



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANE MOREIRA ANDRADE DE LIMA

**OUVIR POR MEIO DAS CANÇÕES O QUE O
TEXTO CALA: UMA ANÁLISE DOS PAPÉIS DE
GÊNERO ATRIBUÍDOS ÀS MULHERES NO
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA “DAS
CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Dezembro/2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

LUCIANE MOREIRA ANDRADE DE LIMA

**OUVIR POR MEIO DAS CANÇÕES O QUE O TEXTO CALA: UMA
ANÁLISE DOS PAPÉIS DE GÊNERO ATRIBUÍDOS ÀS MULHERES
NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA “DAS CAVERNAS AO
TERCEIRO MILÊNIO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) – UESPI, Universidade Estadual do Piauí, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho.

PARNAÍBA – PI

2022

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 961/98, autorizo a publicação livre e gratuita deste trabalho no site do Programa de Mestrado em Ensino de História ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para a leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

L732o Lima, Luciane Moreira Andrade de.
Ouvir por meio das canções o que o texto cala: uma análise dos papéis de gênero atribuídos às mulheres no livro didático de história “Das Cavernas ao Terceiro Milênio” / Luciane Moreira Andrade de Lima. – 2022.
155 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, *Campus Alexandre Alves Oliveira*, Parnaíba-PI, 2022.
“Orientadora Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho.”
“Área de Concentração: Ensino de História.”

1. Papéis de Gênero. 2. Mulheres. 3. Livro Didático.
4. Ensino de História. 5. Canções. I. Título.

CDD: 907

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB-3ª/1188



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAÍBA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos 18 dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:30 horas, na Sala A 207, de modo presencial no Campus UESPI - Parnaíba, na presença da Banca Examinadora, presidida pela professora **Mary Angélica Costa Tourinho** (Orientadora) e composta pelos(as) seguintes professores(as) examinadores(as): **Washington Tourinho Júnior** (Universidade Federal do Maranhão – Examinador Externo) e **Solange Aparecida de Campos Costa** (Universidade Estadual do Piauí – Examinadora Interna), a mestranda **Luciane Moreira Andrade de Lima** (Matrícula 4000692) realizou sua defesa de mestrado no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **Ouvir por meio das canções o que o texto cala: uma análise dos papéis de gênero atribuídos às mulheres no livro didático de história “Das cavernas ao terceiro milênio”**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo a mestranda a menção de APROVADA. Eu, professora Mary Angélica Costa Tourinho, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestranda aprovada nesta defesa de dissertação.

Observações apresentadas pela Banca Examinadora: A nota atribuída pela banca foi 9,50, além de fazer pontuais considerações sobre a necessidade de alteração de título e ajustes no produto para entrega da versão final.

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Maranhão
Presidente da Banca Examinadora
CPF: 304.126.413-72

Prof. Dr. Washington Tourinho Júnior
Universidade Federal do Maranhão
Examinador Externo
CPF: 279470843-00

Profa. Dra. Solange Aparecida de Campos Costa
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno
CPF: 021.673.499-12

Profa. Luciane Moreira Andrade de Lima
Mestranda
CPF: 018.685.833-76



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 089/2016

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL

Concedo à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o direito não-exclusivo de reproduzir, traduzir e/ou distribuir este trabalho (incluindo o resumo) por todo o mundo, no formato impresso e eletrônico e em qualquer meio, incluindo os formatos áudio ou vídeo.

Concordo que a UESPI pode, sem alterar o conteúdo, transpor este trabalho para qualquer meio ou formato para fins de preservação.

Concordo que a UESPI pode manter mais de uma cópia de meu trabalho para fins de segurança, backup ou preservação.

Declaro que este trabalho é original e tenho o poder de conceder os direitos contidos nesta licença.

Declaro também que o depósito deste trabalho não infringe direitos autorais de ninguém.

Levando-se em conta que o trabalho ora depositado tenha sido de resultado de patrocínio ou apoio de uma agência de fomento ou outro organismo que não seja a UESPI, declaro que foram respeitados todos e quaisquer direitos de revisão como também as demais obrigações exigidas por contrato ou acordo.

Contendo este trabalho material do qual não possuo titularidade dos direitos autorais, declaro que obtive a permissão irrestrita do detentor dos direitos autorais para conceder à Universidade os direitos apresentados nesta licença, e que esse material está claramente identificado e reconhecido no texto ou no conteúdo do trabalho ora depositado.

A UESPI se compromete a identificar claramente seu nome(s) ou o(s) nome(s) dos detentores dos direitos autorais do trabalho em questão, e não fará qualquer alteração, além daquelas concedidas por esta licença.

De acordo com esta licença.

Teresina, PI 22 de dezembro de 20 22.

Luciane Messia Andrade de Lima

Assinatura

OUVIR POR MEIO DAS CANÇÕES O QUE O TEXTO CALA: UMA ANÁLISE DOS PAPÉIS DE GÊNERO ATRIBUÍDOS ÀS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA "DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO"

Título do trabalho

Mestrado Profissional em Ensino de História - UESPI/UFRJ

Curso

*Dedico este trabalho à minha mãe Rosângela e à minha avó Maria de Jesus, por serem
minhas eternas incentivadoras.*

*Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Fernando Brant / Milton Silva Campos Nascimento*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é também um exercício de memória perigoso. Corremos o risco de não nos lembrar daqueles que nos acompanharam durante o percurso. Mas ainda sob risco, o que mais desejo neste momento é demonstrar minha gratidão, relembando e reconhecendo a atenção, o carinho e o acolhimento de cada um(a) ao longo deste processo de formação, bem como de todas as recomendações que fizeram a diferença na produção deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus pela permissão e graça em realizar este sonho que me acompanhou desde o fim da minha licenciatura em 2010. Sem esta firmeza da fé Nele, teria sido difícil acreditar e me manter buscando a realização deste objetivo. E acima de tudo ter conseguido.

Aos meus pais, que sempre acreditaram na importância da educação para a minha vida e me fortaleceram em momentos de cansaço e fragilidade. Ao meu pai que sempre me ensinou a trabalhar com humildade e coragem. À minha mãe, pelo seu exemplo de luta diária, força e compaixão. À minha irmã pela doação nos cuidados com meus pais, quando eu não pude estar presente. Tivemos dias bem difíceis ao longo deste percurso, mas conseguimos atravessar. Vencemos!

A Fernando, meu marido, por todo carinho, incentivo e apoio. Seu companheirismo praticado diariamente me deu todo suporte necessário à produção desta dissertação. Sua colaboração foi fundamental e não esqueço nunca, inclusive seus familiares que também fizeram parte disto, especialmente Lêda e D. Elione.

Às minhas tias Lili, Olívia e Rejane que sempre me foram solícitas quando em algumas situações precisei de apoio, tempo e escuta.

À minha orientadora Dra. Mary Angélica por todo apoio, respeito, pelos inúmeros incentivos e orientações dadas e acima de tudo pela imensa solidariedade nos momentos de dificuldades pessoais ocorridos durante a caminhada. Muito obrigada, professora! Sem sua competência, dedicação, gentileza e empatia, tudo teria sido ainda mais difícil para mim!

Aos professores que se disponibilizaram a compor a minha banca de qualificação e defesa, a professora Dra. Solange Costa e o professor Dr. Washington Tourinho, pelos

valiosos apontamentos e sugestões dadas em cada uma destas etapas, a fim de contribuir com o amadurecimento do trabalho.

A todos(as) professores(as) do programa PROFHistória da Uespi que possibilitaram a continuidade de uma formação e valorização profissional de muitos(as) professores(as) de história que atuam na educação básica. Por aprofundarem conosco a reflexão sobre nossas práxis de modo não apenas a reconhecermos a importância de nossas atuações, como também apontarem formas melhores para o desenvolvimento de nossas práticas de ensino. Agradeço em especial ao professor Felipe Ribeiro pelo empenho em tornar possível a oferta de um curso da mais alta qualidade formativa à primeira turma do mestrado profissional de História na Uespi em Parnaíba.

Agradeço à direção e à coordenação da escola em que trabalho, Ceti Lima Rebelo, representadas pelo professor Roberto Fernandes e Susely Bezerra, que desde o início do curso não mediram esforços para me ajudar na participação deste curso e na produção deste trabalho.

Aos meus colegas de profissão que também me incentivaram, apoiaram e me fizeram sorrir nos intervalos entre uma aula e outra, quando por vezes o esgotamento me abatia. São momentos assim que dão leveza a nossa lida e nos permitem tomar fôlego para continuar. Milagres, Rosana, Samara e Allyson, obrigada por todo ânimo e atenção!

A todos(as) os(as) colegas do mestrado os quais, apesar do contato limitado pelas imposições da pandemia da covid-19, dialogaram sobre suas experiências e me fizeram aprender ainda mais sobre a nossa profissão. Agradeço em especial a Sandrilene, companheira de formação acadêmica desde a graduação, a Junior, Rosiane e ao enciclopédico Annandrey. Foram muitos os risos, conversas sobre os trabalhos e muito apoio durante todas as produções!

Aos meus(minhas) alunos/as que foram o incentivo para a reflexão sobre minhas práticas de ensino. Com eles e elas aprendi que minhas narrativas precisam sempre ultrapassar o livro didático – confrontá-lo – precisam discutir questões em consonância com os seus desejos de compreensão da realidade em que estão inseridos(as), e não apenas os componentes curriculares de história. Obrigada!

RESUMO

A análise da presença da história das mulheres nos livros didáticos de história é desenvolvida neste trabalho para refletir sobre os enfoques e espaços que lhes são reservados nestes materiais, como forma de problematizar os papéis de gênero que são atribuídos a homens e mulheres. E, a coleção didática *História das cavernas ao terceiro milênio* PNLD 2018-2020 das autoras Myrian Becho Mota e Patrícia Ramos Braick será analisada por ser essa a coleção adotada na escola onde atuo e por trazer inserções da ação das mulheres que necessitam de uma reflexão. Apesar das mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX e XXI que introduziram amplamente as mulheres em diversos espaços, a disparidade em relação ao sexo oposto ainda é expressiva e merece atenção a fim de que sejam desenvolvidos debates e reflexões nas escolas, já que constituem importantes espaços de formação social. Os princípios que defendem a valorização de todos os segmentos da sociedade e a promoção do respeito são afirmados pela legislação educacional e pautam a elaboração dos livros didáticos. Mas, ainda assim é detectável a necessidade de um aprofundamento destas questões que possam contribuir efetivamente para o combate a preconceitos e consequentes violências infligidas sobre as mulheres. Assim, objetivando o encaminhamento desta análise, autores/as como Michelle Perrot, Guacira Lopes Louro, Alain Chopin, Joan Scott, Roger Chartier, entre outros/as serão fundamentais para embasar teoricamente o trabalho, auxiliando nas problematizações. Considerando a necessidade de um mestrado profissional, a proposição de uma intervenção na escola será apresentada sob o formato de oficinas pedagógicas, organizadas a partir da escuta e análise de canções que abordam questões de gênero, oferecendo outras possibilidades de aprendizado, diálogo com conceitos, problemáticas e conscientização que os livros didáticos não foram suficientes para alcançar.

Palavras-chave: Papéis de Gênero; Mulheres; Livro Didático; Ensino de História; Canções.

ABSTRACT

The analysis of the presence of women's history in history textbooks is developed in this work to reflect on the approaches and spaces that are reserved for them in these materials, as a way of problematizing the gender roles that are attributed to men and women. And, the didactic collection History of caves to the third millennium PNLD 2018-2020 by the authors Myrian Becho Mota and Patrícia Ramos Braick will be analyzed because it is the same adopted in the school where I work and because it brings insertions of the action of women that need reflection. Despite the social changes that occurred throughout the 20th and 21st centuries that widely introduced women into different spaces, the disparity in relation to the opposite sex is still significant and deserves attention so that debates and reflections are developed in schools, since they are important spaces of social formation. The principles that defend the appreciation of all segments of society and the promotion of respect are affirmed by the educational legislation and guide the elaboration of textbooks. But even so, it is detectable the need for a deepening of these issues that can effectively contribute to the fight against prejudice and consequent violence inflicted on women. Thus, with the aim of forwarding this analysis, authors such as Michelle Perrot, Guacira Lopes Louro, Alain Chopin, Joan Scott, Roger Chartier, among others, will be fundamental to theoretically base the work, helping in the problematizations. Considering the need for a professional master's degree, the proposition of an intervention in the school will be presented in the form of pedagogical workshops, organized from listening to and analyzing songs that address gender issues, offering other learning possibilities, dialogue with concepts, problems and awareness that textbooks were not enough to achieve.

Keywords: Gender Roles; Women; Textbook; History Teaching; Songs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa do livro História das cavernas ao terceiro milênio.....	59
Figura 2. Roda de conversa indígena com presença de mulheres.....	61
Figura 3. Box apresentando o <i>Livro das Horas</i> e uma Iluminura Medieval.....	63
Figura 4. Ilustração da Linha do Tempo.	64
Figura 5. Texto sobre a vida humana no Paleolítico.....	65
Figura 6. Texto A Revolução Neolítica.	67
Figura 7. Texto sobre <i>Educação, mulher e família</i> na Roma Antiga.....	70
Figura 8. Texto resumo do capítulo do <i>Suplemento para o Professor</i>	71
Figura 9. Texto sobre a sociedade feudal.....	73
Figura 10. Texto sobre Mulheres e crianças no Período Medieval.....	75
Figura 11. Trecho do Suplemento ao Professor.	76
Figura 12. Atividade proposta no capítulo 8 na p. 146.....	78
Figura 13. Texto sobre a organização da sociedade mineira no Período Colonial.....	80
Figura 14. Texto contendo a tipologia de escravizados na região das minas.	81
Figura 15. Texto dedicado à participação das mulheres na Revolução Francesas.....	83
Figura 16. Texto contendo Secção de atividade	84
Figura 17. Proposta de atividade do capítulo.....	87
Figura 18. Texto mostrando os eventos ocorridos durante Revolução de Fevereiro.	89
Figura 19. Capa do Álbum 3001, de Rita Lee.....	103
Figura 20. Capa do Álbum da Banda Francisco, el Hombre (2016).....	109
Figura 21. Detalhe da capa do cd <i>A mulher do fim do mundo</i> de Elza Soares.	112

LISTA DE SIGLAS

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Conselho Nacional do Livro Didático – CNLD

Instituto Nacional do Livro – INL

Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio – PNLDEM

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Ministério da Educação – MEC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - LIVRO DIDÁTICO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GÊNERO	22
1.1 Mulheres: narrativas, disparidades e violências	22
1.2 Gênero e ensino de história	30
1.3 As abordagens de gênero na historiografia, nas políticas educacionais e no livro didático	33
1.4 O livro didático: múltiplos sentidos, múltiplas ausências e os diversos elementos de sua constituição.....	43
CAPÍTULO 2 - VISIBILIDADE EMBAÇADA: REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO	55
2.1 Primeiro Volume: Olhem para nós	60
2.2 Segundo volume: Trabalhos e existência invisibilizadas	78
2. 3 Terceiro volume: Mulheres no plural ausentes.....	85
CAPÍTULO 3 - OS PAPÉIS ATRIBUIDOS AO GÊNERO EM OFICINAS PEDAGÓGICAS: ENTRE PAGU, MARIA DE VILA MATILDE, TRISTE, LOUCA OU MÁ.....	93
3.1 Espaço e público de aplicação do produto.....	93
3.2 Música e ensino de história	96
3.3 O uso de canções na sala de aula de ensino médio.....	98
3.4 Desenvolvimento do Produto: Mulheres através de canções em oficinas pedagógicas	99
3.4.1 Os papéis de gênero e a violência contra mulheres em Pagu, Triste, louca ou má e Maria de Vila Matilde	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – ROTEIROS DE OFICINAS: MULHERES REPRESENTADAS EM CANÇÕES	129

INTRODUÇÃO

Clio – filha de Mnemósine e Zeus e irmã de outras nove mulheres¹ – foi escolhida para representar a musa da História, carregando consigo uma trombeta, o estilete da escrita que tem enunciado profusamente trajetórias, lutas e glórias dos homens. Seu nome, de origem grega, quer dizer: a proclamadora, ou ainda aquela que traz fama e notoriedade.

A construção da imagem de Clio em companhia de instrumentos da escrita, segundo Pesavento (2008), se faz pelo fato de que a História surge pelo ato de escrever, em busca de “instaurar a proeminência de uma narrativa que fixa pela escrita aquilo que se passou e que não deve ser esquecido.” Todavia nos livros escritos pelos historiadores inspirados pela musa a seguir tal ofício, os personagens e feitos mais lembrados em seus relatos foram creditados aos homens, aos heróis, aos soldados, deixando de fora ou muito imperceptíveis as ações de mulheres que se assemelhavam a ela. “As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas a obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal” (PERROT, 2019, p. 16). Mas, por quê? De onde vem este costume? Por que as irmãs da musa frequentemente não são mostradas?

Apesar das reviravoltas que Clio tem passado ao longo do século XX, especialmente com as transformações historiográficas advindas da Escola dos Annales – a ampliação dos objetos e temáticas – é possível dizer que a História das Mulheres ainda precisa ser analisada em importantes espaços de veiculação do conhecimento, especialmente os livros didáticos, utilizados nas salas de aula do ensino básico. Como professora de história do nível médio, percebo ausências que contemplem essas temáticas.

O ingresso na primeira turma de mestrado profissional de ensino de história da Universidade Estadual do Piauí em 2020, me fez refletir ainda mais sobre minhas práticas em sala de aula oferecendo instrumentos para questionar as formas de abordagem da participação histórica de mulheres nos livros didáticos. A sala de aula é um espaço oportuno para desenvolver este debate que ainda merece ser problematizado nos livros didáticos, onde

¹Calíope (poesia épica), Erato (poesia romântica), Euterpe (música), Melpômene (tragédia), Polímnia (hinos), Terpsicore (dança), Tália (comédia), Urânia (astronomia).

frequentemente as mulheres aparecem perpetuando as funções próprias do espaço da casa, do privado, do cuidado, ou em uma posição tida como de inferioridade. E mesmo quando são apresentadas desempenhando funções tipificadas historicamente como masculinas, não é lançada uma problematização necessária em torno dos papéis de gênero com seus respectivos impactos no cotidiano.

Ao manipular os livros didáticos de história disponíveis para uso na educação básica é notável que as mulheres, geralmente, são abordadas de forma secundária e fora do texto principal. Os acontecimentos mais valorizados deixam-nas à parte da história e quando as citam o fazem de forma pouco expressiva, não aprofundada, e até mesmo seccionadas, nos cantinhos das páginas, ou em boxes destacados. Persistem interpretações e linguagens onde uma imagem de história está a serviço dos feitos de homens.

Apesar de um olhar da historiografia que ainda precisa ser ampliado sobre o espaço de representação das mulheres nos livros didáticos, tem-se elaborado determinações legais, advindas de mobilizações sociais, que se impuseram, por meio das elaborações de editais do Programa Nacional do Livro Didático, como afirma Oliveira (2019): “Desde a década de 1990, o PNLD vem passando por reformulações positivas importantes na abordagem do conhecimento histórico escolar sobre as mulheres, as desigualdades de gênero e, em alguma medida, sobre as violências sexuais e de gênero.” De modo que estas abordagens contribuam na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Sendo o livro didático um importante veículo de conhecimentos disponível à consulta de professores e estudantes, que veicula sentidos construídos historicamente e expressa muito dos interesses de um corpo social, torna-se fundamental compreendê-lo enquanto objeto de pesquisa. Neste sentido, é preciso enxergar que “[...] o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de uma determinada época e de determinada sociedade.” (BITTENCOURT, 2009, p. 302).

Sendo parte da cultura escolar e também produtor de referenciais sobre a sociedade, buscou-se analisá-lo observando processos históricos e mecanismos que invisibilizaram as mulheres a fim de estabelecer diálogos com estudiosas e estudiosos que expliquem os caminhos pelos quais este modelo de narrativa histórica foi (re)produzida nos livros didáticos.

A experiência em sala de aula no Ensino Médio, que se processa no cotidiano escolar, se realiza no contato com fontes de estudos e pesquisas que auxiliam na construção do conhecimento científico e escolar. Dentre essas fontes, destaco o livro didático que de forma recorrente é utilizado nas aulas de história do ensino básico, tendo em vista algumas

características: de orientar o encaminhamento dos professores no que diz respeito aos conteúdos programáticos curriculares que reúne, além de ser, em muitos casos, a principal referência de conteúdos impressos da disciplina para o aluno. Assim, como explica Bittencourt (2009) “Os livros didáticos, os mais usados instrumentos integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”. Portanto, integram um cabedal de instrumentos, que constituem referenciais de cidadania.

O trabalho que aqui se apresenta parte da observação da forma como livros didáticos abordam a história das mulheres em seus conteúdos, propondo-se intervenções por meio de oficinas que têm como objetivo o aprofundamento dessas discussões sobre papéis de gênero e violências contra mulheres, utilizando-se de canções que tratem sobre elas. O livro de História utilizado para essa análise será do Ensino Médio, do primeiro e segundo anos, intitulado “*História: das cavernas ao terceiro milênio*, aprovado pelo PNLD, 2016, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Entende-se que os livros didáticos, como produtos sociais e culturalmente produzidos, sendo ainda reprodutores de saberes e valores, informam os eventos históricos através de narrativas marcadamente realizadas pelos homens, deixando muito à margem a participação das mulheres no enredo da história, ou mesmo desvalorizando suas formas de participação. As consequências dessas abordagens, ou da carência das mesmas, acabam por não constituírem referências na compleição de uma plena cidadania para as mulheres, naturalizando condutas historicamente constituídas, mesmo em um livro produzido por mulheres. Nesse sentido, observa-se o olhar dirigido às mesmas, trazendo para o debate a análise dos papéis de gênero, uma vez que percebem-se carências e invisibilizações sobre esse debate nesse instrumento pedagógico.

Notar esses pontos significa estar atento ao modo como o texto didático funciona nas relações que estabelece e nos sentidos que ele produz. Daí levantar as seguintes questões: Quais representações as autoras mobilizaram para inserir as mulheres na história narrada no livro didático? Que atividades estas aparecem fazendo? O que fica mais marcado na história sobre as mulheres? Suas atividades de auxiliares ou seu protagonismo? E este só se faz quando se ocupa o espaço dos homens? Por que mesmo ao ocupar as posições vinculadas ao lar, estas são reduzidas? Por que grande parte de suas funções são invisibilizadas?

Enquanto professora de história, elaboro narrativas e análises para minhas aulas que por vezes discorrem sobre episódios, mudanças, trajetórias que evidenciam em grande medida os homens. As mulheres, de modo geral, mesmo quando citadas, estão sob narrativas que as

consideram em uma perspectiva heroica, ou com destaque de alguma condição que fuja daquilo que os modelos costumam impor. Como observa Tourinho (2008, p. 160):

Percorrendo a historiografia produzida ao longo dos séculos, deparamo-nos com diversos relatos sobre mulheres. Como deusas, profetisas, sacerdotisas e prostitutas da antiguidade; princesas, donzelas, santas e bruxas da Idade Média; freiras, madonas, rainhas da Idade Moderna; burguesas, camponesas, operárias e artistas da contemporaneidade. Na maioria das vezes foram citadas quando, de alguma forma, como Joana D`Arc, cruzavam com o mundo creditado aos homens, que por conta disso se dignava a citá-las. Portanto, sobre mulheres, sempre se falou, embora essa fala as envolvesse em modelos de tamanho definido. Havia dois, três ou quatro, suficientes para comportar todas, pois, de alguma forma, ajustando ou folgando, não havia grande necessidade de reformas, dava para elas usarem o tamanho proposto como ideal.

Portanto, é preciso ainda indagar no ensino médio, espaço da minha pesquisa, sobre “naturalizações” que resultaram em modelações e invisibilidades, analisando o livro didático.

Buscando outros meios que nos possibilitem perceber essas narrativas, bem como para lançar um outro som na trombeta de Clio e outros relatos nos seus registros, se desenvolverão atividades, em uma perspectiva de intervenção pedagógica, utilizando-se de canções compostas por mulheres, a partir dos anos 2000, tendo em vista que neste período os seus conteúdos letristas problematizam os estereótipos construídos em torno delas, denunciando situações ainda enfrentadas no presente, fruto de preconceitos e dos papéis de gênero historicamente atribuídos a mulheres e homens, que acabam por gerar diferentes formas de violência.

A opção pelo uso dessas canções mais recentes ocorre pela maior capacidade de atrair os estudantes para o debate, num universo musical mais conhecido por eles, assim como demonstrar as demandas que ainda persistem ligadas a esse tema. Pretende-se levá-los a apresentar suas opiniões sobre os questionamentos que aparecem nas letras das músicas para em seguida iniciar-se uma reflexão acerca das concepções de gênero que se sustentam na nossa sociedade. As produções sonoras femininas acrescidas de produções historiográficas de historiadoras e historiadores sobre as mulheres e as questões de gênero serão utilizadas nesta tarefa de fazer pensar criticamente sobre tais problemáticas. Ao tornar isto perceptível nas aulas de história, deseja-se traçar um caminho que ultrapasse e problematize essas noções já concebidas, indo ao encontro de versões produzidas na historiografia e outras ciências humanas e sociais recentemente sobre as mulheres, de modo a se ampliarem na sala de aula essas análises.

As mulheres sempre estiveram presentes, atuando em diversas tarefas, além das realizadas no espaço doméstico, todavia na primeira metade do século XX, mudanças

profundas, tanto no Brasil como no mundo, trouxeram ainda mais as mulheres para as ruas, para as escolas, universidades e mundo da escrita. Num contexto de pós-guerra, que rearticulou a divisão sexual do trabalho, em meio a intensificação do processo de urbanização e industrialização de cidades brasileiras, se tem um contexto propício para analisar diferentes espaços que passaram a ser ocupados por mulheres. Como afirma MATOS; BORELLI (2018, p. 127):

Condicionamentos e necessidades variadas levaram mulheres a assumir diversas “funções produtivas”, abraçando habilmente as possibilidades, ocupando brechas no mundo do trabalho ou tomando para si postos e colocações antes vetados ou inacessíveis. Nesse processo, foram mais facilmente incorporadas ao mercado laboral quando assumiram ocupações para as quais eram consideradas hábeis ou vocacionadas (fiar, tecer, costurar, cuidar, servir) e enfrentaram as maiores dificuldades, sobretudo nos setores mais conservadores, tidos como tradicionalmente masculinos.

Todavia as ocupações de mulheres, que se ampliam ainda mais no século XXI em diferentes tipos de funções, inicialmente realizadas por homens, não garantiram a elas um reconhecimento social ou mesmo uma leitura positiva de seu papel. Por outro lado, as posturas de denúncia passam a ser mais frequentes neste período. Isso pode ser percebido, tanto na historiografia quanto nas muitas canções produzidas por mulheres que criticam diretamente as concepções morais relacionadas ao gênero, que permanecem, mesmo num contexto de mudanças introduzidas pelos processos de modernização. São composições que explicitamente questionam os valores sociais ligados aos papéis de gênero, assim como evidenciam as diversas formas de violência sofridas por mulheres.

O conceito de papéis de gênero é central para o norteamo deste trabalho. Segundo Grossi (1998), esses papéis são categorias que apresentam variações no tempo e nas culturas e se referem à forma como culturalmente e historicamente são representadas as formas de ser homem e ser mulher, a partir de um sexo biológico. A autora explica que: “*Papel* é aqui entendido como no sentido que se usa no teatro, ou seja, uma representação de um personagem. Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero.” (GROSSI, 1998, p. 6). A partir dessa abordagem, fica entendida a presença de variáveis que atravessam os papéis de gênero interpretados por mulheres e homens numa dada sociedade e que interferem na construção de modos de ser “aceitáveis” para cada um destes num determinado meio social. Os papéis de gênero são assim constructos sociais orientadores de condutas individuais e coletivas, que podem ou não ser introjetadas pelos sujeitos no exercício de suas experiências individuais.

Na observância do modo como as acepções dos papéis de gênero interferem na construção das letras musicais – que aqui serão vias de abordagem no desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica – o desenvolvimento de análises e reflexões em torno destas, que exploram imagens de mulheres e são condicionadas pelos papéis de gênero, serão tomadas como um caminho à compreensão do modo como elas passaram a ser “naturalmente” representadas, em noções que sintetizam seu papel e estereotipam seu comportamento.

O intuito de aliar a abordagem de canções sobre a temática das questões de gênero ligadas às mulheres parte de questionamentos levantados ao longo de experiências desenvolvidas em sala de aula, observando carências presentes no livro didático de história. A sua utilização na prática de ensino que se desenvolve desde 2012 em escolas públicas, fez com que fosse observado o modo como se tem dado a participação das mulheres na história junto aos demais conteúdos curriculares nas narrativas didáticas: em inclusões que apresentam problemas e nas quais se detectam muitas ausências e papéis atribuídos a elas.

É sobre essas ausências e formas de representação das mulheres na principal fonte de consulta dos/as estudantes que se submete a pensar e propor uma reflexão por meio de outras ferramentas, as canções, pois os livros didáticos de história, enquanto instrumentos de trabalho, são muito utilizados no exercício da docência, na medida em que oferecerem uma maior praticidade no encaminhamento das aulas.

O encaminhamento desses debates é necessário para que as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem possam se deparar com a temática que ainda é urgente na sociedade, objetivando refletir e possibilitar a transformação de noções ainda presentes em relação às mulheres. Para isso, serão utilizadas como recursos didáticos canções que fomentem a conscientização que os livros didáticos ainda não foram capazes de alcançar.

Além da análise do livro didático, as reflexões sobre o tema serão desenvolvidas por meio de oficinas. A escolha de canções da atualidade e textos reflexivos entre rodas de conversa irão encaminhar análises em torno dos papéis atribuídos aos gêneros e seus impactos na sociedade. O intuito é oferecer diferentes textualidades capazes de fazer pensar sobre a atribuição de papéis às mulheres e aos homens, que elaboram as subjetividades e comportamentos e geram preconceitos, exclusões e violências.

As canções são poderosas ferramentas para sensibilização e compartilhamento de interpretações, quando previamente selecionadas, observando seus contextos de produção, seu conteúdo e forma. Enquanto elementos de dimensão artística, social e cultural, tais canções denunciam situações do cotidiano, visões de mundo, percepções da realidade que podem ser utilizadas como recursos didáticos atraentes aos/às alunos/as na sala de aula.

As questões de gênero estão inseridas dentro de muitas obras musicais produzidas ao longo do tempo por homens e mulheres, e nelas será possível identificar as marcas dessas concepções. As representações sobre mulheres serão observadas em letras de canções que serão trabalhadas nas oficinas pedagógicas.

Na música brasileira, as desigualdades nas relações de gênero estiveram sempre presentes, a partir do final dos anos 1960, surge uma produção feminista mais específica no trabalho das compositoras. Com a contracultura, as hierarquias e os micropoderes foram questionados. (MURGEL, 2009, p. 1).

Dessa forma, compositoras passaram a fazer das canções um veículo de suas inquietações, tornando audível suas impressões sobre si mesmas, sentimentos, relações e como são enxergadas no mundo. “É isso que vem sendo realizado por várias compositoras brasileiras em diferentes tempos, como Rita Lee, Ana Terra, Sueli Costa, Fátima, Alice Ruiz, Alzira Espíndola, Andréia Dias, Mathilda Kóvak, Vanusa, Luli e Lucina entre muitas outras.” (MURGEL, 2009, p. 11)

As canções escolhidas para análise nas oficinas têm influência feminista por apontarem em seus conteúdos mensagens que refletem situações ligadas às mulheres. As composições sob essa influência, a partir de 1960, são resultantes dos avanços históricos promovidos pelas lutas das mulheres e a disseminação dos debates em defesa da equidade entre os gêneros, onde não haja hierarquizações de um sobre o outro. Segundo Murgel (2009), “As letras produzidas por elas trouxeram a reinvenção do feminino, que até então era marcado pelo discurso masculino.” (MURGEL, 2009, p. 1) Assim, todas essas questões podem ser amadurecidas nas aulas de história, por meio de práticas de ensino problematizadoras da realidade que desenvolvam o senso crítico.

Objetivando um melhor desenvolvimento da temática, este trabalho traz no seu primeiro capítulo um panorama das situações socioeconômicas e de violência vividas pelas mulheres no nosso país. Também mostra como algumas dessas situações são percebidas na sala de aula, discutindo em seguida questões ligadas ao ensino de história, gênero e como essas temáticas foram trabalhadas na realidade educacional brasileira.

O segundo capítulo desenvolve uma análise da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myrian Brecho Mota de 2016, ainda utilizada na escola em que atuo. Nessas obras serão problematizadas as formas como se dão o aparecimento das mulheres nos textos, imagens e propostas de atividades, bem como a reflexão acerca dos discursos emitidos por meio desses elementos no livro didático de história.

O capítulo que finaliza este trabalho discute questões ligadas ao uso das canções nas aulas de história, visando sua utilização como ferramentas didáticas capazes de suscitar o interesse dos/as estudantes para discussão e reflexão dos papéis de gênero. Também propõe como produto final o desenvolvimento de três oficinas direcionadas a professores de história do ensino médio para aplicação em sala de aula. Essas oficinas, por sua vez, foram pensadas com objetivo de estimular a reflexão em torno da temática apontada e de suas interferências na manutenção de preconceitos, discriminações e, inclusive, formas de violências contra as mulheres.

Desse modo, após o reconhecimento das carências de debates acerca dos papéis de gênero nos livros didáticos de história e de sua contribuição para a permanência de preconceitos e violências, este trabalho disponibilizará aos professores de história do ensino médio um material contendo roteiros de oficinas pedagógicas que encaminham os temas discutidos através de canções, com propostas de atividades a serem desenvolvidas com os/as estudantes.

CAPÍTULO 1 - LIVRO DIDÁTICO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GÊNERO

1.1 Mulheres: narrativas, disparidades e violências

As mulheres, constituindo um percentual de mais de cinquenta por cento da população mundial e brasileira, necessitam de atenção política para a redução das desigualdades de gênero e o combate às diversas formas de violência (física, sexual, psicológica, patrimonial e moral) ainda hoje enfrentadas, sendo, portanto, importante abordar sobre isso, pois é uma questão presente no cotidiano brasileiro.

Em meio a esses problemas sobre os quais serão refletidos e acerca da elaboração e utilização do livro didático no que toca aos papéis atribuídos aos gêneros, de onde se partirá, se apontará como complemento ao uso dos livros didáticos a análise de canções em formato de oficinas pedagógicas sobre o tema, ao final deste trabalho.

Os indicadores sociais apontam que mesmo com maior formação educacional, capacitação profissional, mulheres ainda ganham salários mais baixos que os homens, ocupam um reduzido número de cargos de poder, seja em entidades públicas ou privadas. Também concentram a maioria das atividades domésticas, com baixa remuneração e que, por vezes, impossibilitam um maior acesso a ocupação de cargos públicos.

E todas essas situações de assimetrias são ainda mais alarmantes quando se trata de mulheres negras, o que tem sido sistematicamente denunciado, integrando lutas do movimento feminista negro, que enquanto parte da sociedade civil organizada, faz refletir essa luta nos documentos aqui analisados. O agravamento dessas desigualdades entre as mulheres negras tem sido evidenciado no seio do feminismo decolonial, surgido no início deste século XXI. Nesta corrente de pensamento são apresentadas tanto as realidades concretas de condições sociais vivenciadas por mulheres negras como os fatores que provocam as diferenças oriundas do racismo, do capitalismo e dos regimes políticos que estão a serviço dele. Françoise Vergès, no livro *Um feminismo decolonial* (2019), ao apontar as clivagens do feminismo e alguns de seus problemas, também descreve vivências de mulheres que trabalham cotidianamente num serviço de manutenção de um sistema capitalista neoliberal que as exclui e cria um fosso de desigualdades sobre elas mesmas. A autora nos ajuda a refletir sobre as interferências das categorias de gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outras, no esquadramento das mulheres na sociedade. Ela aponta as incidências do

preconceito e das distinções sociais que se abatem sobre os sujeitos a depender de cada uma dessas categorias em que se inserem.

Todos os dias, em todo lugar, milhares de mulheres negras, racializadas, “abrem” a cidade.¹ Elas limpam os espaços de que o patriarcado e o capitalismo neoliberal precisam para funcionar. Elas desempenham um trabalho perigoso, mal pago e considerado não qualificado, inalam e utilizam produtos químicos tóxicos e empurram ou transportam cargas pesadas, tudo muito prejudicial à saúde delas. Geralmente, viajam por longas horas de manhã cedo ou tarde da noite. Um segundo grupo de mulheres racializadas, que compartilha com o primeiro uma interseção entre classe, raça e gênero, vai às casas da classe média para cozinhar, limpar, cuidar das crianças e das pessoas idosas para que aquelas que as empregam possam trabalhar, praticar esporte e fazer compras nos lugares que foram limpos pelo primeiro grupo de mulheres racializadas (VERGÈS, 2019, p. 11).

A partir da percepção dessas realidades e apesar das mobilizações de diversos movimentos sociais, a educação brasileira e os livros didáticos de história ainda precisam atuar e refletir mais efetivamente na eliminação de disparidades em esferas como as que tratam das questões de gênero. Mesmo que a legislação educacional preconize condições para promoção de liberdade, igualdade entre as pessoas e respeito às suas diferenças, ela ainda não atinge uma conscientização em torno das distinções culturais entre os gêneros que reproduzem e fazem permanecer as desigualdades entre homens e mulheres. É preciso compreender as mulheres no plural, enquanto uma categoria diversificada, com especificidades, que sofrem em maior ou menor proporção as violências, preconceitos e as injustiças sociais.

Embora as pautas feministas tenham acreditado conquistar direitos para todas as mulheres, as participantes do movimento pertenciam a camadas mais privilegiadas da sociedade, sendo geralmente brancas, e não passando por algumas situações vivenciadas pelas demais mulheres: negras, indígenas, transexuais etc. Isso prejudicava o reconhecimento das demais mulheres não brancas e pobres, que enfrentavam num grau muito mais profundo a discriminação e as exclusões, por si sós, desencadeadoras de toda sorte de violência. Elas também não se enquadravam em pautas, como o direito ao trabalho fora da esfera doméstica, como defendia o movimento feminista na primeira metade do século XX. Mulheres pobres, para além das atividades domésticas, há muito, se deslocavam pelas ruas das cidades, trabalhando em diferentes atividades para sobreviver.

No sentido de visibilizar assimetrias de gênero, o conceito de interseccionalidade evidenciou a hierarquização que mulheres, em suas diferenças étnicas, sociais e culturais, vivenciavam e ainda vivenciam. Negras, latinas, indígenas, transgêneros acumulam distinções

que as relegam a posições ainda mais inferiorizadas socialmente. Pertencendo a essas categorias elas têm mais reduzidas as condições de ascensão e reconhecimento social. Sendo assim: “Precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional.” (CRENSHAW, 2002, p. 15). É na prática da solidariedade entre todas as mulheres que as múltiplas violências e desigualdades serão combatidas com efetividade.

No Brasil, os indicadores sociais mostram que mulheres negras, pardas e indígenas são as que mais enfrentam condições de vulnerabilidade econômica e social. Segundo os estudos e pesquisas fornecidos pelo IBGE, os dados referentes às desigualdades por cor e raça no Brasil em 2019 existentes na população brasileira mostraram que nos indicadores mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia, educação, violência e representação política, as mulheres ocupam os níveis mais baixos dos benefícios econômicos e mais altos de violência e mortalidade. Esses percentuais revelam a necessidade de agregar nas discussões realizadas na escola todas essas questões como forma de tornar mais produtivas e eficazes as iniciativas em torno das mulheres.

A partir da experiência e atuação como professora de uma escola pública de tempo integral, observa-se – de modo não metódico - que com maior frequência as jovens negras desistem dessa modalidade de ensino pela necessidade de começarem a trabalhar a fim de contribuir com as despesas financeiras da casa, ou mesmo para cuidarem dos irmãos menores, durante o expediente de trabalhos de suas mães, que em grande medida sustentam a família inteira. Segundo dados disponibilizados pela revista *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (IPEA *et al*, 2011), a distorção série-idade “atinge 38,2% das jovens negras, contra 24,1% das mulheres brancas.” e os dados acerca do rendimento per capita das famílias que são chefiadas por mulheres negras é de apenas de R\$ 689, enquanto de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 1.115,60². Os dados, atualizados nas tabelas do site até o ano de 2015, mostram como as jovens alunas negras e suas famílias enfrentam em maior medida condições de vida mais precárias que irão se refletir inclusive na experiência escolar.

Diante dessas e de tantas outras situações com as quais se está em contato na rede pública, constata-se que é preciso sempre que possível mostrar a essa juventude o quão é

² Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>. Consultado em 25.06.22

necessário romper com realidades históricas que produziram desigualdades, através de uma conscientização em torno dos fatores que até o presente dificultam o desenvolvimento - econômico, social e cultural - desses grupos, a fim de alcançar condições de vida menos injustas.

A realidade e desigualdade que se impõe sobre as mulheres – considerando toda a complexidade dessa denominação – se expressa de diversas formas no próprio espaço escolar. A ideia de autoridade na sala de aula é muito maior quando o docente é do sexo masculino. Os debates em torno das desigualdades entre os gêneros possuem maior adesão entre as estudantes, ao passo que durante esses debates os meninos apesar de ouvirem, transmitem em seus rostos inquietação, discordâncias e às vezes até deboche. São traços que são detectados no exercício da profissão e enquanto professora identifica-se a necessidade de lhes fazer refletir sobre essas questões, os tornando sensíveis e dispostos a repensarem seus contextos e suas concepções relacionadas aos papéis de gênero. Na escola sobrevivem concepções em torno dos gêneros que precisam ser constantemente abordadas pois:

O processo de escolarização pode reforçar a associação frequente entre o gênero feminino e determinadas ocupações ou profissões, levando assim a uma desvalorização social das mesmas, porque consideradas de menor competência técnica ou científica. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 88).

Nesse sentido, estudantes do ensino médio devem ser instigados a compreender os agentes que corroboram para a produção dessas desigualdades e preconceitos.

Considerando o contexto de produção desse trabalho, o aumento da violência contra mulheres agravado pelo isolamento social decorrente da pandemia do novo corona vírus em 2020, ressaltou a necessidade de discussão sobre essa temática. Tendo que passar mais horas dentro de casa na convivência com seus parceiros, elas estiveram mais expostas às agressões verbais, físicas e psicológicas. Foram crescentes os números de ligações com pedidos de ajuda e denúncias no período, que ainda não chegou ao fim. Segundo os dados fornecidos pela 3ª edição do Relatório Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil (BUENO *et al.*, 2021) fornecido pelo Instituto Datafolha e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 24,4% de mulheres brasileiras acima de 16 anos afirmam ter sofrido algum tipo de violência ou agressão no último ano, durante a pandemia do novo coronavírus. Isso significa que uma em cada quatro mulheres, ou seja, aproximadamente 17 milhões de mulheres foram afetadas física, psicológica ou sexualmente nos últimos 12 meses do ano de 2021.

As pesquisas relataram que em função do isolamento as rotinas domiciliares se alteraram contribuindo para que aumentassem os momentos de *stress* dentro do lar e maior

incidência da violência doméstica. Outros fatores informados dizem respeito à perda de empregos entre 33% de homens e mulheres e o medo de cerca de 30% deles/as de não conseguirem saldar suas despesas, além de um maior peso das funções domésticas. Também foram constatados outros dados relativos ao perfil dos agressores, os espaços de agressão, as formas de violência e o comportamento das vítimas. Na maioria dos casos, são os companheiros, ex-companheiros e familiares os principais autores desse delito que ocorre geralmente no espaço doméstico.

A tabela (1) a seguir, fornecida no mesmo relatório, apresenta algumas das formas de violência física e psicológica retratadas pelas vítimas. São agressões que permitem constatar a permanência e o agravamento de práticas nocivas, próprias de uma sociedade machista que torna degradante a vida de milhares de mulheres.

Tabela 1. Estimativa de 2020 de mulheres que sofreram algum tipo de violência ou agressão.

Tabela 1: Mulheres que sofreram algum tipo de violência ou agressão como essas abaixo nos últimos 12 meses. Valores reportados, margem de erro e projeção populacional.

	Total	ME	Mínimo	Máximo	Projeção populacional		
					Mínimo	Média	Máximo
SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO	24,4	2,8	21,5	27,2	15.075.082	17.062.771	19.050.459
Insulto, humilhação ou xingamento (Ofensa verbal)	18,6	2,6	16,0	21,2	11.239.702	13.042.233	14.844.763
Ameaça de apanhar, empurrar ou chutar	8,5	1,8	6,6	10,3	4.649.749	5.939.749	7.229.750
Amedrontamento ou perseguição	7,9	1,8	6,1	9,6	4.253.049	5.498.471	6.743.892
Batida, empurrão ou chute	6,3	1,6	4,7	7,9	3.269.219	4.391.772	5.514.326
Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual	5,4	1,5	3,9	6,9	2.729.708	3.775.383	4.821.058
Ameaça com faca ou arma de fogo	3,1	1,2	2,0	4,3	1.391.835	2.199.388	3.006.941
Esfaqueamento ou tiro	1,5	0,8	0,7	2,3	500.366	1.067.696	1.635.027
Lesão provocada por algum objeto que lhe foi atirado	2,7	1,1	1,6	3,7	1.112.425	1.856.172	2.599.918
Espancamento ou tentativa de estrangulamento	2,4	1,0	1,4	3,4	955.680	1.660.048	2.364.416

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha. Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, edição 3, 2021. Apenas mulheres que aceitaram responder o bloco de autopreenchimento, resposta estimulada e múltipla, em %. População de mulheres brasileiras (16 anos ou mais) - PNAD 2019 / Estimativa 2020.

Fonte: Bueno *et al.* (2021).

Todas essas questões merecem ser debatidas, já que mesmo em um contexto de muitos avanços ainda permanecem sobre as mulheres muitas situações de opressão e desvantagens ocasionadas justamente pelo gênero. No espaço escolar, onde se indica o pensamento reflexivo sobre as realidades sociais, devem ser construídas pautas sobre as condições de vida e trabalho, pois elas constituem em mais da metade da população mundial.

Analisar o livro didático dentro dessa proposta que observa intencionalidade, violência etc, implica pensar sobre os conteúdos dispensados a um público em processo de formação, que precisa refletir sobre textos e vivências. Sendo um importante veículo de divulgação do conhecimento, privilegia ao longo de grande parte de sua estrutura eventos

históricos na maioria das vezes protagonizados por homens. As mulheres até aparecem nos hiatos dos boxes, em secções destacadas, em cores diferentes do corpo do texto, em caráter complementar; em pinturas, fotografias, esculturas, mas a aparição não constrói uma noção de reconhecimento da participação social na cotidianidade, mesmo considerando historicidades distintas, mas como uma presença desconectada de ação.

A construção textual presente nos livros didáticos de história corrobora para invisibilidade e estabelecimento de modelações sobre as mulheres, sendo necessário tratar, por outros caminhos e narrativas, a exemplo das canções produzidas por mulheres, sobre as suas diversas vivências que se multiplicam na sociedade. Tornar visível a participação das mulheres na História narrada nos livros didáticos requer um esforço maior que não estanque apenas em abordá-las em locais específicos, mas conferir as suas experiências incluindo novas evidências como têm feito muitos historiadores ao buscarem documentar a vida de pessoas que ficaram na penumbra da História.

Há muito tempo esse tipo de comunicação tem sido a missão de historiadores que documentam a vida de pessoas omitidas ou negligenciadas em relatos do passado. Ela produziu uma riqueza de novas evidências anteriormente ignoradas sobre essas pessoas, chamou atenção para dimensões da vida e da vida humanas normalmente indignas de menção para serem citadas nas histórias convencionais (SCOTT, 1998, p. 300).

A visibilidade trazida a essas personagens, segundo Scott (1998), é de grande relevância pois: “[...] desmente construções hegemônicas de mundos sociais, sejam essas construções suporte para a superioridade política do homem branco, a coerência e unidade de individualidades, a naturalidade da monogamia sexual, [...]” (SCOTT, 1998, p. 300), na medida em que ao fazer enxergar de fato as experiências das mulheres é criada a possibilidade de visualizar diferentes dimensões da vida das pessoas, implodindo lógicas de pensamento que fixam formas de ser e colaboram para fechar diagnósticos sobre as posições que elas ocupam até hoje, sem uma maior problematização dessas realidades.

Os sujeitos desinenciais multiplicam constantemente ações masculinas. Numa narrativa que credita a maior parte das agências aos homens, as mulheres, quando são mencionadas, são muito mais apresentadas em seu percurso de desigualdade e inferiorização diante dos homens do que em realizações concretas, além de não dar conta dos diversos sujeitos mulheres que povoam a cena social. Isso naturaliza modelos e torna exóticos ou anormais outros. Tais elaborações narrativas em relação às mulheres não ativa entre

estudantes a noção de que mesmo com distinções entre os sexos, todas são seres humanos capazes de executar tarefas, produzirem saberes e buscarem soluções para dilemas sociais.

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc. (LOURO, 1997, p. 67).

Ainda que as mulheres apareçam em cumprimento de exigências curriculares colocadas para a redução das desigualdades, a forma como elas são representadas não contempla as diversidades que compõe a categoria. A abordagem delas nesse formato incorre muitas vezes na reafirmação das diferenças e na naturalização dos papéis ao longo do tempo. É como se disséssemos para os ouvintes da sala: isso sempre existiu, não mostrando que os lugares sociais ocupados por mulheres e homens resultam de experiências transcorridas e construídas no tempo e do domínio dos meios de representação social, a exemplo do mundo da escrita, por muito tempo vetada às mulheres e controlada pelos homens.

Nas abordagens trazidas pelo livro didático de história em relação à participação das mulheres nos eventos históricos, a repetência de uma naturalização transmitida pelas desigualdades entre os gêneros que sobressaem na obra tem efeitos que podem ser observados no olhar de desapontamento das estudantes, em como eles e elas expressam um certo desconforto, insegurança em discutir sobre o tema e até mesmo um desânimo, principalmente por parte das adolescentes. Ao verem no livro didático suas antepassadas retratadas normalmente em funções de submissão lhes é repassada com frequência uma ideia de inferioridade social em relação aos homens desde sempre.

A necessidade de problematizar os papéis de gênero, ajuda-nos a entender diversas condutas naturalizadas e o modo como as mulheres são expostas nos manuais didáticos evidenciando os (des)caminhos do processo histórico, as hierarquias entre os gêneros e a sua construção.

Para pensar uma sociedade em sua complexidade, de modo a desenvolver uma reflexão mais aprofundada, uma das principais fontes de informação acessível aos estudantes, o livro didático, precisa passar por constantes análises. Deve-se pensar sobre os muitos objetivos que o atravessam, a construção dos conteúdos e a visibilização dos sujeitos sociais, para além do aparato narrativo que os apresenta seccionados, hierarquizando os sujeitos e seus feitos em detrimento de outros. Muitas mudanças sociais e novos questionamentos interpelam a produção do conhecimento, que deve ser captado pelos educadores, tanto na leitura crítica

do livro didático quanto percorrendo outros caminhos, buscando alternativas que reordenem a narrativa presente nestes materiais e possam dar conta de incluir de forma mais justa e abrangente as mulheres, além das idealidades e evidenciar problemas que atingem o cotidiano de muitas delas.

Ensinar história fez perceber que ao entrar na sala de aula mantém-se contato com contradições sociais que chegam, a partir da presença de cada jovem que está ali. A recepção de adolescentes que manifestam as influências obtidas em suas condutas construídas em contato com o mundo no qual estão inseridos, de interações cada vez mais intensas em redes sociais, de famílias que não possuem mais um modelo monogâmico heteronormativo, que enfrentam enormes dificuldades econômicas, ou que não possuem abertura para a exposição do pensamento dentro de casa para assuntos como sexualidade, comportamento, valores; adentram o espaço escolar permeados de dúvidas, incertezas, e muitas vezes não veem na escola oportunidades para dialogar sobre essas questões. É justamente nessa etapa da adolescência que a predominância de concepções rígidas em torno dos papéis de gênero, inspiram e orientam comportamentos entre os/as jovens e, por outro lado, são capazes de perturbar moças e rapazes numa etapa da vida cheia de dúvidas e incertezas.

Esses modelos de comportamento sexual e social podem se tornar verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento quando os rapazes e as moças não se encaixam nos estereótipos de gênero previamente designados. Qualquer inadaptação ou desvio de conduta corre o risco de ser duramente criticada/o ou discriminada/o socialmente [...] (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 51).

Estar diante de alunos(as) com todas essas inscrições sociais, fez-se perceber que a história no formato em que lhes é apresentada, seja em esquema de aula, sugestões de atividades e por meio do livro didático, possui uma frágil capacidade de atingi-los naquilo que pode ser um dos principais objetivos a serem alcançados pelo ensino de história, que é a formação da noção de sujeito e a reflexão de si no mundo. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 1997, p. 70). Portanto, é necessário criar meios possíveis para o compartilhamento de experiências e a reflexão em torno delas, buscando conscientizar para a importância de uma convivência pautada no respeito mútuo e no diálogo.

Dessa maneira, a prática de ensino tornou perceptível o quão fundamental era entrelaçar, quanto mais fosse possível, o conhecimento histórico e a realidade dos/as adolescentes e jovens de forma mais efetiva. O estreitamento do vínculo entre o ensino de história e a vida dessas pessoas torna possível o impulso de reflexão e criticidade.

Ao refletir sobre os efeitos desses formatos de organização do conhecimento existentes até os nossos dias, nos damos conta de que a superação dessa realidade é feita quando se insere nas práticas de ensino, abordagem mais frequente em torno de temas, tais como: a discriminação e as diferentes formas de estereotipar as mulheres, sejam elas brancas, negras ou transexuais. Nas salas de aulas depara-se com casos de alunas que enfrentam crises de ansiedade oriundas de esquemas mentais que reforçam uma imagem de realização feminina ligada à permanência de padrões tradicionais de conduta e beleza para mulheres. Ou ainda, quando se percebem meninas inseguras e pouco comunicativas durante as aulas e até mesmo jovens que pedem ajuda na escola quando sofrem abuso sexual em suas próprias casas, ainda se culpando por serem mulheres. São realidades que ao chegarem no espaço escolar precisam ser assistidas por uma prática de ensino que não normalize ou negligencie as diversas violências que se abatem sobre elas. Discutir a interseccionalidade inerente a essa temática é importante para buscarem-se formas de enfrentar essas situações que atravessam o nosso cotidiano, colaborando por meio da reflexão e análise.

Visualizando essas carências nos recursos didáticos, no currículo e em todas as estruturas escolares que moldam uma educação sexista, é fundamental discutir as dificuldades sociais e culturais que ainda afetam as mulheres através de práticas educativas envoltas de estratégias que insiram reflexões que os materiais que se dispõe, especialmente os livros didáticos, não são capazes de alcançar. Um olhar sensível ao que está posto diante nós é um caminho para o delineamento de intervenções que desnudem os mecanismos que criam distinções negativas entre as mulheres, mesmo sendo elas as que mais têm conquistado diferentes espaços, inclusive o da escola, desempenhando diversas funções.

1.2 Gênero e ensino de história

O ensino de história cumpre um papel fundamental em meio a esse cenário por ser, além de uma prática em sala de aula, um campo de pesquisas que tem ampliado a reflexão em torno das questões ligadas ao ensino, à aprendizagem e às demandas próprias da área.

Ensinar e aprender história se faz a partir de mecanismos próprios em que, tanto o professor como o aluno lidam com as noções de tempo e espaço, que são indispensáveis ao desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. E por essa razão o professor de história deve conhecer o modo como se constrói o aprendizado da disciplina, assim como sua finalidade.

É pensando na construção de uma consciência histórica que, segundo Rüsen (2012), que representa “a aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática.” (RÜSEN, 2012, p. 71), que se pensa ser necessário mobilizar na sala de aula condições que criem habilidades de interpretação histórica capazes de enxergar as camadas temporais, espaciais e culturais que recaem sobre as relações sociais e marcam as cristalizações em torno dos papéis de gênero.

Rüsen (2016) explica a aprendizagem histórica enquanto “um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência temporal da mudança do mundo humano no passado” (RÜSEN, 2016, p. 26). Partindo dessa noção, trabalhar questões de gênero nas aulas de história é poder desenvolver entre os jovens, percepções do tempo e das formas como o masculino e o feminino foram sendo delineados em cada época, em cada cultura.

Pensar no ensino dessa disciplina significa ainda observar o modo como a didática da história se opera e se observa enquanto uma ramificação, que segundo Rüsen (2012) “foi ao encontro de suas perguntas sobre os métodos de dar aulas e tecnologias de transmissão do conhecimento histórico [...]” (RÜSEN, 2012, p. 69). Na tentativa de compreensão de como é possível aprender o caráter histórico da realidade é que se pôde entender os meandros desse processo e criar mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem histórica. Essa aprendizagem, por sua vez, contribui para que em relação às questões de gênero os/as estudantes aprendam a questioná-las, reinterpretá-las, elaborar novos sentidos, assumindo um posicionamento ativo e crítico em torno delas.

Dentre as diferentes formas de aprendizagem histórica existentes que Rüsen (2012) elenca, uma delas, ao ser estimulada, avança em relação às concepções de gênero, já que diz respeito “a forma de aprendizagem da formação do senso crítico sobre a experiência temporal.” (2012, p. 82). Nela “os sujeitos aprendem a dizer não às amostras de interpretação histórica sobre a realização do passado, que orientam suas vidas, nas mudanças sobretudo dos seus mundos e de si mesmos” (RÜSEN, 2012, p. 82).

O ensino de história deve trazer ao debate as questões de gênero. A identificação dos papéis atribuídos comumente a homens e mulheres nas atividades realizadas, nos modos de vestir e de se comportar, levam à percepção das interferências humanas, sociais, culturais na construção dos costumes, que se realizam no transcorrer do tempo.

A aprendizagem do caráter processual inserido nas relações e nas formas de ser homem e mulher permite que se observe a demarcação das diferenças, os (des)controles sob forma de recomendações de toda ordem. Tais observações auxiliam na formação da

consciência histórica e no posicionamento crítico que entende e até combate as naturalizações imanentes às questões de gênero.

Compreendida a partir de uma perspectiva histórica e cultural, a noção de gênero fundamenta estudos que trazem à tona a dimensão política das relações entre masculino e feminino presente na vida cotidiana, e relaciona-se diretamente com a questão de poder (LEITE, 2010, p. 193).

A presença das mulheres na história desde os tempos mais remotos é ainda limitadamente historicizada no ensino, nos livros didáticos de história, reduzindo a compreensão em torno de sua participação histórica na sociedade. Elas garantiram o cuidado e a preservação da vida, foram à luta quando viram subir o preço da comida, se organizaram em frentes de batalhas que sabiam também serem suas. Foram representadas nas pinturas medievais ao lado dos camponeses realizando a colheita, nas manifestações públicas ocorridas durante as revoluções e nas bancas de mercados públicos ou mesmo vendendo nas ruas. Iam a festas, liam, escreviam, produziam armas na guerra e lutavam também, enfim, assim como os homens, vivenciavam diferentes experiências excepcionais ou cotidianas.

Quando capacitadas, as mulheres podiam e podiam desempenhar quaisquer tarefas, mesmo que não aparecessem fazendo-as, pois muitas coisas eram-lhes proibidas. “Mulheres de todas as condições, todas as idades e todas as cores sempre souberam descortinar brechas, reinventar-se, apostar na criatividade para seguir em frente. Elas enfrentaram o patriarcalismo, acharam degraus, para subir na vida, fizeram história” (PRIORE, 2020, p. 9). Todas essas experiências precisam estar situadas historicamente e veiculadas exaustivamente de modo a construir a noção de que cada pessoa independente de seu gênero, e mesmo com ele, é sujeito histórico.

As lutas históricas por igualdade de direitos entre homens e mulheres renderam conquistas e aquisições de direitos - políticos (votar e ser votada), civis (direito de ir e vir, propriedade, divórcio, guarda dos filhos), sociais (ensino, trabalho, proteção a maternidade e garantias trabalhistas) - e de condições de acesso a espaços como as universidades, sendo preciso cada vez mais conduzir narrativas históricas na sala de aula. O aprendizado do caráter histórico dessas lutas leva a reflexão, inclusive em torno do controle e do poder que desde muito tempo se exerceu sobre as mulheres.

O engajamento político das mulheres dentro da própria academia oportunizou a elas a produção de conhecimentos em diversas áreas, permitindo, por meio de pesquisas, a visibilidade de sua própria história. E mesmo assim, durante grande parte do percurso histórico, suas ações ainda não lhes conferiram de forma satisfatória o reconhecimento de sua

importância. Foram e ainda são, inúmeras vezes, depreciadas, inferiorizadas e alvo de preconceitos, controles, julgamentos e violências, que dificultam suas ações cotidianas, até mesmo, em alguns casos, negando-lhes o direito à vida.

Ao falar de gênero na escola, é importante salientar que muitas das conquistas contemporâneas das sociedades ocidentais direcionadas às mulheres foram resultantes das lutas provenientes do movimento feminista ao longo da sua existência, considerando diferentes demandas em meio a diferentes contextos. Ao questionar as hierarquias presentes na sociedade que inferiorizaram as mulheres, as feministas, de qualquer uma das fases do movimento, trouxeram e trazem à tona as injustiças de toda ordem e atentam para a necessidade de mudanças. Nesse sentido, o uso dos livros didáticos de história, que é uma ferramenta de ensino-aprendizagem central, necessita ser interrogado, já que mesmo incluindo as mulheres em suas páginas, deixam lacunas quanto a uma série de questões de gênero que poderiam ser levantadas e que na atualidade ainda estão em aberto, especialmente no que tange a essas personagens, visto que elas são o cerne desse trabalho. Eliane Goulart Mac Ginity (2015, p. 919 – 920) ao analisar imagens de mulheres nos livros didáticos de História, observa que:

Os livros trazem, em cada uma de suas linhas e imagens e na própria diagramação do volume, uma série de significados. Estes podem representar um grupo econômico ou social, que pretende construir ou manter características específicas de etnia, de gênero, etc. Os manuais, compêndios e livros de história contribuíram e contribuem muito para essas construções. Pois é ali que está impresso o real, a verdade, ou seja, o conhecimento autorizado[...].

A análise do livro didático – que será aprofundada no próximo capítulo - precisa ser feita, a fim de compreendê-lo a partir de seu papel de modelação social e não apenas como um simples veículo de transposição de conteúdos.

1.3 As abordagens de gênero na historiografia, nas políticas educacionais e no livro didático

A percepção do lugar social das mulheres, dos caminhos por elas percorridos ao longo do tempo e as construções sociais em torno dos papéis de gênero, tem sido apresentada do penúltimo século em diante, nas investigações desenvolvidas principalmente por pesquisadoras da área das humanidades, que têm trilhado um itinerário, buscando encontrar em outros tempos as trajetórias de suas antecessoras, enquanto pessoas legítimas, agentes históricas e produtoras de narrativas que apontassem sua participação no mundo. “Assim, nasceu o desejo de um outro relato, de uma outra história.” (PERROT, 2019, p. 20).

A inclusão das mulheres e da temática de gênero nos debates historiográficos se apresenta nas movimentações acadêmicas da segunda metade do século XX, mais precisamente a partir dos anos de 1960. “Diferentes fatores imbrincados – científicos, sociológicos, políticos – concorreram para a emergência do objeto “mulher”, nas ciências humanas em geral e na história em particular” (PERROT, 2019, p. 19). A mesma autora ainda observa, tratando sobre a relação entre a historiografia e o gênero que:

[...] teve consequências no saber, de duas diferentes maneiras pelo menos. De início em busca de ancestrais e legitimidade, por seu desejo de encontrar vestígios e torná-los visíveis, começou um “trabalho de memória” que continua a desenvolver-se no seio da sociedade em seu conjunto. A longo prazo, esse movimento teve ambições mais teóricas. Pretendia criticar os saberes constituídos, que se davam como universais a despeito de seu caráter predominantemente masculino (PERROT, 2019, p. 19).

Segundo Perrot (2019), a produção historiográfica nos anos de 1970 passou por uma renovação resultante do colapso do esquema de pensamento estruturalista e da aliança com a antropologia, redescobrimo a família, que nos estudos desenvolvidos por George Duby fizeram emergir personagens como as crianças, os jovens e as mulheres. Ela apontou ainda a ampliação da presença das estudantes e das professoras nas universidades como um fator sociológico contributo da mulher, enquanto objeto de estudo. E por fim, destacou como fator político, na mesma época, o movimento de liberação das mulheres (PERROT, 2019).

A amplitude das mudanças sociais e políticas se refletiam na produção científica das humanidades e incluía as mulheres nos discursos, pesquisas e nas reflexões historiográficas. A teorização feminista participa desse cenário de transformações ao identificar no patriarcado um fator que provoca desigualdades e cria redes de poder. Silva (1999) explica que:

De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade, dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade (SILVA, 1999, p. 92).

A apropriação dos recursos materiais e simbólicos pelos homens teve impacto no ensino. Para Silva (1999) “Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo.” (SILVA, 1999, p. 92).

No Brasil, o campo historiográfico se torna um importante espaço para o desenvolvimento de pesquisas acerca dessas desigualdades. Segundo Margaret Rago, no artigo “*As mulheres na historiografia brasileira*” (1995), no Brasil, a temática em torno da presença das mulheres na história tem início nos anos de 1980. Nesse trabalho, a historiadora

identificou, no seio da história social, a emergência dos primeiros estudos sobre as mulheres, na observância de sua inserção no mercado de trabalho, assim como as condições enfrentadas por elas, tais como a inferioridade salarial, acrescida de violências sob várias formas: sexuais, psicológicas, patrimoniais e morais, dentre outras.

Temáticas sobre as mulheres se presentificaram em obras, tais como: “*A mulher na sociedade de classes*”, de Heleieth Saffioti (1969) e “*Mulheres e trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril*” de Maria Valéria Junho Pena (1981). Rago (1995), em seu levantamento da produção historiográfica brasileira em torno das mulheres, destaca, além da referência ao seu trabalho, o de historiadoras como Mary del Priori, Maria Clementina P. Cunha, Martha de Abreu Esteves e Raquel Soiehet, que, como ela, abriram os caminhos para a escrita da história das mulheres no Brasil. Rago evidencia que apesar das distinções temáticas e metodológicas presentes nessas obras:

[...] registra-se uma forte preocupação em resgatar a presença de mulheres pobres e marginalizadas, trabalhadoras ou não, como agentes da transformação, em mostrar como foram capazes de questionar, na prática, as inúmeras mitologias misóginas elaboradas pelos homens de ciência para justificar sua inferioridade intelectual, mental e física em relação aos homens e sua exclusão da esfera dos negócios e da política. Além disso, esses estudos estiveram voltados para fazer emergir um universo feminino próprio, diferente, mas não inferior, do mundo masculino e regido por outra lógica e racionalidade (RAGO, 1995, p. 83).

Foram trabalhos que salientaram a importância da presença e participação feminina oriundas de diversos estratos sociais, assim como o reconhecimento das suas peculiaridades sociais e culturais e protagonismos. Rago (1995) apresenta as mudanças irrompidas no próprio percurso historiográfico da História das Mulheres, que se torna um campo de estudos independente na academia. Temas como o cotidiano feminino nas fábricas, a vida no interior da família, valores e hábitos da classe trabalhadora, mostram um reflexo da influência dos estudos de E. P. Thompson, em relação a essas novas temáticas, identificadas com a história das mulheres produzida no Brasil a partir dos anos de 1970 e 1980, introduzindo lógicas particulares do mundo das mulheres.

A bibliografia da coleção de livros didáticos de história “*Das cavernas ao terceiro milênio*”, das autoras Patrícia Braick e Myrian Becho, inclusive, não é composta por nenhuma destas obras historiográficas que marcaram o percurso histórico da escrita feminista no Brasil.

É também nesse cenário de mudanças políticas que se cruzam com as historiográficas, que grupos de mulheres – dos quais participaram destacadamente as advogadas Comba Marques Porto, Leila Barsted, Anna Maria Rattes, a economista Hildete Pereira de Melo, a pedagoga Schuma Schumacher, as deputadas Benedita da Silva e Ruth

Escobar, a socióloga Jacqueline Pitanguy, a escritora Maria Colosanti, dentre outros nomes – fizeram reivindicações no tocante à formação educacional, saúde e combate à violência, dentre outras problemáticas entoando o slogan: “constituente pra valer tem que ter direitos de mulher”. Elas pressionaram constituintes durante a redemocratização brasileira, ocorrida após vinte e um anos de sufocamento das liberdades civis, praticado na Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Na “Carta das mulheres aos constituintes”, elas anunciavam reivindicações que, ainda hoje, ecoam como demandas educacionais necessárias: “[...] 1.1 A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e multirraciais do povo brasileiro;” (BRASIL, 1987, p. 4).

A percepção da diversidade cultural e racial brasileira foi pautada como requisito de promoção da cidadania entre homens e mulheres. A carta aponta o papel do Estado na promoção da imagem positiva das mulheres enquanto agentes da sociedade para além do espaço privado, como mostra o trecho a seguir:

[...] 6.1 O Estado garantirá perante a sociedade a imagem social da mulher, como trabalhadora, mãe e cidadã responsável pelos destinos da nação, igualdade de condições com o homem, independentemente da origem étnico racial (BRASIL, 1986, p. 5).

A inclusão da necessidade de veiculação de conteúdos combativos aos estereótipos e preconceitos nos produtos culturais, apareceu no item sete no referido documento, nas pautas da educação, mencionando que:

[...] O Estado assegurará a liberdade de pensamento e expressão; a liberdade de produção, distribuição e divulgação do produto cultural pelos meios de comunicação social, desde que não veiculem preconceitos e estereótipos discriminatórios (BRASIL, 1986, p. 5).

A representação das mulheres se fez presente na reabertura democrática que vai se refletir na elaboração de documentos sobre a educação, exigindo a equiparação entre os sexos sob diversas formas, inclusive na divulgação de uma cultura não sexista.

Nas lutas em prol de um país mais democrático, entendia-se e buscava-se na educação, um meio para diminuir as desigualdades de gênero, injustiças sociais agravadas pela falta de políticas públicas e concentração de renda, profundamente acentuadas no período.

Destacando-se nesse contexto os livros didáticos, as cobranças são percebidas em documentos produzidos no contexto, que tinham como objetivo, nortear a educação básica: o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 1985), a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c). Cada um desses à sua maneira, além de buscarem reduzir os graves índices e prejuízos do analfabetismo no Brasil daquele contexto e ainda presentes, pronunciaram a necessidade de se desenvolver uma educação que reparasse e reduzisse as discrepâncias entre grupos sociais que sofreram algum tipo de injustiça social ou preconceito.

A agenda de direitos entrou na pauta do Estado, integra o debate público e possui uma ambiciosa vocação transversal: afirma direitos num contexto de desigualdades, ao mesmo tempo que contempla novos direitos capazes de conjugar, em pé de diferença, o tratamento igualitário de grupos minoritários [...] (SCHWARTZ, 2018, p. 502).

A complexidade social brasileira associada às questões de classe, etnias e de gênero presentes no seio das reivindicações dos movimentos sociais foi alocada na construção de um novo currículo, atento a novos sujeitos, agora visibilizados, buscando o alcance de mais direitos pelos grupos historicamente marginalizados, organizados enquanto sociedade civil. Nesse sentido, as propostas e ações de transformações curriculares:

[...] no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático (BITTENCOURT, 2009, p. 102-103).

Foi nesse contexto que o currículo e o ensino de história foram reformulados, e este último sendo visto como uma ferramenta capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma maior criticidade entre os estudantes, bem como a construção de uma perspectiva mais inclusiva da sociedade, problematizando desigualdades e diferenças. O atendimento das camadas populares levantou à época a necessidade de refletir sobre qual tipo de conteúdo deveria ser trabalhado a fim de promover uma maior formação política.

A problematização da realidade, a mobilização de fontes históricas, com a perspectiva de ampliação de suas fontes (jornais, fotografias, músicas, objetos, etc.), o incentivo à pesquisa e a construção de saberes na sala de aula, combinando os conhecimentos históricos prévios dos alunos, são exemplos de práticas de ensino que passaram a ser defendidas como meios para atingir a formação que permitiria uma atitude crítica, reflexiva e transformadora da realidade. Tais propostas tiveram como característica “a fundamentação pedagógica baseada no *construtivismo*, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem;” (BITTENCOURT, 2009, p. 111-112).

A redemocratização (1975 -1985) se fez num contexto em que não era mais possível ignorar as necessidades e os brados de parte da sociedade brasileira que reclamava da fome, da miséria, do analfabetismo, da inflação, do aumento da violência urbana, dos preconceitos, da falta de recursos na educação, que também impediam o país de avançar em seus índices sociais e econômicos. Foi necessário incluir nas pautas, dali em diante, um projeto educacional voltado à redução dos entraves que dificultavam o acesso e a permanência na escola, assim como a necessidade de que se revissem valores e princípios que permitissem que se enxergassem os componentes sociais complexos e diversificados de brasileiros e brasileiras. A produção dos livros didáticos de história nesse cenário será construída de modo a atender as demandas das reformulações curriculares. O anseio pela democratização de saberes históricos capazes de construir uma cidadania mais ativa motivou em grande medida essas mudanças.

A urgência de capacitar pessoas para o mundo do trabalho, cada vez mais avançado tecnologicamente, também motivou o delineamento de rumos educacionais que contribuíssem para a formação de uma mão-de-obra mais qualificada, ou seja, não se estava traçando apenas rumos éticos que garantissem e preservassem a inclusão social na formação educacional, mas também bases para a introdução do Brasil no contexto das mudanças econômicas internacionais que exigiam cada vez mais o avanço científico, tecnológico e o saber-fazer humano. “À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento.” (BITTENCOURT, 2009, p. 101). A carência de letramento e qualificação, fruto de anos de descaso educacional, atrapalhava os reordenamentos econômicos e deveria ser superada.

O Brasil, enquanto um país latino-americano de economia emergente, precisou se ajustar ao modelo econômico internacional, com uma agenda neoliberal, onde seu papel foi:

[...] criar mecanismos para a entrada de “capitais estrangeiros”, “quebrar barreiras alfandegárias para produtos estrangeiros”, fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois “pagar em dia os juros das dívidas externas (BITTENCOURT, 2009, p. 101).

Dentro da lógica neoliberal, o planejamento da educação brasileira vai ocorrer especialmente a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) e irá se construir, tomando como prerrogativas as recomendações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, presentes no Relatório Jacques Delors³, cujo um dos objetivos da educação era a luta contra a exclusão. Nesse documento: “A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.” (DELORS, 1998, p. 54). O referido processo ocorreu sob a orientação do então ministro da educação Paulo Renato Souza⁴ (1945-2011), responsável pela universalização do ensino fundamental, e pelo Senador Darcy Ribeiro⁵, relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Acompanhar esse trajeto de experiências da educação brasileira ajuda a pensar como foram traçadas as políticas educacionais vislumbradas num contexto de busca pela conquista e efetivação da democracia, que deve contribuir para a participação de todas e todos, por meios possíveis, eficazes e humanitários, sendo a educação um desses meios.

As legislações educacionais desse período foram elaboradas para orientar as metas de desenvolvimento a serem atingidas diante das demandas apresentadas no contexto e delegar os papéis dos poderes públicos na oferta do ensino escolar. Os dispositivos referentes à educação brasileira emanaram dos artigos 206 até 214, presentes no capítulo III da *Constituição Federal* de 1988, a partir dos quais se organizaram a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1996, implementada para dar organicidade à União, aos Estados e aos municípios na condução das práticas educativas escolares nos anos seguintes da Redemocratização e em seguida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2010

³ Relatório organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidido pelo economista e político francês Jacques Delors, trouxe consigo os quatro pilares da educação, são eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, serviu, desde sua elaboração em 1998, como referência mundial nas elaborações de programas educacionais pelo mundo inteiro.

⁴ Natural de Porto Alegre (RS), foi professor e reitor da UNICAMP de 1987 a 1991 e ministro da educação de 1995 a 2002. Idealizou a criação do Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁵ É um dos maiores intelectuais brasileiros – antropólogo, historiador, sociólogo – e defensor da educação pública brasileira; foi ainda um grande idealizador da escola em tempo integral no Brasil. Sua vida e obra são muito referenciadas numa infinidade de trabalhos acadêmicos e instituições de ensino.

(BRASIL, 2013), através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, por fim, a Base Comum Curricular Nacional, em 2017.

É importante lembrar que outras Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio foram elaboradas a partir de 2010, se atendo a condições específicas dos educandos, de alguns grupos sociais (quilombolas, indígenas) e a temáticas prementes, a exemplo da educação ambiental e técnico-profissional. Todas essas diretrizes expressam as necessidades apresentadas pelos sujeitos que integram a sociedade brasileira e que precisam ser atendidos pelo sistema educacional.

Assim, em meio a um cenário de democratização e busca de superação de muitas mazelas sociais no Brasil, no final dos anos de 1980, as cobranças referentes a contemplação dos múltiplos sujeitos históricos (mulheres, homens, crianças, ricos, pobres, pretos, pardos, indígenas) nas produções escolares foram realizadas, a fim de permitir o combate a preconceitos e a construção da cidadania.

Sobre os múltiplos sujeitos, em relação às mulheres Silva (1999, p. 91) se observa que: “A crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista, entretanto, forçou as perspectivas críticas em educação e concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade.” As temáticas levantadas pelo movimento feminista tiveram implicações sobre o currículo escolar, passando este a recrutar questões de gênero como elementos a serem abordados.

Sobre o currículo, o poder, o saber e as identidades, por meio de Tomaz Tadeu da Silva (1999) consegue-se visualizar que as realidades sociais são espaço de criação e definição dos currículos escolares, que as relações de poder determinam os conhecimentos e saberes a serem difundidos, bem como o modo como esses domínios irão atuar na formação das pessoas, logo que participam da construção de suas subjetividades e identidades.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 1999, p. 15).

Nesse sentido, o currículo precisa ser observado não apenas como um esquema de conteúdos selecionados para o ensino nas escolas, mas como uma operação resultante de escolhas de conhecimentos realizadas a partir de critérios de determinadas perspectivas sobre

o ensino, princípios que valorizam a formação de determinados tipos de indivíduos. São as indagações que forjam os currículos e suas teorias.

Como parte desse processo de mudança política e educacional, os PCN's, na redemocratização, foram produzidos nos anos de 1990, e demonstram como a partir desse momento se buscou, nas políticas educacionais, destinar um lugar específico para as reivindicações de vários grupos, dentre eles as mulheres, sendo fruto de lutas empreendidas por meio do movimento feminista. Outros segmentos organizados, a exemplo do movimento negro, também apareceram e refletiram o impacto das lutas para uma estruturação do ensino nas escolas brasileiras que refletisse a diversidade e complexidade dessa sociedade.

Apesar de serem tempos de muitos avanços tecnológicos inovadores, o conservadorismo era ainda muito enraizado na sociedade brasileira, embora a visão que estivesse introduzida pelos PCN's fosse ajustada em concepções de mundo democratizantes que observavam as diversidades. A bibliografia utilizada para a redação desses parâmetros dialogou com autores que analisaram as desigualdades oriundas do sistema capitalista e patriarcalista, além de terem sido defensores da democracia e da educação como instrumento de transformação social, da construção do conhecimento, como Marilena Chauí, Paulo Freire, Jonh Dewey, etc, cada um a seu modo.

O volume cinco dos parâmetros curriculares nacionais, dedicado às orientações em torno do ensino de história e geografia, organizou-se em dois ciclos do ensino fundamental, sendo o primeiro deles formado pelo 6º e 7º anos e o segundo pelos 8º e 9º anos. Nesse volume sobre o ensino de história, articularam-se os eixos temáticos destinados a cada ciclo, sendo eles: história local e do cotidiano para o primeiro ciclo e história das organizações populacionais para o segundo ciclo. Em cada uma dessas etapas foram estipulados objetivos a serem alcançados com os eixos. Na segunda fase do ensino fundamental é que a possibilidade de se focar e desenvolver a compreensão em torno da diversidade social foi colocada, como mostra a secção em seguida destacada do PCN (BRASIL, 1997a) de História e Geografia:

Organizações e lutas de grupos sociais e éticos

Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas.

Movimentos de âmbito local: trajetória do movimento, lutas travadas, conquistas e perdas, relações mantidas com grupos nacionais ou de outras regiões, meios de divulgação de ideias, pessoas e grupos envolvidos, ideais de luta (movimentos ambientalistas, **feministas**, de idosos, de indígenas, de classes sociais, de liberdade de expressão, de direitos humanos, de organização religiosa, dos negros, dos sem-terra, de construção de moradias ou de saneamento básico, em prol da saúde ou da educação. (BRASIL, 1997a, p. 69) (Grifo nosso)

Sobre os PCN's, embora recomendem o questionamento dos papéis atribuídos a homens e mulheres, a ideia de flexibilização dá condições não apenas para se discutir os papéis de gênero – masculino/feminino – mas também pensar nos demais fatores que interferem na condição de cada pessoa que com suas especificidades escapam aos padrões sociais. Cabe considerar que o termo gênero, assim como o conceito em torno dele, não fazia parte do repertório dos PCN's, embora seja necessário abordá-lo nesse trabalho. “O conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas.” (SILVA, 1999, p. 105) Porém, a composição social extrapola a lógica homem/mulher a ser combatida de acordo com os parâmetros, visto que:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada” (LOURO, 1997, p. 33).

Os aspectos biológicos não determinam o exercício de sexualidade de homens e mulheres, “que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras / verdadeiros” mulheres e homens [...] (LOURO, 1997, p. 34). Essas concepções constroem práticas de exclusão e violência que afetam a vida das pessoas e, por consequência, o cotidiano escolar.

Os parâmetros inauguram oficialmente no campo da educação uma preocupação ligada às modelações presentes na sociedade, que na década de 1990 eram pouco discutidas nas escolas e ainda hoje oferecem dificuldades e restrições, que atualmente (2022), têm partido do próprio estado, por meio de alguns dos seus interlocutores. “É importante notar, no entanto, que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta.” (LOURO, 1997, p. 80). A sexualidade, quando abordada na escola, é tratada muito mais em seu aspecto biológico, do que do ponto de vista sociológico, visto que muitos professores não se sentem preparados para discutir sobre o tema.

Por outro lado, discutir o caráter não fixo dos gêneros, no sentido de entender que o ser homem e o ser mulher constituem categorias variáveis ou papéis sociais construídos, e que por essas razões as práticas educativas deveriam se voltar para uma desconstrução de muitos preconceitos e hierarquizações que foram estruturados socialmente ao longo do tempo, é que

se torna fundamental que as reflexões acerca dessas questões estejam cada vez mais presentes na escola. O espaço escolar é que tem sido o lugar de recepção cada vez maior de sujeitos que carregam consigo todas as formas possíveis da diversidade.

O termo flexibilização convida a compreender como os papéis estipulados para homens e mulheres foram configurados historicamente nas diferentes sociedades num modelo binário, que apesar de ser normatizado e reproduzido nas instituições de ensino básico, é contrastado com as demais identidades de gênero e sexualidade existentes, que normalmente são invisibilizadas e quase nunca discutidas no ambiente escolar. Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.” (LOURO, 1997, p. 64)

Como parte das políticas educacionais, os livros didáticos estão inseridos nesse projeto de favorecer o desenvolvimento da educação básica no Brasil, e constituem um importante instrumento utilizado por professores e estudantes na tarefa de tornar público o conhecimento resultante de investigações científicas que precisam ser universalizadas nas escolas. Por essa razão que há todo um processo construtivo, editorial de seleção, aquisição e distribuição desse material, que passou a ser regulado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), na década de 1980. Este plano faz parte de um percurso existente nas iniciativas governamentais de disponibilização de livro escolares, embora com uma roupagem distinta das anteriores. Nesse sentido cabe que situemos historicamente, de forma breve, tais políticas.

1.4 O livro didático: múltiplos sentidos, múltiplas ausências e os diversos elementos de sua constituição

As políticas de controle sobre os conteúdos de livros didáticos no Brasil se fazem presentes desde os anos de 1930, por meio de reformas educacionais realizadas durante o governo de Vargas. A crescente oferta de um ensino público, a partir desse período, conduziu a criação de órgãos como o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 e em 1938 do Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD), que cumpriu a função de avaliar os conteúdos presentes nas obras e controlar sua circulação pelo país. Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460/ de 26.12.1945, o Estado brasileiro assumiu por meio dessas instituições a tarefa de fiscalizar as condições de produção, importação e uso dos livros didáticos. Em agosto de 1985 foram introduzidas algumas das medidas que ainda hoje vigoram nos procedimentos ligados aos

livros didáticos, tais como: aquisição e distribuição, participação docente na escolha dos livros, reutilização deles, seguindo alguns critérios de uso e a introdução de concepções sociais mais democratizantes. Porém demoraram ainda alguns anos para que alunos das séries iniciais tivessem acesso aos livros elaborados segundo esses preceitos, já que:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, foi apenas efetivado após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 em 1996, depois de tomadas as medidas iniciais que visavam à aquisição e distribuição de livros para todos os alunos do ensino fundamental (BITTENCOURT, 2020, p. 10).

Embora o livro didático interfira em políticas de poder e governo, os estudantes do ensino médio, somente em 2004, adquiriram o direito de receber esses materiais, através da criação do Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM).

O processo de elaboração, impressão, regras de confecção, trâmites legais, abordagens a serem contempladas pelos conteúdos dos livros didáticos por ordem do PNLD merecem uma análise na medida em que esses materiais são importantes para a verificação de como um dado governo ou sociedade mobilizam suas concepções, posicionamentos, para a formação de jovens nas instituições educacionais. Segundo Chopin (2004), os livros didáticos são materiais de extrema complexidade, que possuem múltiplas funcionalidades, assim como apresentam muitas dificuldades, por parte de seus pesquisadores, na tarefa de classificação, definição deles; de modo que eles têm despertado cada vez mais interesse e o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreendê-los, enquanto instrumentos de mediação dos saberes científicos, produções mercadológicas resultantes da articulação do trabalho de diferentes tipos de profissionais. Enquanto veículos de saberes científicos que serão direcionados a um público não acadêmico – estudantes da educação básica – precisam desenvolver uma linguagem inteligível, elaborando um discurso acessível, que lhes acrescentam a noção de vulgarizadores⁶ do conhecimento científico. Daí, a necessidade de entender a amplitude da trama que envolve interesses e procedimentos no amplo processo de produção dos livros didáticos. Segundo o artigo *O Manual Escolar: uma falsa evidência*

⁶ No dicionário dentre um de seus significados, àquele ligado a Filologia, diz respeito a uma versão mais difundida ou mais aceita de um texto.

histórica sobre as diferentes categorias de livros escolares feitas por vários pesquisadores, Alain Chopin (2008) destaca a pesquisa de Gabriela Ossenbach Sauter, da UNED de Madri e de Miguel Somoza de Buenos Aires que muito auxiliam na compreensão dos vários fatores que caracterizam e integram a complexidade dos livros didáticos:

[...] os manuais têm em comum cinco características: a intenção manifestada do autor ou editor destinar expressamente a obra para uso escolar; a apresentação sistemática dos conteúdos; a adequação do trabalho pedagógico, a complexidade dos conteúdos deve ser proporcional à maturidade intelectual e afetiva dos alunos; a conformidade com a regulamentação que há sobre os conteúdos de ensino, sua extensão e a maneira que eles devem ser tratados; a intervenção administrativa e política do Estado, pelo conjunto da regulamentação evocada anteriormente (seleção, hierarquização ou exclusão de saberes e dos valores) e/ou da autorização explícita ou implícita definida após a publicação da obra (SAUTER; SOMOZA apud CHOPIN, 2008, p. 70).

Nesse sentido, os livros didáticos condensam uma multiplicidade de elementos que os constituem como instrumentos de ensino-aprendizagem inseridos dentro de uma lógica institucional, editorial e mercadológica que se desdobra para atender a um determinado projeto educacional.

Os procedimentos para a elaboração dos livros didáticos, segundo as regras do PNLD, são norteados por guias e editais que auxiliam as editoras no atendimento dos critérios exigidos para a aquisição e distribuição a serem realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse órgão é responsável também pelo remanejamento dos materiais didáticos nas escolas públicas cadastradas no censo escolar. A cada quatro anos a seleção ocorre mediante as determinações presentes no edital lançado pelo Ministério da Educação (MEC). As editoras realizam as inscrições das obras, que a partir disso serão avaliadas e concorrerão para a formação de um catálogo de obras a serem escolhidas nas escolas.

A confecção dos livros didáticos, segundo as exigências do PNLD, constrói um universo de sentidos ligados à inserção de princípios e valores que contemplam a diversidade das camadas sociais brasileiras. A materialidade desses instrumentos de aplicação do currículo escolar traz no seu formato elementos gráficos – sejam eles textos, fotografias, tabelas, exercícios – mobilizados por uma equipe de diferentes profissionais que se voltarão a atender os critérios de produção dos livros no tocante aos objetivos de inclusão social e promoção da cidadania.

A materialidade dos livros, nesse sentido, merece ser entendida em sua construção e para isso observamos o que faz Roger Chartier (1991), ao discutir aspectos de suas reflexões metodológicas e apresentar os eixos de suas atividades de pesquisa referentes ao estudo crítico

dos textos, a história dos livros e das práticas de leitura, aponta algumas questões fundamentais acerca da materialidade que os textos assumem nos livros ao serem produzidos para um público leitor. Dentre essas questões, ele salienta que “é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade se investe de uma significação e de um estatuto inéditos, quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõe a leitura” (CHARTIER, 1991, p. 178). Essa noção leva a observar que a depender da forma como o objeto tipográfico tiver seus dispositivos elaborados ele poderá conduzir aos seus leitores na compreensão do texto. Segundo o autor, os leitores: “[...] com efeito, não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda sua materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido.” (CHARTIER, 1991, p. 178). Assim, a construção do sentido é impactada pela mobilização de elementos textuais e iconográficos que interferem na compreensão do texto pelo leitor.

Os livros didáticos de história cumprem, dentro de uma lógica de prescrições legais, um papel na condução de uma aprendizagem não apenas dos conhecimentos históricos, mas também no desenvolvimento de reflexões, do pensamento crítico e de uma formação cidadã no contexto brasileiro pós-ditadura civil-militar (1961-1985). Por essas razões é que neles encontramos nas disposições de seus capítulos os conteúdos históricos em conexão com o presente, exercícios que trazem dados da atualidade na tentativa de se fazerem analogias possíveis e atividades que habilitam a busca de informações e a pesquisa. A organização desses materiais direciona seus leitores na aquisição de habilidades e competências oriundas das demandas educacionais.

Por outro lado, as exigências do PNLD, que se colocam em torno da elaboração dos livros didáticos no tocante à sua materialidade, interferem nas condições de aquisição próprias desse processo de relações mercadológicas que afligem a disposição dos conteúdos curriculares. E nessas etapas de seleção, edição, mesmo obedecendo as exigências de abordagem de determinados componentes sociais, depara-se com construções de sentido insuficientes à reflexão acerca de temas que poderiam corroborar na superação de muitos dos preconceitos que cercam os mesmos grupos. No caso das mulheres, que mesmo aparecendo na textualidade, seja escrita ou imagética das páginas, têm sua visibilização incrustada por papéis que as reproduzem quase sempre no desempenho de funções historicamente atribuídas, o que contribui para a manutenção de visões cristalizadas em torno do ser homem e ser mulher.

Pensando nos papéis historicamente atribuídos às mulheres nos livros didáticos de história é que Joan Scott (1990) auxilia nessa compreensão, ao analisar o desenvolvimento de algumas das vertentes dos estudos femininos, apontou alguns problemas ocasionados por abordagens que se desenvolveram em torno da categoria “gênero” nos anos de 1980, e que acabam por não dar conta de explicar o cerne do funcionamento social que constrói as desigualdades entre os sexos. Segundo a historiadora, “Ainda que, nessa utilização, o termo “gênero” sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ela nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam.” (SCOTT, 1990, p. 76). No mesmo sentido, a autora observa que:

[...] esse uso de “gênero” refere-se apenas àquelas áreas, tanto estruturais quanto ideológicas, que envolvem as relações entre os sexos. Uma vez que, aparentemente, a guerra, a diplomacia e a alta política não têm a ver explicitamente com essas relações, o gênero parece não se aplicar a estes objetos, continuando, assim, a ser irrelevante para o pensamento dos/as historiadores/as preocupados/as com questões de política e poder (SCOTT, 1990, p. 76).

Essa experiência de produção acadêmica, onde mesmo dentro dos campos de estudos existem distinções, que em certo grau desvalorizam os saberes produzidos em torno das mulheres, também ocorrem no processo de elaboração dos livros didáticos, envoltos em diversos interesses. Mesmo tratando-se sobre gênero, as temáticas que versam sobre as mulheres são narradas de modo que elas ainda ficam deslocadas da política, da vida pública, e mesmo quando dela participam, ficam à parte do processo, desconectadas de onde a história se passa. Apesar dessa situação, as análises sobre essa abordagem e a mobilização para uma mudança prosseguem.

Nas diretrizes previstas pelo PNLD a promoção do respeito às diversidades existentes na sociedade, na cultura e nas regiões aparece no seu 3º artigo, inciso II, assim como o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, também são evocados no inciso IV, como valores a serem inseridos e cultivados nos livros escolares, como mostra o trecho a seguir:

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância;

V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. <<Grifo Nosso>> (BRASIL, 2017, p. 1).

As diversidades sociais, culturais e regionais são reconhecidas como componentes integradores do Brasil a serem vistos e respeitados por todos/as através das elaborações nos livros. Contudo, os segmentos que formam essas diversidades não estão descritos de modo que se tenha uma noção mais precisa deles. Sabe-se que os sujeitos que formam essa coletividade, a depender de sua classe, gênero, sexo ou etnia, vivenciam situações que em grande medida resultam exatamente de suas especificidades, e que por conta delas, pouco aparecem ou quase não adentram juntamente com suas problemáticas, os espaços de discussão e reflexão que deveriam ser reservados a eles nos livros didáticos. Destaca-se aqui o caso de mulheres em todas as suas especificidades (pobres, negras, lésbicas e transgêneros) e principalmente os grupos LGBTQIA+. Esse último é ainda o mais prejudicado de todos. Apesar da introdução dessas prerrogativas que incorporaram o termo diversidade serem bastante inovadoras para o currículo escolar na época, colocá-las em prática constitui um desafio que até o presente momento precisa ser superado, visto que tem dado passos curtos na oportunização de reflexões mais profundas nas escolas, pois conservam em suas estruturas um modelo que reproduz uma lógica binária em vários aspectos, dentre eles os ligados aos sexos e à sexualidade.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando-os aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e pobres e ela imediatamente separou meninos de meninas (LOURO, 1997, p. 57).

É preciso aprofundar o olhar, acatando as diferenças, questionando as desigualdades que se reproduzem no espaço escolar, visto que a escola não está apartada da sociedade. Os livros didáticos, a partir do PNL D, passam por um processo de avaliação, condicionado no artigo 10 do plano, que traz no seu inciso II, um compromisso com princípios éticos imprescindíveis na promoção da cidadania e no convívio social republicano:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNL D será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;

II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;**
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;**
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática. (Grifo nosso) (BRASIL, 2017, p. 3).

Nesse sentido, no processo de construção desses mecanismos de direcionamento e elaboração dos impressos didáticos, já estavam presentes sintomas das contradições sociais que precisavam ser analisadas e, se possível, sanadas. Todavia, o que também se observa é que ainda neste momento, não estão presentes de forma mais expressiva no texto do documento, essas diversidades. Os grupos sociais não têm suas particularidades representadas e ainda predomina uma ideia de um sujeito universal, sendo necessário, portanto, avançar. Era necessário considerar a amplitude e importância da temática que tratava sobre o gênero:

Integrar a categoria gênero na análise do estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas deste mesmo processo. Por questões de ética e de rigor histórico, é errôneo abordarmos a história dentro de uma perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade (TEDESCHI, 2012, p. 107).

Desse modo, seccionar a categoria das mulheres nos livros didáticos de história não promove sua participação histórica. Por mais que tenham existido tentativas de exclusões ao longo do processo histórico, e isso seja o que mais é reforçado nos conteúdos, não quer dizer que nos espaços de atuação ocupados por elas, elas não tenham produzido experiências históricas.

Isso contribuiu inclusive para a permanência da falta de reconhecimento de mulheres em suas diversas diferenças: afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, enquanto grupos que necessitavam de um aprofundamento de debates e reflexões a serem realizados também nas escolas. As implicações dessas abordagens que não apresentam esses grupos sociais, enquanto agentes integrantes da sociedade, constroem a falsa ideia de um modelo social que é indiferente às realidades presentes nas salas de aulas. E no caso das mulheres, colabora para a manutenção de papéis de gênero naturalizados historicamente, incluindo-se aí a ideia de subserviência delas, frente à imagem de poder referida aos homens. Quando se trata de gênero, está intrínseca a questão do poder e dos interesses que permeiam esse debate.

A questão das diferentes violências das quais as mulheres são vítimas, entram no âmbito do poder pois, se não observadas como históricas, em alguns casos, são reproduzidas pelas próprias mulheres. O homem, nesse processo de reprodução de condutas e poder, muitas vezes acredita que a violência e o exercício de referências do patriarcado, são inerentes à sua condição de macho, sendo o papel da mulher manter-se subserviente à sua vontade.

Portanto, integrar o gênero à história e abordar sobre isso na escola é tratar sobre a construção histórica de papéis e lugares sociais que podem ser modificados. Assim, a temática da composição social brasileira que observa as diferenças e suas implicações nas condições de vida de cada segmento é fundamental para o alcance da redução das desigualdades e construção da cidadania, a partir de estratégias que confirmam protagonismo a eles como agentes integrantes da história, que trazem diferenças que não devem significar desigualdades.

A necessidade de discussão das questões de gênero cabe aos professores e professoras que estão em contato direto com a maioria dessas pessoas diariamente e desempenham o papel de intelectuais transformadores da realidade dos estudantes. Segundo a proposta do teórico norte-americano Henry A. Giroux (1997), a atividade docente precisa se reestruturar no sentido de assumir uma ação intelectual que analisa e transforma a realidade, construindo da cidadania com e entre os estudantes. Nesse sentido, é fundamental ultrapassar os esforços de burocratização e tecnicização da prática docente que sufocam a criatividade e a autonomia de ensino a fim de executar pedagogicamente um ensino pautado na reflexão e na criticidade. Os professores nessa concepção são entendidos como intelectuais e agentes políticos, promotores de consciência cidadã, participativa e democrática. Nessa lógica, “o ponto de partida desses intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, justamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1997, p. 6) que servirão de base para a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de romper com uma realidade opressora e de exclusão, considerando aqui as que envolvem as questões de gênero.

O PNLD ao longo de suas diretrizes também demonstrou duas preocupações importantes no sentido de garantir a qualidade das informações e uma utilização orientada dos livros didáticos pelos professores. Ao defender a correção e a atualização das informações, se mantém o compromisso com a manutenção de uma credibilidade em torno de conteúdos que ao serem publicados resultam de um procedimento de revisão constante dos saberes, entendendo-os como dinâmicos. No que diz respeito às orientações e a oferta de um suporte destinado aos professores, o documento pauta pela assistência na manipulação da obra e no direcionamento das práticas de ensino-aprendizagem propostas pelo material.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por sua vez, deu outro passo na incorporação de valores sociais democráticos, defendendo como princípios o respeito, a liberdade, a igualdade, a tolerância, o pluralismo de ideias e concepções de ensino, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde o convívio social e o bem comum possa ser resguardado. A determinação para um ensino pautado nesses valores, objetiva orientar as práticas de ensino a serem desenvolvidas e que utilização como veículo e mecanismos para difusão deles, no espaço escolar, os livros didáticos.

O aparato de documentos norteadores do ensino básico receberá ainda as contribuições dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que ainda estão em vigor, que serão instrumentos orientadores das abordagens de conteúdos por área de conhecimento, nas salas de aula das escolas brasileiras, sendo estruturados a partir da identificação das carências educacionais, apontando caminhos a serem seguidos, inclusive pelos professores.

As disciplinas de História e Geografia assumiram o papel da abordagem das questões sociais brasileiras e mundiais, assim como de construtoras do pensamento crítico e reflexivo. No caso da primeira, essa tarefa foi norteadora das recomendações de práticas pedagógicas, que passariam a ser cada vez mais problematizadoras da realidade em diversas nuances e construtoras do conhecimento, se refletindo nos livros didáticos e conteúdos curriculares ministrados.

Foi com a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais que os segmentos citados aparecem de forma mais direta. Publicados em 1997, esses documentos vêm salientar as necessidades de uma formação escolar que instrumentalize a compreensão do mundo atual, desenvolvendo capacidades de análise, reflexão e atuação social, “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;” (BRASIL, 1997b, p. 7). A diversidade social se faz presente no volume dedicado aos temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais – e sua consideração integra um de seus princípios:

Igualdade de direitos

Refere-se a necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade possa ser efetivamente alcançada (BRASIL, 1997b, p. 22).

O reconhecimento explícito das desigualdades num documento norteador do ensino escolar orienta para construção de um currículo que insira cada uma das particularidades evocadas, fazendo referência específica às questões de gênero: “A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis.” (BRASIL, 1997b, p. 35).

O interesse na promoção de discussões acerca das funções sociais de mulheres e homens, segundo os parâmetros, reduziria as noções engessadas nas concepções de gênero vigentes na proposta de um currículo que abordasse as construções sociais emergidas ao longo do tempo. Todavia, o alcance desse objetivo é por vezes barrado quando se depara com conteúdo, práticas de ensino e espaços escolares que, em contrapartida, reforçam e mantêm uma lógica heteronormativa a ser seguida por todos que transitam na escola.

Apesar das discussões pautadas nos parâmetros, os conteúdos dos livros didáticos, não acompanharam de imediato essas mudanças, deixando lacunas para o entendimento mais problematizado dos processos pelos quais esses grupos atravessaram ao longo do tempo e ainda atravessam, enfrentando a discriminação pela etnia e muitas disparidades sociais. Dessa forma, sem desconsiderar a importância do livro didático, a emergência de novos sujeitos e temáticas; e a percepção dos seus limites e ordenamentos elaborativos, exigiram outros recursos didáticos e fontes históricas – jornais, literatura, fotografias, cinema, músicas – para a construção de outras formas de aprendizagem. Esses recursos, ao serem mobilizados pelo professor, oferecem condições de problematização da realidade e sua análise. A música será mobilizada enquanto um recurso didático nesse trabalho na proposição de uma intervenção na escola onde a autora deste trabalho atua e será mais satisfatoriamente abordada nos capítulos seguintes. A percepção do livro escolar, enquanto objeto construído a partir de muitas intervenções, será incentivada ao longo das atividades propostas entre o corpo discente, visto que esses sujeitos precisam desenvolver o senso crítico em torno desses materiais.

O livro didático de história assume um papel que não se restringe à transmissão de conteúdos da disciplina, mas também a veiculação de valores sociais, cumprindo uma função ideológica. Analisá-lo, na qualidade de um recurso didático, implica estar atento a suas funcionalidades, aos recursos que mobiliza para atingir seu público-alvo. Seus produtores atuam de modo a atender a uma política reguladora, que por seu turno, visa orientar a concretização de princípios na esfera social. Para tanto, articulam a materialidade do livro em meio a textos, imagens, atividades, que para além de garantir a universalização de saberes, objetivam orientar condutas tidas como salutares para uma coletividade.

A construção desse material articula os saberes científicos produzidos na universidade de modo a torná-lo inteligível a um público específico. E ao introduzir a discussão em torno da participação das mulheres na história, destina espaços específicos para apresentá-las. Elas aparecem em fotografias, pinturas, textos realizando diversas atividades, todavia são mostradas em complemento a uma história já consagrada. Na disposição das páginas esse tipo de abordagem, que pode até ter tido o interesse de mostrar a presença delas na história, as coloca num local de bonificação. São vistas em quadros destacados por cores diferentes, nos cantos inferiores ou superiores ou até mesmo no meio da página, ocupando-a às vezes até por inteiro, mas como algo secundário, complementar, que pode até ser saltado ou visto depois.

As recomendações dos PCN's se fizeram perceber com uma maior frequência nos livros didáticos a partir dos anos 2000. É a partir desse momento e frente às recomendações desse documento e também da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que a organização desses materiais começa a inserir em sua estrutura partículas os grupos sociais minoritários – negros, mulheres e indígenas – com algumas de suas trajetórias recortadas em pequenas seções.

A coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* das autoras Patrícia Ramos Braick e Myrian Brecho Mota foi escolhida no ano de 2017 para ser utilizada no período de 2018 até 2020 na escola em que a autora deste trabalho atua e traz consigo essa abordagem. Ela possui em três volumes, onde cada um destes é entregue individualmente aos alunos, obedecendo a série que eles correspondem. Todos os volumes têm seus conteúdos distribuídos em doze capítulos e contam ainda com seções de textos complementares, exercícios de reforço sobre os temas desenvolvidos nos capítulos, bem como questões de vestibulares e do Enem. Cabe considerar que as análises desenvolvidas sobre papéis de gênero serão feitas a partir dessa coleção, com a utilização dos livros do primeiro e segundo anos do Ensino Médio.

Mediante as exigências do PNLD, as recomendações dos PCN's e os princípios trazidos na Lei de Diretrizes e Bases é que o currículo vai tomando forma sob recomendações e sugestões de práticas de ensino que se presentificam nos livros didáticos, através dos textos e atividades propostas. E estes se constroem, em meio a tais orientações, de modo a reproduzirem nas escolas um modelo de valores que foram preconizados por setores que representam a nossa sociedade. Como já observado, os livros escolares são moldados com base num projeto social que se quer construir e para isso apresentam uma estrutura que busca atender aos objetivos propostos pelas leis que regulam a educação escolar. Abordagens sobre a participação e valorização das mulheres e combate aos preconceitos está incluída nesses

programas, mas isso requer meios mais efetivos para que sejam promovidos de fato. É necessário, portanto, analisar o livro didático com profundidade e recorrer a utensílios culturais, a exemplo da música – que integrará as atividades que resultaram no produto a ser apresentado - refletindo sobre suas letras, que em alguns casos, reforçam esses papéis social e historicamente construídos.

Essa preocupação se reforça ao se observar que a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017 comprometeu ainda mais a abordagem dos papéis de gênero na sala de aula, visto que não menciona em seu texto as questões ligadas ao tema, reduzindo a importância do debate e da reflexão necessários ao combate de preconceitos e consequentes problemas oriundos deles, que originam a ideia de que existem modelações que pautam a estética e o comportamento das mulheres. É, portanto, necessário tratar sobre gênero no espaço escolar, identificando as diversas formas de estigmatização que geram assimetrias nas relações entre os sujeitos sociais que integram o universo escolar.

CAPÍTULO 2 - VISIBILIDADE EMBAÇADA: REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO

Até aqui foi discutida a insuficiência de uma abordagem da participação das mulheres nas narrativas históricas mencionadas nos livros didáticos de história do ensino médio, mesmo com as cobranças pela inserção de novos sujeitos históricos, presentes nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares de História (BRASIL, 1997a), logo após o regime civil-militar (1964 -1985). Assim, não negamos a presença das mulheres, todavia, o que se questiona é a forma como essa aparição representacional acontece no desenrolar da história, refletindo imagens que pouco traduzem as diversas mulheres e como elas dentro dessas capturas têm sua visibilidade embaçada.

Este trabalho, ao buscar analisar os papéis de gênero sendo representados no livro didático, por meio da coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* da Editora Moderna, aprovada pelo PNLD de 2018, que é trabalhada na escola onde a autora deste trabalho atua – utiliza a categoria de gênero para refletir as questões acima mencionadas. O desenvolvimento dos estudos nessa área ampliou e aprofundou a noção em torno das identidades ligadas ao feminino e ao masculino, já que por meio deles “se pode perceber como ganho uma gradual “dessencialização” de homens e mulheres em nossa e em outras sociedades, tornando-os plurais.” (MATOS, 2002, p. 245) Essa visão busca “desfazer noções abstratas de “mulher” e “homem”, enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações.” (MATOS, 2002, p. 243).

O texto didático de história tem sido em muitas situações um instrumento de corroboração para manutenção de noções já elaboradas sobre masculino e feminino, por não enxergar suas pluralidades e não apontar suas ações históricas em profundidade. Mesmo trazendo inovações, no que diz respeito à inserção de novos sujeitos históricos, como mulheres, homens negros, mulheres negras, indígenas e trabalhadores, ainda não produz meios suficientes que façam estudantes refletirem sobre as imbricações de cada uma dessas categorias. No que se refere a categoria mulher, que é o foco deste trabalho, ainda não constrói uma narrativa que resulte de uma análise plural e ativa. Apesar da presença de muitas mulheres nas páginas dos livros, elas não são enxergadas em sua multiplicidade.

A história transmitida por meio dos livros didáticos de história traz em grande medida a figura da mulher branca, heterossexual, de classe média, ou classes baixas,

ocupando o espaço das fábricas, recebendo baixos salários, inferiorizadas pela execução do trabalho doméstico, que em certa medida não deixa observar outras formas de ser mulher que também compõe a história: a exemplo das mulheres negras, indígenas, transexuais, lésbicas e suas lutas que passam por muito longe da categoria de sujeito histórico.

Desse modo, considerando essa visibilidade embaçada, será desenvolvida a partir daqui uma análise da coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* da Editora Moderna, aprovada pelo PNLD de 2018, na tentativa de visualizar com maior nitidez as representações sobre as mulheres que nela ocorrem, assim como o impacto de tais representações na construção da consciência histórica.

Analisar um LDH também requer o estabelecimento de critérios e metodologias, visto que esse material concentra em sua feitura elementos ligados ao seu processo de aquisição e as exigências curriculares ligadas à disciplina. Portanto, o livro didático reúne características que demandam atenção a esses fatores para avaliá-lo, como apresenta Tourinho (2015), no trecho a seguir:

Portadores de um extenso conjunto de informações; estruturados a partir de um texto didático (quer imagético, quer escrito) afirmativo, simplificador e edificador; ocupando um espaço liminar em que se entrecruzam as determinações pedagógicas e as orientações teóricas próprias de cada disciplina; e utilizando como fonte referencial de distinção e representação social, o livro didático de história consiste em um importante espaço de pesquisa sobre os papéis socializadores desempenhados pela educação escolar (TOURINHO, 2015, p. 240).

Enxerga-se assim que uma quantidade de fatores importantes influencia nessa análise do livro didático de história, principalmente a existência de seu caráter socializador que se cumpre, na medida em que esse material é um veículo para a construção de um ideal de sociedade. Como já foi dito, seu texto didático constituído de afirmações, simplificações e edificações também carrega um discurso construtor de sentidos que em sua trama aparecem escolhas e elaborações de determinados eventos, sujeitos e ações, que necessitam de nossa análise, a fim de encontrarmos formas de “evidenciação” das mulheres.

O livro didático de história, por ser aquele que materializa “o rol de conteúdos de uma disciplina traz, nas entrelinhas, um conjunto de valores morais, éticos e culturais, dissimulados sob o manto da objetividade científica do conhecimento escolar.” (TOURINHO, 2015, p. 121). que necessitam de investigação atenta e reflexão frente ao modo como as mulheres estão sendo representadas, tendo em vista as implicações dessas representações na formação escolar dos/as estudantes. E partindo disso, é que será observada a imbricação dos elementos textuais e imagéticos, bem como as atividades voltadas às abordagens desse tema.

O conceito de representação é fundamental neste capítulo por ser um auxílio na reflexão sobre as formas pelas quais as mulheres são representadas nos livros didáticos de história da coleção *História das Cavernas ao terceiro Milênio* (2018) a partir de textos, imagens e atividades. Roger Chartier (1991) ao defender a importância de analisar os suportes pelos quais os textos chegam aos leitores, as diferentes práticas de leitura e modos de significação, inclui em meio à sua análise o quanto as representações compõem duplamente os mecanismos de elaboração e aceção da cultura. O autor também explica que:

[...] as acepções correspondentes à palavra “representação” atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou pessoa (CHARTIER, 1991, p. 184).

A partir dessa compreensão, entende-se que a categoria das mulheres é inserida nos livros didáticos de história através de outras múltiplas representações – fotografias, pinturas, cartazes, fragmentos de textos, etc. – produzidas em dados momentos históricos e combinadas a fim de ocupar um espaço nas narrativas históricas a elas destinadas. Além do manejo dessas representações, ainda se opera aquele que irá dizer do modo como as mulheres atuaram na história. Nessa operação de elaboração do texto didático também se reconstruem papéis sociais de gênero.

Esses elementos são fundamentais na construção de sentidos apropriados pelos/as estudantes no processo de ensino aprendizagem. É a partir da apropriação cultural deles que as identidades serão influenciadas, segundo Chartier (1991). Assim, ao entrarem em contato com representações que articulam determinadas posições ocupadas pelas mulheres, serão construídas e reforçadas noções em torno delas que nem sempre dão conta de explicar-las em sua totalidade.

Será utilizado para essa análise o manual do professor da coleção, já que esse material condensa tanto os conteúdos dispostos para os alunos quanto as orientações de uso para os professores. Nele, ambos aspectos serão analisados no tocante aos papéis de gênero atribuídos e suas interferências na disseminação de estereótipos que acabam também por desencadear violências sobre as mulheres.

A coleção de livros didáticos aqui analisada é de autoria de duas mulheres: Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. A primeira tem mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e é professora do ensino médio na cidade de Belo Horizonte – MG. E a segunda possui licenciatura em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG e mestrado em Relações Internacionais pela The Ohio

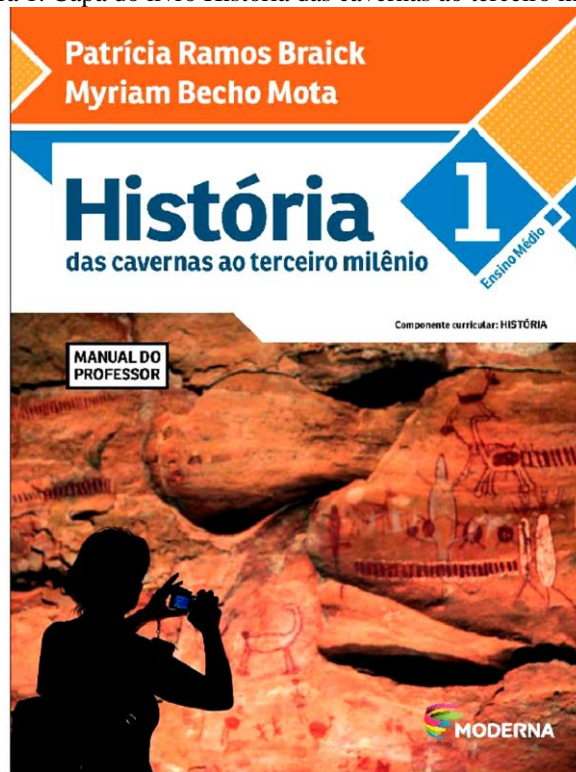
University, EUA, atuando também como professora do Ensino Médio e Superior na cidade de Itabira – MG. Ambas são graduadas na área de história e têm experiência na Educação Básica e participam há cerca de duas décadas das seleções de livros didáticos de história, tendo sido aprovadas em todas elas.

A coleção das autoras foi disponibilizada em suporte digital até o ano de 2021 no site da Editora Moderna que a lançou e ainda foi apresentada em vídeo pela autora Myrian Becho Mota. No vídeo em questão, ainda disponível no site <https://pnld2018.moderna.com.br/-/historia-das-cavernas-ao-terceiro-milenio>, a autora destaca alguns pontos que nortearam a elaboração da obra, sendo eles: as relações entre passado e presente, para problematização da realidade; o tratamento dos diversos sujeitos históricos, destacando a influência da história da África e dos afrodescendentes e indígenas na formação histórica brasileira. A estrutura de toda obra também é esmiuçada, mostrando os eixos que norteiam as discussões complementares que se dão em textos disponibilizados em alguns dos capítulos. São três os eixos norteadores dos textos complementares: *Trabalho, tecnologia e cultura*; *Cidadania e poder*; *Identidade e diversidade*. Essas pontuações são importantes para que dentro dessa análise se observe a abrangência da proposta e seu alcance.

A coleção é composta por três volumes destinados às três etapas do ensino médio. A capa dos demais exemplares conta com a mesma imagem, que é uma fotografia onde aparece a sombra de uma mulher fotografando com um celular pinturas rupestres presentes no sítio arqueológico de São Raimundo Nonato-PI, na Serra da Capivara. Ainda nessa parte aparece o nome da editora – Moderna – a identificação da série e do componente curricular.

A imagem explorada no texto é atravessada por diferentes temporalidades, já que nela aparecem as cavernas com pinturas rupestres – remetendo à vida humana em tempos mais remotos – e o sujeito mulher, que ao segurar um celular representa transformações sociais, culturais e tecnológicas. Ao refletir sobre a Revolução Cultural ocorrida na segunda metade do século XX, o historiador Hobsbawm (1995) observa a atuação das mulheres no rol das mudanças dessa época e segundo ele: “As mulheres foram cruciais nessa revolução cultural, que girou em torno da família tradicional e nas atividades domésticas – e nelas encontraram expressão – de que as mulheres sempre tinham sido o elemento central.” Nesse sentido assumiram posições ativas em todas esferas, mas foram, segundo o mesmo historiador, reiteradamente ofuscadas, sob a sombra de um outrem masculino, ou como delineado de discursos formadores de imagens, como talvez, até sem intenção, nos mostra a imagem seguinte (Figura 1):

Figura 1. Capa do livro História das cavernas ao terceiro milênio.



Fonte: Braick; Mota (2016).

Os livros possuem doze capítulos, pelos quais os conteúdos estão organizados e distribuídos. Para a abordagem desses conteúdos, foi organizada uma estrutura que conta com as seguintes partes:

Quadro 1 – Organização dos livros da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*

Seções	Descrição
Abertura do capítulo	Introduz questionamentos, utilizando textos e imagens para o encaminhamento de um diálogo inicial sobre os conteúdos a serem trabalhados no capítulo.
Glossário	Reúne os capítulos do livro e suas estruturas.
Boxes complementares	Apresenta conhecimentos complementares aos conteúdos por meio de infográficos, imagens, questões.
Trabalhando com fontes	Seção dedicada a análise e reflexão em torno de algumas fontes históricas.
Texto complementar	Inclui textos que aprofundam a compreensão do tema trabalhado.
Aprenda mais	Traz curiosidades e resultados de pesquisas recentes sobre os conteúdos.

Atividades	Questões dissertativas e de múltipla escolha referentes ao capítulo, que buscam organizar e reforçar o que foi exposto a fim de desenvolver habilidades relacionadas ao conteúdo.
Decifrando o Enem	Trabalha uma questão do Enem, apresentando um detalhamento em cima de cada afirmativa, buscando auxiliar na análise de cada proposição.
Questões do Enem e vestibulares	Várias questões provenientes do Enem e de vestibulares, abordando conteúdos relacionados a capítulos já trabalhados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Aqui observam-se alguns pontos já levantados por Tourinho (2015) no que se refere à forma como os conteúdos estão dispostos na obra. A percepção de que os livros didáticos da coleção obedecem à linha do tempo da história tradicional, demonstrando o quanto ainda está muito presente a vinculação de conteúdos à história eurocentrada.

A análise realizada neste capítulo trará imagens retiradas do livro didático. Algumas das figuras serão recortes de páginas inteiras, onde aparecem texto e ilustrações, ou mesmo os boxes extras. Em outras figuras, optou-se pelo recorte de algumas atividades, exercícios e/ou seções complementares, contendo fontes, textos, imagens e questões propostas. Assim, todas as figuras inseridas neste capítulo serão retiradas dos três volumes da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*.

2.1 Primeiro Volume: Olhem para nós

No exemplar da primeira série do ensino médio, ao longo dos capítulos, é possível identificar as mulheres em diversas imagens, em parcelas de texto distribuídas em algumas situações pontuais, em que elas aparecem muitas vezes para cumprir as exigências de elaboração dos manuais. Todavia, serão observadas a forma como essas presenças são exploradas ao longo da obra.

O primeiro capítulo do volume um, intitulado *A construção da história*, inicia os estudos em torno da disciplina e desenvolve noções básicas necessárias à reflexão histórica, tais como noções de tempo, patrimônio cultural, sujeito histórico etc. Na abertura do capítulo, a pergunta: *Por que estudar história?* levanta os questionamentos que geralmente ocorrem entre os estudantes de opiniões em torno da disciplina. Em seguida, são mostrados o depoimento de uma aluna do 9º ano do ensino fundamental, chamada Vitória Carolina da

Costa, de 15 anos e de um aluno do 1º ano do ensino médio, chamado Matheus Thimóteo da Silva de 16 anos. Ambos reconheceram o papel da história na compreensão da realidade social inseridas num dado contexto.

Foi apresentada também no volume um a noção de sujeito na história, em que o fragmento do texto da historiadora Selva Guimarães Fonseca defende que: “[...] todos homens e **mulheres**, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história.” (Grifo nosso) (FONSECA Apud BRAICK; MOTA, 2018, p. 10). Logo a partir daqui detecta-se um compromisso de abordar as mulheres enquanto sujeitos históricos. Na sequência, os subtítulos foram apresentando diferentes conceitos de história, fontes históricas, patrimônio cultural, as noções de tempo, os calendários e o cálculo do tempo.

A representação feminina apareceu no capítulo um em fotografias e na secção do *Texto Complementar*, por meio de um texto que foi retirado do site do *Museu da Pessoa*, onde uma pajé indígena, pertencente a tribo dos Tapeba, conta sua história de vida desde menina até momento em que foi expulsa da terra indígena onde vivia com seus parentes (Figura 2).

Figura 2. Roda de conversa indígena com presença de mulheres.



Fonte: Braick; Mota (2016), p. 19.

O depoimento contém elementos que fazem refletir sobre os modos de vida na aldeia, as memórias, os problemas ainda enfrentados pelas comunidades indígenas. Apesar da mobilização da fala de uma mulher indígena para se conhecer aspectos relativos à vida desses povos através das narrativas orais, as questões colocadas ao final do texto não problematizaram questões de gênero presentes na narrativa da entrevistada e mesmo o lugar

de liderança ocupado por ela naquela tribo. Ao lado da imagem, um texto que diz: “Roda de histórias com indígenas da etnia Tapeba, no município de Caucaia (CE)”. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 19). Ou seja, o texto explicativo da imagem cala-se sobre a mulher em destaque.

Mostrar uma mulher indígena, como narradora de sua história e ocupando lugar de liderança, em conexão com as questões de gênero, ajudaria os/as estudantes a refletirem sobre os papéis sociais atribuídos aos gêneros. Além disso, acresce a enorme dívida de uma história que apresente as experiências das mulheres indígenas nos livros didáticos. Quando aparecem é muito comum que seja citada a divisão sexual do trabalho. Essa falta é levada a observar a necessidade de construir materiais alternativos que insiram ações de mulheres em determinados grupos, que não são destacadas.

A forma como as imagens são exploradas no livro didático será um dos elementos analisados neste trabalho, tendo em vista que elas coadunam com o texto escrito a fim de apresentar e explicar os acontecimentos históricos, embora observem-se em alguns casos incongruências entre o texto e a imagem. Segundo Bueno (2012, p. 68): “[...] de uma maneira geral, hoje as iconografias dos livros didáticos aparecem associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal”. Desse modo, as imagens mobilizadas nas páginas funcionam como elementos construtores de sentido, sendo as elas imprescindíveis na condução das narrativas, do ensino e do aprendizado. Para Bueno (2012, p. 68): “os textos escritos, quando associados à imagem visual, têm a função de limitar ou dirigir o ato de leitura para uma dada interpretação sobre as iconografias.” Ou seja, o texto vai conduzindo o leitor para uma dada compreensão, tanto do que busca explicar como também das imagens que mobiliza. Elas surgem em consonância com o texto mesmo que possam ter sido produzidas em contextos e intencionalidades que não necessariamente dialogam com o propósito para o qual foram associadas ao texto. Assim, observar as estratégias de manipulação das imagens no texto didático significa estar atento ao modo como os agentes editoriais se esforçaram para construir uma determinada abordagem histórica; e no caso deste trabalho, que busca também analisar o livro didático de história e observa como esse material apresenta as composições da sociedade, os papéis e funções desempenhadas por homens e mulheres por meio de imagens, visto que esses aspectos dizem muito acerca das concepções transmitidas em torno dos papéis de gênero.

Segundo Oliveira (1998) apud Bueno (2012, p. 70), ao discutir o papel das imagens nos textos ele defende que: “as ilustrações podem ser divididas em dois tipos: como narrativas e como persuasivas.” Já Sthöher (2012), ao analisar a funcionalidade das imagens no livro didático de história apontou para as seguintes categorias: imagem-ilustração, imagem-prova e

imagem-monumento, na forma como elas são normalmente exploradas nestes materiais. Cada uma cumpre uma função distinta em relação aos textos base do livro didático que serão apresentadas no decorrer das análises do capítulo, assim como a partir das imagens que se associarem a estas categorias.

Na abordagem das formas de contagem do tempo, foi colocada a imagem de uma iluminura medieval (Figura 3), onde aparecem mulheres e homens participando da colheita da uva. Ao lado dessa iluminura foi colocado um texto que apresenta o *Livro das Horas*, uma obra do medievo ocidental que mostrava calendários e orientava a população católica em suas orações. Nesse mesmo trecho também aparece a seguinte frase: “Na iluminura ao lado, podemos observar na parte inferior da imagem a representação da colheita de uvas por camponeses.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 15).

Figura 3. Box apresentando o *Livro das Horas* e uma Iluminura Medieval.



Fonte: Braick e Mota (2016, p. 15).

A mesma imagem foi descrita textualmente em legenda e, apesar da presença feminina na imagem, apenas os homens camponeses foram mencionados como os responsáveis pelo trabalho, assim o texto didático apresenta uma predominância da ideia de um sujeito universal, que em grande medida invisibiliza a ação das mulheres. A ilustração citada contém uma representação dos castelos medievais e das terras onde o trabalho agrícola era realizado por ambas as categorias.

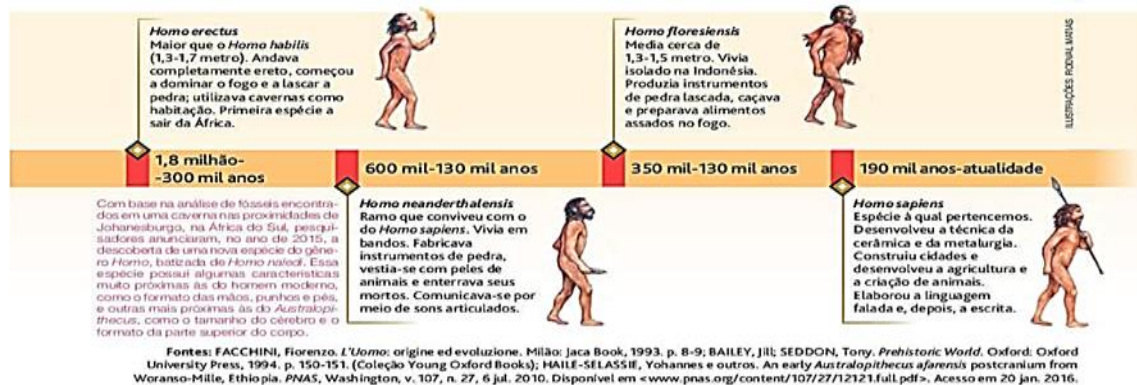
A ausência de menção da participação feminina corrobora com a invisibilidade que as foram relegadas, pois reforça a naturalização de que elas já integram a humanidade, mas

não necessitam ter sua atuação reconhecidas porque de alguma maneira já estão ali, ocupando um espaço. Mesmo que a apresentação do capítulo tenha se orientado para a ideia de paridade entre os gêneros, o texto didático ainda não se libertou da linguagem que construiu uma evidência do masculino. O caso da imagem (figura 3), a alusão aos signos do zodíaco mereceu mais atenção do que a presença de mulheres.

Nesse box, a imagem utilizada (figura 3) vem para atestar as formas de contagem do tempo em relação ao que já foi exposto no texto. O discurso presente nele é uniformizante da sociedade, trazendo na expressão “camponeses” essa homogeneização, mas a imagem que foi apresentada denuncia uma composição com suas variações de gênero.

O capítulo dois, intitulado *Os primeiros passos da humanidade*, destaca as características dos tempos mais primitivos da vida humana. O início do capítulo apresenta diferentes explicações de origem da humanidade, tais como o Criacionismo, o Evolucionismo e o *Designe Inteligente*⁷, seguindo a explicação do surgimento dos primeiros seres humanos, segundo a teoria evolucionista. Aparece também uma linha do tempo demonstrando as diferentes espécies primitivas do gênero *homo*, e suas principais características. Pode-se notar que na ilustração não aparece uma figura de mulher, como mostra na figura 4 a seguir:

Figura 4. Ilustração da Linha do Tempo.



Fonte: Braick e Mota (2016, p. 25).

⁷ Elaboração teórica formulada por grupos de cristãos que admitem elementos da teoria evolucionista, tal como o processo evolutivo das espécies, que para eles foi conduzido por um ser superior dotado de inteligência, responsável por dar ordem a evolução da vida na Terra.

Ainda no capítulo dois, a presença de uma representação de mulher pode ser notada no destaque por meio de uma escultura talhada em pedra, a Vênus de Laussel, datada aproximadamente há cerca de 25 mil anos, como pode-se observar na imagem a seguir (Figura 5):

Figura 5. Texto sobre a vida humana no Paleolítico.



Vênus de Laussel (c. 25 mil anos), escultura talhada em bloco de pedra calcária. Museu da Aquitânia, Bordeaux, França.

A escultura possui cerca de 40 centímetros de altura. A figura feminina é representada segurando um cithre de bicho na mão direita. Uma das interpretações sugere que a Vênus de Laussel seria símbolo de fertilidade e abundância.

seres humanos há mais de 500 mil anos, data que até então era aceita pela comunidade científica para o início do domínio do fogo.

Início da longa marcha humana: o Paleolítico

Os humanos do Paleolítico viviam em grupos e garantiam sua subsistência por meio da caça, da pesca e da coleta de frutos e raízes. Utilizavam objetos feitos com pedra lascada, madeira, ossos e dentes de animais.

Os grupos humanos desse período eram **nômades**. Castigados pelas condições climáticas, eles mudavam constantemente de lugar em busca de alimentos.

O domínio da produção do fogo mudou completamente a vida desses grupos. O fogo permitiu a iluminação de caminhos e das moradias à noite, o aquecimento durante o frio, a defesa contra animais e o cozimento de alimentos. Ao cozinhar alimentos, o homem ampliou sua dieta, melhorando sua qualidade de vida, pois passou a consumir maior variedade de raízes e frutos mais duros, que não poderiam ser ingeridos crus.

Há cerca de 40 mil anos, início da última fase do Paleolítico, ocorreram transformações importantes, como o aperfeiçoamento dos artefatos e a introdução do arco e da flecha. Além disso, as modificações no ambiente terrestre se refletiram nos hábitos dos seres humanos, contribuindo para a sedentarização de alguns grupos, isto é, sua fixação em determinadas regiões. Algumas sociedades iniciaram o cultivo de espécies comestíveis.

Também são desse período as primeiras **pinturas rupestres**, registros feitos em rochas ao ar livre e nas paredes das cavernas. As pinturas rupestres podem ser não figurativas – grafismos e representações geométricas – ou figurativas – representações de animais, seres humanos e plantas. É provável que essas pinturas tenham sido utilizadas como um tipo de linguagem que auxiliava a comunicação entre os diferentes grupos humanos.

Entretanto, alguns estudiosos defendem a ideia de que as pinturas rupestres também tinham caráter ritual, ou seja, os homens pré-históricos acreditavam ser possível retirar o espírito vital desses animais ao pintá-los nas paredes, garantindo uma boa caçada.

Fonte: Braick e Mota (2016, p.26).

A imagem da escultura (Figura 5) também aponta para a ideia de que as mulheres ocupavam um lugar nas representações produzidas nessas comunidades, que era a de fertilidade. Por outro lado, o texto sugere que as funções de caça, construção de casas, a metalúrgica, as descobertas de técnicas de produção de tecido, chefia das tribos são todas associadas aos homens:

O domínio da produção do fogo mudou completamente a vida desses grupos. O fogo permitiu a iluminação de caminhos e das moradias a noite, o aquecimento durante o frio, a defesa contra animais e o cozimento de alimentos. Ao cozinhar os alimentos, o homem ampliou sua dieta, melhorando sua qualidade de vida, pois passou a consumir maior variedade de raízes e frutos mais duros que não poderiam ser ingeridos crus (BRAICK; MOTA; 2016, p. 27).

Na conquista de melhores condições de sobrevivência, o homem protagoniza o feito e o termo mulher desaparece do discurso, não sendo dito sobre sua contribuição. O livro didático de história, enquanto um formulador de discursos e produtor de sentidos, requer uma

análise atenta a esses pontos, visto que neles se revelam elementos que são deixados de lado em detrimento de outros.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender (ORLANDI, 1999, p. 30).

A mensagem produzida no livro gerou como efeito um sentido que constrói a ideia de que a conquista da sobrevivência humana foi dos homens. Ao apagar o termo mulher, se apaga sua participação nessas atividades, as deixando sem lugar nas ações históricas. Aqui mais uma vez a presença de um sujeito universal nulifica a participação das mulheres.

Segundo as autoras da coleção aqui analisada, o que se busca com essa obra é que os alunos/as desenvolvam “competências e habilidades esperadas para o ensino médio e contribuir para a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 3). O ideal de justiça e tolerância atrelado à consciência crítica sinalizados nos objetivos da obra pelas autoras é comprometido quando o discurso do texto didático é aprisionado a um modelo que se pauta pelos padrões patriarcais.

No capítulo um, tratando sobre o conceito de história e algumas noções em torno da disciplina, elas interpelam a uma citação da historiadora Selva Guimarães, que discute a noção de sujeito histórico: “[...] todos os homens e *mulheres*, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados patrões e empregados são sujeitos da história [...]” (FONSECA, apud, BRAICK; MOTA, 2016, p. 10). Grifo nosso. Aqui se encontra uma adesão à ideia de uma narrativa histórica inclusiva, que reconhece em muitas categorias seus papéis históricos. Contudo, em muitas passagens do texto didático, as mulheres são representadas em posições de inferioridade, sem uma devida problematização dos papéis desempenhados que as promovam enquanto sujeitos históricos.

Na figura (6) que trata sobre a vida em tempos primitivos, a palavra mulher e uma imagem de mulher aparecem. Ela está segurando um vaso de cerâmica nas mãos – seria uma artesã ou cuidava do preparo de alimentos, não há sequer o cogitar sobre a sua função. A representação da mulher não fala. É emudecida por um texto que segue uma normativa linguística masculina, apesar de não haver um detalhamento de funções distribuídas entre os sexos, apresentando os homens em associação com as tarefas de liderança, estratégia e força, enquanto mulheres são representadas em funções de reprodução, da criação dos filhos e atividades de manutenção da vida (alimentação, cuidado com os membros da tribo).

Outro ponto a ser observado no texto sobre a vida nas comunidades neolíticas se refere às conquistas de sobrevivência do período. No parágrafo, da página 27 do livro didático analisado, se diz o seguinte:

Durante o Neolítico, o ser humano ampliou sua intervenção na natureza. Além de caçar e coletar frutos e sementes, ele começou a cultivar plantas necessárias para sua subsistência e a domesticar animais. A atividade agropastoril forneceu aos indivíduos uma fonte estável de alimentos, contribuindo para que eles se fixassem e construíssem casas de madeira pedra ou adobe (tijolo de barro) (BRAIK; MOTA, 2018, p. 27).

Dois pontos podem ser observados no trecho anterior. Um deles se refere aos processos de aquisição de estabilidade oriundos do desenvolvimento agropastoril que no texto estão associados ao ser humano como um sujeito universal, que comumente é substituído pela expressão os homens. O outro ponto é a ausência de uma menção à participação das mulheres nesse processo. Todavia a imagem (Figura 6) que divide com esse texto a página do livro - uma fotografia de um artefato em terracota – remete para a existência de uma divisão sexual do trabalho, em que a mulher que segura um objeto próprio de atividades ligadas a alimentação, estabilidade e manutenção da sobrevivência – participa, integra os esforços para a garantia e a manutenção da sobrevivência.

Figura 6. Texto A Revolução Neolítica.

A Revolução Neolítica

No início do Período Neolítico, por volta de 12 mil anos atrás, os grupos de caçadores e coletores haviam acumulado uma razoável bagagem cultural. A experiência lhes ensinara a identificar quais animais podiam caçar e as plantas que eram comestíveis ou úteis no tratamento de doenças.

Em seu esforço para compreender os fenômenos da natureza, os homens desse período também haviam desenvolvido crenças religiosas. A ausência da escrita no Período Neolítico impede que tenhamos mais conhecimentos sobre a experiência religiosa dos povos pré-históricos. Contudo, a análise de estatuetas, pinturas em cavernas, sepulturas e peças funerárias, entre outros achados arqueológicos, indica a existência de rituais e entidades religiosas ligados à natureza e à agricultura.

Durante o Neolítico, o ser humano ampliou sua intervenção na natureza. Além de caçar e coletar frutos e sementes, ele começou a cultivar plantas necessárias para sua subsistência e a domesticar animais. A atividade agropastoril forneceu aos indivíduos uma fonte estável de alimento, contribuindo para que eles se fixassem nas áreas mais férteis e construíssem casas de madeira, pedra, barro ou adobe (tijolo de barro).

A agricultura desenvolveu-se em maior ou menor grau, em períodos relativamente próximos, em diversas regiões, mas com grande importância e impacto cultural e socioeconômico na China, na América Central, no Peru e no Oriente Próximo, em especial na região do **Crescente Fértil**. Essa região estende-se desde o Vale do Rio Nilo, no Egito, até a Mesopotâmia, área cortada pelos rios Tigre e Eufrates e hoje correspondente aos territórios do Iraque e da Síria.

Conhecidas como **Revolução Neolítica** ou **Revolução Agrícola**, as mudanças relacionadas ao início da agricultura ampliaram o domínio do homem sobre a natureza, resultando na maior produção de alimentos e no consequente crescimento populacional.

Acredita-se que foi também nesse período que as comunidades tenham começado a desenvolver a técnica da cerâmica, endurecendo o barro no fogo. Os utensílios de cerâmica eram utilizados para preparar e armazenar alimentos e bebidas, o que permitiu às comunidades produzir excedentes e estocá-los, descoberta que impulsionou o desenvolvimento da agricultura. Além de caráter utilitário, as peças de cerâmica tinham funções decorativas e rituais, servindo também de urnas funerárias.



Escultura de terracota (c. 5000 a.C.) representando mulher segurando recipiente cerâmico. Museu Nacional, Belgrado, Sérvia.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 27).

Esta imagem está desempenhando uma função que é própria do grupo de ilustrações argumentativas, na medida em que estas: “enriquecem e acrescentam informações ao que foi exposto pelo texto escrito associado.” (BUENO, 2012, p. 70). A mulher vem de acréscimo, mas ainda assim no discurso tem sua ação subtraída de um conjunto de atividades que permitiram as coletividades humanas atingirem melhores expectativas de sobrevivência.

Ao analisar as representações da divisão sexual do trabalho durante a Pré-história nos livros didáticos, Guerra (2021) observa o modo como estão dispostas as representações das atividades ligadas às mulheres. A autora aponta que os livros didáticos: “trazem elementos advindos de diferentes teorias sobre a evolução humana, que desde o século XIX propuseram papéis sexuais excludentes no desenvolvimento da cultura e de nossas capacidades enquanto espécies.” (GUERRA, 2021, p. 01-02). Nesse sentido, ela afirma que são atribuídos papéis a homens e mulheres nos livros didáticos durante a pré-história com base em teorias forjadas ainda no século XIX e “selecionadas de uma forma acrítica que desconsidera pressupostos de seus autores.” (GUERRA, 2021, p. 01).

Esse tema costuma ser apresentado nos livros didáticos de maneira bastante convencional e sem referência a sítios e contextos arqueológicos específicos, o que permite seguir modelos problemáticos advindos das teorias sobre a evolução humana, cujas bases arqueológicas são bastante frágeis sem colocá-los em questão ou abri-los a outras possibilidades (GUERRA, 2021, p. 01).

As próprias pesquisas arqueológicas não responderam às questões levantadas acerca das atividades realizadas por homens e mulheres. Segundo teorias mencionadas por Guerra (2021), foram até o presente levantadas hipóteses em alguns estudos de que no Paleolítico a caça era possivelmente realizada por ambos os sexos e de que no Neolítico as mulheres tenham participado da invenção da agricultura. Mas os livros didáticos propõem esferas de atuação para homens e mulheres separadamente, onde os primeiros assumem as atividades produtivas, de controle político-religioso-militar (patriarcas, sacerdotes, guerreiros), e as mulheres ficam restritas à reprodução e à maternidade, encaminhando o entendimento de que essas atividades ocupam um espaço de pouca importância.

Essa perspectiva onde as mulheres são retratadas majoritariamente ligadas à reprodução e às atividades desenvolvidas no âmbito do privado, perpassam boa parte da coleção através de textos e imagens. Nas demais abordagens ou indicações de uma diversidade de mulheres e suas atuações, a problematização é deixada de lado. Assim, elas aparecem sob um determinado recorte que não contempla a heterogeneidade da realidade vivenciada e mesmo quando o fazem deixam em maior acesso nas orientações dadas ao

professor. Isso demonstra a existência de um nível de controle sobre informações que são disponibilizadas aos alunos/as e professores/as. O direcionamento do aprendizado sobre as diversas realidades das mulheres se faz de forma controlada e é repassado de forma diminuta.

O recorte das mulheres apareceu novamente no capítulo sobre Roma Antiga, em dois momentos e sob duas maneiras de abordar a categoria. No texto da página 114, como será mostrado na imagem (Figura 7), as configurações familiares e a educação são destacadas. O gênero é apresentado como aspecto determinante para a formação educacional e a área de atuação de cada pessoa. Numa perspectiva positivista da história, as autoras inserem as mulheres em Roma na narrativa, mais uma vez como constituintes da vida coletiva, mas ainda exaltando o desempenho de papéis em espaço privado, sem exercício de poder político. Acrescentam que algumas outras atividades também poderiam ser feitas fora de casa, ao lado de seus maridos, quando tais mulheres pertenciam a camadas mais humildes, embora isso não seja ampliado. O casamento também é salientado como o destino das jovens a partir dos 12 anos de idade. De fato, essa configuração social foi aquilo que historicamente mais se comprovou por meio de fontes, documentos em narrativas historiográficas. Todavia, o que não se discute, por meio de uma problematização, é que essas formas de direcionamento social, baseadas nos gêneros, também faziam parte de um controle que visava impedir mulheres de ocuparem posição de liderança, nos espaços públicos, que lhes eram negados ou controlados o acesso a uma formação para atuarem nesses espaços.

Os afazeres executados pelas mulheres são ainda minimizados em importância, na medida em que se nota a presença de elementos textuais que funcionam para reduzir as atuações dessas personagens. Isso pode ser notado no texto a seguir:

As mulheres independentemente da sua classe social eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. As mulheres das famílias privilegiadas podiam *apenas* administrar a casa, os escravos e a criação dos filhos. As das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, até mesmo administrar seu próprio negócio (BRAICK; MOTA, 2018, p. 112) <grifo nosso>.

O uso do advérbio “apenas” que foi destacado denota, além de uma restrição das atividades realizadas pelas mulheres, um reducionismo de sua importância. Ao explicar que as mulheres apenas administravam a casa, os escravos e a educação dos filhos, as autoras retiram o protagonismo feminino do espaço privado e negligenciam o volume de tarefas envolvidas nessas atividades. Se for retirado o termo citado, cria-se uma noção mais ativa delas, pois a administração desses recursos implica a organização e o direcionamento de regras a serem

cumpridas numa rotina de atividades pelos escravizados, bem como a imposição de sua autoridade sobre eles. Além disso, a responsabilidade de formar/educar os futuros homens e mulheres romanos, de modo a perpetuar a estrutura social que lhes fora transmitida e deveria ser repassada.

Figura 7. Texto sobre *Educação, mulher e família* na Roma Antiga.

Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália. As corridas eram a principal atração do Circo Máximo, local destinado ao entretenimento na capital romana. Acredita-se que os combates de gladiadores surgiram com os etruscos. Segundo o historiador latino Tito Lívio, o primeiro combate realizado na cidade de Roma ocorreu em 264 a.C., em memória do falecido Júlio Bruto. Para um aristocrata, Assar, inicialmente, as lutas tinham um caráter funerário, religioso e privado. Por volta de 100 a.C., os combates tornaram-se espetáculos públicos, e grandes anfiteatros começaram a ser construídos. As lutas de gladiadores nem sempre terminavam em morte. A maioria deles era poupada para novos confrontos, pois formavam um grupo de profissionais valiosos. Os gladiadores mais velhos tornavam-se, muitas vezes, instrutores dos mais jovens.

Educação, mulher e família

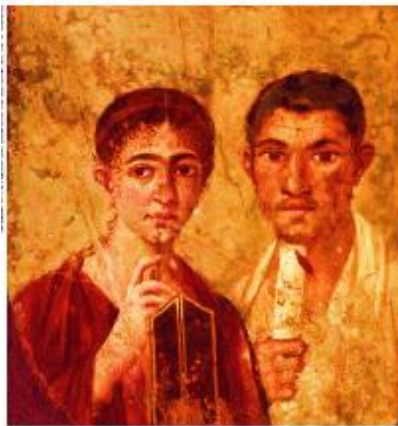
A educação variava de acordo com a camada social e o sexo. Os meninos das camadas abastadas aprendiam a ler e a escrever em latim e grego, além de adquirirem conhecimentos de agricultura, astronomia, religião, geografia, matemática e arquitetura com seus preceptores. Em contrapartida, os garotos das camadas menos privilegiadas dedicavam-se ao trabalho agrícola ou aprendiam um ofício, como o de ferreiro ou o de marceneiro.

As mulheres, independentemente de sua camada social, eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. As mulheres das famílias privilegiadas podiam apenas administrar a casa, os escravos e a criação dos filhos. As das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, até mesmo administrar o próprio negócio.

O casamento era uma das instituições mais valorizadas na sociedade romana. Por meio do casamento, muitos cidadãos conseguiam ascender, por exemplo, na carreira política, militar etc. Diferentemente da ideia que se tem hoje, as uniões matrimoniais não dependiam do aspecto afetivo, como exemplifica o texto a seguir:

“O casamento [...] não é o ‘fundamento de um lar’, o eixo de uma vida, e sim uma das numerosas decisões dinásticas que um senhor deverá tomar [...]. A esposa será menos a companheira desse senhor que o objeto de uma de suas opções. Tanto será um objeto que dois senhores poderão repassá-la amigavelmente.”

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: VEYNE, Paul (Org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 50. v. 1.



Entre os 12 e 14 anos, as meninas eram casadas por meio de arranjos familiares. O divórcio era comum, especialmente na aristocracia. Os filhos do casal que se separava sempre ficavam com o pai, e, caso este se casasse novamente, cabia à madrasta a tarefa de cuidar das crianças.

As crianças nascidas da união entre um homem e uma mulher de origem social inferior, da infidelidade feminina e, algumas vezes, da infidelidade masculina, não eram reconhecidas. Portanto, o abandono infantil era habitual. A prática da adoção também era comum. Homens livres que não tinham descendentes geralmente adotavam, algumas vezes até mesmo escravos.

Retrato do padeiro Terentius Neo e sua esposa (c. 45-79 d.C.), mural da cidade de Pompéia. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália. O casamento na sociedade romana era visto quase como uma obrigação cívica, responsável por garantir a prole do Império, os futuros cidadãos romanos.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 114).

As autoras, ao destacarem o casamento enquanto um meio de ascensão política e militar, buscaram ratificar suas afirmações referenciando o texto do historiador Paul Veyne presente no livro *História da vida privada*, vol. 1, onde ele explica que as mulheres são mais objetos negociados, que companheiras de seus senhores, reforçando a ideia de mulher objeto. Nesse mesmo texto do historiador, outras experiências foram relatadas em relação ao controle sobre a educação das meninas, para as quais a aprendizagem de afazeres domésticos foi direcionada, em distinção das áreas de conhecimento como línguas e cálculo ofertadas aos meninos. A mãe de Sêneca foi mencionada como exemplo de mulher proibida pelo esposo de

estudar filosofia, visto que ele julgava o estudo da matéria como algo que a encaminharia a libertinagem. Isso demonstra que sobre a educação das mulheres havia um controle onde se buscava o tolhimento de suas liberdades. De modo que, ao estruturar a narrativa didática deixa-se de mostrar a forma como as contradições entre homens e mulheres se forjaram ao longo do tempo. O caráter processual, histórico, cultural dos papéis de gênero são invisibilizados a cada época.

As autoras apontam para as mudanças sociais em torno dos costumes no texto suplementar, destinado ao professor que resume as abordagens do capítulo sete. Contudo, no fragmento, esse caráter processual que atravessa as relações de gênero, apontadas por elas, no espaço social romano, passam ao largo do texto didático disponível ao aluno. O que manda o resumo é que o professor estabeleça uma comparação entre os padrões de comportamento em Roma e os processos históricos ocorridos na história recente do Brasil, ou seja, informações e orientações que são policiadas para manipulação do professor, como se observa na imagem (Figura 8). Fica entendido nesse texto que o controle exercido sobre as mulheres era instituído através de um código jurídico, que normalmente era feito por homens e que através dele as mulheres eram reguladas e circunscritas a um papel social. A penalização das mulheres por suas condutas sexuais é mencionada no Código Civil Brasileiro de 1916, que determinava aos maridos a prerrogativa de anulação do casamento, caso a mulher já não fosse mais virgem, refletindo como o poder do Estado foi um instrumento de controle feminino, que conseguiu ao longo de muito tempo manter lugares e papéis específicos para as mulheres. Nada disso é colocado nos textos voltados aos discentes.

Figura 8. Texto resumo do capítulo do *Suplemento para o Professor*

Cabe destacar que o direito contém, também, fortes elementos morais e éticos, representativos dos valores de cada sociedade, embutidos na elaboração e na interpretação das leis. As leis romanas dispunham, por exemplo, sobre o papel social da mulher, sobre o pátrio poder e demais relações no interior da família. Essa situação pode ser comparada ao Código Civil Brasileiro de 1916, que penalizava a mulher por prática de adultério e o marido podia requerer a anulação do casamento ao constatar que ela já não era virgem. As mudanças da moral e da cultura ocorridas nas últimas décadas refletiram-se na Constituição brasileira de 1988 e no novo Código Civil, aprovado em 2002, que eliminou antigos encargos que antes pesavam sobre as mulheres.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 287).

A narrativa das condições de vida das mulheres se constitui muito mais numa descrição de diferentes posições sociais do que numa explicação de conjunto de mecanismos e

práticas regulatórias que funcionavam por meio de um aparelhamento jurídico consuetudinário controlado pelos homens e que assegurava a submissão delas. Delegar essa abordagem somente ao professor reduz, em grande medida, as chances de compreensão, por parte dos/as alunos/as, dos processos históricos atrelados às experiências temporais que provocaram condições de um mundo desigual para homens e mulheres.

Ainda no capítulo sete, o filme *Alexandria* foi dado como sugestão para que os alunos percebam os costumes romanos e os choques culturais e políticos ocorridos entre “os adeptos da antiga cultura romana e os do cristianismo, em um cenário no qual a autoridade de Roma já estava enfraquecida.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 112). Na indicação do filme, consta uma breve resenha da ficção, onde Hipátia de Alexandria foi destacada como personagem principal e o seu domínio de áreas como a matemática e a astronomia. Uma heterogeneidade de papéis desempenhados por mulheres convive nas páginas do livro, inclusive destacando conquistas e avanços feitos por elas. Todavia, o que não se dispõe aos alunos é uma abordagem que informe sobre como as interferências sociais infligiam nas condições nas quais muitas mulheres estavam inseridas, deixando em aberto a noção de que as distinções construídas historicamente corroboraram para desequilíbrios entre homens e mulheres, e sabe-se dos impactos dessas construções. É importante lembrar ainda que a personagem foi cerceada e morta por uma ordem religiosa cristã que se impunha. Sua fé pagã contribuiu para sua perseguição num período de expansão do Cristianismo na Antiguidade Clássica, no século V d. C. Foi mais uma vítima de violência, teve uma morte brutal, onde seu corpo foi esquartejado e queimado numa simulação de oferenda de um animal sacrificado em ritual pagão.

A composição da sociedade medieval mostrada pelas autoras foi apresentada em duas páginas, onde aparece um texto e duas imagens (Figuras 9 e 10), representando membros do clero, nobreza e campesinato.

O clero, formado pelo segmento religioso ao qual pertenciam homens (bispos, arcebispos, patriarcas, monges e o papa) e mulheres (freiras, abadessas), desempenharam funções nas abadias de mosteiros e nas comunidades. Segundo Nascimento (1997), os acervos mostraram nas cidades medievais de Castela e Leão que a vida monástica foi uma opção às mulheres pertencentes à nobreza, onde atuaram na manutenção de linhagens nobres, construção e gerenciamento de patrimônios sem qualquer interferência externa de outros mosteiros.

Figura 9. Texto sobre a sociedade feudal.

Sociedade feudal

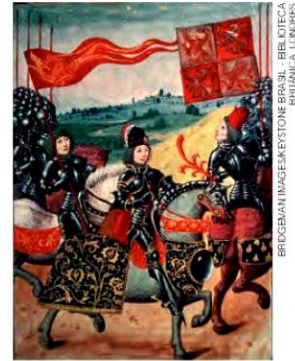
A estrutura social feudal era organizada essencialmente em três ordens, ou estamentos: o **clero**, a **nobreza** e o **campesinato**. Havia uma rigidez na hierarquia social, cujos valores e práticas eram, em grande parte, regulados pela Igreja. Os clérigos legitimavam essa organização afirmando que as pessoas deveriam desempenhar suas funções em obediência à vontade de Deus. Assim, a hierarquia era determinada pelo nascimento, com praticamente nenhuma chance de ascensão ou mobilidade social.

No ideário medieval, os clérigos compunham o grupo que cumpria a função de intermediários entre Deus e os seres humanos. Por esse motivo, em um período de grande fragmentação do poder político, a fé cristã era o fator de união entre os europeus. A Igreja Católica exercia grande autoridade não apenas na vida religiosa, mas também nos negócios, na educação, na vida cotidiana e nas atividades econômicas. O batismo era o mecanismo de inserção do homem na sociedade.

A nobreza era composta de indivíduos detentores de terras e de poder político e com forte educação bélica. O cavaleiro, pertencente à **pequena aristocracia**, era um especialista no uso das armas. Quando detentor de uma extensão maior de terras, podia dedicar-se inteiramente ao treinamento e ao serviço militar. Em outros casos, o cavaleiro vivia dos recursos provenientes de seu suserano.

A nobreza e o clero eram sustentados pelos servos, que viviam sob o regime de **servidão de gleba**, ou seja, não podiam abandonar o feudo, mesmo quando fosse passado para outro senhor. Os servos eram obrigados a pagar uma série de tributos como a **corveia** (realização de serviços, em alguns dias da semana, nas terras senhoriais), a **talha** (entrega de metade de tudo o que fosse produzido) e as **banalidades** (uma espécie de aluguel pelo uso das ferramentas e dos equipamentos de trabalho).

No feudo também havia os **vilões**, que não estavam presos à terra e, por isso, podiam vagar pelos feudos em busca de trabalho. Alguns conseguiam adquirir terra ou enriquecer com a atividade comercial.



Cavaleiro e seus aprendizes. Iluminura do livro *Crônicas de Froissart* (século XV). Biblioteca Britânica, Londres. Um traço distintivo do cavaleiro era sua moral, baseada na fidelidade ao seu senhor. Também era parte de seu código de honra a luta em defesa dos fracos, dos injustiçados e da Igreja Católica.

Pequena aristocracia: aristocratas que possuíam títulos nobiliárquicos menores, como viscondes, barões e cavaleiros. Além deles, havia a alta aristocracia, representada pela nobreza e formada por príncipes, arquiduques, duques, marqueses e condes.



Camponeses no trabalho da colheita. Iluminura do *Saltério da rainha Maria* (1553). Biblioteca Britânica, Londres. Os servos, embora exercessem trabalho sob coerção, não podiam ser vendidos como escravos, pois estavam vinculados à terra.

A escravidão não deixou de existir durante o período medieval. Contudo, foi pouco utilizada. Os cativos, frequentemente, realizavam tarefas domésticas. Ver HEERS, Jacques. *Escravidão e servidão doméstica na Idade Média*. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 131).

A nobreza – formada não apenas por cavaleiros e senhores feudais, mas também por mulheres nas funções de esposas, solteiras, viúvas, marquesas, duquesas etc. – e o campesinato onde as mulheres também participavam de atividades ligadas à colheita, à preparação dos alimentos, à produção das roupas e assumiam inclusive os negócios na venda

de excedentes ao lado de seus maridos ou quando eles faleciam. Na legenda, que indica a fonte de onde a imagem (figura 9) foi extraída, chamada *Saltério da Rainha Maria (1553)*, também pode-se observar a presença de uma mulher exercendo comando. A menção indicativa na legenda da governante, insere a existência de outra lacuna em relação à presença das mulheres, ela está quase invisível, passando muito despercebida. Isso reflete que numa sociedade profundamente estruturada pelos homens, mulheres em alguns momentos exerceram funções de poder e deixaram um legado ou uma marca durante seus governos, o que por sua vez, não foi abordado em momento algum do texto desse capítulo oito.

As imagens dispostas na figura 9 – compostas por cavaleiros, aprendizes e camponeses, que protagonizam a composição social – cumprem a função de reafirmar e comprovar os estratos sociais que o texto está apresentando. É aquilo que Ströher (2012, p.32) chamou de imagem-prova: “Essas fontes atuam como provas, pois reafirmam e atestam os discursos presentes no texto-base dos livros didáticos [...]”. Assim, o discurso se sustenta em texto e imagem numa articulação social onde as mulheres não se integram ao modelo de apresentação da sociedade, só aparecendo depois, em discussões extras, complementares.

A segunda parte, que compõe a sociedade, presente na figura 10, logo após ao primeiro formato da composição social, foi iniciada pela imagem da escritora Cristiane Pisan⁸ (1364-1430), que aparece acompanhada de outras três mulheres representando a prudência, a justiça e o recato. A iluminura da escritora introduz a parcela social das mulheres, que segue por meio de um texto, intitulado *Mulheres e crianças*. As autoras citaram na legenda da imagem a escritora como uma exceção às demais mulheres e retrataram as condições de vida da maioria delas.

Foi destacada a falta de acesso à educação para mulheres e o seu direcionamento para o aprendizado de atividades domiciliares no texto da imagem (Figura 10) da escritora italiana. Embora sendo uma exceção, a escritora Cristiane Pizan ficou reduzida a uma pequena legenda e sua obra, que ressalta uma habilidade incomum em tempos medievais de

⁸ Filha de um catedrático da Universidade de Bolonha, conviveu num ambiente repleto de obras literárias e filosóficas com as quais obteve erudição necessária para o desenvolvimento de uma produção escrita, encontrada em uma vasta obra constituída por tratados de educação, política e moral. Defendeu a capacidade intelectual das mulheres e a importância da educação para todas.

uma maioria populacional sem leitura, foi muito pouco. Uma mulher que desenvolve um discurso em defesa de suas iguais para o acesso à educação, em oposição aos ataques dirigidos às mulheres. Denuncia em sua obra *A Cidade das Damas* (1405) o quanto as mulheres eram atacadas e caluniadas pelos homens, por pensadores, filósofos e membros do clero.

Figura 10. Texto sobre Mulheres e crianças no Período Medieval.



Mulheres e crianças

As mulheres ocupavam uma posição inferior na sociedade medieval. Em um mundo religioso, viril e militar, eram inferiorizadas por serem consideradas frágeis, julgadas responsáveis pelo pecado original e por estarem associadas à imagem da Eva pecadora. Assim, para salvar-se, a mulher deveria seguir o exemplo da constância, da castidade e da virgindade, espelhando-se na Virgem Maria.

Na sociedade rigidamente hierarquizada da Idade Média, a origem social da mulher determinava seu cotidiano. As camponesas, além dos cuidados com a casa e com os filhos, eram responsáveis por fiar, tecer e auxiliar nas colheitas. Na aristocracia, o matrimônio, institucionalizado pela Igreja desde o século XI, garantiu aos nobres o enriquecimento das linhagens, e aos reis, as sucessões do trono por meio da união com as damas mais destacadas da nobreza. Mesmo nesse meio social, poucas mulheres eram alfabetizadas, como mostra o trecho a seguir:

“Se a sociedade medieval era em geral iletrada, o acesso às letras e ao saber formal estava praticamente vedado às mulheres. Entretanto, embora em pequena quantidade, houve mulheres letradas na Idade Média e um discurso propriamente feminino. Não obstante, é difícil considerá-lo expressão dos anseios de todas elas. O domínio da leitura e da escrita coube a pouquíssimas, em geral, às religiosas ou damas da alta sociedade.”

MACEDO, José Rivair. *A mulher na Idade Média*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-86. (Coleção Repensando a história)

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 132).

Sua constituição, enquanto uma intelectual, não ficou disponível ao conhecimento dos alunos e alunas. Por mais que se diga que ela defendeu através de seus livros a importância social das mulheres, ainda fica uma lacuna em relação a como se deu essa defesa, que trajetória ela percorreu e que a instrumentalizou para o desenvolvimento de uma escrita marcada por uma originalidade e oposição a algumas concepções da época. As páginas escritas por Cristine Pizan são fontes históricas importantíssimas, como testemunho da atuação feminina durante a Baixa Idade Média, entre os séculos XI e XIV, que poderiam ter

sido mais satisfatoriamente exploradas. Segundo CALADO (2006) apud (NERI, 2013, p. 71): “Ela seria a primeira mulher a exercer o ofício de escritora como profissão de fonte e renda, e não só, sua obra, escrita em 1405 permitiu distingui-la como precursora do feminismo moderno.” Assim, essa personagem relevante não foi sequer mobilizada em forma de atividade de pesquisa para construir a partir dela a noção de importância que a instrução poderia oferecer às mulheres, ou ainda como a carência da instrução para elas interferia no controle social delas para sua contenção nos espaços priorizados aos homens. São problematizações necessárias a serem desenvolvidas para que discentes reflitam e conectem os pontos que corroboraram para aprofundar as desigualdades entre os gêneros.

O fragmento presente na figura 11 está disponível no texto que resume as abordagens desenvolvidas ao longo do capítulo sete. As autoras, através dele, explicam a estrutura da abordagem realizada ao longo do capítulo, como também dão sugestões aos docentes do que seria importante desenvolver na sala, junto com os/as estudantes.

Figura 11. Trecho do Suplemento ao Professor.

A sociedade feudal (página 131) é apresentada aos alunos em sua clássica divisão em ordens – clero, nobreza e camponeses –, destacando o papel de cada um desses grupos, o caráter hierárquico dessa estrutura social e a influência que a religiosidade exercia sobre todas as camadas da população europeia durante o período, já que as divisões sociais eram justificadas pela Igreja (como também o eram os atributos e papéis sociais reservados às mulheres).

Sugerimos dedicar atenção especial para a relação entre os nobres e os camponeses, principalmente no que diz respeito à sujeição pessoal e às obrigações dos servos. A corveia, a talha e as banalidades constituíam alguns desses encargos, fundamentais para que os alunos compreendam o funcionamento da servidão de gleba.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 292).

O Suplemento ao professor não orienta, em seu resumo do capítulo sete, a destacar a personagem supracitada, apenas os papéis e atributos das mulheres no medievo em termos gerais, no final da orientação. Ao resumir os elementos compositores da sociedade medieval, as autoras dedicam um parágrafo inteiro na orientação docente para o destaque das relações de sujeição pessoal entre senhores e servos, reproduzindo um modelo tradicional de

composição da sociedade medieval, que corrobora muito mais para uma configuração fechada do que para as diferentes dinâmicas que a compõe.

O texto também invisibiliza as mulheres quando as afirma em posições de inferioridade na sociedade medieval, já que suas experiências, suas práticas não são apresentadas e o discurso regulatório cria um modelo específico de participação. Não expõe suas diversas atividades e apresentam-nas como auxiliares: “As camponesas além dos cuidados com a casa e com os filhos, eram responsáveis por fiar, tecer e auxiliar nas colheitas.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 132). A execução de um trabalho agrário que é fundamental para a manutenção das comunidades e que demanda bastante esforço físico, contradiz a ideia de fragilidade, que não recaía sobre mulheres pobres. Elas trabalhavam arduamente e dividiam as tarefas do campo, além de darem conta das tarefas domésticas.

A retomada do papel social das mulheres foi realizada na proposta de atividade mostrada logo abaixo na figura 10, onde se propõe uma pesquisa voltada para a busca de dados do presente, que em grande medida irão revelar muito das problemáticas enfrentadas por elas. Contudo, a atividade, mesmo ao retornar à categoria feminina, não conecta e nem explicita a historicidade que corroborou para a permanência das desigualdades. Estabelecer uma relação entre o controle do acesso ao saber – já mencionado ao longo deste capítulo três – à manutenção de restrições às mulheres, seria oportuno à reflexão dos mecanismos que funcionaram para configuração hierárquica social que predomina no tempo presente, desenvolvendo uma aprendizagem que dá conta de identificar historicamente as construções sociais.

A elaboração desse tipo de questões é válida para que seja estabelecido um diálogo com o tempo presente. Porém, é observado que por vezes existem muitas carências na disposição de fontes de pesquisa entre estudantes de escolas públicas. Ainda assim as autoras disponibilizaram no manual direcionado ao professor um texto contendo muitas informações acerca da temática por elas solicitadas.

No texto suplementar do volume um, dirigido ao professor, aparece a seguinte recomendação: “[...] o objetivo da atividade é propor a reflexão de que a condição da mulher, em qualquer sociedade, não é proveniente da natureza, mas se trata de uma construção histórica.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 332). O texto organizado traz muitas informações contendo o percentual das mulheres na população, na política, no mercado de trabalho, e ainda questões ligadas à violência doméstica. Se encontra nesse texto uma preocupação com as situações das mulheres, numa orientação que é dirigida aos professores.

Figura 12. Atividade proposta no capítulo 8 na p. 146

Investigando

- 6.** Você estudou neste capítulo o papel da mulher na sociedade medieval. Em grupos, façam uma pesquisa sobre a condição da mulher na sociedade brasileira contemporânea e escrevam um texto que aborde os seguintes aspectos: porcentagem da população, representatividade política, mercado de trabalho, preconceito e violência.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 146).

No *Suplemento ao professor* também estão disponíveis outros textos historiográficos que versam sobre a heterogeneidade da condição feminina. Em cumprimento às exigências legais, a inserção das mulheres é realizada na obra pelas autoras. Mas, há uma disposição de informações que é própria da articulação de livros didáticos, marcada pelo controle do que deve ou não ser abordado na sala de aula pelo professor, mas que corre um enorme risco de não ser trabalhado pelas inúmeras dificuldades enfrentadas no exercício da profissão e até mesmo pelas problemáticas que a abordagem do tema envolve. Então, o comprometimento da abordagem das questões ligadas ao gênero pode continuar a ocorrer e o controle dela retarda o debate urgente dos problemas que dela surgem. Pensando nisso e nas realidades que já se puderam conhecer no exercício e na prática de professora da autora deste trabalho, é que a presença desse debate precisa avançar em quantidade e qualidade, visto que diante de todas as diversas formas de violências e preconceitos continuam a proliferar.

2.2 Segundo volume: trabalhos e existência invisibilizadas

O volume destinado à segunda série do ensino médio dá prosseguimento ao currículo de história, abordando eventos que sucederam ao longo da Idade Moderna, no contexto em que entraram em contato o mundo europeu e as populações que habitavam os continentes da América e da África. O processo de colonização desses territórios, as mudanças de concepção científicas e sociais introduzidas pelo pensamento ilustrado, as revoluções burguesas e os processos de emancipação das colônias preencheram os capítulos da obra didática.

O capítulo quatro foi escolhido para análise no volume dois, intitulado *A mineração no Brasil Colonial*. O conteúdo apresentado inicia com os debates da abertura e os questionamentos do *Conversando sobre* que abordam os danos ambientais provocados pela

mineração. A seguir vai sendo mostrado todo o processo organizado para abertura dos caminhos, com a organização das expedições bandeirantes. O abastecimento das áreas mineradoras, as disputas pelo domínio da extração do ouro – Guerra dos Emboabas –, a estrutura dos núcleos urbanos que foram surgindo ao passo que a mineração avançava, os mecanismos de controle fiscal da metrópole, a sociedade e os aspectos culturais e religiosos e por último alguns dos conflitos coloniais à época.

Dentre seus conteúdos, o capítulo quatro mostra como se configura a sociedade surgida por meio das atividades mineradoras. Uma vez descrita, a sociedade mineira apresenta também uma estrutura completamente masculina, como mostra o texto e a figura 13. Esse capítulo é um dos mais extensos do volume e ao longo dele a palavra mulheres não aparece nenhuma vez. A presença feminina só ocorre por meio de uma imagem da página 68 do livro didático, onde aparece uma pintura de autoria de Carlos Julião, de uma escravizada de ganho vendendo frutas. Nessa parte, o texto classifica os diferentes tipos de escravizados – em uma linguagem majoritariamente masculina – e o trabalho desenvolvido por eles. São eles, e só eles, os escravizados domésticos, os de ganho e os de aluguel.

Também, é importante considerar que a utilização do termo “escravo ou escrava” aparece ao longo de toda obra didática aqui analisada, embora se utilize neste trabalho o termo escravizado(a). Atualmente a nomenclatura “escravo ou escrava” não mais se aplica a essa condição social e de trabalho, visto que a mesma imprime a ideia de que a escravidão é algo natural, sendo que ela decorre de práticas culturais construídas historicamente, ao passo que melhor contempla essa experiência o termo escravização, ou escravizado(a), dado a uma condição que é adquirida socialmente em condições específicas. Desse modo, há uma demora na inclusão de novos termos que mais apropriadamente explicam os conceitos históricos.

A trajetória do povoamento da região mineradora é narrada logo no início do texto, juntamente com o aparecimento dos grupos que vão formar a sociedade colonial proveniente do extrativismo de minerais. Várias profissões, cargos, são citados e é apontado um caráter dinâmico dessa sociedade, atrelado às diferentes necessidades que surgiram através da extração de minerais, que na sua totalidade não satisfaziam as demandas daquela ocupação populacional, em torno da alimentação, vestuário, moradia etc. Entretanto, as mulheres estão ausentes desse processo histórico. Ainda que logo no início dessas explorações o número de portuguesas fosse reduzido, as demais mulheres – indígenas e africanas – estavam inseridas nesse processo, que fora inclusive marcado por muitas violências em relação a elas. O emudecimento em relação à presença dessas mulheres demonstra mais um exemplo de invisibilização dessas agências históricas e de uma noção eurocentrada da História.

Figura 13. Texto sobre a organização da sociedade mineira no Período Colonial

Alforria: operação pela qual um escravo tornava-se um indivíduo livre. A alforria podia ser concedida pelo senhor ou obtida por meio da compra.

Quartação: ou coartação, forma de compra da alforria, por meio de pagamento parcelado.

◆ A sociedade mineira

Os povoados surgiram e cresceram em uma velocidade espantosa nas áreas de mineração. A sociedade que se formou desse crescimento acelerado possuía características muito diferentes das que existiam anteriormente na América portuguesa.

Nos núcleos urbanos, havia grande número de artesãos, profissionais liberais e funcionários da Coroa, escravos e ex-escravos, o que os tornava socialmente mais diversificados que os do Nordeste açucareiro. Além disso, a sociedade mineira caracterizou-se por uma maior mobilidade social se comparada aos demais núcleos de povoamento, sobretudo em relação à população escrava, como explicado no texto a seguir.

“A sociedade mineira setecentista engendrou uma cultura particular no mundo moderno [...]. O ouro gerou nas Gerais uma dinâmica de intensidade desconhecida até mesmo nos demais domínios coloniais. A rapidez com que as jazidas foram descobertas e abandonadas, a concentração de riquezas nas mãos de comerciantes e a dívida generalizada coexistiam com certa mobilidade e autonomia da população escrava; ademais, as estratégias de sobrevivência adotadas por negros, pardos, cativos e forros, forjavam um contexto de fluidez e transformação. [...] Os cativos e forros buscaram, muitas vezes, formas particulares de ‘ascensão’, mediante alforrias, quartações, empréstimos, escritos e outros métodos aptos a simbolizar a identidade.”

SILVEIRA, Marco Antonio. *O universo do indistinto. Estado e sociedade nas Minas setecentistas (1735-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 185.

A possibilidade da conquista da alforria contribuiu para ampliar a complexidade da sociedade mineira, como veremos adiante.

◆ Elite mineradora

Os **proprietários de grandes lavras** constituíam um grupo social privilegiado na região. Esse pequeno grupo possuía amplo poder econômico, influência política e muitos escravos, que eram contados na hora de arrematar as lavras.

Os **altos funcionários** da Coroa também participavam dessa elite. Em geral, eram portugueses enviados para ocupar cargos importantes, como o de superintendente e o de governador. Muitas vezes, os portugueses também vinham ao Brasil como **contratadores**, homens de negócio que obtinham da Coroa, por meio de leilão, o direito de cobrar as taxas reais.

Os **grandes comerciantes**, por sua vez, beneficiavam-se do monopólio comercial de alguns artigos nas regiões mineradoras. Em muitos casos, o comércio era muito mais rentável do que a exploração mineral.

◆ A camada intermediária e a população livre pobre

Na sociedade mineira, a **camada intermediária** da população era formada por um grupo heterogêneo, que reunia artesãos, alfaiates, sapateiros, carpinteiros, barbeiros, artistas, pequenos comerciantes e pequenos mineradores que sobreviviam com dificuldades.

Além disso, havia muitas **pessoas livres pobres**, que realizavam trabalhos ocasionais e de ganhos incertos, atividades que não poderiam ser realizadas pelos escravos, ou mesmo que permaneciam desocupadas, vivendo precariamente. Esse grupo era formado principalmente por escravos libertos, mestiços, indígenas aculturados e alguns brancos pobres, pessoas que, no contexto da sociedade mineira, foram consideradas “desclassificadas”.

ANDERSON DE ANDRADE PINHEIRO

A sociedade mineira (século XVIII)

Camada	Porcentagem
Elite mineradora	4%
Camada intermediária	17%
População livre pobre	29%
Escravos	50%

Fonte: SOUZA, Laura de Mello e. *Opulência e miséria das Minas Gerais*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 44-74. (Coleção Tudo é história)

◆ 68

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 68).

Ao explicarem as atividades desenvolvidas pelos escravizados nos espaços domésticos, é perceptível que em sua maioria as tarefas mencionadas são geralmente executadas por mulheres, que atuavam em diferentes espaços, fossem em áreas rurais ou urbanas, contudo pela linguagem utilizada no texto não fica exposta a atuação delas, onde mais uma vez a adoção de termos que universalizam a atuação dos sujeitos deixa de

evidenciar o protagonismo das mulheres ao longo desse processo, do qual participaram ativamente. O desenvolvimento de diversas atividades que frequentemente eram realizadas por escravizadas são apresentadas e flexionadas no gênero masculino. Como mostra esse trecho: “Os **escravos domésticos** às atividades ligadas a manutenção das residências dos senhores, como cozinhar, lavar, cuidar das crianças, entre outras tarefas.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 69) presente na figura 14.

Figura 14. Texto contendo a tipologia de escravizados na região das minas.

◆ **Escravos africanos**

Os **escravos africanos** compunham a maior parte da sociedade das Minas Gerais. Eles eram submetidos ao árduo trabalho nas grandes lavras ou trabalhavam para um faisgador no leito dos rios. As doenças causadas pelas condições de trabalho, além dos castigos físicos e outras formas de punição, tornavam as mortes comuns. A vida útil de um escravo que trabalhava nas minas variava entre 7 e 12 anos.

Nos centros urbanos, existiam os **escravos domésticos**, os de ganho e os de aluguel.

Os **escravos domésticos** realizavam atividades relacionadas à manutenção das residências dos senhores, como cozinhar, lavar, cuidar das crianças, entre outras tarefas.

Os **escravos de ganho** trabalhavam em diversas funções remuneradas: transportadores de cargas e de pessoas, vendedores ambulantes, barbeiros, curandeiros, prostitutas, “negras de tabuleiros” que vendiam doces e quitutes, entre outras atividades. Parte do dinheiro obtido nesses serviços era repassada aos senhores, e o restante era guardado pelos escravos para os seus gastos com alimentação, vestuário, compra de ferramentas e, eventualmente, para a obtenção da alforria.

Os **escravos de aluguel**, por sua vez, eram alugados a terceiros para o desempenho das mais variadas tarefas, estando sujeitos a duros castigos e torturas.

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 69).



Detalhe de pintura de Carlos Julião que mostra escrava de ganho vendendo frutas (século XVIII). Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro (RJ).

As escravizadas são anuladas na masculinização da nomenclatura escravo, sendo descaracterizadas enquanto mulheres, sendo tão somente indicadas como “negras do tabuleiro e prostitutas”. Seu trabalho e existência foram invisibilizados na narrativa em destaque no texto escrito, embora a imagem e a explicação que vêm abaixo digam o contrário. O que ainda é indicado como realizado por elas são as funções de prostitutas e as chamadas “negras de tabuleiro”, vendedoras de comidas nas ruas de cidades brasileiras. De fato, muitas mulheres negras trabalharam nessas funções, bem como cozinheiras, babás, amas de leite etc., entretanto era por meio dessas atividades que muitas enxergavam possibilidades de ascender socialmente, lutar contra a escravização e ampliar seus meios de sobrevivência, como mostra o trecho a seguir:

No ramo do comércio de gêneros alimentícios, as mulheres africanas de origem mina (etnia da África Ocidental) criaram uma verdadeira rede de negócios no mercado do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. Dona de muitas barracas, boa parte dessas mulheres negras conseguiu comprar sua liberdade e se transformou em chefe de família. A autonomia delas era tamanha que, em alguns casos, essas mulheres se desvincilharam de maridos e companheiros pleiteando o divórcio e reafirmando sua independência financeira e emocional. (SANTOS, 2017, p. 38).

Conhecer o protagonismo dessas mulheres é um caminho que precisa ser trilhado com aprofundamento nos conteúdos dos livros didáticos de história. As perspectivas introduzidas pelos estudos de gênero, interseccionalidade e pelo feminismo negro ainda não são contemplados nessas obras, de modo a visibilizar ou problematizar essa categoria de mulheres negras. Se na inserção da categoria mulheres brancas ainda se encontram tantas abordagens frágeis, nas que inserem raça e classe os problemas são ainda maiores. No universo diversificado das mulheres por fatores de cor, posição social e até a identidade de gênero – como é o caso das mulheres transexuais – fica muito difícil ter uma nítida visão do que venham a ser essas categorias, quando um dos principais instrumentos de aprendizado turva, cala, controla as formas como se dão a participação histórico-social de determinados sujeitos.

O capítulo sete desse segundo volume também será analisado. Na página 114 dele, encontra-se um texto todo dedicado à participação das mulheres na Revolução Francesa, onde tiveram seu papel destacado em ações (pré)revolucionárias – fundação de clubes políticos, difusão de ideias iluministas, lutas por direitos, motins – bem como a busca pelo direito de participar da defesa. Foram contempladas nas categorias de classe, destacando a atuação das mulheres que pertenciam à classe burguesa e as das camadas populares.

O texto do capítulo sete permite narrar as mulheres participando de atos políticos independente de sua condição social, onde discutem possibilidades de participação em espaços ocupados pelos homens e participam de todas formas: “Empunhando lanças, machados, foices e mosquetões, essas mulheres interromperam uma sessão da Assembleia Constituinte para manifestarem-se e invadiram o palácio real.” (BRAICK; MOTA, 2016, p.114). Isso favorece entre os alunos a percepção de que as mulheres estiveram presentes em lutas que inclusive construíram valores até hoje defendidos no mundo ocidental. Por outro lado, sem uma atividade que interligue com questões do presente, a abordagem fica reduzida a um destaque que não contribui para pensar nas questões do presente.

As autoras também sugerem como leitura a obra *Olympe De Gouges*, de Catel Muler e José-Louis Bocquet, seção *Você vai gostar de ler* que apresenta a trajetória de Marie

Gouge, autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Nessa secção, também presente na figura 15, merece a atenção do professor(a) para a indicação da morte de Olympe de Gouges, que foi guilhotinada durante a Revolução Francesa. É salutar mostrar aos alunos as lutas travadas pela ativista revolucionária que denunciou a opressão absolutista, jacobina e a falta de participação e direitos políticos para as mulheres. Sua ousadia implicou na condenação à morte na guilhotina, mesmo num governo já comprometido com os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade.

Figura 15. Texto dedicado à participação das mulheres na Revolução Francesas.

Você vai gostar de ler



BOCQUET, José-Louis; MULLER, Cotel. **Olympe de Gouges**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

A *graphic novel* apresenta a trajetória da autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Nascida no sul da França, a jovem Marie Gouze mudou-se para Paris, adotando o nome Olympe de Gouges. Dedicou-se à escrita de panfletos revolucionários, peças de teatro, à defesa dos direitos das mulheres e ao fim da escravidão. Considerada monarquista, foi guilhotinada em 1793.

Mosquetão: arma de fogo semelhante a uma espingarda.

Sancionar: aprovar lei elaborada e votada por um órgão legislativo.

Patíbulo: palanque montado em local aberto para a realização de atos públicos e cerimônias.

◆ Mulheres na revolução

As mulheres tiveram um papel destacado durante a Revolução Francesa: participaram ativamente das ações revolucionárias, fundaram clubes políticos, apoiaram a difusão das ideias revolucionárias, agitaram as sessões da Assembleia, lutaram pelo direito de formar uma guarda feminina e alistaram-se no Exército.

A atuação feminina na França já era significativa nos anos que antecederam a revolução de 1789. As mulheres da burguesia, por exemplo, organizavam os famosos "salões" em que os pensadores iluministas debatiam suas ideias. Nas cidades, as mulheres das classes populares, por sua vez, trabalhavam em lojas e mercados e, muitas vezes, enfrentavam as autoridades responsáveis por prender devedores e confiscar mercadorias. Com a tomada da Bastilha, a participação das mulheres na cena pública aumentou.

Em um dos episódios mais famosos da Revolução Francesa, ocorrido em outubro de 1789 e conhecido como **Marcha sobre Versalhes**, cerca de 7 mil mulheres caminharam de Paris até o palácio real em Versalhes. O objetivo era protestar contra o preço alto do pão e a escassez de alimentos e pressionar a família real para que retornasse à capital.

Empunhando lanças, machados, foices e **mosquetões**, essas mulheres interromperam uma sessão da Assembleia Constituinte para manifestar-se e invadiram o palácio real. Diante da pressão, o rei comprometeu-se a abastecer a capital e **sancionou** os decretos da Assembleia que antes havia se recusado a aprovar – como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a abolição dos direitos feudais –, e a família real voltou a Paris escoltada pela Guarda Nacional.

As francesas continuaram atuando nas jornadas revolucionárias, muitas vezes de maneira autônoma, por meio de clubes femininos. Além de defenderem os ideais da revolução, elas também reivindicaram direitos para as mulheres, que ainda não eram consideradas cidadãs e sofriam preconceito. Olympe de Gouges, por exemplo, chegou a publicar a **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, em 1791:

“Art. 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

Art. 2º O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem. Esses direitos são: a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão. [...]

Art. 10º Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio. A mulher tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio desde que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.”

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, set. 1791. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP*. Disponível em <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-a-criacao-da-Sociedade-das-Nacoes-ate-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em 3 mar. 2016.



MUSEU ORNAMENTAL, PARIS

Clube patriótico de mulheres (1793), pintura de Jean-Baptiste Lesueur. Museu Carnavalet, Paris, França. A pintura do século XVIII retrata uma reunião de um clube patriótico feminino em Paris. As vestes simples e as toucas com fitas indicam que as mulheres representadas pertencem ao terceiro estado. Nas reuniões, as participantes liam e debatiam os discursos e as ideias apresentados na Assembleia.

◆ 114

Fonte: Braick e Mota (2016, p. 114).

A disposição dessa imagem (Figura 15) veio em complemento e confirmação do que já foi trabalhado ao longo do texto-base, a exemplo de uma imagem narrativa ou imagem-

prova. Na legenda aparece uma descrição de vários aspectos sobre ela. Essa imagem também funcionaria com eficácia se fosse problematizada em atividade. A partir do levantamento de questões como: Que personagens aparecem nessa imagem? O que elas estão fazendo? Qual o período em que essa imagem foi produzida? Relacione essa imagem aos eventos ocorridos durante a Revolução Francesa. Ou ainda: Pesquise acerca das reivindicações das mulheres francesas durante o período revolucionário e compartilhe com os colegas o resultado de sua pesquisa. Desse modo, a ilustração assumiria a condição de uma imagem-monumento que auxiliaria na problematização dos valores da época e do engajamento das mulheres nessas questões.

Figura 16. Texto contendo Seção de atividade

Texto complementar
CIDADANIA E PODER

Liberdade de expressão, imprensa e cidadania


Durante o Antigo Regime, livros, jornais, gravuras e panfletos eram submetidos à censura comandada pelo Estado absolutista. Porém, algumas publicações proibidas pela monarquia eram comercializadas ilegalmente. Com a queda do governo e o fim da censura, o aumento da difusão de informações contribuiu para ampliar o debate político na França.

“Todos respiravam política na Paris revolucionária. O povo se mantinha bem informado e atento aos acontecimentos [...] lendo alguns dos sessenta e nove jornais e panfletos criados entre julho e agosto de 1789 ou discutindo em grupos as notícias dos jornais lidos em voz alta nas esquinas. As mulheres se encontravam quase diariamente nas filas de pão, nos ateliês de trabalho, nas ruas, cafés, mercados, [...] [e] discutiam com entusiasmo os assuntos da cidade. À noite, as lavadeiras se encontravam na taberna para trocar impressões sobre os discursos dos oradores revolucionários. [...]

[...] Joachim Campe, um viajante alemão [...] escreveu de Paris aos seus conterrâneos manifestando grande surpresa com o ‘caloroso interesse que esta gente, que na sua maior parte não sabe ler nem escrever, demonstra pelos assuntos públicos’, e notou que ‘a participação de todos parece ser necessária para discutir acerca de tudo’ [...]. As ruas e as praças de Paris se tornaram escolas de civismo e as mulheres aprendiam na prática, junto com os homens, o conceito de cidadania. Joachim Campe observou argutamente: ‘imaginem um instante o efeito [...] desta participação de todos [...] na coisa pública [...]’.

A conscientização política despertou no povo [...] o sentimento de pertencimento ao corpo político da nação. Aos poucos, aumentou o número de pessoas que perceberam o impacto da política nas suas vidas privadas. [...]

A liberdade de expressão e consequentemente da imprensa contribuíram para aguçar o interesse das classes populares pelos acontecimentos e debates políticos. [...] O artigo XI da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* garantia que ‘a livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem. Todo cidadão pode falar, escrever, imprimir livremente, salvo se houver abuso dessa liberdade, nos casos determinados pela Lei’. [...] Em todas as ruas havia uma gráfica imprimindo algum jornal, enquanto jornalistas escreviam febrilmente nos sótãos das casas.”



BRIDEHAM WAGES/KEYS/ISTOCK/BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Liberdade de Imprensa. Gravura de 1797. Biblioteca Nacional da França, Paris. Os jornais e panfletos publicados durante a revolução buscavam acompanhar o ritmo acelerado dos acontecimentos da vida pública.

MORIN, Tania Machado. *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 99-101.

Compreendendo o texto
Registre as respostas em seu caderno.

1. Como o aumento dos impressos afetou as discussões políticas e modificou o cenário de Paris durante a revolução?
2. No século XVIII, a maioria da população francesa não era alfabetizada e, ainda assim, a circulação de jornais e panfletos favoreceu a discussão dos assuntos públicos. De que maneira isso ocorreu? Exemplifique com trechos do texto.
3. No início do século XXI, a internet tornou-se importante meio de difusão de informações e de discussão. De que modo os debates na rede afetam a vida pública e influenciam movimentos políticos? Que vantagens e limites a liberdade de expressão encontra hoje na internet?

Ainda nesse capítulo sete, que discute os episódios da Revolução Francesa de 1789, uma interpretação de texto é proposta por meio da secção *Texto Complementar* em figura (16), utilizando trechos da obra *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*, da historiadora Tania Machado Morin. O enfoque foi dado à difusão de informações que ocorreu logo após a queda do Estado Absolutista. Na secção e no texto, as mulheres aparecem participando de momentos de leitura e debates políticos. “As mulheres se encontravam quase diariamente nas filas de pão, nos ateliês de trabalho, nas ruas, cafés, mercados [...] [e] discutiam com entusiasmo os assuntos da cidade. À noite as lavadeiras se encontravam na taberna para trocar impressões sobre os discursos dos oradores revolucionários.” (MORIN, 2013 apud BRAICK; MOTA, 2016, p. 123)

A alusão às mulheres em um contexto de discussões de assuntos políticos, inclusive em espaços como as tabernas, não foi sequer mencionada nas questões levantadas sobre o texto – mesmo sendo extraído de uma obra sobre História das Mulheres – e a proposta se voltar para o eixo *Cidadania e poder*. De fato, não basta inserir as mulheres, inclusive com protagonismo, sem estabelecer um diálogo com o presente, podendo tornar visível que embora tenham existido esses momentos de participação política feminina, as mulheres até hoje têm reduzidas suas participações na política atual. A fala das mulheres nesses espaços é muitas vezes tolhida e até ridicularizada, já que o texto apresenta e enfoca a importância da liberdade de expressão de ideias. Também seria viável pensar que mesmo com a garantia desses direitos na atualidade, eles ainda são restringidos através de mecanismos de controle a algumas categorias da sociedade, inclusive às mulheres.

2. 3 Terceiro volume: mulheres no plural ausentes

O último volume da coleção, destinado ao terceiro ano do ensino médio, trabalha em grande medida os eventos da contemporaneidade. Nele, os saldos do imperialismo empreendidos na África e na Ásia iniciam a saga da idade contemporânea marcada pela eclosão das guerras mundiais, o avanço do nazifascismo, a experiência republicana no Brasil, os desdobramentos políticos ocorridos nos países latino-americanos, incluindo as ditaduras, os episódios da guerra fria e, por fim, a redemocratização brasileira, os contextos econômicos e sociais em nível mundial e no Brasil, finalizando com o governo de Dilma Rousseff.

A análise do volume três será iniciada por meio do capítulo dois que discorre sobre a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. As mulheres tiveram participação incluída no

corpo do texto, onde suas diferentes experiências na guerra foram relatadas. O texto ainda contou com a inserção de um trecho da obra *História das mulheres no Ocidente: o século XX*, organizado por Michelle Perrot e Georgy Duby. Nessa referência, a historiadora Françoise Théobaud aponta que mesmo após todos os esforços empreendidos pelas mulheres na guerra houve uma desmobilização delas nos países envolvidos no conflito, para o retorno à vida doméstica, de forma que os homens que retornavam dos combates pudessem refazer suas identidades nos postos de trabalho que foram ocupados por elas: “[...] por outro lado apagar a guerra e responder, num período de febre social e reação política, ao profundo desejo dos combatentes de restaurar o mundo antigo.” (THÉBAUD, 1991, Apud, BRAICK; MOTA, 2016, p. 78-79).

Em retomada aos questionamentos feitos logo na introdução desse trabalho – sobre o modo como as participações das mulheres são abordadas no livro didático – o que ficou perceptível na manipulação dos textos e imagens acerca do protagonismo das mulheres foram as tarefas associadas às funções tipicamente realizadas por homens. Então, é quando a mulher ocupa funções masculinas que ela “avança”. O trabalho desenvolvido no espaço domiciliar por sua vez foi associado reiteradamente como um papel auxiliar, de segunda categoria, até mesmo improdutivo. Esse tipo de abordagem converge, inclusive, com interpretações marxistas que ignoraram o trabalho domiciliar das mulheres e transpuseram esse ranço para uma grande das pesquisas historiográficas inspiradas nessa linha de pensamento. Segundo Silvia Federici (2021), essa forma de trabalho é completamente invisibilizada. Ela apontou para a ausência de atenção às mulheres, que muito embora não recebendo salário pelas tarefas que realizam em casa, contribuem para a manutenção do sistema capitalista, na criação, formação e sustentação dos que nele trabalham:

Assim que erguemos a cabeça das meias que cerzimos e das refeições que preparamos e olhamos para a totalidade de nossa jornada de trabalho, vemos que, embora ela não resulte em salário, nosso esforço gera o produto mais precioso do mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico, na verdade, é muito mais que a limpeza da casa. É servir à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais, prepará-la para batalhar dia após dia por um salário. É cuidar de nossas crianças – futura mão de obra –, ajudá-las desde o nascimento e ao longo de seus anos escolares e garantir que elas também atuem da maneira que o capitalismo espera delas. Isso significa que por trás de cada fábrica, cada escola, cada escritório ou mina, existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida, reproduzindo a vida de quem atua nessas fábricas, escolas, escritórios e minas [5] (FEDERICI, 2021, p. 15).

É notável que o problema não se vincula apenas a categorizar o tipo de atividades feitas pelas mulheres, afirmando que as atividades ligadas ao lar são de pouca importância e


as do espaço público e político são valiosas, visto que é o que eles fazem que recebe mais valorização. É importante dizer que o trabalho doméstico é tão agregado de valor quanto qualquer outra forma de trabalho. Que o papel da dona de casa que cuida dos filhos e de construir um ambiente favorável para eles é tão importante quanto a mulher que atende numa loja, ou a que advoga, que protesta, ou a que aprova uma emenda parlamentar. Em todas as funções as mulheres estão atuando socialmente. É reconhecendo as contribuições na íntegra das mulheres que se criam formas de percepção que as retira de uma inferiorização cunhada ao longo do tempo e categorizada pelo parâmetro do que os homens costumam fazer.

Na página destinada às atividades do capítulo dois, referentes ao conteúdo abordado, há uma proposta de questão interpretativa e de análise da imagem acerca de um cartaz britânico produzido à época da guerra. Nesse documento aparece uma gravura de uma mulher segurando uma panela e uma chave (Figura 17). Tal anúncio aborda a seguinte frase em inglês: *The kitchen is the victory eat less bread*⁹.

Figura 17. Proposta de atividade do capítulo.

Pensando criticamente

4. Observe a imagem a seguir para responder às questões.



A cozinha é a chave para a vitória. Coma menos pão (c. 1917), cartaz da Grã-Bretanha.

a) Identifique o evento ao qual o cartaz está relacionado.

b) A quem a mensagem desse cartaz era direcionada? Com que objetivo? Justifique.

c) A guerra criou condições para que ocorressem muitas transformações na vida das mulheres. Descreva algumas dessas mudanças e sua importância.

Fonte: Braick e Mota (2016, p.56).

⁹ Trad.: A cozinha é a chave para a vitória. Coma menos pão. O anúncio era dirigido às mulheres, donas de casa, para que houvesse por parte delas o controle da alimentação, já que o país estava em guerra.

São lançadas duas perguntas sobre o documento e uma terceira relacionada às mudanças ocorridas na vida das mulheres durante a guerra. O inquietante desse destaque é que mesmo tendo mostrado que a participação das mulheres tenha ocorrido em amplos espaços, as autoras utilizaram como mote para discutir a participação das mulheres uma imagem que as mostra numa cozinha, numa reprodução da vida ligada às tarefas domésticas. Na Grande Guerra (1914-1918) mulheres foram para o *front*, produziram armas, pilotaram aviões, deram suporte à guerra em longas jornadas de trabalho. Tudo isso é deixado de lado para remeter a mulher restrita ao lar, enquanto colaboradora da guerra no racionamento de comida. Isso, sem dúvida, tinha importância naquele momento, porém o que torna problemática a abordagem dessa imagem é a articulação dessa atividade ao fragmento do texto de Michelle Perrot e George Duby, que juntas transmitem uma ideia de inutilidade em relação à participação da mulher na guerra como um meio para conquista de direitos. De modo que nesse contexto se criaram condições para a busca de direitos, para participação política e o reconhecimento social. Uma vez da ocupação de diferentes espaços de trabalho pelas mulheres, se aumenta a percepção de que elas poderiam atuar em diversas atividades independente de seu gênero, superando aos poucos a ideia da circunscrição dos espaços para dar lugar às possibilidades de ascensão nas várias esferas da sociedade.

No decorrer ainda do capítulo três, quando a Revolução Russa é abordada, a luta feminina foi contemplada em um dos parágrafos que discorre sobre a Revolução de fevereiro e na reprodução de uma fotografia de 1917 (figura 18), onde mulheres trabalhadoras e crianças aparecem numa manifestação contra o governo imperial russo.

O capítulo três também mostra que o século XX, agitado pelas disputas territoriais entre as nações europeias, guerras e ideologias antagônicas, levou milhares de pessoas às ruas para protestar por melhores condições de vida e trabalho. A Revolução Russa aparece nesse capítulo – em concomitância à Grande Guerra de 1914 – iniciada por várias manifestações populares que demonstraram a efervescência de antagonismos frente o governo czarista e a fome. As mulheres foram mostradas como participantes dessas manifestações por meio de uma fotografia e um parágrafo que diz: “No dia 23 de fevereiro (8 de março no calendário ocidental), trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderirem a paralisação.” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 49). A legenda acrescenta a imagem que mulheres e crianças integraram manifestações contrárias ao czarismo e favoráveis à paralisação geral dos trabalhadores.

Ao observar-se a participação operária nos rumos das lutas revolucionárias ao longo do capítulo três, percebe-se a articulação dos movimentos operários, dos grupos políticos –

bolcheviques e mencheviques – todos com suas propostas políticas definidas, organizadas e em posição, ora de comando, ora de agentes de manifestações políticas, disputas, enfim organizações partidárias ativas, encaminhando os rumos da revolução. Já na participação das mulheres, elas aparecem de forma aleatória, numa passeata em meados da Revolução, nos protestos em incentivo às greves.

No texto que acompanha a imagem da figura 18, o uso do verbo “conclamaram” empresta certa ideia de protagonismo feminino na convocação a adesão das greves, mas também mascara a ação grevista delas. Também não se mostra o quanto as mulheres estavam articuladas politicamente a essas lutas contra o regime czarista, a exploração de sua mão de obra, a opressão das estruturas patriarcais e as restrições de acesso à educação formal.

Figura 18. Texto mostrando os eventos ocorridos durante Revolução de Fevereiro.



Mulheres e crianças durante manifestação contra o governo czarista e a favor da paralisação geral dos trabalhadores. Petrogrado, Império Russo, 1917. A data dessa passeata das trabalhadoras russas – 23 de fevereiro (8 de março no calendário ocidental) – foi escolhida como o Dia Internacional da Mulher.

Até 1917, os russos utilizavam o calendário juliano, atrasado 13 dias em relação ao calendário gregoriano ocidental. Assim, a Revolução de Fevereiro ocorreu em março, pelo calendário do Ocidente.

Revolução de Fevereiro

Assim como a derrota russa na guerra contra o Japão contribuiu para o levante de 1905, o fracasso das tropas czaristas na Primeira Guerra Mundial favoreceu a explosão revolucionária de 1917.

De 1914 até o final de 1916, período em que a Rússia participou da guerra, o enorme, porém mal equipado Exército do país, sofreu derrotas sucessivas. Enquanto isso, a situação interna tornava-se insustentável: inflação desenfreada, desemprego e falta de alimentos foram alguns dos ingredientes que contribuíram para desencadear uma série de manifestações contra a guerra e o governo czarista.

Um clima de efervescência revolucionária tomou conta da sociedade. Manifestações espontâneas nas ruas, greves operárias e atos de insubordinação dos soldados contra os comandos militares culminaram na **Revolução de Fevereiro**, que derrubou o regime czarista.

No dia 23 de fevereiro (8 de março no calendário ocidental), trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderir à paralisação. Em vários pontos de Petrogrado (a nova denominação de São Petersburgo), milhares de manifestantes saíram às ruas. Três dias depois, uma multidão dirigiu-se à Duma bradando: “Abaixo a **autocracia!** Abaixo a guerra!”. O governo respondeu com repressão.

Os grupos bolcheviques e mencheviques, além de socialistas revolucionários e anarquistas, intensificaram suas ações. Nesse contexto, o presidente da Duma suplicou inutilmente ao czar que atendesse a algumas reivindicações populares e formasse um novo governo. Nicolau II ordenou que os soldados atirassem nos manifestantes, mas os oficiais negaram-se a acatar a ordem e se uniram à multidão. No dia 27, soldados e operários ocuparam o Palácio de Inverno e em poucas horas a capital do Império foi tomada pelos revolucionários. De Petrogrado, a revolução propagou-se por toda a Rússia.

As autoridades imperiais foram exoneradas de seus cargos e substituídas por elementos nomeados pelos soviets. A maioria dos novos dirigentes era menchevique. Como os principais líderes bolcheviques estavam exilados por terem se posicionado contra o czar, eles tiveram pouca atuação no movimento. Em 2 de março de 1917, por meio de um acordo entre a Duma e o soviete de Petrogrado, foi formado um governo provisório de maioria liberal. Como chefe de governo foi nomeado o príncipe Georg Lvov, político tradicional e rico proprietário de terras.

Soviete: assembleia ou conselho formado por representantes de operários, soldados e camponeses russos. Durante reprimidos e extintos depois de 1905, os soviets foram reorganizados em 1917 e tornaram-se, após a Revolução de Outubro, um órgão deliberativo do Estado.

Autocracia: governo em que o soberano tem poderes ilimitados e absolutos.

Na fotografia, por exemplo, as manifestantes estavam organizadas em passeata pela iniciativa da Liga pela Igualdade dos Direitos das Mulheres, movimento que defendia o fim do czarismo, direito ao voto feminino, a instrução para mulheres, melhores condições de trabalho e proteção ao trabalho infantil. Todavia não se menciona a presença desses grupos organizados de mulheres, que atuaram não apenas em manifestações, engrossando as fileiras dos protestos, mais ainda na escrita de jornais e revistas, no contrabando de obras críticas ao regime, na organização de encontros, congressos femininos para proposição de direitos.

A imagem (Figura 18) mais uma vez assumiu a função argumentativa ou de uma imagem prova, para corroborar com o texto na narrativa que apresenta os processos que ocorreram durante a Revolução Russa. Em grande parte das imagens apresentadas nesses volumes analisados não é trabalhada uma perspectiva problematizadora da imagem, de acordo com o que propõe o conceito de imagem-monumento, sugerido por Ströher (2012). Segundo ele: “as imagens apresentadas como monumento devem levar em conta estas peculiaridades: fuga de objetividade, indução à reflexão, acréscimo de uma nova versão ou possibilidade de interpretação livre de modelos preestabelecidos.” (STRÖHER, 2012, p. 33-34). Isso significa que, se levantados os questionamentos ao público leitor em torno dessa participação/engajamento político das mulheres, seria possível mais satisfatoriamente refletir sobre essa questão.

É importante afirmar e confirmar, sempre que possível, o interesse feminino pela política como ferramenta de representação e conquista de interesses, que já estava em curso na Rússia no final do século XIX. Segundo Reis (2017), já havia na Rússia, em meados do século XX, pelo menos três grupamentos políticos de mulheres, originados de grupos pertencentes a níveis sociais diferentes. Nos protestos de 1905, muitas mulheres enfrentaram as armas dos soldados czaristas, como mostra o trecho a seguir:

As mulheres de origem popular assumiram o papel de destaque na manifestação de 9 de janeiro de 1905. Levando suas crianças e ícones à frente da passeata, enfrentariam as balas dos soldados. No chamado domingo sangrento, massacre das manifestantes e dos manifestantes e detonaria ondas de protestos em todo império. (REIS, 2017, p. 176).

Dessa maneira, a inserção das mulheres nas lutas revolucionárias é apresentada a reboque de eventos antes protagonizados pelos grupos masculinos, que já se faziam organizados politicamente. A carência de acréscimos às lutas realizadas pelas mulheres russas lhes coloca numa posição secundária.

As ausências das lutas de mulheres negras, indígenas e latino-americanas, por sua vez, não foram abordadas nessa coleção. As perspectivas de exposição da participação de mulheres na história revelam uma abordagem eurocentrada, deixando de observar as condições diferenciadas que as demais categorias enfrentam. As problemáticas em torno das mulheres consideradas “periféricas” se aprofundam e têm sido denunciadas pelas suas próprias manifestações, contudo não encontraram nenhum espaço de visibilidade na coleção aqui analisada, deixando de fora a evidenciação de dados preocupantes no que se refere às condições de vida, preconceitos e violências em relação a elas.

Segundo Orlandi (1999, p.18), “o texto não é apenas uma frase longa ou uma soma de frases. Ele é uma totalidade com sua qualidade particular, com sua qualidade específica”. Aqui se trata de um texto didático de história, que cumpre não apenas funções voltadas a aprendizagem histórica, mas ainda funções formativas. Além de elencar eventos históricos, apresenta sujeitos históricos que atuam no espaço-tempo, criando realidades e produzindo sentidos. A construção/articulação do texto didático, para dizer dessas experiências, transmite não apenas um elenco de informações, mas saberes específicos voltados a construção de habilidades, competências e condutas desejáveis.

A linguagem, portanto, constitui uma ferramenta indispensável nesse processo, por ser o lugar de acontecimentos da transmissão dos conhecimentos históricos, seu funcionamento engloba processos de constituição de sujeitos e sentidos, como Orlandi (1999) afirma a seguir:

No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (ORLANDI, 1999, p. 21).

Já que esses processos de identificação, subjetivação e construção de sujeitos ocorrem na linguagem e estão presentes na textualidade didática de história, percebem-se funções e efeitos produzidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem que são produzidos por meio de um discurso, visto que: “A linguagem serve para comunicar e não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 21). Então, se nas relações de linguagem, em que também entram sujeitos – aqui apontam-se para autores/as, editores, diagramadores etc. dos livros didáticos, estudantes e professores – e sentidos, devem-se pensar nos efeitos desses mesmos,

principalmente para aqueles que terão o livro didático de história como ferramenta primordial. Como observa-se nas análises realizadas ao longo deste capítulo três, as mulheres são inseridas nos conteúdos programáticos do livro didático de história, todavia sua participação não é dita de modo a promover equidade, pois costumam ser incluídas de forma acessória, lhes faltando problematização, explicação de processos históricos responsáveis pela desigualdade entre homens e mulheres. A construção de um discurso presente nos livros didáticos que narra a história da humanidade, desfalcando uma parcela tão significativa que são as mulheres, corrobora muito mais com a manutenção das distinções sociais do que com a promoção da cidadania, e/ou mesmo de uma consciência histórica capaz de interpretar historicamente os fenômenos sócio-históricos a ponto de assumir uma prática transformadora.

Assim, é necessário mobilizar meios possíveis de entender como foram forjados os papéis de gênero ao ponto de produzirem uma sociedade tão desigual, injusta, preconceituosa, geradora de inúmeras violências contra as mulheres. Isso pode ser realizado no cotidiano da sala de aula, em leituras mais atentas e dialogadas com os/as estudantes, quando as formatações do livro didático reproduzirem veladamente a disparidade entre os gêneros. Mas, ainda assim, além da necessária crítica, ao percorrer nesse caminho de problematização de abordagens sobre gênero, é preciso criar outros formatos onde possamos discutir mais apuradamente sobre essas questões. Nesse sentido, as oficinas serão neste trabalho meios de adentrar mais profundamente e em complemento às análises cotidianas dos livros didáticos. Serão momentos privilegiados para promover uma aprendizagem histórica que escapa aos moldes somente arquitetados pelo livro didático, expondo por meio de outros recursos – canções, diferentes tipos de texto – uma discussão propulsora de mais inclusão, respeito e valorização dos diversos sujeitos mulheres existentes na sociedade.

CAPÍTULO 3 - OS PAPÉIS ATRIBUIDOS AO GÊNERO EM OFICINAS PEDAGÓGICAS: ENTRE PAGU, MARIA DE VILA MATILDE, TRISTE, LOUCA OU MÁ

3.1 Espaço e público de aplicação do produto

A detecção de carências discursivo-reflexivas sobre os papéis de gênero na escola e no livro didático de história neste trabalho enxerga em algumas canções brasileiras de cunho feminista a possibilidade de realizar, no âmbito do ensino de história, uma educação para o respeito, o combate às violências contra as mulheres, fomentando ainda seu empoderamento. Desse modo, se buscou neste trabalho a aproximação com a linguagem musical nas oficinas pedagógicas para inserir os questionamentos ligados aos papéis de gênero a fim de que, ao som do canto de mulheres, as demandas desses tempos sejam aprofundadas. Constituídos/as subjetivamente numa sociedade marcada por valores patriarcais – os/as jovens necessitam pensar sobre essas questões, numa fase oportuna de suas vivências e de sua formação que é o ensino médio.

A descrição do espaço de onde parte este trabalho é fundamental para a compreensão de sua comunidade e de suas demandas sociais de modo a observá-lo enquanto um ambiente que abriga uma diversidade de relações. O Colégio Estadual Lima Rabelo será o espaço de aplicação deste trabalho por meio das oficinas pedagógicas planejadas enquanto produto de intervenção. Essa instituição pertence a rede estadual de ensino desde 1959 e oferece todas as séries do ensino médio em tempo integral desde 2017. As instalações da escola estão localizadas desde fins de 1960 na avenida Coronel Lucas, bairro Nova Parnaíba, em Parnaíba-PI. A instituição possui uma equipe formada por um diretor, uma coordenadora pedagógica e um grupo de dez professores do quadro efetivo e três substitutos. Possui ainda funcionários que se distribuem nos serviços de secretaria, limpeza, cozinha escolar e vigilância do prédio.

O prédio escolar possui dezesseis salas de aula, uma sala de professores, a direção, uma cantina, o refeitório – antigo auditório – seis banheiros para alunos e professores e dois para funcionários da secretaria e coordenação. Possui um laboratório de ciências e um laboratório de informática. A biblioteca está funcionando como sala de professores. O espaço tem necessitado de reformas, principalmente depois da implantação do ensino em tempo integral, mas infelizmente embora tenham sido autorizadas pelo governo do Estado, ainda não

ocorreram. As salas de aula ainda são muito quentes e a escola não acomoda a contento todos que precisam dela.

O público dessa escola é oriundo de famílias que possuem uma renda familiar que gira em torno um salário mínimo e meio. Residem em sua maioria no próprio bairro da instituição, em bairros vizinhos, e até do lado oposto da cidade, assim como na zona rural, em localidades mais próximas. Os pais e responsáveis dos alunos são na maioria trabalhadores do comércio, da construção civil, prestadores de serviços, pequenos empreendedores e aposentados. Também é muito frequente a presença de alunos que foram criados e moram com suas avós. Esses perfis socioeconômicos são frequentemente relatados pelos pais e/ou responsáveis e alunas/os nos atos de matrícula, em conversas informais com a coordenação/direção escolar e com o corpo docente.

Anualmente, desde a adoção da modalidade de ensino em tempo integral em 2017, houve uma redução considerável na formação de turmas em relação aos anos anteriores. Tem se mantido na instituição uma média de sete a oito turmas, no máximo, num universo em que havia cerca de 12 a 13 salas ocupadas distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. Cerca de 250 estudantes formam o corpo discente no presente ano letivo de 2022.

A educação em tempo integral ocorre num expediente que se inicia a partir das 7h horas da manhã e é estendido até às 17h. Ao longo dessa carga horária, que dura 10 horas diárias, estabelecem-se trocas que permitem visualizar muitas dinâmicas nas atividades que se realizam, assim como o perfil dessa juventude. Nesse convívio intenso, acompanham-se processos e experiências que são vivenciados dentro e fora da escola. No contato com os jovens, o diálogo chama atenção para os aspectos de vida que eles enfrentam. Muitos compartilham seus dilemas, perspectivas e inquietações. E neste trabalho que visa discutir na escola as atribuições de gênero nos livros didáticos, busca-se ainda aprofundar a reflexão acerca da interferência dessas questões na manutenção de mazelas históricas, como é o caso da violência contra as mulheres. O compartilhamento das experiências e as observações, enquanto docentes, os fazem refletir sobre a realidade de quem é atendido.

Ao longo da experiência da autora deste trabalho nessa escola, houve o conhecimento de alguns casos de relacionamentos abusivos entre alunos, em que as alunas eram vítimas de violências psicológicas e físicas. Seus parceiros muitas vezes as proibiam de estudar, faziam ameaças. Casos de assédio moral e sexual já ocorreram com alunas e professoras e costumeiramente são silenciados.

Nesse sentido, é notório o quanto os preconceitos contra as mulheres e a deflagração de violências transitam nas salas, nos corredores e nos portões da escola. Resiste nas falas e

nas atitudes de alunos/as e colegas de trabalho. Portanto, a temática deve também se presentificar na escola reiteradamente. As jovens necessitam observar de que forma essas questões historicamente se construíram e permanecem. Isso subsidiará as pessoas que sofrem e praticam os preconceitos, muitas vezes inconscientemente, uma percepção de que somos formados numa cultura que controla e demarca, a partir de uma concepção binária e reducionista de sexo e gênero, um terreno em que seus habitantes são comumente afetados de várias formas: repreensões, contingenciamentos, agressões e limitação de direitos.

Também se observa que durante atividades já desenvolvidas, dialogando acerca de violências e preconceitos contra mulheres, houve um desejo significativo de participação dos alunos/as nas discussões. Muitas foram as dúvidas e inquietações apresentadas nas rodas de conversa. Isso também se dá porque esses conteúdos estão cada vez mais presentes nas mídias que muitos desses jovens acessam em redes sociais, assistem na televisão. E, apesar de a questão ser introduzida nesses meios, o diálogo não está amadurecido em casa e na escola. Existem dificuldades de tratamento da temática nesses espaços, porque envolvem tabus e ainda há falta de conhecimento aprofundado, entre familiares e inclusive entre professores, evidenciando o prejuízo da permanência de concepções machistas que mantém sua predominância instituída e forte.

O gênero é uma categoria já bem visitada pelos historiadores em sua condição de pesquisadores, mas ainda timidamente discutida em sala de aula, sobretudo no que se refere à sexualidade, à mulher, e à homoafetividade, e essa postura termina contribuindo para fortalecer os preconceitos e ações violentos contra os grupos considerados como diferentes/inferiores no mundo contemporâneo, silenciando perante as práticas de violência física ou simbólica a que esses grupos ou pessoas são submetidos no espaço escolar e familiar. (FONTINELES; FONTINELES FILHO, 2013, p. 210)

A ruptura desse silêncio deve ser feita na sala de aula, a partir de diálogos que insiram o tema das questões de gênero e violências contra mulheres numa linguagem atrativa aos jovens, por meio de metodologias de ensino. Neste trabalho a música, ou melhor, as canções se constituem num meio para inserção de conceitos e reflexões desses questionamentos levantados no interior do ensino de história, de modo a subsidiar uma das instâncias da aprendizagem histórica, aquela que, segundo Rüsen (2016), dá condições de um estudante interpretar e transformar o meio em que vive a partir de novas ações - quando mobiliza meios eficazes para salientar as contradições sociais presentes naquilo que já foi produzido culturalmente.

Diante da necessidade de aprofundar a temática das questões de gênero, que não encontram muitos espaços no livro didático, e mais especificamente aquelas que incidem sobre as mulheres, no que diz respeito às regulações, desigualdades e violências que lhes assolam, as oficinas pedagógicas serão um caminho para o desenvolvimento de debates e reflexões que buscarão suscitar entre o público alvo – estudantes da primeira série do ensino médio – a capacidade de análise e reflexão crítica diante das dificuldades enfrentadas por muitas mulheres até o presente.

Tendo em vista as insuficiências de abordagem presentes nos livros didáticos de história do ensino médio, que não conferem a devida participação das mulheres na história e ainda as caricaturizam em vários momentos como meras donas de casa na cena histórica é que as oficinas, com a utilização de canções que tratam sobre mulheres, foram cogitadas como um projeto de intervenção capaz de levar para o ensino de história momentos de aprendizado e diálogo que ampliem as noções de gênero ligadas a elas e comumente aceitas na sociedade.

3.2 Música e ensino de história

Fazer da aula de história um momento significativo de envolvimento e aprendizagem dos estudantes tem sido desafiador para muitos profissionais da área. Encontrar formas de sensibilização capazes de impactar uma geração bombardeada a todo instante por mídias digitais criativas e dinâmicas requer um esforço de busca por metodologias de ensino que possam dialogar com essas novidades e com recursos que a história dispõe para abordar seus conteúdos de forma atraente.

Numa perspectiva mais problematizadora da realidade, o ensino de história tem introduzido em suas abordagens novos temas e metodologias de ensino-aprendizagem, a exemplo das fontes e documentos, que buscam inserir os estudantes na reflexão histórica. A música, nesse cenário de mobilização de novas fontes históricas, é também entendida como um registro sociocultural e um recurso didático dotado de elementos históricos e sociais que podem ser extraídos para dar subsídios a aprendizagem histórica, aqui compreendida na percepção da temporalidade imanente àquilo que foi produzido num determinado momento, sob determinadas condições, envolvendo todos os sujeitos.

Todavia, se utilizará, nas intervenções, especificamente um único formato musical que é o da canção popular. Hermeto (2012) aponta que alguns aspectos singularizam e

distinguem esse formato de música pelos elementos que a constituem e pelo seu contexto de produção. Segundo a autora:

Em termos mais específicos, pode-se definir a canção como uma narrativa que desenvolve num interregno temporal relativamente curto (em média, de dois a quatro minutos), que constrói e veicula representações sociais, a partir da combinação entre melodia e texto (em termos mais técnicos, melodia, harmonia, ritmo e texto) (HERMETO, 2012, p. 32).

Sob essa forma que combina elementos textuais e sonoros é que se levará os estudantes do primeiro ano do ensino médio a refletirem sobre representações da sociedade na qual estão inseridos, bem como se utilizando de uma linguagem que desde o início do século XX vem ocupando cada vez mais espaços nas adesões culturais brasileiras. Segundo Hermeto (2012), as canções populares são produtos da indústria fonográfica que as massificou através dos meios de comunicação (rádio, televisão, internet), num contexto de progressiva industrialização e urbanização de cidades brasileiras. Essas mudanças têm ampliado significativamente o número de pessoas que cotidianamente ouvem e entram em contato com essas representações sociais.

Nessas narrativas abordadas nas canções populares depara-se com questões políticas, sociais, culturais e históricas que têm sido abordadas na historiografia brasileira, mas ainda muito timidamente no ensino de história. “A canção é um produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana nele.” (HERMETO, 2012, p. 35). Por isso, o registro cancional inclui como homens e mulheres representam suas realidades, ligadas a diferentes temáticas, inclusive a de gênero, que permite uma problematização nas aulas de história, enquanto recursos didáticos eficientes. As questões de gênero também estão inseridas nos domínios da história, uma vez que revelam formas de articular comportamentos na sociedade, numa determinada época.

As canções escolhidas para a intervenção proposta neste trabalho demonstram o quanto a temática de gênero vaza nas narrativas através das realidades que são expostas nas letras. Nelas, os padrões de comportamento preconizados socialmente são mencionados, a presença de personagens que escapam de tais padrões, e ainda situações que denunciam a condição de muitas mulheres até nossos dias.

A trajetória da participação feminina nos últimos tempos refletiu no conteúdo das composições musicais. A percepção das mulheres de concepções machistas que atravessam suas experiências se tornou mais presente nas produções cancionais. Nas obras mais recentes, têm se demonstrado o impacto de autonomias das mulheres que foram se adquirindo de modo a encontrar nas narrativas das canções meios para denunciar muitas das situações vividas.

No século XXI, essas canções trazem cada vez mais elementos sociais e históricos de permanências do patriarcado. Nas letras, isso é mostrado de forma clara, onde as construções narrativas, combinadas às melodias, trazem no seu conteúdo mensagens que denunciam preconceitos e violências experienciadas até hoje.

O professor de História deve levar a discussão para a sala de aula acerca das relações de gênero, chamando a atenção para o fato de que, à medida que as próprias mulheres foram ganhando mais liberdade de expressão e de controle com o seu corpo e sua sexualidade, as músicas começaram a trazer letras em que as mulheres demonstram certa autonomia (FONTINELES; FONTINELES FILHO, 2013, p. 205).

Assim, a utilização de canções populares se fará necessária na proposta de intervenção para discutir as questões de gênero e violências contra mulheres nas aulas de história, objetivando encontrar na construção delas as concepções de pensamento ligadas aos comportamentos femininos e masculinos ainda existentes no tempo presente.

Na análise das letras e da própria melodia, será destacado o posicionamento das vozes que se manifestam na canção em relação a condição das mulheres na sociedade. A temporalidade atravessa essas canções, quando se percebe no canto, na interpretação, na letra, e no ritmo, os conteúdos que se pautam a partir de uma sociedade que possui seus próprios padrões num dado momento histórico. Todos esses elementos devem ser destacados, já que ao serem combinados pelos seus produtores buscam imprimir sentidos. E no que se refere às letras das canções “Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída.” (ABUD, 2005, p. 312).

3.3 O uso de canções na sala de aula de ensino médio

O uso de canções no ensino médio já vem sendo utilizado como prática de ensino por muitos professores de história para trabalhar determinados períodos. Na prática em sala de aula da autora deste trabalho, experiências nesse sentido já vêm sendo desenvolvidas em todas as séries, observando juntamente com os alunos elementos socioculturais e históricos através das canções. É perceptível o envolvimento deles nas atividades, principalmente quando lhes é dada a opção de escolha atreladas a um determinado tema.

Ao desenvolver projetos na escola é sempre solicitado que eles/as escolham músicas para socialização no pátio e que estabeleçam relações e justifiquem suas escolhas. Percebe-se com isso o quanto eles conseguem identificar elementos que foram trabalhados nas aulas de

história nas mensagens das canções que escolhem. A temática dos projetos trabalhados sempre parte de questões históricas e sociais, como é o caso da consciência negra, enfatizando a luta contra o preconceito racial. Os estudantes conectam o que foi trabalhado com suas preferências musicais no presente. Na atualidade, muitos artistas têm utilizado suas composições para denunciar situações de preconceito e é justamente em contato com essas obras que os alunos encontram suas referências.

A comunicação de massa presente na *internet* – por meio de celulares e computadores – e na televisão, é para os jovens algo que se faz presente o tempo todo e a música preenche grande parte do espaço midiático, nas redes sociais, nos aplicativos de música, como por exemplo, *YouTube*. Azambuja (2017) demonstrou que os estudantes de ensino médio mantêm proximidade com a música, que “está presente na vida cotidiana dos jovens alunos, constituída pela intersecção dos espaços da experiência da vida prática familiar, escolar e juvenil.” (AZAMBUJA, 2017, p. 41). Na escola, é comum ver os grupos de alunos/as ouvindo música ou mesmo individualmente com fones de ouvido. Eles acessam a música durante boa parte do seu dia a dia e dialogam com muito do que elas veiculam. Portanto, inserir essa linguagem nas aulas de história, em diálogo com o universo desses jovens, é permitir um contato profícuo. Azambuja (2017) também explica “que a música mobiliza as dimensões estética, cognitiva e política da cultura primeira enraizada na vida prática cotidiana dos jovens alunos [...]” (AZAMBUJA, 2017, p. 41).

3.4 Desenvolvimento do Produto: Mulheres através de canções em oficinas pedagógicas

A abordagem da temática de gênero encontra neste trabalho a oficina pedagógica como situação propulsora de aprendizagem a ser executada entre estudantes do ensino médio. As oficinas remetem a ideia de colaboração, trabalho, produção, conserto, que são próprias de um espaço de trabalho, onde cada pessoa realiza uma atividade, previamente planejada. Segundo Ferreira (2001), o pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966) introduziu nas escolas as chamadas oficinas pedagógicas onde se criavam situações de ensino inspiradas em processos criativos desenvolvidos nos espaços de trabalho que muitas crianças humildes em idade escolar frequentavam. Neste trabalho, utilizamos a ideia de participação, exercício e transformação que as oficinas transmitem, pois segundo Ferreira (2001), a “Oficina Pedagógica pode ser entendida como um espaço de trabalho que se caracteriza pela

participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva.” (FERREIRA, 2001, p.11).

Tendo em vista a necessidade de incentivar a participação dos estudantes a fim de compreender, pensar criticamente e reformular o que são papéis de gênero e seus impactos na formação de comportamentos, é que se pensou neste formato para desenvolver uma proposta de intervenção. E, já que ao desenvolver um pensamento crítico reflexivo os indivíduos têm a possibilidade de repensar suas posturas e atitudes, se torna ainda alcançável através do ensino de história a construção de visões de mundo que analisam preconceitos e violências contra as mulheres que os livros didáticos não são suficientemente capazes de alcançar.

O planejamento das oficinas obedecerá a etapas que consideram princípios e o ciclo de aprendizagem, entendendo que “Aprender é uma atividade social que fica aprimorada através da colaboração e o intercâmbio de ideias e perspectivas sobre pessoas.” (HONSBERGER; GEORGE, 2002, p. 16) Assim, ao entrar em contato com a temática de gênero, os estudantes irão contatar com ideias e conceitos diferentes e compartilhar os que lhes são próprios, num exercício de pensamento, reflexão e mesmo confronto com suas próprias percepções.

Os objetivos das oficinas serão o ponto de partida para a execução da atividade. É fundamental que os sujeitos participantes sejam informados previamente sobre a temática e sua importância a partir de uma visão geral. Feito isto a sensibilização é iniciada através da escuta das canções, onde os papéis de gênero serão refletidos nas canções *Pagu* (2003) e *Triste, louca ou má* (2016) e *violência contra mulheres em Maria de Vila Matilde* (2015).

A elaboração das oficinas, além de discutir os problemas anteriormente abordados, também incidirá sobre as formas de pensar questões de gênero que perpassam nossos costumes e educação. Em casa muitas meninas desde cedo convivem com uma educação que lhes circunscreve a uma função de cuidado com lar e as tolhe para muitas outras coisas. Desde cedo, elas são cobradas pela limpeza do ambiente doméstico e muitas vezes cuidados dos irmãos e demais pessoas da casa. São sempre orientadas a se comportarem de modo a esconderem seus corpos como forma de não provocarem o desejo nos homens. Tais noções são permeadas por visões machistas que culpabilizam as mulheres pelos abusos sofridos e pelo insucesso familiar. O que lhes é cerceado é muitas vezes liberado aos homens, os encorajando a agir sem responsabilidades e respeito em relação às mulheres.

As oficinas, enquanto mecanismos de ensino-aprendizagem eficazes, contam com a promoção de sensibilizações através de canções que abordam as temáticas de gênero, e são

expressões de pensamento que se presentificam no cotidiano, atrativas e instigantes. Tais expressões da arte serão responsáveis pela introdução das problemáticas a serem discutidas.

As reflexões em torno das questões de gênero e o combate às diferentes formas de violência contra as mulheres demandam a construção de uma estratégia de ensino que ofereça aos participantes a oportunidade de, com calma, observarem as realidades que os cercam e externarem suas visões sobre elas. Para que isso ocorra, é fundamental criar momentos de diálogo, participação e confiança.

As oficinas, nesse sentido, são ferramentas que estimulam as trocas de experiências através de conversas. As pessoas envolvidas são incentivadas a expressarem suas opiniões, a ouvirem às dos demais, num clima de confiabilidade, que é fundamentalmente construído ao longo de toda experiência educativa. “O processo de aprendizagem em uma oficina começa com a experiência e os conhecimentos dos participantes.” (HONSBERGER; GEORGE, 1., 2002, p. 20) E a abertura para o diálogo só é possível quando entre participantes de um grupo há um sentimento de segurança “para discutirem os tópicos e oferecerem suas opiniões e ideias sem acharem que estão sendo julgados ou criticados.” (HONSBERGER; GEORGE, 2002, p. 29)

A percepção das problemáticas que afetam as mulheres e mesmo os homens, resultantes dos enquadramentos de gênero, podem ser refletidas, repensadas e possivelmente reelaboradas nas ideias e atitudes dos envolvidos. Apesar da temática envolver em alguns momentos assuntos que ainda são considerados espinhosos, deve ser criado um espaço de abertura às diferentes formas de pensar e ver o mundo, considerando os conhecimentos trazidos pelos estudantes, necessários à problematização da realidade e ao entendimento mútuo.

A intervenção será estruturada através da apresentação das três oficinas propostas nos subtópicos, intitulados com o nome das canções, escolhidas por meio, principalmente, do conteúdo de suas letras, que abordam o tema e suas respectivas implicações no meio social, sem desprezar, contudo, seus demais elementos musicais.

A persistência de visões de mundo que não aceitam a integralidade da liberdade feminina e desrespeitam sua existência, se reflete nos inúmeros relatos de assédio moral, sexual, na rua e no trabalho, dando o sinal de alerta para que iniciativas sejam empreendidas no combate dessas realidades. As agressões vitimizam um número alarmante de mulheres, tanto em seus próprios lares como em outros espaços que transitam, impondo várias formas de sofrimento ou privação. Todas as situações de exclusão e violência passam muito ao largo dos livros didáticos e das atividades desenvolvidas na escola. De modo que o estímulo a esse

tipo de debate é uma alternativa viável na promoção de um convívio social, pautado no entendimento e no respeito mútuo.

3.4.1 Os papéis de gênero e a violência contra mulheres em Pagu, Triste, louca ou má e Maria de Vila Matilde

Neste trabalho, para inserir a discussão em torno dos papéis de gênero e das formas de violência infligidas sobre as mulheres, se pensou em canções de um período mais recente, pertencentes a ritmos mais afinados com os gostos da juventude. São elas: Pagu (2003), Triste, Louca ou má (2016) e Maria de Vila Matilde (2000). A seleção dessas canções ocorreu pelo protagonismo que as mulheres apresentam nelas. Em todas elas, as personagens femininas são questionadoras de suas realidades e atuantes frente às mesmas. São apresentadas nas canções tanto as problemáticas que envolvem as mulheres, como também críticas em relação às dificuldades enfrentadas. A seguir será trazida a reprodução das letras na íntegra, apresentando uma análise delas e como elas podem ser trabalhadas nas aulas de história do ensino médio.

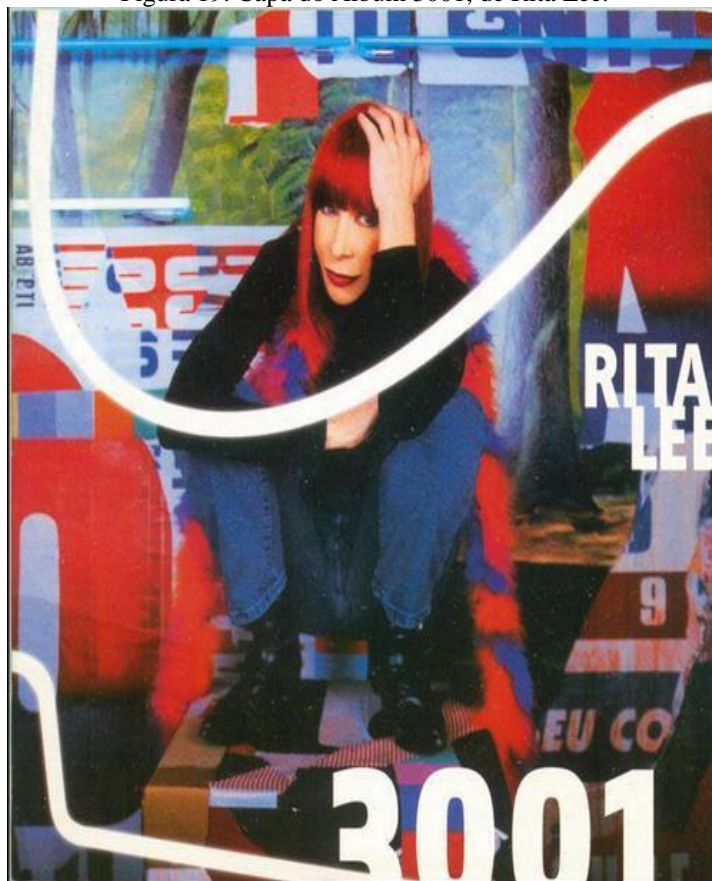
As canções escolhidas permitem aos alunos/as refletirem sobre como a voz das mulheres se levanta para denunciar opressões e violências sobre elas, bem como suas posturas de oposição e resistência aos direcionamentos comportamentais que a elas se impõem. Nesse tipo de abordagem, o trabalho visa construir entre estudantes o sentimento de empoderamento feminino, alertando ainda aos meninos a necessidade de mudança para a superação de posturas machistas construídas por uma perspectiva patriarcal, apreendidas ao longo de suas experiências:

Ao priorizarmos a voz feminina neste trabalho não temos o intuito de calar a voz masculina, nem de excluí-las dos espaços de educação. Na verdade, o que pretendemos é permitir que essas vozes, que sempre foram silenciadas, possam falar.” (JESUS, 2019, p.10).

A primeira canção a ser discutida é Pagu (2000), uma composição da roqueira Rita Lee em parceria com a também compositora e cantora Zélia Duncan, que foi lançada no álbum 3001, no ano 2000. Nesse disco composto por doze faixas, a roqueira combina o rock'n'roll com música eletrônica. Rita Lee explica numa entrevista por *e-mail*, concedida ao *Jornal Folha de São Paulo*, no mesmo ano de lançamento do disco, que a canção Pagu surgiu de uma conversa com Zélia Duncan, sobre desequilíbrios entre os talentos que são evocados sobre as mulheres. Do diálogo veio a inspiração para a canção, como mostra o trecho: “Certa

vez, Zélia e eu entramos num papo "femealista" e notamos que há um desequilíbrio entre o talento rebolante e o talento pensante das mulheres brasileiras. Depois desse papinho, fiquei inspirada a escrever uma letra, [...]" (Folha, 2000)

Figura 19. Capa do Álbum 3001, de Rita Lee.



Fonte: Last.fm (2022).

Nessa letra, que recebe o pseudônimo da escritora, poetisa, jornalista Patrícia Rehder Galvão (1910-1962), depara-se com uma crítica feita aos estereótipos femininos, principalmente no tocante às ideias ligadas a mulher brasileira na atualidade, às suas capacidades de produzir conteúdos artísticos, intelectuais, políticos. O próprio uso desse pseudônimo, para dar nome à canção, traz um exemplo de mulher que transgredia aos padrões sociais de sua época. Pagu, além de sua produção escrita, cultural, se agarrou às causas políticas e sociais participando ativamente de greves de trabalhadores, vinculadas ao Partido Comunista. Seu ativismo político lhe somou ao todo 23 prisões. As compositoras a homenageiam logo no título e no corpo dos versos da canção, onde ela é retratada como um exemplo de mulher que foge de modelos artísticos femininos por sua atuação política, intelectual; e não apenas pela exploração da imagem do seu corpo, que é a forma como muitas mulheres se destacaram na vida artística.

Pagu

Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão

Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas a minha cobra
Hum hum hum hum
Minha força não é bruta (adoro essa frase)
Não sou freira, nem sou puta

Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem (2X)

Ratatá ratatá ratatá
Taratá taratá

Sou rainha do meu tanque
Sou Pagu indignada no palanque
Hanhan hanhan
Fama de porra louca, tudo bem
Minha mãe é Maria ninguém
Hu huhuhu

Não sou atriz, modelo, dançarina
Meu buraco é mais em cima

Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem

Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem (2x)

Ratatá ratatata
Ratatá
Taratá taratá
Fonte: Pagu (2000).

Numa crítica bem-humorada e irreverente, as rotulações são utilizadas para debochar dos enquadramentos sociais e conferir às mulheres sua potência. Uma letra que traz uma visão interseccional sobre as mulheres, fazendo contraposições entre diferentes figuras femininas e alcunhas que lhes são empregadas. A letra denota o quanto a figura das mulheres vaza aos perfis sociais que lhes são atribuídos, numa demonstração constante de que o ser mulher não é encerrado num único papel.

A narrativa da letra possui, ao longo da maioria dos versos, um discurso direto, onde o eu da canção, afirma-se de modo distinto das atribuições que são comumente atreladas às mulheres. Nos primeiros versos, se percebe, na declaração do sujeito, uma busca de entendimento e empatia pelo outro através dos versos “Mexo/Remexo na Inquisição / Só quem morreu na fogueira sabe o que é ser carvão”, utilizando como exemplo as pessoas que já foram condenadas pelo Tribunal da Inquisição, dentre estas, muitas eram mulheres. O outro, o qual se procura entender e se colocar no lugar, se refere às mulheres, pois é sobre elas que as compositoras se desdobram na canção.

Na coleção de livros aqui analisados, apesar da menção à atuação da Inquisição, a perseguição das mulheres não foi mencionada em nenhuma parte, tendo em vista que a instituição atuou em práticas punitivas às suas condutas, contribuindo para a manutenção de padrões sociais, por meio de controles, silenciamentos e violências sobre elas. Mesmo sabendo do aspecto simbólico que é tratado na música, cabe uma consideração. Na análise da canção, a exploração dessas questões poderá ser levantada e aprofundada junto aos estudantes para reduzir as ausências do livro didático no conhecimento de muitas das experiências históricas das mulheres.

A segunda estrofe da canção de Rita Lee e Zélia Duncan traz no início um verso popular onde afirma-se na personagem, de forma direta, sua capacidade para a realização de qualquer tarefa, ao dizer “Eu sou pau pra toda obra”, não concebendo qualquer restrição à sua condição de mulher. Prossegue com outro dito popular, mas numa outra construção que dá a ideia de contraposição: “Deus dá asas a minha cobra”. No ditado original, “Deus não dá asa a cobra”, o que se quer dizer é que Deus limita e não dá condições de avanço para quem não é considerado uma boa pessoa, já que as cobras têm simbolizado, nas narrativas bíblicas, o mal, o veneno e o incentivo ao pecado, à desobediência. Dessa forma, ao fazer um trocadilho com o ditado, é impressa a ideia de que o sujeito da canção não foi limitado, não ficou restrito por Deus, visto que Ele lhes dá asas, e estas, por sua vez, são sempre associadas à liberdade.

Em “minha força não é bruta”, há uma diferenciação da força feminina, que não se identifica com o tipo de força associada ao masculino. Num jogo de afirmação/negação se expõe a presença de uma força que existe no eu da canção, mas que é diferente da força atribuída aos homens, a força física.

As representações construídas em torno das mulheres brasileiras, que tornam dos seus corpos símbolos sexuais, também são colocadas em contraposição, na medida em que a voz da canção não se reconhece dentro dessas rotulações e observa a falta de correspondência

entre as associações feitas às mulheres e é exposto o caráter múltiplo delas. O ser mulher ultrapassa qualquer tentativa discursiva de circunscrição. Por mais que se queira fechar uma identidade feminina a partir de uma caracterização, o que se alcança é apenas uma caricaturização da mulher, ou melhor, das mulheres, pois independem do gênero e da forma biológica as escolhas e as formas de ser.

O questionamento dos estereótipos de mulheres segue na próxima estrofe, com o verso “Nem toda feiticeira é corcunda”. Nesse verso, aparece a desconstrução da imagem das feiticeiras que normalmente foram retratadas como mulheres defeituosas fisicamente, aterrorizantes. Nesse momento é possível problematizar essa construção que também não foi trabalhada nos livros didáticos de história, a partir da abordagem de dados de pesquisas recentes, presentes em textos historiográficos que apresentam a variedade de práticas que sofriam acusações de bruxaria e feitiçaria. Muitas vezes tinham a ver com conhecimentos ligados às propriedades curativas de plantas, ou até mesmo por apresentarem um comportamento espontâneo, de autonomia e liberdade de expressão como explica Silvia Federici (2019), no seu texto “*A história oculta da fofoca*”. Nessa obra, a autora mostra que mulheres consideradas “importunas” foram muitas vezes torturadas com o uso de um dispositivo chamado “*scold’s bridle*”¹⁰.

Registrado pela primeira vez na Escócia em 1567, esse instrumento de tortura foi criado como castigo para as mulheres das classes baixas consideradas “importunas” ou “rabugentas” ou “subversivas” sempre suspeitas de bruxaria. Esposas que fossem vistas como bruxas, malvadas e rabugentas também eram forçadas a usá-lo. (FEDERICI, 2019, p. 9)

De modo que as perseguições inquisidoras estavam na maioria dos casos muito mais associadas ao controle de comportamentos considerados indevidos para mulheres, do que necessariamente a um perfil físico único de mulher de uma aparência considerada como uma “aberração”.

No verso “Nem toda brasileira é bunda”, se mostra o quanto a imagem do corpo das mulheres brasileiras é explorada. As curvas femininas, seios, nádegas são mostrados em

¹⁰ Tradução: Freio de repreensão.

mídias, propagandas, como principais atrativos das mulheres. O corpo, que obedece aos padrões de beleza ligados à magreza e ao mesmo tempo à manutenção de curvas que dão a ideia de sinuosidade, é constantemente apresentado, inclusive nas festas que mais identificam o Brasil, como o carnaval. Todas essas construções impõem uma caracterização das mulheres brasileiras, que não corresponde com a realidade de milhares delas.

A personagem da canção declara não se encaixar nesse perfil e tampouco nas figuras de freira – numa representação de mulher religiosa, casta – ou puta – uma mulher que oferece o corpo em troca de dinheiro, se encontrando no interstício de ambas. Dessa forma, ela não concebe para si a abstenção sexual, assim como sua liberação total.

Em “Sou rainha do meu tanque”, é perceptível a afirmação da mulher comum, anônima, que é dona de sua casa e da própria vida, reconhecendo sua importância no desempenho de suas funções domésticas, mesmo estas sendo consideradas formas de trabalho que passam invisíveis aos olhos da sociedade. Muitas mulheres acumulam papéis e dirigem seus lares sozinhas, tomam decisões próprias sobre suas famílias, enfrentam o desafio de criar filhos sem o apoio e a presença dos genitores. O tanque, que normalmente é mencionado como um dos espaços onde as mulheres foram atreladas por muito tempo, não está nesse verso sendo utilizado como uma predeterminação, mas como mais um, dentre tantos outros lugares, que as mulheres são impelidas a atuar, dando conta de uma multiplicidade de tarefas. É uma forma de afirmar: sou a mulher da casa, mas também posso ser outras mais. O verso seguinte confirma com “sou Pagu, indignada no palanque” como a mulher que, além disso, põe a boca no mundo e protesta na política.

Ainda na mesma estrofe, os versos “Fama de porra louca, tudo bem/ Minha mãe é Maria ninguém” reforçam como a liberdade das mulheres produz rótulos. A mulher, que expressa seu pensamento e por isso escapa aos padrões sociais, é considerada louca. O eu lírico não está preocupado com a rotulação, se afirmando com suas formas próprias de ser. Também expõe em trocadilho a oposição feminina de “joão-ninguém”, em mais uma crítica social, quando explica sua origem “minha mãe é Maria Ninguém”, ou seja, sou descendente de uma mulher sem qualquer importância para sociedade, alguém que não é visto. Entretanto, a invisibilidade das mulheres já configura os padrões sociais, como se estivesse reconhecendo uma prática que normalmente é atribuída a muitas mulheres, seu anonimato e falta de reconhecimento, ou seja, descendo de alguém que nunca é enxergado. Contudo, isso não é expresso em tom de autodesvalorização, mas de deboche à desvalorização social das mulheres.

A interpretação da composição pelas cantoras Rita Lee e Zélia Duncan, presente no álbum 3001, lançado no ano 2000, traz numa entonação descontraída que se desenvolve durante toda a canção, acompanhando os versos que demonstram o sentimento de indiferença aos julgamentos tecidos em relação às mulheres. Ao fundo aparece na gravação conversas paralelas entre as intérpretes, sorrisos e algumas interjeições, como “Au!” em tom de grito. Numa interpretação que apresenta uma crítica e ao mesmo tempo um deboche, o gênero do *rock* corrobora com a canção preenchendo sua forma irreverente.

As questões de gênero aparecem nessa música quando se observa que há sempre um reducionismo da mulher atrelado aos seus comportamentos. O que se sugere, nessa letra, é que as mulheres ultrapassam rótulos, já que condensam uma multiplicidade de comportamentos não determinadas pelo sexo, ou por um único aspecto que venha a ser destacado. O que lhes movimenta são aspirações próprias que independem de padrões de comportamento. É possível ser alguém na intersecção, já que na multiplicidade de pensamentos e ações que são próprias dos sujeitos, o indivíduo não se resume ao que está circunscrito por uma padronização.

As rotulações são fruto das concepções de gênero, forjadas dentro de uma sociedade dotada de preconceitos que atingem as mulheres, as inferioriza, desqualifica. Ao desvalorizar, a partir de xingamentos, a violência psicológica é cometida, se impõe ao outro numa tentativa de ordenação sobre o seu comportamento do qual ele não deve escapar, caso contrário será punido. Isso cria pressões e cobranças sobre as mulheres, que se sentem limitadas em suas vontades, por receio de que seus comportamentos sejam taxados. Assim também surgem os estereótipos que para Bacega (1998):

Focar a questão do estereótipo permite tratar dessa temática de modo abrangente pois, através de sua conceituação, poderemos mostrar que a carga negativa de preconceitos e pré-juízos que ele em geral carrega, condicionando comportamentos de repúdio ao outro, é passada muitas vezes de geração a geração, até mesmo sem que nos demos conta disso (BACEGA, 1998, p. 7).

A letra da canção *Triste, louca ou má* do álbum *Soltasbruxa* (2016), lançado pela *Banda Francisco, el Hombre*, presente na figura (17), lança uma crítica à determinação de papéis de gênero, que busca enquadrar as mulheres no papel de cuidadora do lar e dos filhos. Nessa música, idealizada pela vocalista e percussionista da banda, Juliana Strassacapa, há uma referência às dores sofridas pelas mulheres que rejeitam a chamada “receita cultural”, ou seja, as determinações de papéis para quem é mulher. Logo no início da letra é mostrada a

qualificação dada às mulheres que não têm o desejo de casar, cuidar dos filhos, do marido e da casa.

Figura 20. Capa do Álbum da Banda Francisco, el Hombre (2016).



Fonte: Triste (2016)

A canção em um ritmo lento, suave e melancólico expressa mais um caráter reflexivo sobre a situação vivida. Numa interpretação serena, demonstra consciência em torno das tentativas de opressão e sufocamento sobre as mulheres que se negam a aceitar. Se enxerga dentro de uma dada dinâmica a qual não sucumbe, fazendo escolhas distintas em busca de novas alternativas. Nos versos onde se declaram novas escolhas, o canto exalta com força de grito, numa protagonização da própria vida. A letra disponibilizada a seguir nos auxilia na análise destas pontuações.

Triste, louca ou má (Francisco, El hombre)

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar

Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo, rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar (2x)

Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
 Fêmea, alvo de caça
 Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
 Traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar

E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar (2x)

Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só

Ela desatinou, desatou nós (e um homem não me define, minha casa não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 (Eu sou meu próprio lar)
 Ela desatinou, desatou nós (e um homem não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 Fonte: Triste (2016).

A letra subsidia uma reflexão em torno das implicações do patriarcado na formação de um modelo de felicidade destinado às mulheres, que considera o casamento e a maternidade como vias para realização pessoal. O modelo de família patriarcal onde as mulheres ficam responsáveis pelo cuidado dos filhos e do marido é remetido nos versos: “Seguir receita tal/ A receita cultural/ Do marido, da família/ Cuida, cuida da rotina”. Segundo essa letra, as mulheres que não têm marido, nem filhos e não são donas de casa são qualificadas pejorativamente pela sociedade, sendo adjetivadas como tristes, loucas e más.

A construção social do patriarcado passa tanto pela formação cultural, como pelas estratégias alinhadas à satisfação de ambições econômicas e de poder que os homens foram

desenvolvendo ao longo do tempo. A fim de satisfazer esses objetivos, utilizavam-se da instituição do casamento para atingir importância social e outras vantagens.

Sem dúvida, há uma palavra a ser bem discutida: patriarcado. No Ocidente cristão, as relações entre homens e mulheres foram, durante séculos, geridas pela instituição do matrimônio. Isso quer dizer que foram administradas não por uma norma heterossexual vigente, mas por certo contrato entre homens: pais davam as filhas em casamento em troca de compensações financeiras ou alianças políticas, e, ao se submeter ao ato sexual, marido e mulher sabiam se curvar às mesmas obrigações. A mulher era submissa ao poder do homem. Com a emergência de movimentos feministas, porém, assistiu-se ao começo do fim dessa ordem patriarcal, assim como da moral que a acompanhava (PRIORE, 2020, p. 9).

Além disso, a moralidade construiu valores e idealidades de mulheres que são inculcados desde cedo a fim de tentar garantir a manutenção dos formatos sociais baseados na heteronormatividade e no controle masculino nos vários âmbitos sociais. Contudo, nem sempre foi possível garantir que todas as mulheres aceitassem passivamente condições de submissão, buscando romper com os padrões impostos. O feminismo representou, em grande medida, parcelas de mulheres que questionaram, romperam e desestabilizaram por meio de diversas iniciativas o ordenamento do patriarcado.

A rejeição feminina ao modelo patriarcal de família também foi representada na letra da banda *Francisco, el Hombre* por uma quebra de padrões através da personagem que irrompe nos versos demonstrando uma luta contra modelações impostas. A emergência de uma mulher que rompe com os padrões descumpra as regras da idealização feminina e opta pela vida sem casamento. Os versos: “Ela desatinou, desatou nós/ Vai viver só” e “Prefiro queimar o mapa/ Traçar de novo a estrada/ Ver cores nas cinzas/ E a vida reinventar” se referem àquelas mulheres que fazem escolhas diferentes, que não seguem o modelo de felicidade proposto pela sociedade patriarcal e que, por essa razão, são criticadas e passam por sujeições, dor e desqualificação. Também demonstra autonomia e enfrentamento quando o eu da canção se propõe numa redefinição de papéis, lutando contra aquilo que já foi pré-definido, reconhecendo outras possibilidades de vida a partir de escolhas diferentes. Nessa canção, é perceptível tanto uma expressão da realidade que ainda é vivenciada por muitas mulheres como uma proposição de alternativa àquilo que não deve ser naturalmente aceito.

A quarta estrofe introduz a noção de que uma mulher não é definida por moldes sociais que preconizam o casamento, os afazeres domiciliares e até mesmo os formatos ideais de beleza. Se declara logo depois o não reconhecimento do lugar de passividade para as mulheres, quando se admite não se enxergar como “fêmea, alvo de caça, conformada vítima”. O encerramento desta canção propõe a noção de construção sócio cultural existente na

configuração dos gêneros. Por mais que, os costumes próprios de uma sociedade patriarcal busquem orientar e impor modos de comportamento às mulheres, a personagem da composição se enxerga como alguém passivo, receptáculo de situações impostas, mas como protagonista de sua própria vida.

A terceira canção a ser trabalhada pertence ao álbum *A mulher do fim do mundo*, lançado em 2015, pela cantora Elza Soares (1930-2022), presente na imagem (Figura 17). Nesta obra “Elza traz o cenário das periferias, das quebradas, o empoderamento da mulher negra, o crime, o sexo, a transexualidade, o querer viver mesmo depois da morte, as resistências e termina cantando saudade e eterna gratidão a mãe.” (SANTOS. R. N; PINTO, M, 2020) Nomeada *Maria de Vila Matilde*, a música é de Douglas Germano e recebe na voz de Elza Soares uma interpretação que evidencia um protagonismo feminino na luta contra a violência doméstica. A canção combina elementos do rock e do samba, numa roupagem eletrizante e moderna marcada por instrumentos como bateria, baixo e guitarra elétrica. As sonoridades produzidas pelos instrumentais próprios do rock e do samba se misturam na canção. Numa marcação forte, desde o início da música é perceptível uma ideia de tensão, que combina com a situação de conflito que é mostrada na letra.

Elza Soares (1930-2022), ao longo de sua carreira, além de ser umas das maiores intérpretes brasileiras, utilizou sua voz e sua entonação nos seus últimos trabalhos para incluir temáticas como o feminismo, o antirracismo e o preconceito contra as pessoas LGBTQIA+. Enquanto uma mulher negra e artista, ela dialogou com essas pautas e fez de sua arte um veículo de denúncia social. Por já ter sido vítima de violência doméstica, praticada pelo marido, o jogador de futebol Manoel Francisco dos Santos (1933-1983), mais conhecido como Mané Garrincha – sua interpretação demonstra a importância de lutar contra essa situação, que ainda sobrevive entre muitas mulheres.

Figura 21. Detalhe da capa do cd *A mulher do fim do mundo* de Elza Soares.



Fonte: <http://culturabrasil.cmais.com.br/>

A composição de *Maria de Vila Matilde* ocorre num contexto de maior difusão da luta pelos direitos das mulheres em suas diversas categorias, do feminismo, especialmente nas redes sociais. A internet se tornou um espaço profuso de blogs, vídeos, artigos, matérias jornalísticas onde a temática da violência doméstica e dos preconceitos contra mulheres, que se popularizaram e fortaleceram as iniciativas e posicionamentos contrários às práticas machistas e misóginas. Em 2015, quando foi lançado esse trabalho musical, além do espaço da rede mundial de computadores, as ações políticas governamentais também se voltavam para o atendimento de demandas ligadas ao enfrentamento da violência doméstica, os direitos à educação, saúde, participação política para mulheres, antirracismo etc., como se observa no “*Plano Nacional de Políticas para Mulheres 2013-2015*”. Nesse plano, foram reunidas, além das problemáticas ligadas às mulheres, metas e planos de ação a serem executados em várias áreas, dentre elas a cultura e comunicação, como mostra o item a seguir:

8.1.7. Fomentar a produção cultural afirmativa, que valorize as expressões das mulheres e sua contribuição para a diversidade cultural brasileira, bem como a produção e circulação de conteúdos não discriminatórios e não estereotipados e, ao mesmo tempo, favorecer a presença e a permanência desses conteúdos e dessas produções nos espaços de fruição cultural brasileiros (Brasil. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013).

O incentivo à circulação de conteúdos de afirmação dos direitos das mulheres e de posições contrárias ao preconceito e ao machismo, como uma política de governo, insere nas mídias novas referências de comportamento e são de suma importância para que a partir delas surjam possibilidades de reflexão em torno de temas que merecem atenção e novas posturas.

A interpretação de Elza Soares constrói um retrato de vivências de mulheres negras que moram em favelas e que enfrentam muitas dificuldades sociais, econômicas. Ingressam muito mais cedo no mercado de trabalho e ainda enfrentam o preconceito racial e social. A ausência de seus ativismos no livro didático de história também se insere nas discussões das oficinas – já que o livro não contempla as imbricações do preconceito, nem a historicidade dessas personagens – criando espaços para a revelação das problemáticas vivenciadas pelas mesmas, bem como suas formas de resistência às opressões e violências sofridas.

Maria de Vila Matilde, composta pelo músico paulistano Douglas Germano, guarda ainda outro fator relevante, por ser uma canção produzida por um homem. Em seus versos, o compositor elabora uma ação que se posiciona na luta contra a violência doméstica. O fato das agressões quase sempre partirem de um “companheiro” faz com que uma canção como esta seja reconhecida, justamente, por partir de um sujeito masculino. Segundo o *site* do

Centro de Pesquisa e Formação Sesc São Paulo (2019), o compositor, através dessa canção, ganhou Prêmio Multishow, em 2016, na categoria Música do Ano e foi indicado ao Grammy Latino na categoria Melhor música em português - concorrendo às duas premiações pela gravação de Elza Soares. Isso demonstra ainda que o protagonismo em torno da luta por respeito, deve ser realizado inclusive pelos homens, como forma de ampliar o apoio a essas questões.

A canção *Maria de Vila Matilde* aborda uma situação de violência doméstica, que segundo a Lei nº 11.340, de agosto de 2006: “configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Essa temática que é timidamente abordada nos livros didáticos de história requer momentos para sua discussão e atenção em sala de aula. Dados publicados – que inclusive já apareceram no início deste trabalho na tabela 1 – mostram o aumento progressivo das agressões físicas, acompanhadas por vezes de outras formas de violência, necessitando de meios para seu debate e conscientização na escola.

O serviço de proteção às mulheres vítimas desse tipo de violência é mencionado logo na primeira estrofe, como uma medida legal viável no combate ao agressor. O 180 tem sido um importante dinamizador na denúncia de agressões e na assistência das pessoas que sofrem tal violência, sejam idosos/as, crianças ou mulheres. Criado através da lei 10.714/2003, a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, foi implementado em 2005 pelo governo federal e tem recebido um número crescente de denúncias de violência doméstica. A conscientização de vítimas, familiares e conhecidos que possam atuar no combate à violência passa pela informação dos meios de proteção. Daí a importância do compartilhamento dessas noções para que as mulheres possam ser assistidas nessas situações e mantidas em segurança. A oficina que utiliza essa música como recurso didático busca, além de sensibilizar e refletir sobre a problemática, utilizar materiais que orientam para a utilização do serviço de proteção a mulher em situações de violência.

Dessa forma, essa realidade premente requer espaço para sua abordagem, que por sua vez é muito escassa nos livros didáticos de história. Assim, *Maria de Vila Matilde* (MARIA, 2015) através de seus versos, convida à reflexão como é possível observar na letra a seguir:

Maria de Vila Matilde

Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180

Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E joga água fervendo
 Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
 E, apontando pra você
 Eu grito: péguix...
 Eu quero ver
 Você pular, você correr
 Na frente dos vizinhos
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando o samango chegar
 Eu mostro o roxo no meu braço
 Entrego teu baralho
 Teu bloco de pule
 Teu dado chumbado
 Ponho água no bule
 Passo e ofereço um cafezim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular?
 Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E joga água fervendo
 Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
 E, apontando pra você
 Eu grito: péguix g
 Eu quero ver
 Você pular, você correr
 Na frente dos vizinhos
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar
 Eu capricho no esculacho
 Digo que é mimado
 Que é cheio de dengo
 Mal acostumado
 Tem nada no quengo
 Deita, vira e dorme rapidinho
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim (5x)

Mão, cheia de dedo
 Dedo, cheio de unha suja
 E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané!

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Fonte: Maria (2015).

A letra aborda explicitamente a ocorrência de um ato de violência doméstica contra a mulher, onde a personagem principal mostra ao seu agressor que irá denunciá-lo ao órgão competente, logo no primeiro verso: “*Cadê meu celular, eu vou ligar pro 180*”. A personagem que se levanta em “*Maria de Vila Matilde*” é aquela mulher que não se cala e mostra ao marido sua atitude diante dos maus tratos. Ela deixa claro que a polícia, a família e a comunidade irão saber dos atos de violência por ele praticados. Na canção, Elza Soares empresta aos versos uma entonação marcada por seriedade e deboche. Logo no início, numa sua voz, assume uma postura rígida, decidida, demonstrando uma reação ativa frente a situação que está ocorrendo. Em seguida, é perceptível a ridicularização da segunda personagem, quando se mencionam seu perfil de comportamento e mesmo nos versos finais do refrão: “*você vai se arrepender de levantar a mão pra mim*”.

O agressor tem suas características destacadas em duas etapas da canção. Aparecendo nos versos “*E quando o samango chegar/Eu mostro o roxo no meu braço/Entrego teu baralho/Teu bloco de pule/Teu dado chumbado[...]*”. A menção ao baralho, o bloco de pule e o dado chumbado remetem à típica figura do malandro trapaceiro, envolvido com jogos de azar. O eu-lírico se propõe a piorar ainda mais a situação do agressor perante as autoridades, destacando não apenas suas condutas dentro de casa, mas também suas práticas ilícitas fora dela.

Nos versos “*E quando tua mãe ligar/ Eu capricho no esculacho/ Digo que é mimado/ Que é cheio de dengo/Mal-acostumado/Tem nada no quengo/ Deita, vira e dorme rapidinho/[...]*”. O “parceiro” é representado mais uma vez em tom de deboche como um homem infantilizado, sem maturidade, mimado, egoísta, e que não possui sequer uma atuação sexual satisfatória, ou seja, um parceiro que além de violento, fracassa nas outras instâncias da vida a dois. O eu lírico nessa parte assume não somente uma postura corajosa frente à violência, mas ainda de ousadia e empoderamento diante dos valores sociais, se sentindo livre e confiante para expor uma situação da intimidade do casal e ainda tornar explícita a incapacidade do parceiro de contribuir para o avanço positivo da relação. A postura mostra que as mulheres não se sentem mais sozinhas em assumir uma responsabilidade de manter o casamento, ou qualquer outro tipo de relacionamento, numa sociedade conservadora que sempre expressou, incentivou e fez circular valores machistas e de subserviência delas, inclusive através de conteúdos culturais, tais como: revistas, programas de rádio, almanaques, etc.

Na finalização dos versos aparece o reforço da zombaria e da afirmação da decisão de combate à violência em “Mão, cheia de dedo/ Dedo, cheio de unha suja E pra cima de mim?/ Pra cima de moi?/ Jamais, mané!” e “Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”. A menção às mãos e a sujeira remetem a lembrança da agressão e transmite agora o sentimento de repulsa em relação ao agressor, seguida de ironia, no próximo verso.

A corajosa Maria de Vila Matilde, por outro lado, destoa de um número significativo de mulheres que ainda não tomam a mesma decisão em relação aos seus agressores, se submetendo a permanecer em situação de violência, pelos mais diversos fatores. Daí a importância de conhecer como se configuram esses quadros de violação, para que se inicie um processo de autoconhecimento e fortalecimento das vítimas, onde estas possam travar essa batalha de combate às mais diversas formas de violência doméstica. Por isso, é de grande relevância que a construção e a solidificação de ações de combate ultrapassem as redes de apoio que se estabelecem nos limites das delegacias, estando presentes inclusive na formação educacional e cultural da nossa sociedade.

Assim, as mulheres estão representadas nessas canções de modo a serem percebidos os estereótipos que as circundam, as qualificações dadas aos escapes dos padrões de comportamento, e ainda as atitudes de denúncia e resistência à violência. A canção *Pagu* de Rita Lee irrompe contra o preconceito, a estereotipia e os limites sociais impostos. Em *Triste, Louca ou Má* a análise o eu da canção, foge dos papéis de gênero e da receita cultural, e *Maria de Vila Matilde*, além de denunciar, de não aceitar a violência e denunciá-la, zomba de seu agressor, o ridiculariza.

Essas representações inibem as práticas de controle sobre os gêneros e tornam difícil e problemática sua sobrevivência na sociedade; empoderam as mulheres na luta diária contra as opressões, fortalecendo nelas uma subjetividade que não aceita menos que o respeito e a dignidade como formas de tratamento. São canções como essas que favorecem nossos debates, nos mostrando as situações-problema ligadas à temática, bem como formas de superação. É no canto dessas formas de viver, dos seus percalços que também se aprendem os papéis de gênero, e os múltiplos papéis que assumem uma mulher.

Pagu, *Maria de Vila Matilde* e *Triste, Louca ou má* abordam temáticas que o livro didático de história deixou em aberto, ou mesmo desconsiderou, não discutindo com seu público as implicações dos preconceitos construídos dentro de uma cultura machista, dos discursos patriarcais, da violência, da heterogeneidade feminina e as ausências das muitas mulheres nos livros didáticos de história. Ao não contemplar a presença, as ações e as iniciativas das mulheres, não visualizar sua diversidade e os inúmeros problemas que as

rodeiam e ainda perduram, corroboram para uma não problematização das questões do presente, dos preconceitos de gênero, da violência sob vários formatos contra as mulheres e da manutenção de uma desigualdade. São por essas questões que essa proposta de intervenção utilizará as canções em oficinas pedagógicas, para dizer aquilo que o livro didático calou, deixou obscuro, ou, como dito popularmente, “passou batido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização deste trabalho surgiu daqueles vários momentos em que na prática da autora deste trabalho, em sala de aula, ela se deparou e refletiu, como mulher, sobre como as mulheres vivem e como são representadas nas diferentes falas que se propagam nos mais diversos espaços e meios, tais como: conversas, depoimentos, músicas, propagandas etc. Aqui decidiu-se refletir sobre os papéis que atribuem aos gêneros, analisando representações dessa categoria nos livros didáticos de história do ensino médio e em canções populares brasileiras, que também demonstram cadeias de pensamento.

A percepção de que a desigualdade de toda ordem entre homens e mulheres ainda é forte e se sustenta a partir dessas atribuições de gênero – ao ponto de se manterem vivas nas formas de pensar nocivas à existência das mulheres – se aliou ao desejo de fazer do ensino de história um lugar de questionamento, reflexão e combate dessas mazelas. Fez com que aqui se buscasse formas de discutir sobre esses assuntos com os/as estudantes, por meio do planejamento das oficinas, articulando canções como recursos didáticos.

O enraizamento de concepções que minimizam a inserção das mulheres na história e que quase nunca problematizam sobre suas condições atuais está refletido numa parca introdução de experiências históricas delas nos livros didáticos de história. Estes que, reiteradamente, as mostram ocupando papéis secundários, coadjuvantes, lhes retirando protagonismo e importância histórica, bem como reproduzindo inferiorizações sociais. Tendo em vista os sentidos construídos nos textos didáticos nessas circunstâncias é que se propôs inserir um debate de forma mais efetiva e aberta na escola.

Andar pela rua, pegar o transporte público, trabalhar, ocupar posição de chefia e até mesmo ficar dentro de casa pode oferecer riscos à vida de uma mulher. Em momentos dos mais aparentemente simples, mulheres sentem na pele o quanto é difícil viver numa sociedade que avalia, condena muitos dos seus comportamentos e ainda não as apoia suficientemente em situações em que são vítimas. Realidades assim requerem posturas mais incisivas para a construção de uma vida melhor.

Os autores/as que acompanharam o transcorrer desta/nesta jornada aprofundaram as percepções da autora e lhe mostraram o quanto a lógica heteronormativa conduz a educação e corrobora para a sua reprodução, reduzindo em muito as possibilidades de pensar uma sociedade que de fato alcance a tão sonhada paridade entre os gêneros. Nas práticas historiográficas, na legislação educacional, nos currículos, nos livros didáticos de história os gêneros tiveram seus lugares e papéis delimitados, refletindo suas distinções na sala de aula.

A compreensão do protagonismo do professor de história como um produtor de narrativas e conteúdos para suas aulas foi trabalhada ao longo de todo o curso ProfHistória, permitindo que o papel desses profissionais se torne cada vez mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, na nossa área. Ao conceber a aula de história como uma ferramenta não apenas de reprodução de narrativas históricas, mas de produção de conhecimentos históricos e pesquisas, é que a ampliação do uso de estratégias de ensino se transformou. Fazendo valorizar as experiências anteriores e espaço de atuação, que é a escola básica, é que se desenvolveu mecanismos mais ousados e diferentes para encaminhar a reflexão histórica, nesses tempos carentes dela.

O objetivo de fazer refletir por meio de linguagens próximas dos/as adolescentes encontrou nas canções um caminho de construção de diálogos e da proposta de intervenção, aqui desenvolvida. Por serem exemplos muito presentes de nossa cultura oral, as canções atingem rápido o nosso público e partindo delas o tema adentra em discussão. Nelas, as realidades sociais e históricas são encontradas, o que permite sua problematização.

É indiscutível que uma diversidade de mulheres já tenha ocupado espaços nunca antes sonhados por elas. Mas a permanência de preconceitos que as descredibiliza e as naturaliza, pondo em dúvida suas capacidades, seus méritos e suas conquistas é que chama a tornar constante a tarefa de problematização dos esquadrinhamentos dos papéis de gênero, pondo em xeque qualquer iniciativa que emperre o avanço de todas as mulheres.

Vive-se num país onde a violência contra as mulheres é por vezes negligenciada, minimizada, pondo, inclusive, em suspeição as próprias vítimas. Os assédios morais e sexuais também entram nesse cenário e preocupam na medida em que reforçam a objetificação das mulheres, lhes subtraindo a liberdade de serem como são. A manutenção de uma lógica social opressora para as mulheres demonstra a urgência de práticas de ensino que questionem os padrões e os papéis de gênero. Os esforços de inserção das mulheres nos livros didáticos demonstraram que a intervenção pedagógica é fundamental nesse processo de identificação dos mecanismos criadores de desigualdades para o alcance efetivo da paridade social e do respeito às mulheres.

As estudantes precisam reconhecer na escola as lutas que permitiram suas vagas nesses espaços, assim como suas antepassadas que enfrentaram os padrões de sua época para construir realidades diferentes, as configurações sociais que estabeleçam padrões geradores de desigualdades. Saber ainda que todas essas questões atravessam o conhecimento presente nos livros didáticos e são moldadas ao ponto de obscurecer, caricaturar, mesmo lhes deixando presentes e acessórias nas suas disposições.

Os estudantes, ao acompanharem essas reflexões, devem ser levados a entender que usufruíram de vantagens obtidas ao longo do processo histórico. Devem saber que a ocupação de espaços privilegiados foi possível por uma negação deles às mulheres. E ainda que a partir disto, adquiriram a oportunidade de pensar em oposição às opressões sobre as mulheres, podendo juntamente com elas dividirem os direitos e as obrigações.

É preciso haver o entendimento para todos/as estudantes de que gênero, raça e classe são condições de cada pessoa que interferem de modo diferentes em cada uma vida, mas que ainda assim não devem ser determinantes delas.

Nas canções escolhidas para as oficinas, o protagonismo das mulheres faz parte de assumir novas posturas, formas de problematizar o conhecimento contido nos livros didáticos. Assim, como recursos das oficinas pedagógicas, as canções já inserem os problemas e introduzem as reflexões. Cada uma dessas canções mostra tanto as feridas das mulheres como os antídotos para seus problemas.

Os contrapontos de *Pagu*, num rock debochado, ensinam que as mulheres não são pré-moldadas como querem as normatizações sociais. Transitam, burlam, combinam, barganham, jogam com elas. Ocupam nos seus interstícios os lugares que julgam convenientes. As mulheres são por vezes suas vítimas, mas ainda suas sobreviventes.

As rejeições sociais denunciadas em *Triste, louca ou má* – não limitaram o aparecimento de uma mulher na canção que, desatando nós e rompendo com a ideia de “fêmea/alvo de caça”, refaz seus caminhos e vive no inverso da chamada receita cultural. Ela insurge, declarando que seu modo de vida é diferente e combina em sua receita própria os ingredientes do autorreconhecimento, da liberdade e do colorido.

A combativa *Maria de Vila Matilde*, ao encarar destemida a violência de seu parceiro é o oposto de muitas das vítimas que sofrem com as agressões físicas. Deve ser tomada como exemplo de intolerância às violências sofridas pelas mulheres. Uma letra composta por um homem e interpretada pela voz do milênio, Elza Soares, incentiva atitudes que inibem os agressores em suas ações. É possível combater o inimigo, criando um terreno desfavorável a ele, através de resistência necessária aos maus tratos.

Na escuta dessas canções e na observância dos livros didáticos que diariamente consulta-se na escola, entendeu-se que meias palavras não resolvem de fato os problemas. As canções adquirem potência por isso, porque falam diretamente às pessoas comuns em linguagem acessível, empolgante, atrativa. Os jovens se aproximam, ouvem, discutem. As letras dão o mote para o diálogo, o reconhecimento das problemáticas e, acima de tudo, a reflexão.

Apreendeu-se, com este trabalho, que a prática de ensino transformadora depende de uma disposição em estar atento às demandas nas salas de aula, averiguar as ferramentas que se tem em mãos e se dispõe na busca de formas de inserção de outros recursos que melhor atinjam o alunado.

Considera-se assim que com algumas canções e com uma combinação de práticas de ensino e abordagens diferentes – que ultrapassem os enquadramentos limitantes presentes nos programas curriculares – pode-se recriar formas de aprender ainda mais necessárias às urgências de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Maria de Fátima. **Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação.** *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 14, out. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 15 mar. 2022.
- AZAMBUJA, Luciano de. **Canção, ensino e aprendizagem histórica.** *Revista História Hoje*, v. 6, n° 11, p. 31-56, 2017.
- ABUD, Kátia Maria. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história.** *Cad. CEDES* 25 (67) • Dez 2005 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300004>
- BACCEGA, M. A. (1998). **O estereótipo e as diversidades.** *Comunicação & Educação*, (13), 7-14. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i13p7-14>
- BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **A História do Livro Didático no Brasil.** *Abrelivros_folder_bienal_0312*, 2020. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, v. 1, 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, v. 2, 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, v. 3, 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte na sessão de 26 de março de 1987.** *Diário da Assembleia Nacional Constituinte* de 27 de março de 1987, p. 972, Site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/mulher-constituente.
Acesso em: 27 ago. 2021

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, DF: Presidência da República, [1985]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira, MEC/ SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira, MEC/ SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997c. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BUENO, J. B. **Imagens visuais em livros didáticos de História**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 68–76, 2012. DOI: 10.20396/resgate.v19i22.8645721. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645721>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BUENO, Samira *et al.* **Relatório mulheres no Brasil. Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil** - 3ª edição – 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 09 ago 2022.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, v. 5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 7 set. 2022.

CHOPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. História da Educação, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2008.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In.: **Cruzamento: Raça e Gênero**. Painel 1, 2002. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FEDERICI, Silvia. **A história oculta da fofoca: mulheres, caça às bruxas e resistência ao patriarcado**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo (v.1)**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Nos domínios de Clio e Euterpe: possibilidades temáticas da música nas aulas de História. In.: NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; MEDEIROS, Hermano Carvalho. (org.) **História & Música Popular**. Teresina: EDUFPI, 2013.

GINITY, Eliane Goulart Mac. **Imagens de mulheres nos livros didáticos de história**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/63309/36954>. Acesso em: 2 set. 2022.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e sexualidade. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, p.1-18, 1998. Disponível em: https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

GUERRA, Lolita Guimarães. **Mulheres na pré-história dos livros didáticos: a divisão sexual do trabalho nas representações do paleolítico que se ensina**. ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021.

HERMETO, Mirian. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HONSBERGER, Janet.; GEORGE, Linda. **Facilitando Oficinas: da teoria à prática**. São Paulo: Graphox Caran, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *et al.* Retrato das desigualdades de gênero e raça. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>.

JESUS, Joseneide Santos de. **Caderno de leitura de canções: o empoderamento feminino** Material desenvolvido e apresentado como requisito para conclusão final do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no ano de 2019. Disponível em:
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13502/2/JOSENEIDE_SANTOS_JESUS-Cadernopedag%C3%B3gico.pdf

LEITE, Juçara Luzia. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. In.: **HISTÓRIA: ensino fundamental / Coord.:** Margarida Maria Dias Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

MARIA de Vila Matilde. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. In: *A Mulher do Fim do Mundo*. Intérprete: Elza Soares. São Paulo: Circus, Natura Musical, 2015. 1 CD, faixa 3 (3:44 min). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde/>. Acesso em: 03 set 2022.

MATOS, Maria Isilda de. **Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas ciências sociais contemporâneas**. In.: MARGEM, SÃO PAULO, Nº 15, p. 237-252, jun, 2002.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1. Ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

MURGEL, Ana Carolina de Toledo. **A musa despedaçada: representações do feminino nas canções brasileiras contemporâneas**. Labrys (Edição em Português. Online), v. 17, p. 1-15, 2009. Disponível em:
https://www.academia.edu/5143019/A_musa_despeda%C3%A7ada_representa%C3%A7%C3%B5es_do_feminino_nas_can%C3%A7%C3%B5es_brasileiras_contempor%C3%A2neas. Acesso em: 3 set. 2022.

MÚSICA e letra: como é que faz? - Douglas Germano. [S. l.], 2019. Disponível em:
<https://centrodepesquisaformacao.sescsp.org.br/atividade/musica-e-letra-como-e-que-faz-douglas-germano>. Acesso em: 21 dez. 2022.

NERI, Christiane. Feminismo na Idade Média: conhecendo a cidade das damas. **Gênero & Direito**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/article/view/16950>. Acesso em: 3 set. 2022.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “**Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018)**”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas - SP: Pontes, 1999.

PAGU. Intérprete: Maria Rita. Compositores: Rita Lee Jones Carvalho e Zélia Cristina Gonçalves Moreira. In: MARIA Rita. Intérprete: Maria Rita. Rio de Janeiro: Warner Music Brazil, 2003. 1 CD, faixa 10 (3:52 min). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-rita/73651/>. Acesso em: 13 ago 2022.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres** / Michelle Perrot: [tradução Angel M. S. Côrrea]. 2. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. Ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRIORE, Mary del. 1952 - **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500-2000** / Mary Del Priore. – São Paulo: Plante, 2020.

RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira**. SILVA, Zélia Lopes (Org.). Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, 1995. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf Acesso em: 08/2021

REIS, Daniel Aarão. **A revolução que mudou o mundo: Rússia, 1917**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. FERREIRA, Maria Salonilde. (Org.) **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. / Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingentraud Rüsen; Trad.: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino – Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. / Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão Rezende de Martins – Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

SANCHES, P. A. **Música: Semi-reclusa, Rita Lee quer fazer disco new age**. Folha de S.Paulo Ilustrada. [S. l.], 17 jul. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1707200014.htm>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **O feminismo negro como um lugar de pertença e aprendizado**. In.: Lugar de mulher: Feminismo e política no Brasil/ Lívia Magalhães (org.). Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2017.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Joan. **Da invisibilidade ao gênero**. Tradução: Lúcia Haddad, Revisão Técnica: Marina Maluf. In.: Proj. História, São Paulo, (16) fev. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & realidade, v. 15, n. 2, 1990. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>.

SILVA, Edilson Mateus Costa da. et. al. História e música no ensino médio. Minas Gerais: Virtual Books Editoras, 2020. Ebook formato PDF. 94p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRÖHER, C. E. **De olho nas figuras: uma análise funcional das imagens da história recente nos livros didáticos**. Revista Prâksis, [S. l.], v. 2, p. 27–36, 2012. DOI: 10.25112/rp.v2i0.730. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/730>. Acesso em: 25 ago. 2022.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **As mulheres e a história: uma introdução as teorias do currículo**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **Imposições negociadas: Poder, saber e inculcação de valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o ensino médio no biênio 2010/2012**. – Assis: Universidade Estadual Paulista, 2015.

TOURINHO, Mary Angélica Costa. **As normalistas nas duas primeiras décadas do Século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e a subversão das práticas**. – São Luís, 2008.

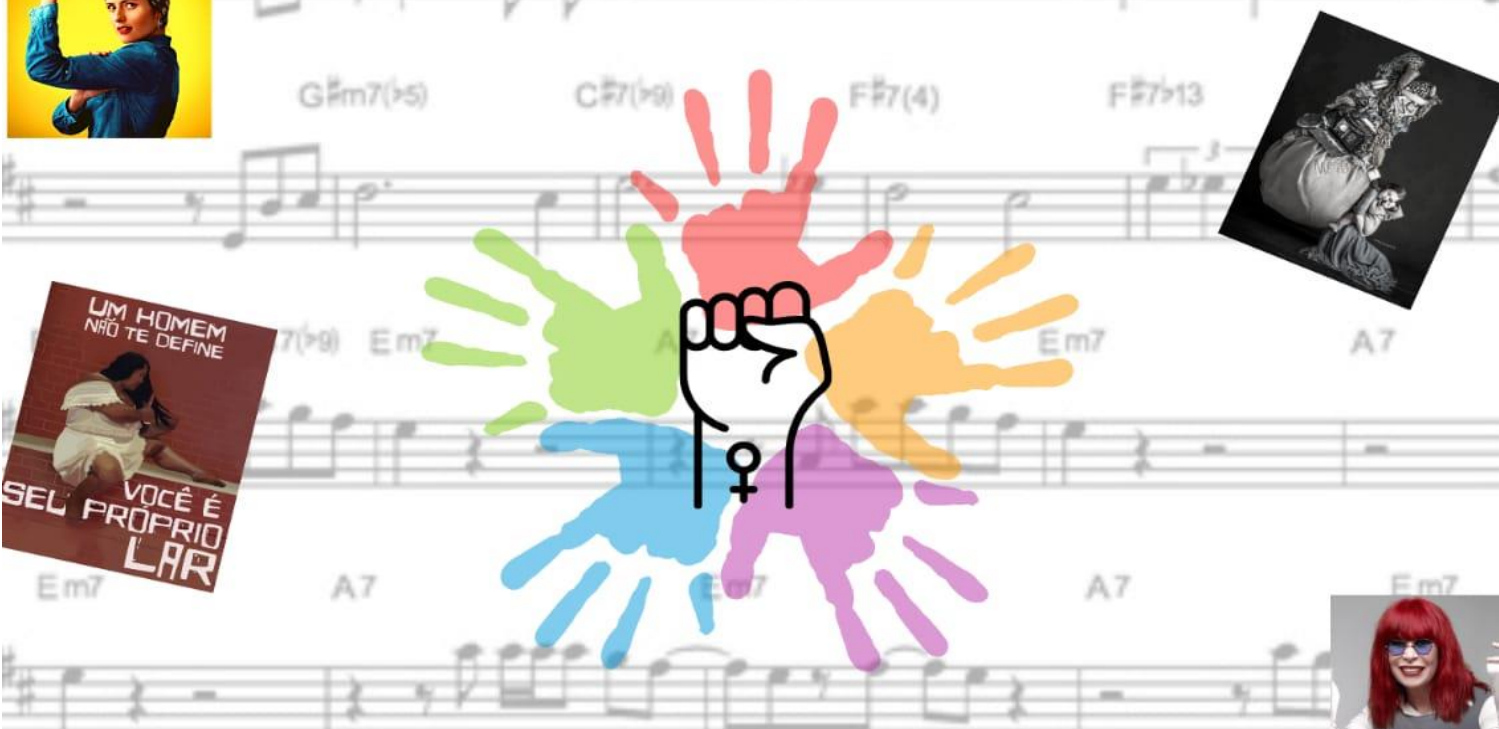
TRISTE, Louca ou Má. Intérpretes: Francisco, el Hombre, Salma Jô (Carne Doce), Helena Macedo, Labaq e Renata Éssis. Compositores: Sebastián Piracés-Ugarte, Rafael Gomes, Mateo Piracés-Ugarte, Andrei Martinez Kozyreff e Juliana Strassacapa. In: SOLTASBRUXA. Intérprete: Francisco, el Hombre. São Paulo: Independente, 2016. 1 CD, faixa 6 (4:25 min). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. de Dias, Jamille Pinheiro; Camargo, Raquel. São Paulo: Editora Ubu, 2019. 144p.

**APÊNDICE A – ROTEIROS DE OFICINAS: MULHERES REPRESENTADAS EM
CANÇÕES**



ROTEIROS DE OFICINAS



MULHERES REPRESENTADAS EM CANÇÕES



APRESENTAÇÃO

Caros professores(as), o roteiro de oficinas pedagógicas *Mulheres através de canções* surgiu a partir da necessidade de visibilizar discursos e problemáticas ligadas às mulheres que, a partir da nossa análise, não foram suficientemente abordadas nos livros didáticos de história.

Reflexões ligadas aos papéis de gênero e suas implicações para a permanência do machismo, dos preconceitos, que acabam por gerar diferentes formas de violências contra as mulheres, configurando problemas que quase nunca são trabalhados nos nossos livros didáticos.

Ao detectar essa abordagem carente de discussões, além de entender que mobilizações de mulheres ao longo da história não são tratadas a contento, é que foi produzido este material. Nele estão disponíveis três planos com roteiros de oficinas a serem desenvolvidas em turmas de ensino médio, onde professores/as terão a oportunidade de aprofundar nas suas aulas esses temas, objetivando estimular os/as estudantes na reflexão e na conscientização necessária à construção de uma sociedade mais justa.

As canções interpretadas e, em alguns casos compostas por mulheres, encaminharão os debates e as análises de uma forma dinâmica e atrativa para o público-alvo. Espera-se que a partir delas sejam produzidos textos, paródias e outras produções que nos quais sejam refletidas atitudes de combate aos preconceitos e às violências.

Esperamos que professoras e professores, alunas e alunos façam bom proveito deste material, pois ele foi cuidadosamente pensado para vocês.

Profª. Luciane Moreira Andrade de Lima



SOBRE O AUTOR

Luciane Moreira Andrade de Lima é professora de história da rede estadual de ensino do Piauí, e ministra a disciplina desde 2012. Licenciada pela Universidade Estadual do Piauí e especializada pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina em ensino de história. A autora desenvolve anualmente atividades pedagógicas ligadas à promoção da cidadania, do respeito às diferenças e da busca por mais justiça social, entre estudantes da rede pública estadual de ensino do Piauí, no município de Parnaíba.



MULHERES REPRESENTADAS EM CANÇÕES

SUMÁRIO

Oficina 1 – Representações sociais de mulheres em <i>Pagu</i>: a construção de estereótipos.....	03
Oficina 2 - Triste, Louca ou má: uma reflexão sobre papéis de gênero atribuídos às mulheres.....	09
Oficina 3 – Maria de Vila Matilde e a violência contra a mulher.....	18
Referências	22



OFICINA 1 – Representações sociais de mulheres em *Pagu*: a construção de estereótipos

Conteúdo

1. Representações sociais de mulheres e estereótipos de gênero;
2. Canção popular brasileira.

Objetivos

1. Refletir sobre a construção de estereótipos e seus impactos em torno das mulheres;
2. Identificar os elementos que compõe a letra da canção: tema, o sujeito, a ação;
3. Relacionar a canção à realidade vivenciada pelas mulheres em relação a construção dos estereótipos;
4. Conhecer o lugar social de produção da canção e identificar influências do feminismo sobre a obra;
5. Interpretar a mensagem contida na letra da canção;
6. Identificar os elementos musicais, tais como: ritmo, gênero musical, melodia - atrelados à narrativa da canção;
7. Produzir paródias que desconstruam estereótipos sobre mulheres.

Tempo de duração - 4 h/a

Recursos

Computador, caixa de som, data show, músicas, imagens, texto suporte, etc.

Metodologia

ETAPA 1

Na primeira etapa da oficina será realizada a escuta da canção *Pagu*, onde o professor deve apresentar, antes mesmo de colocar a canção, algumas informações sobre ela e sobre as compositoras. Fazer um breve relato das carreiras trilhadas pelas artistas e por fim executar a canção. É fundamental que os alunos/as acompanhem a canção de posse da letra, podendo ser projetada no data show e também ser impressa. Este é o momento em que os alunos irão, com o auxílio do professor, identificar os diversos elementos que estão presentes na canção – sujeito, ação, temática, ritmo, interpretação, melodia, etc. É importante verificar antecipadamente as condições de disponibilização da canção, a qualidade do som e, caso seja

apresentado o clipe em data show, a qualidade da imagem do vídeo. A identificação dos elementos textuais e musicais deve ser estimulada, assim como a participação dos estudantes em relação à discussão da temática. O professor deve instigá-los a pensar nos versos e no refrão da canção, levantando questionamentos ligados ao tema. Os alunos poderão fazer associações com a realidade que vivenciam. Essa etapa demanda uma hora de aula para que a leitura-análise-relação da canção seja realizadas por todos/as ou pela maioria da turma.

ETAPA 2

Na etapa dois será trabalhado o conceito de papéis de gênero a partir do texto de Mirian Grossi (2000) *Identidade de Gênero e sexualidade*. Um fragmento desse texto será disponibilizado logo ao final da exposição de toda metodologia desta oficina. O texto em questão deverá ser entregue impresso aos estudantes. Os alunos serão ainda instigados a refletir sobre o impacto dos papéis de gênero e sobre a educação das meninas por meio de uma matéria jornalística retirada da internet e também colocada aqui para consulta e disponibilização entre os alunos/as. Os discentes deverão fazer as leituras e discutir como eles pensam nessas questões durante a aula. Uma outra estratégia também pode ser elaborar algumas questões sobre o texto para que eles/as respondam e socializem suas respostas durante a aula. Isso dependerá do perfil da turma. O professor aplicador deve observar o grau de participação e envolvimento dos participantes. Aqui o intuito é fazê-los conhecer o conceito de papéis de gênero e refletir sobre como eles conduzem as práticas culturais, interferindo inclusive no controle dos comportamentos, de uma forma participativa. Ainda nesta aula será solicitado que os alunos, organizados em duplas, pesquisem e tragam na aula seguinte alguns tipos de canções que mostram estereótipos de gênero. Eles devem buscar informações sobre o período, o compositor, ritmo e o meio de circulação da canção.

ETAPA 3

Na terceira etapa, as músicas escolhidas pelos alunos serão apresentadas e discutidas durante a aula. Cada dupla terá alguns minutos para apresentar as informações solicitadas na aula anterior e a canção. É necessário que o professor deixe disponível uma caixa de som para execução de trechos das músicas para toda turma ouvir. A dupla também irá apresentar o tema da canção escolhida. Realizadas as escutas, o professor irá explicar a amplitude das concepções de gênero, como os elementos são levados para os mais variados espaços de

expressão. O objetivo é fazer pensar e identificar o quanto nossos pensamentos e narrativas são permeados pelo sexismo, pelos estereótipos de gênero, por preconceitos. Ao final desta aula, serão escolhidas algumas das canções apresentadas para a produção de paródias.

ETAPA 4

Na última etapa os alunos deverão, em grupos, produzir as paródias, tentando relacionar com o que foi trabalhado durante as demais oficinas. Por ser uma etapa de produção, o tempo da aula será aproveitado pelos grupos para elaboração de letras que substituam termos preconceituosos, enquadramentos de papéis de gênero ou qualquer outro tipo de menção ofensiva às mulheres. O professor pode auxiliar os alunos, sugerindo algumas palavras ou rimas, caso os/as alunos solicitem.

Texto 1 – referente à etapa 1

Pagu (2000)

Mexo, remexo na inquisição
 Só quem já morreu na fogueira
 Sabe o que é ser carvão
 Eu sou pau pra toda obra
 Deus dá asas a minha cobra
 Hum hum hum hum
 Minha força não é bruta (adoro essa frase)
 Não sou freira, nem sou puta
 Porque nem toda feiticeira é corcunda
 Nem toda brasileira é bunda
 Meu peito não é de silicone
 Sou mais macho que muito homem (2X)
 Ratatá ratatá ratatá
 Taratá taratá
 Sou rainha do meu tanque
 Sou Pagu indignada no palanque
 Hanhan hanhan
 Fama de porra louca, tudo bem
 Minha mãe é Maria ninguém
 Hu huhuhu
 Não sou atriz, modelo, dançarina
 Meu buraco é mais em cima
 Porque nem toda feiticeira é corcunda
 Nem toda brasileira é bunda
 Meu peito não é de silicone
 Sou mais macho que muito homem
 Nem toda feiticeira é corcunda

Nem toda brasileira é bunda
 Meu peito não é de silicone
 Sou mais macho que muito homem (2x)
 Ratatá ratatátá
 Ratatá
 Taratá taratá

Fonte: PAGU (2003).

Texto 2 – referente à etapa 2

O que são papéis de gênero?

Papel é aqui entendido no sentido que se usa no teatro, ou seja, uma representação de um personagem. Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero. Estes papéis mudam de uma cultura para outra. A Antropologia, que tem como objetivo estudar a diversidade cultural humana, tem mostrado que os papéis de gênero são muito diferentes de um lugar para outro do planeta. Num livro escrito em 1950 e já clássico para os estudos de gênero, chamado *Sexo e Temperamento*, uma antropóloga norte-americana, Margareth Mead, mostrou que, numa mesma ilha da Nova Guiné, três tribos - os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli - atribuíam papéis muito diferentes para homens e mulheres. Agressividade e passividade, por exemplo, comportamentos que, em nossa cultura ocidental, estão fortemente associados, respectivamente, a homens e a mulheres quase como uma determinação biológica, entre estas tribos lhes eram associados de outra forma. Num destes grupos, homens e mulheres eram cordiais e dóceis; no outro ambos eram agressivos e violentos; e no terceiro as mulheres eram aguerridas, enquanto os homens eram mais passivos e caseiros. A partir deste estudo, muitos outros foram feitos em outros grupos humanos, mostrando que os papéis atribuídos a homens e a mulheres não eram sempre os mesmos. O que acontecia até muito recentemente era que muitos antropólogos olhavam para outras culturas com sua visão ocidental, contexto em que as mulheres são vistas culturalmente como passivas, o que os impedia de perceber variantes culturais do comportamento de homens e de mulheres. Mas, além de mudarem de uma cultura para outra, os papéis associados a machos e a fêmeas também mudam no interior de uma mesma cultura. No caso da cultura ocidental, na qual vivemos, podemos observar a enorme importância dos movimentos sociais da segunda metade do século XX para a transformação de modelos esperados até então para homens e mulheres - modelos que se consolidaram no Ocidente com o Iluminismo e com a Revolução Francesa. Muitos textos acadêmicos e panfletos feministas produzidos no Brasil apresentam uma visão "neo-evolucionista" da situação das mulheres no Ocidente⁶. Nesta perspectiva, parece que as mulheres estariam evoluindo de uma situação de grande opressão para uma de libertação. Estes textos começam, por exemplo, falando da mulher no tempo do homem das cavernas, quando eram puxadas pelos cabelos; depois falam do tempo de Jesus Cristo, quando as mulheres eram

apedrejadas, como Maria Madalena; passam pela Idade Média, com exemplos das bruxas queimadas nas fogueiras; e finalmente chegam aos dias de hoje, falando dos avanços que as mulheres conseguiram a partir de suas lutas. Estes textos, que seguidamente são divulgados em datas comemorativas, como o dia Internacional da Mulher, o 8 de março, acabam, de alguma forma reificando ideias neo-evolucionistas, segundo as quais haveria uma linha evolutiva na história das mulheres. Mesmo reconhecendo as inúmeras situações de opressão das quais as mulheres seguidamente foram vítimas ao longo da História, creio que não é possível pensá-las independentemente de outros dados históricos e culturais. Muitas historiadoras nos têm mostrado que, mesmo em épocas de grande opressão das mulheres, havia situações e práticas nas quais elas detinham poder e reconhecimento social. No campo da Antropologia, o mesmo tem sido feito quando se reflete sobre a particularidade de cada sociedade, sendo possível perceber que, em muitas delas, há espaços de poder eminentemente femininos. Para minha análise da questão, prefiro localizar os papéis esperados de homens e de mulheres na consolidação da Sociedade Moderna, ou seja, no advento do Iluminismo, na industrialização e na configuração do modelo de representação política ocidental que se localiza no projeto revolucionário iluminista. É neste projeto que se separam as esferas de público e privado, às quais são associados os papéis de gênero contra os quais o feminismo tem lutado desde as sufragistas.

Fonte: GROSSI (2000).

Texto 3 - referente à etapa 2

Consequências da desigualdade de gênero na sociedade

A classificação das pessoas pelo gênero como melhor ou pior, inferior ou superior, gera consequências em todos os âmbitos da vida social. No mundo do trabalho, as mulheres recebem salários menores que os homens desempenhando as mesmas funções e realizam mais trabalho não remunerado, isto é, serviço doméstico e de cuidador.

No âmbito das relações afetivas, as mulheres possuem menos liberdade sexual e são duramente penalizadas quando decidem expressar-se sobre sua sexualidade, além disso são objetificadas, e isso faz com que sejam vítimas de assédio, importunação, que em alguns casos culmina em violência sexual.

Outra consequência da objetificação é o feminicídio, isto é, elas são objetificadas ao ponto de serem assassinadas por companheiros ou ex-companheiros quando não desejam prosseguir no relacionamento ou encontram outros parceiros. Nas relações familiares, pesa sobre as mães uma cobrança muito maior do que sobre os pais na criação dos filhos.

Pode parecer que os resultados negativos da desigualdade de gênero afetam somente as mulheres, mas eles prejudicam o conjunto da sociedade, cerceiam a liberdade de homens que desejem seguir em caminhos profissionais ou comportamentos que são

classificados como femininos e impedem que mulheres ofereçam e desenvolvam seu potencial em diversas áreas do conhecimento e liderança que são classificadas como masculinas. Após o surgimento do feminismo, essa temática passou ser amplamente debatida e alguns avanços já aconteceram, mas ainda há uma longa jornada a ser percorrida rumo à equidade de gênero.

Fonte: REZENDE (2022).



OFICINA 2 - Triste, Louca ou má: uma reflexão sobre papéis de gênero atribuídos às mulheres

Conteúdos

1. Papéis de Gênero.

Objetivos

1. Combater as formas de preconceito que colaboram para a manutenção de práticas e costumes que cerceiam os gêneros.
2. Conhecer o que são os papéis de gênero;
3. Identificar as interferências dos papéis de gênero nas construções sociais e para a formação de desigualdades;
4. Refletir sobre o impacto dos preconceitos sobre as mulheres

Tempo de duração – 4 h/a

Recursos

Computador, caixa de som, data show, músicas, imagens, texto suporte, etc.

Metodologia

ETAPA 1

Nesta etapa da oficina, os objetivos da atividade devem ser apresentados. Logo após isso, a escuta da canção *Triste, Louca ou má* será realizada para iniciar um momento de conversa sobre o conteúdo dela percebido pelos estudantes. Espera-se que sejam comentados por eles aspectos compreendidos na letra da canção. Após esse momento, o professor deve apresentar algumas informações sobre a canção, tais como compositores, ano de lançamento, ritmo, características de interpretação, portanto, os elementos musicais que a integram. Feito isso, deve introduzir o tema abordado: papéis de gênero e suas implicações sobre as mulheres, analisando os elementos textuais da música. A letra da canção deve ser disponibilizada e lida conjuntamente para uma melhor identificação do tema. Nesse momento, inicia-se uma sondagem mais aprofundada da canção. Sugerimos que se elaborem perguntas em cima de algumas expressões e versos da canção, tais como: O que vocês entendem por receita cultural? Como são qualificadas as mulheres que não seguem a receita cultural? Que papéis são prescritos através das convenções sociais? Como, segundo a canção, a conduta desviante é

encarada socialmente? Como o eu da canção se posiciona em relação aos papéis de gênero? Identifique na canção um verso que revela uma discordância das atribuições dos papéis de gênero. Finalizadas as perguntas, o professor entregará a todos/as um questionário que deverá ser respondido individualmente e devolvido até o final da aula, sem necessidade de identificação. O objetivo desse questionário é que os/as estudantes percebam que os papéis atribuídos aos gêneros se presentificam no cotidiano, nas relações familiares, inclusive por meio da distribuição de tarefas. O modelo de questionário será disponibilizado a seguir:

Questionário – para a etapa 1 da oficina 2.

QUESTIONÁRIO

Marque as opções a seguir:

1. Qual sua idade? _____
2. Gênero: Masculino Feminino
3. Você possui irmãos? Sim Não
4. Se você possui irmãos, quantos são? _____
5. Marque o gênero ao qual pertencem: Masc. Fem.
6. Caso você tenha irmãos, responda:
 - a) As tarefas são distribuídas igualmente? Sim Não
 - b) Colabora com as atividades doméstica na sua casa: Quais?

Obs.: Você pode marcar mais de uma opção

- ___ Varrer a casa
- ___ Lavar a louça
- ___ Limpar áreas externas (quintal, terraço, calçada)
- ___ Fazer compras no comércio
- ___ Lavar roupas
- ___ Cozinhar
- ___ Não colaboro com as tarefas

7. Você já foi incentivado por seus pais ou responsáveis a realizar quais dos projetos pessoais a seguir:

- ___ Ter uma formação universitária
- ___ Ficar solteiro(a)
- ___ Viajar e conhecer pessoas diferentes
- ___ Casar e ter filhos
- ___ Trabalhar
- ___ Nunca fui incentivado(a)

8. Para você existem características e comportamentos mais comuns em homens e mulheres?

Sim

Não

Exemplifique

9. Na sua casa quando alguém fica doente, quem assume os cuidados?

Os questionários serão recolhidos e o professor deverá fazer uma análise para apresentar em termos percentuais, que serão discutidos na próxima etapa.

ETAPA 2

Nesta etapa o professor apresentará em slide ou cartaz os percentuais dos resultados obtidos na etapa anterior. A partir da análise desses resultados a turma poderá observar e refletir como os papéis de gênero se configuram em experiências cotidianas. Ao final dessa fase, levante entre os alunos/as os seguintes questionamentos: Como eles acham que as concepções de papéis de gênero, com as quais eles já entraram em contato ao longo de suas experiências, se formaram? Como eles acreditam que seus responsáveis elaboraram as visões deles em torno dos gêneros? Neste momento, espera-se que eles apresentem as interferências dos processos educativos que foram assimilados ao longo da vida por eles, demonstrando inclusive o entendimento de que os papéis de gênero são fruto das interferências culturais. Após este diálogo, disponibilize aos alunos o texto suporte *Ser mulher hoje: a visão de*

mulheres que não desejam ter filhos. Será disponibilizado logo abaixo. Realizada a leitura, solicite que eles apresentem suas impressões sobre o texto e discuta-o em seguida, reforçando o debate em torno das construções histórico-sociais de gênero.

Texto 2 - suporte para etapa 2 da oficina 2.

SER MULHER HOJE: A VISÃO DE MULHERES QUE NÃO DESEJAM TER FILHOS

Patrícia Zulato Barbosa e Maria Lúcia Rocha-Coutinho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Nas últimas décadas, grandes e aceleradas mudanças podem ser observadas nos mais diversos campos de nossa sociedade, seja na economia, na política ou na cultura. Tais mudanças alteraram de forma significativa a vivência pessoal e social dos indivíduos, como apontam Giddens (2002) e Petrini, (2005), atingindo, de maneira importante, a vida familiar, da concepção social de feminilidade às relações entre os sexos, às formas de conjugalidade, à própria visão da maternidade. Dentre as mudanças mais significativas e de particular interesse para nosso estudo, estão as que ocorreram na relação da mulher com a maternidade (Mansur, 2003; Moura & Araújo, 2004; Rocha Coutinho, 2005; Scavone, 2001).

Apesar de a maioria das mulheres acabar por se tornar mãe em algum momento da sua vida, tem havido uma tendência crescente entre elas a adiar ou a optar por não ter filhos, como vem sendo apontado em estudos os mais diversos, como os de Abranches (1990), Barbosa e Rocha-Coutinho (2007), Bonini-Vieira (1997), Daniluk (1999), Gillespie (2003), Letherby (2002), Mansur (2003), Morell (2000), Morrisette e Spain (1991), Park (2005) e Wagner (2000), entre outros.

A fim de melhor entendermos as novas formas de se conceber a maternidade, a família e a identidade feminina, a partir da visão de mulheres que afirmam não desejar ter filhos, foco deste artigo, não podemos deixar de falar, ainda que de forma breve e sem o necessário aprofundamento e crítica, sobre as mudanças e continuidades pelas quais as sociedades contemporâneas - como querem alguns, ou pós-modernas, como preferem outros - vêm passando e como elas vêm afetando a relação entre a maternidade e a identidade feminina.

De acordo com Moura e Araújo (2004), na modernidade se desenhou uma nova imagem da relação da mulher com a maternidade que perdurou durante vários séculos e que, de certa forma, continua presente até os nossos dias. A devoção e o sacrifício feminino em prol dos filhos e da família, bem como a presença constante e vigilante da mãe surgiram no discurso social como valores essenciais e inerentes à natureza feminina. Deu-se, na época, uma ampliação das responsabilidades maternas que se fez acompanhar por uma crescente valorização da mulher-mãe, e que acabou fazendo com que ela fosse vista, no período que se seguiu à II Guerra Mundial (Rocha-Coutinho, 1994), como a "rainha do lar", ou seja, como um ser dotado de grande poder e respeitabilidade, ainda que esses traços não ultrapassassem o

domínio doméstico.

Certas características e capacidades especificamente femininas - como docilidade, abnegação, ternura, dedicação ao outro - foram, inclusive, demarcadas para assegurar a permanência feminina no espaço fechado do lar, tomando-se como base a inscrição da maternidade no corpo feminino, que supostamente estabeleceria uma relação natural da mãe com a criança. A definição destas características femininas associadas ao papel de mãe caminhou paralelamente a uma discriminação em massa das mulheres, uma vez que, por conta disso, a elas foram negadas todas as capacidades socialmente valorizadas na esfera pública. Tal fato acabou por afastá-las do mundo do poder e dos negócios, e seus efeitos, em maior ou menor grau, ainda hoje podem ser sentidos.

Assim, segundo Moura e Araújo (2004), se, por um lado, as novas responsabilidades da mulher conferiam-lhe um novo lugar na família e também na sociedade, afastar-se delas trazia uma enorme culpa, uma vez que isto supostamente contrariava a própria "natureza feminina". Daí decorre, em grande parte, o fato do comportamento de mulheres que não tinham ou não desejavam ter filhos ser percebido como um desvio ou uma patologia. Em grande parte, devido à visão da maternidade como atrelada a uma suposta natureza feminina, a mulher ficou, durante muito tempo, enclausurada no espaço doméstico, voltada, principalmente, para os cuidados e a educação dos filhos. Tal fato dificultou, ou mesmo impossibilitou, que ela vislumbrasse outras possibilidades de vida, como a busca de uma carreira profissional, e de formas alternativas de exercício da maternidade, como o compartilhamento das responsabilidades, tarefas e cuidados da casa e dos filhos com seu companheiro (Rocha-Coutinho, 1994).

Além disso, sendo a maternidade sua função maior, era inconcebível não apenas o seu adiamento como, mais ainda, a opção pela não maternidade. Assim, tão logo as mulheres se casavam, deveriam vir os filhos. Quando esses tardavam muito a chegar, elas eram geralmente vistas como vítimas de um destino biológico cruel que as impossibilitava de ter filhos (Barbosa & Rocha-Coutinho, 2007). Para Massi (1992), ainda hoje, as mulheres em nossa cultura são socializadas segundo essa ideologia patriarcal, em que se reserva ao homem o lugar do poder, do trabalho, da liberdade, da sexualidade, enquanto a mulher deve se dedicar ao espaço doméstico, menos prestigiado, do recato e da dedicação à família, reservando-se para ela, desse modo, segundo a autora, uma inevitável "segunda categoria social" (p. 156).

O final da década de 1960 e o início da década de 1970, porém, como aponta Goldenberg (2001), constituíram marcos fundamentais nas transformações operadas nos papéis femininos e masculinos na sociedade brasileira. Nessa época, como aponta Rocha-Coutinho (2009), estudos sobre as questões de gênero - conceito este criado para reforçar a ideia de construção social, em oposição a sexo, que seria da ordem do biológico - buscaram desmitificar a ideia de uma natureza feminina e masculina. Homens e mulheres passaram, então, a ser pensados numa relação de alteridade, reforçando-se a concepção de que as características peculiares de cada um são, na realidade, socialmente construídas. Ou seja, cada cultura, em um momento histórico determinado, apropria-se da distinção biológica (macho/fêmea), seleciona e exacerba certos fatos naturais (como a função reprodutiva da mulher) e, assim, acaba por

naturalizar funções que são, na verdade, fruto do tipo de educação e socialização de uma época.

Fonte: BARBOSA e ROCHA-COUTINHO (2012).

ETAPA 3

Nesta etapa outro trecho do texto anterior será trabalhado. Serão destacadas as mulheres e seus depoimentos apresentados no artigo. O objetivo dessa fase é fazer os alunos refletirem sobre os diferentes projetos de vida de mulheres. Os alunos deverão produzir um poema a partir das temáticas levantadas até aqui, seguindo as orientações da proposta a seguir:

Texto 1 – Letra da canção da etapa 3 para oficina 2.

Leia os trechos a seguir e relacionando-os como que já foi aprendido acerca dos papéis de gênero, elabore um poema destacando as diferentes possibilidades e formas de ser mulher na sociedade atual:

"Um homem não me define, sua casa não te define, sua carne não te define, você é o seu próprio lar."

Verso da canção Triste, Louca ou má.

"[...] a mulher ficou, durante muito tempo, enclausurada no espaço doméstico, voltada, principalmente, para os cuidados e a educação dos filhos. Tal fato dificultou, ou mesmo impossibilitou, que ela vislumbrasse outras possibilidades de vida, como a busca de uma carreira profissional, e de formas alternativas de exercício da maternidade, como o compartilhamento das responsabilidades, tarefas e cuidados da casa e dos filhos com seu companheiro (Rocha-Coutinho, 1994)."

SER MULHER HOJE: A VISÃO DE MULHERES QUE NÃO DESEJAM TER FILHOS

Fonte: BARBOSA e ROCHA-COUTINHO (2012).

Os alunos terão o restante do horário para a produção escrita e deverão mostrar pelo menos um esboço ao professor até o final da oficina – é uma forma de acompanhar o processo de produção escrita, oferecer apoio, tirar dúvidas, dar sugestões – e entregá-lo pronto no próximo encontro.

ETAPA 4

Nesta etapa haverá na sala de aula a leitura dos poemas produzidos e a seleção daqueles considerados pela turma como melhores para apresentação ao restante da escola. Estes serão socializados por meio de um varal poético. Os demais ficarão expostos no mural da escola.

Texto 1 – Letra da canção para a etapa 1 da oficina 2.

Triste, louca ou má

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar

Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar (2x)
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar (2x)
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só

Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou, desatou nós (e um homem não me define, minha casa não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 (Eu sou meu próprio lar)
 Ela desatinou, desatou nós (e um homem não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 Fonte: TRISTE (2016).

Texto 3 - para etapa 3 da oficina 2.

Foram entrevistadas individualmente oito mulheres brasileiras de classe média, residentes na cidade do Rio de Janeiro, que afirmaram não desejar ter filhos, sendo duas delas na faixa dos 20 aos 30 anos, duas na faixa dos 30 aos 40, duas na faixa dos 40 aos 50 e duas na faixa dos 50 aos 60.

Segue-se uma breve caracterização das entrevistadas²: Geísa, 58 anos, casada há 18 anos, aposentada, possui formação inicial em administração de empresas e comércio exterior e recentemente cursou fisioterapia; Lúcia, 52 anos, divorciada, mora sozinha, é assistente social, funcionária pública e professora e no momento está fazendo também doutorado;

Denise, 46 anos, solteira, mora com a sobrinha, atua há três anos como psicóloga, mas durante muitos anos trabalhou em um banco; Adriana, 44 anos, solteira, é formada em desenho industrial e atua como designer de joias em uma grande empresa do ramo; Sandra, 39 anos, solteira, mora com a mãe e o padrasto, é psicóloga clínica e no momento está fazendo mestrado; Cíntia, 36 anos, casada⁴, é bióloga e no momento está fazendo doutorado;

Tatiana, 28 anos, solteira, divide apartamento com amigos, é médica e no momento está terminando a residência em psiquiatria; Gabriela, 26 anos, solteira, mora com a tia, é psicóloga e no momento trabalha na área de recursos humanos e faz dois cursos de pós-graduação, um na área de gestão e outro na área clínica.

Fizemos uso de entrevistas semidirigidas, que foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, e os textos daí resultantes foram submetidos a uma análise de discurso (Rocha-Coutinho, 1998) a partir das seguintes categorias: Visão de Família e Maternidade; Opção por Não Ter Filhos; e Ser Mulher. Neste artigo, como assinalamos antes, focalizaremos, em especial, os dados relativos a esta última categoria

[...] Sandra (39 anos, solteira) foi direta ao responder que se acha uma mulher realizada, apesar de também afirmar que ainda tem muitos planos a concretizar:

Apesar de eu ainda ter muitos planos, ... eu diria que sim, ... dentro desse esquema que eu gosto, né, de viver um dia de cada vez, o meu hoje eu tô muito realizada, eu trabalho no que eu gosto, ... com todas as atribuições eu me sinto realizada, ... tranquila com as minhas escolhas, ... hoje eu gosto muito de como tá minha vida ... meus projetos, hoje, ..., é, assim, conseguir me sustentar bem com a minha carreira, ... tô fazendo mestrado ... e isso tá me abrindo outros leques, ... tem outras possibilidades que estão acontecendo, então meu plano é isso, tá trabalhando no que eu gosto, como eu gosto, conseguir me sustentar bem com isso, conseguir realizar meus projetos, ... ter uma vida minimamente confortável, o meu projeto de vida é esse, eu conseguir ... ser feliz, isso prá mim é ser feliz ... viajar, conhecer pessoas novas, lugares novos, adquirir cultura, ... se eu terei ou não alguém do meu lado, ótimo se eu tiver, mas se eu não tiver também tudo bem, sabe, não tenho nenhum problema com relação a isso não ... se não tiver eu arrumo companhia [risos].

Sandra acrescentou, ainda, que estaria arrependida se tivesse tido filhos: Essa minha questão foi uma construção ... sofrida porque a pressão não é fácil, mas hoje, ... com meu autoconhecimento eu vejo que na verdade vem lá de trás, sabe, minhas dúvidas já vieram lá de trás e ainda bem que eu tive muito medo de não ter condições financeiras de criar um filho e isso me ajudou a ganhar tempo pra amadurecer isso, porque senão hoje certamente eu estaria arrependida.

Cíntia (36 anos, casada) e Denise (46 anos, solteira) também afirmaram que, até o momento, não se arrependeram de não ter tido filhos: Hoje eu não vejo nada negativo, eu nunca me peguei até hoje ... dizendo "Puxa, se eu tivesse filho isso não ia acontecer", né, ainda não, pode ser que um dia eu venha fazer isso, mas eu já me peguei dizendo "Ah, que bom que eu não tenho" [riso], várias vezes, várias vezes.

(Cíntia) Prá mim fica cada vez mais claro, ... tô querendo me sentir realizada profissionalmente, tenho me sentido, ... isso prá mim foi sempre tão importante, ... tô realizada mais do que um filho, ... logicamente eu quero encontrar alguém, ... a gente sente falta, ... não vou dizer que não, mas o meu foco de realização tá aí, porque eu acho que as outras coisas acontecem quando você tá bem, se você fica bem, ... as coisas fluem, você vai encontrar alguém, nem que seja um namorado ... então, eu me realizando realmente profissionalmente acho que a coisa fica mais tranquila, ... esse é o meu foco de realização, mais que um filho, um marido, não busco, não penso "Ah, eu preciso arrumar alguém? ter um filho?" não. (Denise)

Fonte: BARBOSA e ROCHA-COUTINHO (2012).

Oficina 3 – Maria de Vila Matilde e a violência contra a mulher

Conteúdo

Violências contra as mulheres

Objetivos

1. Identificar as diferentes formas de violência contra a mulher em situações do cotidiano;
2. Conhecer os fatores que provocam as diferentes formas de violência;
3. Refletir sobre as sequelas provocadas pela violência contra mulher;
4. Construir redes de apoio às jovens que possam estar sendo vítimas de violências.

Tempo de duração - 4 h/a

Recursos

Computador, caixa de som, data show, músicas, imagens, texto suporte, etc.

Metodologia

ETAPA 1

O início desta etapa deve partir da descrição dos objetivos da oficina, a fim de conscientizar os/as estudantes da importância do tema. Em seguida, a canção Maria de Vila Matilde será apresentada em áudio e vídeo. A letra da canção também deve estar disponível para a realização da análise com os participantes da oficina. De forma semelhante às demais oficinas, os demais elementos musicais deverão ser mostrados, juntamente com as informações referentes à autoria e a interpretação. É importante também salientar o papel assumido pela intérprete nos últimos trabalhos em relação aos temas ligados às mulheres, ao racismo e um pouco de sua trajetória artística enquanto mulher e negra. Realizada essa fase, os alunos deverão ser indagados sobre o conteúdo da letra e suas percepções sobre a canção. Após o compartilhamento dessas impressões, alguns questionamentos podem ser levantados em relação a letra: Qual temática a canção aborda? O que vocês entendem por violência? Como a vítima da violência reage? Esse tipo de reação é comum entre as mulheres que sofrem este tipo de violência? Como a sociedade enxerga e soluciona esse tipo de situação? Vocês já conheceram algum caso de violência próximo a vocês? Nesse momento se espera que os/as estudantes apresentem suas reflexões e vivências.

ETAPA 2

O conceito de violência deve ser trabalhado nesta etapa. As variações da violência também serão abordadas de modo a fazer os estudantes identificarem como tais violências afligem as mulheres. Selecionamos a cartilha “*Violência contra as mulheres Conhecer para combater!*”, produzida no ano de 2020, num contexto de aumento da violência contra as mulheres na pandemia. O material ficará disponibilizado em link neste trabalho para abordar as formas de violência. A depender dos recursos da escola, ela pode ser impressa ou apresentada em slide. Nesta etapa o tema será abordado através das páginas 1 até 8, onde são explicitadas as formas de violência.

ETAPA 3

O foco desta etapa será o combate às violências. O professor pode reiniciar a oficina, apresentando algumas imagens, vídeos ou manchetes de jornal veiculadas nas grandes mídias contendo casos de violência onde os alunos poderão associar aos conceitos já trabalhados. Em seguida, levantar a pergunta: Como combater a violência? Aqui a mesma cartilha continuará em uso, pois instrui na identificação das situações de violência e em como proceder diante dela. Também explica o que é e como deve ser acionada a lei Maria da Penha. Nesta terceira etapa, também será sugerida uma pesquisa para que os estudantes busquem informações sobre onde e como acontecem os serviços de atendimento às vítimas de violência.

ETAPA 4

Nesta etapa a sala será dividida em equipes e o professor distribuirá um título relacionado à violência contra mulher, como por exemplo: Violência psicológica, ou Fatores que dificultam a saída da situação de violência etc. A partir desses temas, os alunos receberão cartolinas e pincéis para que produzam cartazes explicativos, que deverão ser apresentados para todos na turma e socializados nas paredes da escola. O professor poderá escolher representantes dos grupos para apresentar ao restante da escola, num momento de socialização, o que foi aprendido e desenvolvido durante as oficinas.

Texto 1 – Letra da canção Maria de Vila Matilde para etapa 1 da oficina 3.

Maria de Vila Matilde

Cadê meu celular?
 Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo
 Se você se aventurar
 Eu solto o cachorro
 E, apontando pra você
 Eu grito: péguix...
 Eu quero ver
 Você pular, você correr
 Na frente dos vizinhos
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 E quando o samango chegar
 Eu mostro o roxo no meu braço
 Entrego teu baralho
 Teu bloco de pule
 Teu dado chumbado
 Ponho água no bule
 Passo e ofereço um cafezim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cadê meu celular?
 Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo
 Se você se aventurar
 Eu solto o cachorro
 E, apontando pra você
 Eu grito: péguix g
 Eu quero ver
 Você pular, você correr
 Na frente dos vizinhos
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 E quando tua mãe ligar
 Eu capricho no esculacho
 Digo que é mimado
 Que é cheio de dengo

Mal acostumado
Tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidinho
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim (5x)
Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané!
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Fonte: MARIA (2015).



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Patrícia Zulato; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Ser mulher hoje**: a visão de mulheres que não desejam ter filhos. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, p. 577-587, 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/4gj5xxSFGxWmzmWBq3r534Q/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 ago. 2022.

CARTILHA violência contra as mulheres: conhecer para combater. [S. l.], 2021.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/505156333/Cartilha-Violencia-Contra-as-Mulheres-Conhecer-para-Combater-UFABC-e-Casa-Helenira-Preta>. Acesso em: 21 dez. 2022.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e sexualidade**. *Estudos de Gênero – Cadernos de Area 9*, Goiânia, v.9, p.29-46, 2000.

MARIA de Vila Matilde. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano.

In: *A Mulher do Fim do Mundo*. Intérprete: Elza Soares. São Paulo: Circus, Natura Musical, 2015. 1 CD, faixa 3 (3:44 min). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde/>. Acesso em: 03 set 2022.

PAGU. Intérprete: Maria Rita. Compositores: Rita Lee Jones Carvalho e Zelia Cristina Gonçalves Moreira. *In*: *MARIA Rita*. Intérprete: Maria Rita. Rio de Janeiro: Warner Music Brazil, 2003. 1 CD, faixa 10 (3:52 min). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-rita/73651/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

REZENDE, Milka de Oliveira. **Desigualdade de gênero**. *Mundo Educação* [site], 2022.

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/desigualdade-de-genero.htm>.

Acesso em: 09 ago. 2022.

TRISTE, Louca ou Má. Intérpretes: Francisco, el Hombre, Salma Jô (Carne Doce), Helena Macedo, Labaq e Renata Éssis. Compositores: Sebastián Piracés-Ugarte, Rafael Gomes, Mateo Piracés-Ugarte, Andrei Martinez Kozyreff e Juliana Strassacapa. *In*: *Soltasbruxa*.

Intérprete: Francisco, el Hombre. São Paulo: Independente, 2016. 1 CD, faixa 6 (4:25 min).

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

