



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

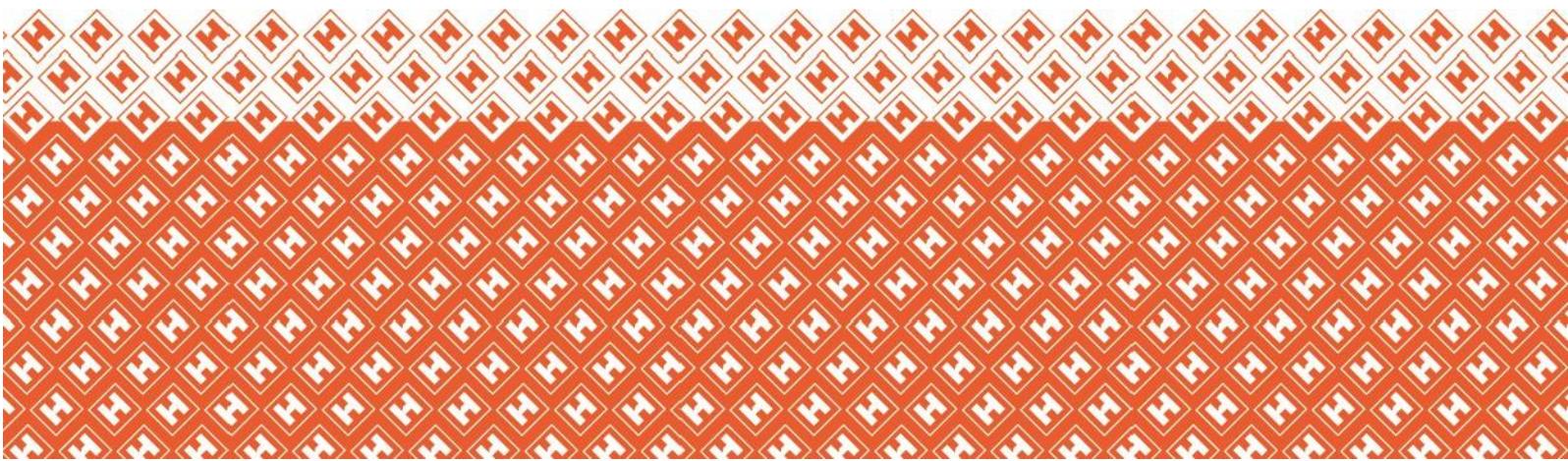
FLÁVIA THAIS MORAIS SILVA

Cidadania e Ensino de História: a  
(in)visibilidade do trabalho feminino  
formal nos Livros Didáticos da Coleção  
História, Sociedade e Cidadania (PNLD  
2008–2020)



Universidade Regional do Cariri-URCA

Junho/2024



Flávia Thais Morais Silva

**Cidadania e Ensino de História: a (in)visibilidade do trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008-2020)**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Jane Derarovele Semeão e Silva

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema de geração automático da  
Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA

Silva, Flávia Thais Morais

M828c Cidadania e Ensino de História: a (in)visibilidade do trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008 – 2020) / Flávia Thais Morais Silva. Crato-CE, 2024.

134p.il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Derarovele Semeão e Silva

1.Ensino de História, 2.Livro Didático, 3.Cidadania das mulheres, 4.Trabalho formal; 1.Título.

CDD:900

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Flávia Thais Morais Silva

**Cidadania e Ensino de História: a (in)visibilidade do trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA em 18/06/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **JANE DERAROVELE SEMEAO E SILVA**  
Data: 23/07/2024 19:27:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Jane Derarovele Semeão e Silva (Orientadora)  
Universidade Regional do Cariri - URCA

Documento assinado digitalmente  
 **ANA RITA FONTELES DUARTE**  
Data: 24/07/2024 09:24:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Ana Rita Fonteles Duarte (membro externo)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Documento assinado digitalmente  
 **SONIA MARIA DE MENESES SILVA**  
Data: 29/07/2024 10:44:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (membro interno)  
Universidade Regional do Cariri - URCA

*A todas as mulheres que nos antecederam na luta por direitos e espaços de trabalho, elas nos servem de inspiração e exemplo de dedicação e resistência.*

## AGRADECIMENTOS

Esse é um momento importante, pois olho para trás e sinto gratidão por todos/as aqueles/as que estiveram comigo nessa difícil caminhada, em que foi preciso renunciar alguns encontros e algumas conversas, sejam elas pessoalmente ou virtualmente para realmente me dedicar a construção desse trabalho.

A trajetória não é fácil, os desafios são inúmeros, mas foi gratificante todas as experiências vivenciadas, o aprendizado que adquirimos e as amizades conquistadas nesse caminho.

Primeiramente quero agradecer a **Deus** por todas as bênçãos que tem me proporcionado. Agradeço aos meus pais, **Elias Bezerra** e **Lúcia Moraes** que sempre me ensinaram o valor dos estudos e por todo amor incondicional. Ao meu irmão, **Thallys Moraes**, que embora mais novo me inspira a nunca desistir daquilo que queremos. Sou também grata pelo companheirismo e paciência do meu namorado, **Natel Ferreira**, que esteve ao meu lado no decorrer dessa caminhada me apoiando e proporcionando alegrias quando os momentos eram de grande apreensão. Ao meu grupo de amigas, chamado “Bruguelas” composto por **Andrea**, **Andressa**, **Carmém** e **Suzane**, todas elas professoras da rede pública municipal e conhecedoras das dificuldades que enfrentamos na área da Educação, juntas formamos uma rede apoio e incentivo umas das outras.

Esse trabalho só foi possível graças às orientações e contribuições da professora **Dra. Jane Derarovele Semeão e Silva**, minha orientadora a qual agradeço pela confiança investida nesta pesquisa. Suas indicações de leitura, fontes, recortes e abordagens foram essenciais para a escrita do trabalho. Além disso, sua calma e leveza ao conduzir os momentos de orientação da pesquisa tornaram a experiência edificante.

Agradeço também a todos/as os/as **professores/as do Mestrado PROFHISTÓRIA/URCA** pelos saberes compartilhados. Gratidão também aos/as **professores/as e colegas do programa** por todas as experiências e encontros que partilhamos, especialmente Flávia Gabriella, Djalma Luiz e Maria de Lourdes por tornarem o percurso mais leve. Sou imensamente grata pela amizade e parceria que construímos juntos/as.

Agradeço a **direção e coordenação da E.E.I.F. Manoel Correia da Silva** por todo incentivo, paciência e por me ajudarem a conciliar o trabalho e os estudos.

Enfim, agradeço a todos/as que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

## RESUMO

Esta pesquisa discute a relação entre ensino de História e cidadania das mulheres a partir de sua inserção no mercado de trabalho (trabalho formal) e a luta por direitos trabalhistas, e como essa discussão é apresentada em duas edições da coleção de livros didáticos *História, Sociedade e Cidadania*, do ensino fundamental anos finais, do autor Alfredo Boulos Júnior (PNLD 2008-2020). Objetiva-se, assim refletir como as relações de gênero no trabalho são exploradas na coleção. A intenção é evidenciar, por meio da análise de conteúdo, a maneira como as reflexões sobre o trabalho feminino formal estão presentes nas duas edições da coleção de livros didáticos selecionada. Estabelecemos também algumas análises comparativas entre as duas coleções, procurando observar as mudanças e/ou permanências de discussões sobre o trabalho feminino. Para a concretização desse estudo, realizamos uma revisão bibliográfica sobre livro didático: Gasparello (2013); cidadania e direitos humanos: Pinsky & Pinsky (2018), Botelho e Schwarcz (2012), Hunt (2009); gênero: Scott (1995); e história das mulheres: Pinsky & Pedro (2012), Perrot (2017), Rago (2014) e Priore (2004). Posteriormente, refletimos como os/as professores/as de História podem discutir a luta pela cidadania das mulheres em busca de direitos trabalhistas. Para isso, a pesquisa resultou na produção de um caderno de propostas pedagógicas intitulado “Cidadania e trabalho feminino formal no Brasil a partir do século XIX”, sendo destinado aos/as professores/as do 9º ano. O caderno contém metodologias, fontes históricas e atividades sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil a partir do século XIX, em que sugerimos a realizações de estudos que possibilitem a compreensão histórica sobre as desigualdades de gênero construídas ao longo do tempo, a partir de vários discursos que limitaram as mulheres aos espaços privados e os homens aos espaços públicos. Mais ainda, que possam favorecer o entendimento de que as mudanças nesse quadro foram historicamente conquistadas por elas. Por meio desse produto educacional, objetivamos dar visibilidade às mulheres na conquista por seus direitos, como forma de superar preconceitos, desigualdades e estereótipos.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro Didático; Cidadania das mulheres; Trabalho formal.

## ABSTRACT

This research discusses the relationship between History teaching and women's citizenship based on their insertion in the labor market (formal work) and the fight for labor rights, and how this discussion is presented in two editions of the History, Society textbook collection and Citizenship, for elementary school in the final years, by the author Alfredo Boulos Júnior (PNLD 2008-2020). The aim is to reflect on how gender relations at work are explored in the collection. The intention is to highlight, through content and comparative analysis, the way in which reflections on formal female work are present in the two editions of the selected textbook collection. We also established some comparative analyzes between the two collections, seeking to observe changes and/or continuation of discussions about female work. To carry out this study, we carried out a bibliographic review on the textbook: Gasparello (2013); citizenship and human rights: Pinsky & Pinsky (2018), Botelho and Schwarcz (2012), Hunt (2009); genre: Scott (1995); and women's history: Pinsky & Pedro (2012), Perrot (2017), Rago (2014) and Priore (2004). Subsequently, we reflect on how History teachers can discuss the struggle for women's citizenship in search of labor rights. To this end, the research resulted in the production of a notebook of pedagogical proposals entitled “Citizenship and formal female work in Brazil from the 19th century onwards”, intended for 9th grade teachers. The notebook contains methodologies, historical sources and activities on paid female work in Brazil from the 19th century onwards, in which we suggest carrying out studies that enable historical understanding of gender inequalities built over time, based on various discourses which limited women to private spaces and men to public spaces. Furthermore, they may favor the understanding that the changes in this situation were historically achieved by them. Through this educational product, we aim to give visibility to women in achieving their rights, as a way of overcoming prejudices, inequalities and stereotypes.

Keywords: History Teaching; Textbook; Women's citizenship; Formal work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capas dos Livros Didáticos da 1ª Edição da Coleção História, Sociedade e Cidadania.....	66
Figura 2- Capas dos Livros Didáticos da 4ª Edição da Coleção História, Sociedade e Cidadania.....	68
Figura 3- Seção “Leitura de Imagem” (Fotografia do livro do Boulos).....	73
Figura 4- A mulher na Grécia Antiga (Fotografia do livro do Boulos).....	76
Figura 5- A mulher na Roma Antiga (Fotografia do livro do Boulos).....	77
Figura 6- A mulher na sociedade medieval (Fotografia do livro do Boulos).....	78
Figura 7- Fotografia da pintura “As fiandeiras” e texto sobre a obra (Livro do Boulos).....	82
Figura 8- Mulheres trabalhando na Primeira Guerra Mundial (Fotografia do livro do Boulos).....	84
Figura 9- Fotografia da primeira mulher a ocupar o cargo de deputada (Livro do Boulos).....	88
Figura 10- Texto e imagem sobre Bertha Lutz (Fotografia do livro do Boulos).....	91
Figura 11- Texto escrito por Bertha Lutz (Fotografia do livro do Boulos).....	92
Figura 12- Mulheres em uma manifestação - EUA, 1970 (Fotografia do livro do Boulos).....	93

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AI – Ato Institucional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

EJA - Educação para Jovens e Adultos atendendo crianças, adolescentes e adultos

FBFT - Federação Brasileira pelo Sufrágio Feminino

FEB - Força Expedicionária Brasileira

FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de História

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

QEERE - Quadro de Enfermeiras de Emergência da Reserva do Exército

SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres

UNE - União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. CAPÍTULO 1 – CIDADANIA FEMININA: ENTRE LUTAS E REIVINDICAÇÕES.....</b>	<b>17</b>
1.1. Cidadania, um conceito historicamente construído: o exemplo das lutas e resistências femininas.....	17
1.2. Cidadania Feminina no Brasil: entre avanços e recuos.....	33
1.3. Cidadania e Direitos Trabalhistas das Mulheres: uma luta feminista por caminhos longos, sinuosos e paradoxais.....	43
<b>2. CAPÍTULO 2 – CIDADANIA, ENSINO DE HISTÓRIA E O TRABALHO FEMININO FORMAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA.....</b>	<b>61</b>
2.1. O Livro Didático de História como fonte de pesquisa e a coleção História, Sociedade e Cidadania.....	61
2.2. As mulheres na coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008-2020).....	70
2.3. O trabalho feminino formal nos Livros Didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008-2020).....	82
<b>3. CAPÍTULO 3 – CIDADANIA E GÊNERO: O TRABALHO FEMININO FORMAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>98</b>
3.1. Cidadania, História das Mulheres e das relações de gênero no ensino de História.....	98
3.2. O Caderno de Propostas Pedagógicas sobre o trabalho feminino formal como sugestão para o ensino de História.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Para pensar a produção do conhecimento e o ensino de História, é necessário entender que ambos estão intimamente ligados aos aspectos humanos, sejam eles econômicos, políticos, religiosos, sociais, culturais ou de gênero. Sendo assim, estão relacionadas ao contexto histórico de cada realidade e às formas de dominação e poder vigentes.

A trajetória do ensino de História no Brasil, por exemplo, é um reflexo do contexto histórico vivenciado em cada período da História do Brasil, em que os conteúdos, materiais didáticos e currículos estão sempre atrelados ao “interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo da Igreja e do Estado” (FONSECA, 2006, p. 15-16).

Por isso analisar acontecimentos, conceitos ou sujeitos históricos requer reflexões sobre o tempo e espaço envolvido, levando sempre em consideração a diversidade cultural, os discursos construídos e as singularidades de cada sociedade.

O termo cidadania por exemplo, perpassa por uma série de mudanças ao longo do tempo, trata-se de uma concepção ambientada em diferentes historicidades, carregadas de dinâmicas e transformações. Uma forma de compreendermos os diferentes significados atribuídos ao conceito de cidadania, por exemplo, é analisar os desafios e as conquistas da cidadania pelas mulheres.

Por isso tomamos como objeto de estudo a cidadania feminina relacionada às lutas por direitos trabalhistas e as desigualdades de gênero no mercado de trabalho formal, pois durante muito tempo o protagonismo das mulheres foi apagado da história. E esse silêncio sobre a atuação feminina na sociedade acabou por colaborar na disseminação de discursos, ações e desigualdades hierárquicas de gênero julgadas como naturais.

Para a realização desse estudo elegemos como objeto de pesquisa duas edições da coleção *História, Sociedade e Cidadania* (PNLD 2008-2020) do ensino fundamental anos finais, Editora FTD, do autor Alfredo Boulos Júnior. Utilizamos também a categoria gênero como análise histórica, e a história das mulheres como estudo, no qual situamos o recorte espacial e temporal a partir da coleção em questão.

Entende-se que a História das Mulheres é um campo de pesquisa que aborda assuntos relacionados às mulheres a partir de variadas temáticas. Portanto, refere-se a inclusão das contribuições, ações e ativismos promovidos por mulheres ao longo do tempo e em diferentes espaços. Quanto ao conceito de gênero, quando utilizado em pesquisas para discutir as relações entre homens e mulheres, ele possibilita repensar e romper a rigidez de dicotomias

entre o feminino e masculino, contribuindo para a análise social e cultural dessas dicotomias “baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização” (SOIHET & PEDRO, 2007, p. 288).

Esta pesquisa, então, se insere no campo da História das Mulheres, a partir da temática do trabalho feminino formal, e utiliza a categoria gênero como forma de analisar não só a inclusão das mulheres na coleção de livros didáticos analisados, mas discutir as hierarquias de gênero (entre homens e mulheres) que impediram nossa profissionalização e atuação no espaço público dentro do recorte temporal proposto nesta dissertação. Sendo também uma maneira de combater desigualdades, hierarquias de gênero e possibilitar caminhos para a cidadania.

A sistematização dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo, envolvendo leituras e fichamentos dos livros didáticos que compõe as edições selecionadas, em que registramos as menções a figuras ou representações femininas ligadas ao trabalho. Após esse estudo, esquematizamos essas menções e enquadrámos em duas categorias: 1) as mulheres e o trabalho e 2) as mulheres e o trabalho formal.

A partir dessa esquematização estabelecemos algumas análises comparativas entre as duas coleções, procurando observar os aparecimentos e/ou desaparecimentos de discussões sobre o trabalho feminino. Em termos gerais, buscamos compreender “como” e “se” aparecem reflexões sobre a luta feminina em prol dos direitos trabalhistas e as desigualdades de gênero no mercado de trabalho nos livros didáticos da coleção *História, Sociedade e Cidadania*.

Buscamos fazer essa investigação por meio dos livros didáticos de História, pois tais obras são um dos materiais mais próximos dos/as alunos/as e bastante utilizados pelos/as professores/as como apoio em suas aulas. Podemos considerá-lo como um objeto definidor do ensino e por isso devemos estar atentos/as a forma como certos conteúdos aparecem ou não, as mulheres por exemplo, pouco aparecem na narrativa central dos livros. Por isso, utilizaremos a coleção como objeto de pesquisa, como fonte de problematização e análise da pesquisa.

Ao pesquisar sobre cidadania feminina abre-se um leque de possibilidades, pois temos, por exemplo, as lutas no campo político, educacional, trabalhista, cultural, social e sexual. Por isso, optamos em discutir apenas sobre os direitos ligados ao trabalho feminino. E sabendo que em todos os momentos da história houve mulheres que sempre trabalharam, seja na agricultura, nas minas ou no espaço doméstico, decidimos fazer um recorte direcionado ao trabalho formal feminino a partir do século XIX.

Dessa forma, o foco principal das nossas análises serão os conteúdos dos livros didáticos relacionados à Revolução Industrial em diante, pois o trabalho formal enquadra-se como uma categoria que só pode ser compreendido na emergência dos direitos trabalhistas, que

por sua vez surgiu no contexto da Revolução Industrial no século XVIII. Além disso, o trabalho formal está fortemente relacionado a esfera pública, ambiente que durante muito tempo foi distante para as mulheres.

É primordial abordar elementos relacionados à inserção da cidadania das mulheres relacionada ao mercado de trabalho formal no ensino de História, pois sabemos que muitas das conquistas foram restritas aos homens, portanto, a luta das mulheres por profissionalização e exercício do trabalho formal atravessou um caminho com muito mais obstáculos, em que não houve apoio de uma grande maioria da população masculina e, em alguns casos, de grupos de mulheres.

Vivemos em uma sociedade que ainda enfrenta problemas relacionados à desigualdade de gênero, em que o ideal de mulher silenciosa, submissa e dona do lar ainda é defendido por muitas pessoas, enquanto que a ocupação de cargos políticos e empoderamento são vistos como rebeldia. Nos últimos anos presenciamos inúmeros ataques às mulheres que lutam por igualdade de direitos e respeito. Grupos conservadores têm ganhado adeptos/as, colocado em risco muitas das conquistas que demoraram décadas para serem alcançadas. Assim, debates e pesquisas como essa se tornam relevantes para eliminarmos barreiras e possibilitarmos uma educação para a cidadania.

Consideramos fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a história das mulheres tomando como possibilidade de análise a categoria de gênero, pois é uma maneira de realizar estudos e interpretações que possam demonstrar que as relações sociais entre homens e mulheres não são naturais, e sim construções sociais e culturais. Além disso, contribui para a busca da igualdade de direitos entre os sexos na escola e fora dela.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, procuramos realizar uma revisão bibliográfica sobre livro didático: Gasparello (2013); cidadania e direitos humanos: Pinsky & Pinsky (2018), Botelho e Schwarcz (2012), Hunt (2009); gênero: Scott (1995), (2002); história das mulheres: Pinsky & Pedro (2012), Perrot (2017), Rago (2014), Priore (2004).

A pesquisa partiu de algumas inquietações que orientaram a trajetória de análise, interpretação e confecção do produto educacional: o que se compreende por cidadania das mulheres e como aconteceu o processo de inserção delas no mercado de trabalho formal? Como e em quais momentos o trabalho formal feminino aparece nas edições da coleção *História, Sociedade e Cidadania* (PNLD 2008-2020)? Como os/as professores/as de História podem contribuir para a ampliação e compreensão histórica sobre as desigualdades de gênero no trabalho?

Buscando responder essas questões, realizamos um estudo composto por três partes. No primeiro capítulo – **Cidadania feminina: entre lutas e reivindicações** – refletimos sobre o termo cidadania como um conceito historicamente construído ao longo do tempo e espaço, cuja definição foi incorporando novos aspectos, sujeitos, direitos e deveres, sempre exemplificando a luta pela cidadania das mulheres no contexto das sociedades ocidentais. Em seguida, realizamos um estudo direcionado às reivindicações das mulheres brasileiras, enfatizando os momentos de avanços e recuos que marcaram suas jornadas.

Exemplificamos também nesse capítulo a luta de algumas feministas com a finalidade de analisarmos as condições, resistências e dificuldades que as mulheres enfrentaram para conquistar a cidadania. Nesse momento o estudo teve como recorte a luta pelos direitos trabalhistas por parte das mulheres, explorando a divisão sexual dos trabalhos como uma construção social fortemente relacionada aos discursos que limitaram as mulheres aos espaços privados e os homens aos espaços públicos.

No segundo capítulo – **Cidadania, ensino de História e o trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania** – investigamos duas edições (PNLD 2008-2020) da coleção em questão, articulando as relações de gênero, a história das mulheres e o ensino a partir da (in)visibilidade do trabalho formal na coleção. Em um primeiro momento discutimos sobre aspectos estruturais da coleção, como informações sobre o autor e a organização dos livros. Posteriormente, nos detemos em pontuar e localizar de forma breve alguns exemplos de como os volumes enfatizam a história das mulheres para, na sequência, analisar os momentos em que os livros falam sobre o trabalho feminino formal. Ao final do capítulo também estabelecemos uma análise comparativa entre as duas edições, com o propósito de perceber as continuidades e/ou rupturas que marcam as edições.

No terceiro capítulo – **Cidadania e gênero: o trabalho feminino formal no ensino de História** - apresentamos inquietações sobre as limitações com relação às questões de gênero no ensino de História e apontamos como possível solução o produto educacional a partir de um caderno de propostas pedagógicas para os/as professores do 9º ano. O caderno tem como título “Cidadania e trabalho feminino formal no Brasil a partir do século XIX”, nele indicamos metodologias e atividades que instigam a análise crítica de fontes históricas tanto por meio de fontes escritas (trechos de jornais e/ou revistas) quanto por imagens.

A finalidade do caderno é oferecer possibilidades de estudos sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil a partir do século XIX. Esperamos com isso, que os/as docentes possibilitem aos/às seus/as discentes uma compreensão histórica sobre as desigualdades de gênero, construídas ao longo do tempo, - a partir de vários discursos moralistas e sexistas. E

ainda, que possam fornecer e fortalecer o entendimento de que as mudanças nesse quadro só foram possíveis porque houve a luta e resistência de algumas mulheres.

# CAPÍTULO 1

## CIDADANIA FEMININA: ENTRE LUTAS E REIVINDICAÇÕES

Este capítulo tem o objetivo de discutir sobre a luta pela cidadania das mulheres no contexto das sociedades ocidentais e posteriormente fizemos um recorte, direcionando as reivindicações das mulheres brasileiras, apresentando alguns momentos de avanços e recuos que marcaram suas trajetórias em território nacional. Trataremos também sobre o próprio termo cidadania como um conceito historicamente construído ao longo do tempo e do espaço, cuja definição foi ganhando novos elementos, participantes, direitos e obrigações a partir de muitas lutas, sempre exemplificando a situação das mulheres.

Por último, falamos sobre a luta de algumas feministas para discutirmos as condições, persistências e dificuldades que as mulheres enfrentaram para conquistar a cidadania. Nossa análise teve como recorte a luta pelos direitos trabalhistas por parte das mulheres, explorando a divisão sexual dos trabalhos que fortemente naturaliza(va) a feminização de alguns e masculiniza(va) outros.

### **1.1- Cidadania, um conceito historicamente construído: o exemplo das lutas e resistências femininas**

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.

(Jaime Pinsky)

Ao longo dos séculos os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania sofreram diversas modificações, a própria frase acima nos sugere tal afirmação. Essas mudanças aconteceram e acontecem em virtude das transformações sofridas nos cenários político, social e cultural. Portanto, o conceito de cidadania foi sendo constituído de forma gradativa, agregando em si as várias modificações, produzidas e perpassadas no decorrer do tempo.

Ao estudar o conceito de cidadania, é preciso compreender a própria ideia de conceito, já que ao pensar nos conceitos que envolvem as narrativas históricas devemos levar em consideração que suas definições são também construídas historicamente e socialmente, ou seja, relacionados a um tempo e espaço. De acordo com Koselleck (2006), a história dos conceitos demonstra que os significados de um mesmo conceito devem levar em consideração as diferentes épocas. Isso porque, segundo Antoine Prost (2015), o tempo é o principal ator da

história. Portanto, é a partir das temporalidades que passamos a compreender contextos históricos e mentalidades que tomamos como objeto de análise.

Nesse sentido, devemos partir da ideia de que cidadania é um termo ambientado em diferentes historicidades, carregado de dinâmicas e transformações e, por isso, deve ser pensado para além das nossas concepções do presente. Segundo Silva, pensar além do presente é desafiador, pois “inclui não só a necessidade de estabelecer com o passado uma relação de alteridade, desvendando-o em sua lógica própria, mas também as possíveis relações de continuidade entre passado e presente” (2017, p. 121-122). Dessa forma é necessário entender que o conceito de cidadania perpassa por modificações e continuidades ao longo dos tempos. Portanto, não é um conceito cristalizado.

Precisamos entender, portanto, que as palavras carregam ideias, que são dotadas de intenções e que com o passar dos tempos podem ganhar novos sentidos e se transformarem em conceitos. Isso acontece quando são passíveis de uma generalização, quando dão conta da totalidade das experiências vividas. O que significa dizer que os conceitos não são fixos, na verdade eles são polissêmicos, ou seja, um conceito pode ter diferentes sentidos que mudam com o tempo. Dessa forma, se um mesmo conceito pode agregar diferentes significados, demonstra que a sociedade também passou por mudanças. Nesse aspecto, os conceitos acompanham as transformações da sociedade.

Para Koselleck (2006, p. 107), “a história dos conceitos fornece indicadores para a história social”, pois ao analisar certos conceitos precisamos investigar também “o espaço da experiência e o horizonte de expectativa associados a um determinado período”, bem como “a função social de um mesmo conceito” (KOSELLECK, 2006, p. 104). Assim, ao se fazer um estudo sobre determinado conceito é necessário também recorrer à história social, como forma de compreender como algumas sociedades em diferentes tempos, pensavam e o utilizavam.

Portanto, a história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social ou político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só a história da língua, mas também dados da história social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística. É a partir daí que se explica a posição marginal e precária da semântica nas ciências da linguagem, mas também a sua generosa contribuição à história (KOSELLECK, 2006, p. 103-104).

Os significados de alguns conceitos vão se adequando às mentalidades e às novas realidades, pois eles são “como indicadores de transformações políticas e sociais de profundidade histórica” (KOSELLECK, 2006, p. 101). Sendo assim, a história dos conceitos se propõe a trabalhar como uma sociedade apreende determinado conceito, ou como

determinado conceito se transforma. Nesse sentido, não basta analisar o conceito, mas também a própria sociedade, pois o significado e os usos de uma mesma palavra podem se modificar de acordo com o tempo e espaço. Assim, é necessário existir a articulação entre a história dos conceitos e a história social, política e, cultural.

Para analisarmos o conceito de cidadania, portanto, é necessário compreender como determinadas sociedades se organizavam e agiam em um determinado período para, assim entender como a cidadania era pensada e praticada. Se olharmos para as sociedades antigas, passando pelas sociedades ocidentais a partir do século XVIII até os dias atuais, perceberemos que seu significado é diferente. Mudanças e permanências ocorreram e dão sentido à sua historicidade.

Além disso, ao estudar o conceito de cidadania é preciso compreender a própria noção de direitos humanos, pois ambos estão conectados. Os direitos humanos têm o objetivo de assegurar a integridade, a participação e dignidade dos indivíduos na sociedade, e a cidadania entra em cena como uma forma de garantir que exista o equilíbrio entre os direitos e deveres das pessoas em relação à sociedade, do mesmo modo o cumprimento destes pela sociedade em relação ao indivíduo.

Segundo Hunt “os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão” (2009, p. 15). Isso porque a peça fundamental na defesa dos direitos humanos estaria no despertar da empatia, ou seja, “os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais” (HUNT, 2009, p. 36). Era através da capacidade de se colocar no lugar do/a outro/a que estava sendo torturado/a, impedido/a de manifestar suas crenças religiosas, que não podia emitir suas opiniões ou que não tinha nenhuma garantia mínima para sua existência, que se podia chegar a mudanças significativas.

Ao buscar compreender o conceito de cidadania, precisamos entender também noções sobre a defesa dos direitos humanos, pois sabemos que um dos pilares principais da cidadania é a plenitude dos direitos civis, políticos e sociais. E para entender como se estabeleceram certas lutas e conquistas por direitos, precisamos compreender que “os direitos humanos não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular” (HUNT, 2009, p. 15).

Portanto, é necessário analisar os contextos vivenciados, as crenças, as mentalidades e o que as pessoas entendiam sobre autonomia, liberdade e igualdade em determinados tempos e espaços. Segundo Lynn Hunt “os direitos permanecem sujeitos a

discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua” (2009, p. 16). Assim, na medida em que a humanidade busca e luta por mais direitos, maior liberdade e melhores garantias individuais e coletivas, o significado do conceito de cidadania vai se modificando, porque está em permanente construção.

Dessa forma, devemos pensar a cidadania como um termo em que não há uma definição consensual. Ao fazer uma análise sobre o seu significado é preciso levar em conta diferentes aspectos, como o contexto vivido, as pessoas envolvidas e os interesses vigentes. Portanto, não é um conceito definitivo. Como afirma Botelho & Schwarcz:

Se as definições teóricas sintéticas são frágeis para fazer frente à complexidade dos fenômenos envolvidos, mais importa pensar a categoria de cidadania sempre “em relação”. Assim, parece mais produtivo pensar como a cidadania se constrói socialmente, e, portanto, em relação com outros fenômenos, instituições e atores sociais, do que buscar no conceito a sua própria chave de compreensão essencial (2012, p. 24).

A cidadania foi construída historicamente, seu significado carrega dinâmicas e transformações próprias de cada tempo. Assim, ao longo dos processos históricos é possível diferenciar muitas formas de cidadania, que vão mudando ao longo da trajetória do conceito até chegar na atualidade e assumir configurações que compreendem no exercício de plenos direitos.

Uma forma de compreendermos os diferentes significados atribuídos ao conceito de cidadania é analisando os desafios e as conquistas da cidadania pelas mulheres. Por isso pretendemos recuperar, nesse tópico aspectos da luta feminina ao longo do tempo marcada por uma teia de obstáculos, avanços e recuos.

Vale ressaltar que a palavra cidadania tem sua formação etimológica no latim *civitas*, que significa “cidade”. Refere-se ao pertencimento de uma pessoa a determinada comunidade politicamente organizada, no qual os indivíduos seguem um conjunto de direitos e deveres. O termo cidadania surgiu na Grécia Antiga, sendo “localizado nas primeiras páginas do livro III da *Política* de Aristóteles” (BOTELHO & SCHWARCZ, 2012, p. 8), no qual ser cidadão era ter o direito de participar do poder e tomar decisões. Porém, ser cidadão se resumia apenas uma parte da população, muitas pessoas eram excluídas (escravos, estrangeiros, mulheres, indivíduos que viviam do seu próprio esforço).

Assim, o termo cidadania remonta ao período da Antiguidade, especificamente na Grécia, local onde começou a surgir as primeiras bases ideológicas que compreendem o exercício da cidadania. No entanto, o que se compreendia por cidadania era bem diferente daquilo que conhecemos atualmente. As mulheres não tinham voz ativa, não participavam das votações da Assembleia, e eram submetidas às vontades de seu pai ou marido: “Na dimensão

privada do *oikos*, as mulheres estariam subordinadas aos poderes masculinos de pais, maridos, irmãos e filhos, além de sofrerem a pressão de um ideal de *desaparição*: sem nome, sem voz, sem ação” (ANDRADE, 2020, p. 123).

Era comum a visão de que os espaços privados eram locais considerados como apropriados para as mulheres, mas havia também a situação das mulheres pobres que precisavam trabalhar fora do seu *oikos* para obter o seu sustento ou ajudar sua família. Normalmente trabalhavam em atividades domésticas, ou como parteiras e vendedoras. Além disso, Andrade (2020) ressalta que havia forte presença feminina nos palcos teatrais e nas cerimônias religiosas, principalmente na organização de rituais fúnebres, ou seja, havia a presença delas nesses espaços públicos.

Em arenas de discussão e interação mais ampla como o teatro e os espaços funerários – espaços abertos à interação e circulação de habitantes em geral em contraposição aos espaços privados dos círculos intelectuais – há usos da palavra feminina que contradizem justamente a impotência do “natural feminino” (ANDRADE, 2020, p. 127).

Ainda conforme Andrade, a partir da análise de cânticos, orações e leituras de comédias e tragédias gregas é possível perceber a menção de mulheres nesses espaços públicos, inclusive atuando como figuras centrais. A autora explica que essa presença pode estar ligada a maior sensibilidade e demonstração de emoções que as mulheres possuíam. Portanto, as mulheres integravam outras esferas públicas comuns, como era o caso dos teatros e organização de funerais.

Nesse momento havia uma grande valorização do teatro, com seus/as espectadores/as dando importância e atenção ao espetáculo e ficando atentos/as aos movimentos, falas e interpretações, respeitando, portanto, o momento de fala dos/as outros/as. Nesses espaços, como indica Andrade (2020), as mulheres eram ouvidas.

Por outro lado, porém, as mulheres não participavam da vida política. É muito comum colocarmos a democracia ateniense como exemplo de sociedade cidadã, pois democracia significa poder do povo, mas nesse contexto, quem era esse povo? Eram indivíduos considerados cidadãos. Tais cidadãos deveriam ser homens, nascidos em Atenas, e filhos de pais atenienses, portanto, era uma cidadania restrita que excluía mulheres, estrangeiros e escravizados.

A democracia ateniense nunca foi absolutamente incluyente: dizia respeito apenas aos cidadãos masculinos e excluía, de qualquer forma de participação política, as mulheres, os imigrantes e os escravos. Em contrapartida, no âmbito restrito dos cidadãos, representou uma experiência notável de participação direta no poder de todas as camadas sociais, independentemente da riqueza ou posição social. Criaram-se mecanismos de indenização pecuniária que facilitavam, aos mais pobres, o acesso à participação da vida comunitária, não apenas nas assembleias e tribunais, mas até

mesmo nossa festividade cívicas, como assistência às competições teatrais (GUARINELLO, 2018, p. 41).

Estamos então falando de uma sociedade em que a cidadania não era harmônica, muito menos igualitária, como exemplifica o caso da exclusão das mulheres. Conforme Guarinello:

Embora a posição das mulheres variasse em cada cidade, em cada âmbito cultural, é fato que elas permaneceram à margem da vida pública, sem direito à participação política, restringidas em seus direitos individuais, tuteladas e dominadas por homens que consideravam o lar, o espaço doméstico, como único apropriado ao gênero feminino (2018, p. 37).

Quando se fala em cidadania é muito comum termos como referência a cidade ateniense, pois dentro da visão clássica o berço da cidadania foi a Grécia Antiga, mas é preciso analisar as especificidades dessa sociedade e período:

É verdade que os primeiros pensadores que se debruçaram sobre a definição do que hoje entendemos por cidadania buscaram inspiração em certas realidades do mundo greco-romano, que conheciam por intermédio dos clássicos transmitidos pela tradição manuscrito do Ocidente: a ideia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo. A imagem que faziam da cidadania antiga, no entanto, era idealizada e falsa. A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História. Não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse O mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertence mentor, participação e direitos tem sentidos diversos” (GUARINELLO, 2018, p. 29).

Portanto, é preciso estar sempre atento/a às particularidades do contexto que estamos analisando, pois em muitos momentos aconteceu a exclusão de uma grande parcela da população.

Na sociedade romana também prevalecia essa distinção daqueles que eram ou não considerados cidadãos. O Senado era uma das instituições políticas mais forte, tinha o controle das decisões políticas mais importantes da República, era composto por patrícios que “formavam uma oligarquia de proprietários rurais e mantinham o monopólio dos cargos públicos e mesmo dos religiosos. Eram, assim, os únicos cidadãos de pleno direito” (FUNARI, 2018, p. 50).

Posteriormente os plebeus passaram a ter alguns direitos antes exercidos apenas pelos patrícios. Mas, quando falamos em cidadãos romanos, estamos também excluindo desse contexto, estrangeiros, mulheres e escravos. De acordo com Torres, “o que notamos é que a cidadania aparecia de forma tímida, principalmente no que se refere ao efetivo das decisões políticas” (2020, p. 20). A sociedade romana estava assentada na desigualdade entre os gêneros, o poder ficava concentrado nas mãos dos homens, enquanto as mulheres eram sempre representadas pelos interesses de um tutor, que poderia ser seu pai, irmão ou marido.

Sendo uma sociedade patriarcal e masculina, o homem era o *pater familias*, o detentor da *pater potestas*, um poder político e moral dentro do casamento. O domínio de si, da esposa e do casamento era também uma demonstração de sua capacidade de poder político e bom cumpridor de seus deveres de cidadão (MENNITTI, 2015 p. 57).

Pode-se argumentar que os homens detinham o poder de decisão não só familiar, mas também na esfera política, educacional e econômica. Portanto, controlavam toda a vida pública, enquanto às mulheres romanas<sup>1</sup> eram destinadas as tarefas do lar.

Na chamada Idade Média ocorreram algumas transformações na sociedade e na vida das pessoas, principalmente nas organizações políticas e sociais da época. A estrutura da sociedade passou a privilegiar apenas os senhores feudais, pessoas pertencentes à nobreza e ao clero, já os camponeses e servos não possuíam nenhum direito. Nesse período “não havia nenhum conjunto uniforme de direitos e deveres do qual todos os homens – nobre e plebeus, livres e servos – eram dotados em virtude do seu pertencimento à sociedade” (MARSHALL, 2021, p. 24-25).

A sociedade era fortemente marcada pelo masculino, as leis que prevaleciam atendiam as vontades dos homens. As mulheres, mais uma vez, eram privadas da vida política, não tinham nenhum direito como pessoa, pois “[...] na Idade Média a mulher achava-se na absoluta dependência do pai e marido; casava-se sem o seu consentimento e servia aos caprichos do marido, que tinha sobre ela o direito de vida e morte, era tratada como uma serva” (CAMPAGNOLI et al, 2003, p. 136).

Embora não fossem valorizadas, as mulheres ocupavam diferentes funções no mundo do trabalho, desde os trabalhos artesanais, até trabalhos ligados a construção civil. Conforme Trevisan & Lima:

Nas cidades medievais as mulheres concentravam-se principalmente nos ofícios têxteis, participando de todas as etapas da confecção artesanal, mas elas também estavam ligadas a diversas outras atividades produtivas. Elas atuavam como barbeiras e boticárias, participavam de trabalhos mais pesados, como a construção civil, a

---

<sup>1</sup> Assim como na Grécia Antiga, as mulheres romanas possuíam diferentes atribuições com relação às questões sociais. Eram elas que cuidavam e organizavam as cerimônias religiosas, participavam dos grandes banquetes e espetáculos públicos, como os jogos de gladiadores. Esses jogos eram um importante elemento com características de cidadania na vida pública. Segundo Funari, “pode até parecer estranho relacionar cidadania a esses jogos sangrentos, mas esses espetáculos foram importantes na afirmação da cidadania” (2018, P. 71). Esses jogos eram combates entre guerreiros, no qual aquele que perdesse a luta, teria seu destino traçado pelo público. Portanto, as multidões escolhiam o destino do perdedor, até as mulheres tinham o poder de decisão. Ainda conforme Funari “se nas eleições as mulheres não tinham direito ao voto, na arena todos poderão manifestar-se, Prerrogativa que a cidadania moderna atingiria apenas no século XX. (2018, p. 71). O objetivo dos jogos de gladiadores era entreter o público romano, mas é possível encontrar elementos ligados a cidadania. Nesses momentos as pessoas se reuniam, interagiam e tomavam decisões. Representava um espaço público onde as mulheres eram inclusas, embora na vida política essa inclusão não tenha sido concretizada.

metalurgia e a carpintaria, e atuavam em profissões ligadas a alimentação (2022, p. 40).

Além disso, no mundo feudal o plano religioso movia boa parte das ações cotidianas. Segundo Patrícia Torres ao analisar “o contexto medieval, pode-se dizer que a noção de direitos políticos e cidadania tornou-se frágil demais, se comparada as necessidades materiais e espirituais impostas pela ruralização da economia e pela cristianização da sociedade” (TORRES, 2020, p. 22). Assim, questões ligadas a política cederam espaço para as preocupações com a vida espiritual.

Na visão medieval os homens eram considerados como racionais, espirituosos e protetores, já as mulheres eram vistas como pecaminosas, desonrosas, tentadoras e inferiores, por isso deveriam estar sujeitas à dominação masculina. Assim, “o feminino representava perigo, até mesmo no espaço familiar sua liberdade era limitada” (PIRES, 2015, p. 16). Essa visão negativa atribuída a mulher estava muito ligada as pregações da Igreja, sendo Eva “o primeiro exemplo dos malefícios causados pela mulher, das desgraças da humanidade, devido à sua curiosidade natural” (PIRES, 2015, p. 17).

O período medieval, portanto, foi fortemente marcado pela influência da Igreja Católica, as pessoas que contrariavam o que a Igreja determinava eram consideradas como hereges. Muitas mulheres foram perseguidas pelo movimento que ficou conhecido como Inquisição. A Igreja acreditava que as mulheres “possuíam poderes sobrenaturais” (PIRES, 2015, p. 19), por isso muitas eram chamadas de bruxas ou feiticeiras, consideravam que elas praticavam males a partir de porções mágicas. Ainda segundo Pires, “procedimentos absolutamente comuns e de grande importância social, como os de cura através de ervas mais conhecidas das mulheres, foram transformados em desvios comportamentais e em riscos para o poder político e para a ortodoxia” (2015, p. 19). Portanto, ter conhecimentos medicinais naquela época se tornava um perigo para as mulheres.

Em contraste a esse pensamento da mulher pecadora, havia também a relação da figura feminina com a santidade, a castidade e o cuidado com os valores morais e cristãos. As famílias zelavam pelo cuidado em manter a honra de suas filhas através da sua pureza e obediência. Portanto, dois extremos marcavam a visão do que era ser mulher na sociedade feudal, o que aproximava esses dois pontos de vista era o fato de que ambas não eram cidadãs, eram consideradas frágeis, irracionais e dependentes dos homens.

No século XVIII, porém, o significado de cidadania foi repensado. A partir daí diversas ideias começaram a surgir na tentativa de alcançar uma sociedade justa e igualitária. Houve “a necessidade de reformulação do pensar a cidadania, justamente pela diferença das

condições históricas que deram margem à construção de um sistema de exploração em que cabia a desigualdade”. (TORRES, 2020, p. 22).

Muitos filósofos buscaram alternativas que proporcionassem maior desenvolvimento pessoal das pessoas, defendiam a liberdade humana e a liberdade de expressão. Inclusive, muitas mulheres se basearam nas ideias iluministas como forma de reivindicar seus direitos, opinar sobre assuntos relacionados à política e o desprezo ao absolutismo. Algumas organizaram encontros em salões, cafés e clubes para realizar reuniões em que debatiam ideias, autores e pensamentos políticos. Essa foi uma maneira que encontraram de socializar e discutir ideias iluministas que pudessem trazer melhorias para as mulheres.

Durante o Antigo Regime, as mulheres estavam entre os que se opunham intensamente ao absolutismo, e sua atividade assumia formas políticas mais ou menos abertas. Os salões, administrados por mulheres de elite, patrocinavam debates que contribuíam para transformar o grupo numa “opinião pública” crítica e contestadora. Esse público incluía mulheres, mas somente as ricas, instruídas e de bom nome social” (SCOTT, 2002, p. 66).

Mas como nos informa Scott, as mulheres pobres eram excluídas desses encontros. As discussões eram restritas às mulheres de elite, que normalmente levantavam questões de interesse de sua classe social. No entanto, poucos filósofos defendiam a ampliação dos direitos femininos. Muitos defendiam o ideal tradicional de mulher silenciosa, modesta e recatada. Rousseau, por exemplo dizia que as mulheres eram movidas pelas paixões, portanto não poderiam opinar na vida pública: “se por um lado o homem deve perseguir seus desejos, sustentava Rousseau, por outro, a mulher deveria reprimir ou redirecionar os seus para salvaguardar os interesses da harmonia social” (SCOTT, 2002, p. 35).

Com isso, percebemos as limitações e continuidades existentes com relação aos direitos femininos em um período marcado por transformações na mentalidade dos indivíduos. Além disso, a burguesia procurava ampliar o seu espaço de fala e o seu lugar político, e os iluministas defendiam os interesses dessa burguesia. Assim, quando se fala em liberdade e igualdade não se refere à igualdade de todas as camadas sociais, mas sim de uma parte pequena da sociedade.

É importante salientar, contudo, que mesmo com as limitações existentes no contexto do século XVIII, houve uma ampliação da ideia de cidadania. As desigualdades passaram a ser questionadas pelos burgueses, e essa foi a grande chave que impulsionou diversas revoluções burguesas, como por exemplo, a Revolução Inglesa, a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos.

No contexto das revoluções burguesas, temos a Revolução Francesa, em que alguns dos primeiros elementos na busca pelos direitos das mulheres começam a surgir. Nesse momento, com base nos princípios iluministas - que evocavam sobre os direitos humanos - foi escrita a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, junção de 17 artigos formulados por um comitê de deputados no período da Revolução Francesa. Sobre essa declaração, a autora Lynn Hunt afirma que:

O documento tão freneticamente ajambrado era espantoso na sua impetuosidade e simplicidade. Sem mencionar nem uma única vez rei, nobreza ou igreja, declarava que “os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem “são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuir a soberania a nação, e não ao rei, e declarava que todos são iguais perante a lei, abrindo posição para o talento e o mérito e eliminando implicitamente todo o privilégio baseado no nascimento” (2009, p. 14).

A declaração já trazia mudanças com relação aos privilégios da nobreza e clero, e elencava um fator muito importante que era a igualdade entre os indivíduos. No entanto, é importante considerarmos que essa declaração também estabelecia algumas limitações, pois alguns indivíduos foram excluídos desse processo de igualdade de direitos.

Ainda mais perturbador é que aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluíram aquele sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres. Em anos recentes, essas limitações a “todos os homens” provocaram muitos comentários, e Alguns estudiosos até questionaram se as declarações tinham um verdadeiro significado de emancipação (HUNT, 2009, p. 16).

Nesse momento havia duas qualidades que determinavam quem poderia ter autonomia moral para garantir seus direitos. Essas qualidades eram: “a capacidade de raciocinar e a independência de decidir por si mesmo” (HUNT, 2009, p. 26).

As mulheres, por serem pessoas que dependiam de alguém, eram, portanto, consideradas como inaptas a ter autonomia moral e direitos. Interessa observar que os criados, os sem propriedade e até mesmo os escravos poderiam conquistar a sua autonomia através do abandono de seus serviços, pela compra de propriedade ou liberdade, enquanto as “mulheres não pareciam ter nenhuma dessas opções: eram definidas como inerentemente dependentes de seus pais ou maridos” (HUNT, 2009, p. 27).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão trouxe uma noção moderna de cidadania, em que os indivíduos deveriam ser dotados de direitos, como à vida, à liberdade e à realização pessoal, mas não devemos ignorar o fato de que o contexto em que foi criada, pois a sociedade era marcada pela exclusão e desigualdade.

O termo cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão. Dizer quem era cidadão - ao contrário de hoje, em que supomos se tratar da maioria - era uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar, e garantir os privilégios de uma minoria. Admitir o conceito de cidadania como processo de inclusão total é uma leitura contemporânea (KARNAL, 2018, p. 144).

É fato que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi excludente, mas segundo Hunt (2009) dentro daquela realidade é preciso considerar as melhorias que esse documento proporcionou para algumas pessoas. Lynn Hunt questiona “como é que esses homens, vivendo em sociedades construída sobre a escravidão, a subordinação e a subserviência aparentemente natural, chegaram a imaginar homens nada parecido com eles [...] como iguais?” (2009, p. 17). Ou seja, como os homens dessa época, inseridos nessa realidade, conseguiram passar a pensar em conceitos como liberdade e igualdade como princípios fundamentais da vida.

Segundo Hunt, algo teria influenciado essa mudança de pensamentos. Para ela um elemento importante a se considerar como fundamental para a construção das noções de direitos humano foi a maior autonomia e individualidade das pessoas:

Os indivíduos tinham começado a se afastar das teias da comunidade, tornando-se agentes cada vez mais independentes tanto legal com psicologicamente. Um maior respeito pela integridade corporal e linhas de demarcação mais claras entre os corpos individuais haviam sido produzidos pelo limiar cada vez mais elevado de vergonha a respeito das funções corporais e pelo senso crescente de decoro corporal (HUNT, 2009, p. 28).

Além da autonomia, outro elemento que a Hunt considera como peça fundamental para o florescimento das noções de direitos humanos foi a empatia, ou seja, o sentimento de se colocar no lugar do outro.

Para que se tornassem membros de uma comunidade política baseada naqueles julgamentos morais independentes, esses indivíduos autônomos tinham que ser capazes de sentir empatia pelos outros. Todo mundo teria direitos somente se todo mundo pudesse ser visto, de modo especial, como semelhante. A igualdade não era apenas um conceito abstrato ou um slogan político. Tinha que ser internalizada de alguma forma (HUNT, 2009, p. 26).

Segundo Lynn Hunt essas mudanças de comportamento na sociedade foram influenciadas pelas práticas de autonomia e empatia, pois “os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si” (HUNT, 2009, p. 28). Portanto, as pessoas passaram a ter atitudes mais individuais, algo que antes era tudo ligado ao coletivo. E também teve a empatia, esse sentimento de entender a dor dos/as outros/as, muito influenciado pelos romances epistolares<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> No século XVIII os romances epistolares chamavam muito a atenção do público porque trazia muitas emoções dos/as personagens. Os/as personagens centrais dos romances muitas vezes eram pessoas comuns, passavam por problemas comuns como o amor, o casamento ou a carreira. Segundo Hunt (2009) com os relatos dos romances as pessoas se sentiam comovidas por essas histórias e, se colocavam no lugar dos/as personagens, passaram a

que falavam sobre histórias de vida de pessoas comuns. Mesmo a personagem principal de muitas obras sendo mulheres, as pessoas se comoviam com as histórias, “porque as mulheres demonstravam muita força de vontade, muita personalidade” (HUNT, 2009, p. 59). Segundo Hunt as ações dos romances diziam respeito as vontades femininas e essas vontades, muitas vezes, se confrontava com as dos pais e da sociedade.

Além disso, “os leitores que sentiam empatia pelas heroínas aprendiam que todas as pessoas – até mulheres – aspiravam a uma maior autonomia, e experimentavam imaginativamente o esforço psicológico que a luta acarretava” (HUNT, 2009, p. 60). Portanto, a busca por autonomia e por liberdade foi algo muito forte nesse contexto, os romances epistolares motivaram muitas pessoas (inclusive mulheres) a enxergar possibilidades de uma vida independente.

Assim, embora algumas mulheres reivindicassem direitos de autonomia, sabemos que essa conquista foi muito difícil. Por mais que as ideias circulassem, as mulheres continuaram sendo consideradas como dependentes de seu marido ou pai.

As pessoas do século XVIII viam as mulheres como dependentes, um estado definido pelo seu status familiar, e assim, por definição, não plenamente capazes de autonomia política. “Elas podiam lutar pela autodeterminação como uma virtude privada, moral, sem estabelecer ligação com os direitos políticos. Tinham direitos, mas não políticos”. (HUNT, 2009, p. 67) Nesse sentido, houve a conquista de direitos que enquadravam as mulheres como cidadãs passivas, mas era uma cidadania muito limitada.

A exclusão das mulheres na Declaração do Direitos dos Homens e dos Cidadãos fez com que algumas delas reivindicassem seus direitos. Temos como exemplo Mary Wollstonecraft<sup>3</sup>, que em 1792 publicou uma obra chamada *Reivindicação dos Direitos da*

---

perceberam que era fundamental ter liberdade para escolher decisões importantes sobre sua vida. Foi a partir dessas percepções e sentimentos que o direito à liberdade passou a ser autoevidente, passou a ser claro, coisa que não era assim. Conforme Hunt “ler relatos de tortura ou romances epistolares teve efeitos físicos que se traduziram em mudanças cerebrais e tornaram a sair do cérebro como novos conceitos sobre a organização da vida social e política. Os novos tipos de leitura (e de visão e audição) criaram novas experiências individuais (empatia)”. (2009, p. 32). Assim, a leitura dos romances fazia com que os/as leitores/as tivessem uma maior forma de empatia, pois eles/as se identificavam com os/as personagens, com aqueles sofrimentos. Esse sentimento ultrapassava os laços de proximidade, pois as pessoas se comoviam não só com a história de indivíduos próximos, começaram a ver que todos os seres humanos têm sentimentos e estão sujeitos a sofrimentos. mudanças cerebrais e tornaram a sair do cérebro como novos conceitos sobre a organização da vida social e política. Os novos tipos de leitura (e de visão e audição) criaram novas experiências individuais (empatia)”. (2009, p. 32). Assim, a leitura dos romances fazia com que os/as leitores/as tivessem uma maior forma de empatia, pois eles/as se identificavam com os/as personagens, com aqueles sofrimentos. Esse sentimento ultrapassava os laços de proximidade, pois as pessoas se comoviam não só com a história de indivíduos próximos, começaram a ver que todos os seres humanos têm sentimentos e estão sujeitos a sofrimentos.

<sup>3</sup> Nasceu em Londres, na Inglaterra em 1759. Foi escritora, filósofa e ativista dos direitos humanos, especialmente na defesa dos direitos das mulheres inglesas. É considerada como uma das pioneiras do feminismo. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/mary\\_wollstonecraft/](https://www.ebiografia.com/mary_wollstonecraft/). Acesso em: 19 set. 2023.

*Mulher* denunciando a exclusão das mulheres aos direitos mais básicos, como a educação, e acusou também a repressão e subordinação que as mulheres viviam na sociedade inglesa. Outra mulher que fortemente lutou na busca pelos direitos das mulheres foi Olympe de Gouges, responsável por publicar a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791) como resposta à exclusão das mulheres na Declaração dos Direitos do Cidadão. Por meio deste documento ela exigia uma série de direitos para as mulheres – veremos mais alguns detalhes das ideias de Gouges e outras feministas em tópicos posteriores.

Sabemos que o século XVIII foi marcado por muitas ideias políticas, sociais e econômicas que foram decisivas para os próximos séculos. Segundo André Botelho & Lília Schwarcz com “o avanço da modernidade, tão marcada pelo capitalismo e pelo Estado-nação [...], o conceito e a prática social da cidadania ganharam desenvolvimentos decisivos, e foram incorporados definitivamente ao vocabulário e a experiência política cotidiana” (2012, p. 10). Esse século foi fortemente marcado pela atuação de movimentos sociais em busca de direitos.

Dentre os tantos teóricos que se dispuseram a trabalhar com o conceito de cidadania, destaca-se T.H. Marshall. Em seus estudos Marshall faz observações a partir do caso inglês e enfatizava que cidadania é uma conquista de direitos. Ele observa isso a partir da divisão dos direitos em três grupos, direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade da pessoa, liberdade de expressão, de pensamento e de fé, o direito de possuir propriedade e de concluir contratos válidos, e o direito a justiça. [...] Por elemento político eu designo o direito de participar do exercício do poder político, como eleitor dos membros de tal corpo. [...] Com elemento social, eu me refiro a toda a gama desde o direito a um mínimo de bem-estar e segurança econômicos até o direito de participar de todo o patrimônio social e de viver a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões da sociedade (MARSHALL, 2021, p. 23-24).

Portanto, os direitos civis têm a ver com a liberdade individual, os direitos políticos com a liberdade de participação e envolvimento na política, e os direitos sociais têm relação com essa ideia mínima de bem-estar social. Marshall afirma que, no caminho para o estabelecimento da cidadania, instituições e sociedades percorrem caminhos distintos em velocidades diferentes.

A cidadania é um status outorgado àqueles que são membros plenos de uma comunidade. Todos os que possuem o status são iguais no que diz respeito aos direitos e deveres dos quais o status é dotado. Não há nenhum princípio universal que determine quais devem ser esses direitos e deveres, mas as sociedades em que a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam a imagem de uma cidadania ideal com a qual se pode medir a realização e para a qual se pode direcionar a aspiração (MARSHALL, 2021, p. 42).

Nesse sentido, cada sociedade possui as suas singularidades sobre o ser cidadão e quais direitos lhes são garantidos. Além disso, segundo Marshall o Estado concedia a possibilidade de alcançar direitos, mas não se tratava necessariamente da posse concreto desses

direitos. Isso mostra, por exemplo que nem todos os cidadãos ingleses tinham direitos civis no século XVIII, havia apenas as condições e possibilidades, mas nem todos alcançavam.

Conforme o teórico, algo que dificultava o alcance de uma cidadania plena era a desigualdade social. Mas podemos acrescentar outros elementos que também dificultavam as possibilidades de se alcançar uma cidadania plena, como é o caso das desigualdades étnicas e das diferenças de gênero.

Marshall desconsiderou em grande medida as diferenças de gênero, como evidencia até mesmo a formulação inicial do seu tema em termos de se todo homem podia vir a ser um “cavalheiro”. Entretanto, é óbvio que o leque de direitos civis, políticos e sociais cujo desenvolvimento Marshall rastreou se estendeu muito mais lentamente às mulheres do que aos homens, tanto na Grã-Bretanha quanto nos outros países, e que alguns desses direitos ainda estão muito desigualmente distribuídos (BOTTMORE, 2021, p. 133-134).

Assim, observamos que é preciso levar em consideração as exclusões que ocorreram ao longo dos processos de conquista da cidadania. As mulheres, por exemplo, levaram muito mais tempo para alcançar direitos civis, políticos e sociais. Além disso, ainda sofrem e lutam pela igualdade de certos direitos, como é o caso dos direitos trabalhistas.

Em várias partes do mundo as mulheres lutaram pela conquista dos seus direitos, a atuação das feministas foi fundamental na insistência e alcance de muitas das conquistas. Uma grande maioria tinha como objetivo principal a participação na política, para que assim pudessem opinar e tomar decisões que as favorecessem. No entanto, foi somente em 1893, especificamente em uma colônia situada no sul da Austrália (atual Nova Zelândia) que as mulheres ganharam pela primeira vez o direito ao voto a partir do Ato Eleitoral de 1893<sup>4</sup>. Esse importante ato marcou o início dos direitos políticos das mulheres e impulsionou reivindicações de mulheres de outras partes do mundo.

É também relevante considerar que a Primeira (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945) provocaram grandes mudanças comportamentais, uma delas foi a forte integração feminina na sociedade que até então eram excluídas de questões sociais, econômicas e políticas. Com a convocação de seus pais, maridos ou irmãos na defesa de suas pátrias, as mulheres passaram a exercer atividades que antes eram consideradas como masculinas, ou seja, elas foram preenchendo os espaços deixados pelos homens. E com o avanço das Grandes Guerras foi também necessária a convocação delas nas frentes de batalha. Isso “jogou por terra muitos argumentos centrados na natureza que definiam, para as mulheres, a domesticidade e a maternidade como suas únicas virtudes” (PINSKY & PEDRO, 2018, p. 295). A participação

---

<sup>4</sup> “Nova Zelândia garante o direito de voto à mulher”. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/nova-zelandia-garante-direito-de-voto-a-mulher/>.

das mulheres direta ou indiretamente, nas duas Grandes Guerras<sup>5</sup> iam totalmente contra aquilo que era imposto na sociedade como função ou espaço destinado elas, e isso acabou sendo importante na luta feminina por direitos.

No entanto, mesmo ocupando posições de destaque durante as duas guerras, especialmente na Segunda Guerra Mundial, as mulheres continuaram sendo alvo das desigualdades de gênero, pois muitas “recebiam salários menores do que os homens” (DIEMER & MORAIS, 2020, p. 2), e permaneceram sendo atacadas pelos discursos machistas, no qual muitos homens as consideravam como incapazes e despreparadas, alguns usavam esses argumentos “temendo que após o fim da guerra, a força de trabalho permanecesse ativa, acreditando que perderiam seus espaços” (DIEMER & MORAIS, 2020, p. 2).

Após a Segunda Guerra Mundial houve a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, a partir daí foi criada a Declaração dos Direitos Humanos (1948), no qual constava que todos os seres humanos já nascem livres e iguais. Essa declaração passou a nortear a história como forma de tentar fazer com que os direitos humanos não voltassem a ser violados e que atrocidades com as que aconteceram durante as Grandes Guerras não ocorressem novamente.

Desse momento em diante o reconhecimento das singularidades e necessidade dos grupos vulneráveis historicamente, como as mulheres, ganharam destaque. Em 1975 aconteceu a *Conferência Mundial sobre as Mulheres*, organizada pela ONU, em que foi discutida a importância da criação de instrumentos que garantissem os direitos das mulheres em nível internacional. Como consequência, foi criada também a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher*, em 1979, com o objetivo de promover ações que possibilitassem a igualdade de gênero, ou seja, eliminar quaisquer formas de preconceito, discriminação ou violência contra as mulheres.

Sabemos também que ao longo do tempo os movimentos feministas impulsionaram uma série de conquistas, mas é interessante lembrar que esses movimentos eram, em geral, liderados por mulheres brancas e de classe média que normalmente lutavam por anseios que refletiam a sua posição social. Ou seja, normalmente as lutas tinham o objetivo de trazer

---

<sup>5</sup> Conforme Diemer e Morais, a participação feminina nas Guerras foi bem diversificada, elas atuaram tanto nos bastidores, quanto em “frentes de combate, trabalharam como operárias de fábricas de material bélico, enfermeiras, pilotos de avião, atiradoras de elite, bem como em escritórios, na decodificação de mensagens secretas” (2020, p.2). Percebemos que diante da necessidade de mão de obra nas mais diversas funções, as mulheres passam a ser consideradas como uma opção. Foram essenciais na vitória dos países envolvidos, algumas garantiram o sustento da casa, outras cuidaram dos negócios financeiros da família, trabalharam em fábricas, e também houve as que foram convocadas ou se alistaram aos serviços militares. Portanto, a força do trabalho feminino passou a ser decisiva na manutenção dos países que estavam envolvidos nesse momento conturbado.

melhorias para a sua condição social, como mulheres brancas e ricas, portanto, costumavam não enquadrar ações que pudessem também garantir vantagens para as mulheres negras, pobres ou indígenas. Mas durante muito tempo esses movimentos foram compreendidos como um tipo de reivindicação que englobava todas as mulheres. Conforme Assis, “[...] o que vivemos durante um longo tempo foi a ideia da existência da mulher como um sujeito único independente de suas experiências e lugares de fala na sociedade” (2019, p. 12).

Assim, as mulheres negras e/ou pobres se enquadram como a exclusão dentro da própria exclusão, pois durante muito tempo foram ainda mais esquecidas e silenciadas, já que além delas adentrarem nas questões de gênero, estão também ligadas as questões étnico-raciais. Dessa forma, o feminismo negro tem atuado na busca por direitos, mostrando as desigualdades e dificuldades que as mulheres negras precisam enfrentar em uma sociedade que, além de misógina, é racista.

Por meio de alguns exemplos que citamos ao longo desse tópico - exemplos estes que dizem respeito apenas a uma parte das mulheres da sociedade ocidental -, pudemos perceber que ao longo do tempo e do espaço, a definição de cidadania foi ganhando novos elementos, participantes, direitos e obrigações a partir de muitas lutas. Como nos falam Pinsky e Pinsky, “[...] todos os tipos de luta foram travados para que ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias” (2008, p. 10).

Além disso, na contemporaneidade ainda existem sociedades em que a cidadania é bastante limitada no que diz respeito a participação política, social, sexual e cultural. Sendo assim, não podemos afirmar que a cidadania foi um processo evolutivo, pois não há uma linearidade em sua conquista, mas, um processo de constantes lutas e pressões sociais (PINSKY & PINSKY, 2008).

A luta por igualdade sempre foi muito forte, mas em um mundo marcado pelas diferenças étnicas, religiosas, políticas, sociais, culturais e sexuais vemos que a batalha se torna mais efetiva quando as diferenças são defendidas. “Assim, se antes a cidadania era ligada a pertença, passou para égide e para o exercício dos indivíduos, para retornar, modificada, como uma agenda de grupos, que declaram e defendem sua diferença” (BOTELHO & SCHWARCZ, 2012, p. 13).

Atualmente a palavra cidadania é bastante utilizada no nosso cotidiano, comumente relacionada à noção de direitos civis, políticos e sociais. “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos” (PINSKY &

PINSKY, 2008, p. 9). Praticar a cidadania persiste em ter direitos e obrigações como pessoas atuantes da sociedade.

É preciso refletir que ser cidadão implica ter direitos e obrigações, conseqüentemente “a cidadania sempre envolve uma dinâmica de inclusão e exclusão” (BOTELHO & SCHWARCZ, 2012, p. 11), pois ao determinar certas obrigações, alguns indivíduos terão vantagem em sobreposição a outros. Além disso, segundo Carvalho “a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação” (2021, p. 20). Portanto, ao refletir sobre o processo de construção da cidadania da sociedade brasileira, devemos compreender como os indivíduos atuaram na caminhada pela busca dos direitos políticos, civis e sociais.

A cidadania é considerada como uma conquista de direitos, no qual a luta é constante, cada vez mais diversos grupos sociais vão à luta na perspectiva de conseguir o respeito aos direitos já conquistados ou a inclusão de novos direitos. A promessa dos direitos pode ser negada ou suprimida, mas ela nunca deve morrer, precisamos sempre lutar.

## **1.2- Cidadania Feminina no Brasil: entre avanços e recuos**

A cidadania, é um fenômeno histórico [...] os caminhos são distintos e nem sempre seguem uma linha reta.

(José Murilo de Carvalho)

No Brasil a palavra cidadania adquiriu vários significados ao longo de nossa história, assim como em tantos outros espaços e temporalidades que mencionamos anteriormente. Portanto, a cidadania no Brasil vem atravessando um caminho sinuoso, repleto de obstáculos, um percurso de idas e vindas.

Para termos uma ideia, o Brasil passou por experiências desastrosas como a escravidão, a República foi proclamada perante indivíduos indiferentes e excluídos do processo, e o país foi marcado por governos autoritários. Temos também o exemplo da colonização marcada por experiências conflituosas de dominação e exploração de povos.

De 1500 até o processo de independência é difícil falarmos de cidadania no Brasil, pois ela estava ligada aos direitos e deveres indicados e garantidos pelo Estado, e antes de 1822 não havia um Estado brasileiro, já que éramos colônia de Portugal. As funções públicas antes da independência eram feitas por pessoas particulares, portanto, não havia um Estado que garantisse os direitos dos indivíduos, por isso se torna improvável as ideias de cidadania e democracia nessa temporalidade.

Segundo Carvalho no período Colonial “não havia sociedade política; não havia “repúblicas”, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiaram a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois, a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares”. (2021, p. 31). Além disso, ao longo da trajetória brasileira grupos de pessoas foram excluídos da cidadania, como por exemplo os/as indígenas<sup>6</sup>, os/as escravizados/as<sup>7</sup>, homens livres pobres<sup>8</sup> e as mulheres. Essas pessoas foram por muitos anos silenciadas e esquecidas da história, e ainda impedidas de exercer uma série de direitos. Portanto, tiveram a sua cidadania negada.

A partir de 1822 mesmo com processo de Independência do Brasil não houve grandes mudanças. Primeiro porque mesmo independente, o Brasil permaneceu com o sistema monárquico; segundo, pelo fato de que não houve participação popular nos grandes movimentos políticos; e terceiro, porque o sistema escravocrata continuou. Portanto, “a tranquilidade da transição facilitou a continuidade social” (Carvalho, 2021, p. 36).

Em 1824 houve a criação da primeira Constituição brasileira, pois até então as leis que regiam o Brasil eram as que Portugal determinava. Mesmo a Constituição abrindo alguns caminhos para a garantia de alguns direitos, ela ainda limitava a participação de homens livres pobres, escravizados e das mulheres. Portanto, quando a constituição se referia aos direitos dos cidadãos, “na verdade, falava do homem com propriedades, pois a mulher [...] estava excluída de praticamente todos os atos da vida civil, como votar e ser votada, exercer cargo público, entre outras restrições” (CORTÊS, 2012, p. 260).

Percebemos que apesar da idealização de igualdade de direitos civis entre os cidadãos, alguns/as brasileiros/as continuaram na condição de inferioridade e submissão. No

---

<sup>6</sup> Foram alvos de genocídio, expulsão de suas terras, e muitos tiveram que deixar seus costumes e práticas culturais para sobreviver. Portanto, foram excluídos do direito de cidadania, submissos as vontades de seus tutores. Isso favoreceu na construção de narrativas que tentam invisibilizar os povos indígenas.

<sup>7</sup> Segundo José Murilo de Carvalho “o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão” (2021, p. 27). Os escravizados não possuíam nem os direitos mais básicos, como os de liberdade de ir e vir, liberdade de pensamento e expressão, ou seja, eles não tinham sua liberdade individual. “Os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, a própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais” (Carvalho, 2021, p. 29). Os/as escravizados/as eram propriedade de outras pessoas, eram considerados/as como um bem de posse do senhor, contado como mercadoria em seus inventários juntamente com animais, utensílios domésticos e móveis. Estavam sempre sujeitos às vontades e controle do seu senhor. Eram dependentes desses senhores – em sua maioria, grandes proprietários de terras – para ter uma moradia, alimentação e trabalho. Viviam sob péssimas condições de vida, suas rotinas eram exaustivas e limitadas, eram impedidos de expressar sua fé, sua opinião e seus costumes, portanto, eram impedidos de exercer uma série de direitos necessários à liberdade individual.

<sup>8</sup> Também sofreram com a exclusão da cidadania. Havia também os artesãos, pedreiros, carpinteiros que não tinham seus direitos assegurados. “A sorte dos homens livres pobres, a maioria da população, também não foi muito diferente a esse respeito: imersos em estruturas de dominação tradicional, como o mandonismo, o coronelismo e outros, dependiam das relações de favor com os poderosos para sobreviverem” (Botelho & Schawarcz, 2012, p. 19-20). Eram também vítimas de uma sociedade excludente, viviam à margem da sociedade, sem proteção e sem acesso aos direitos básicos.

entanto, embora a Constituição não ter garantido direitos de cidadania às mulheres, circulou no Brasil durante a primeira metade do século XIX dois importantes jornais destinados ao público feminino, no qual criticavam os moldes de uma sociedade patriarcal que via as mulheres como alguém que deveria estar limitada ao lar. Foi o caso do Jornal *O Espelho Diamantino*<sup>9</sup>, (primeiro jornal destinado ao público feminino – mulheres de elite), escrito por homens. E o *Jornal das Senhoras* (1852-1855), primeiro jornal dirigido por mulheres no Brasil. Seus principais assuntos foram sobre literatura, moda e belas-artes, mas também realizavam críticas, como por exemplo, a escravidão. Em sua primeira publicação<sup>10</sup>, em 1º de janeiro de 1852, o jornal apresentava o seu principal objetivo, que era promover um melhoramento social e emancipação moral da mulher. Defendia os direitos políticos das mulheres, sua intenção era despertar o aperfeiçoamento da educação para que as mulheres não ficassem limitadas ao lar, ao aprendizado de boas maneiras, bordados e costuras. No entanto, a vida das primeiras jornalistas não foi fácil, julgavam que suas escritas deveriam ficar restritas a vida privada, eram também consideradas como desqualificadas para tal cargo, já que era visto como um ofício masculino.

Nesse contexto, havia também a situação das mulheres escravizadas que possuíam uma vida ainda mais limitada e difícil. Exerciam variadas funções, havia as companheiras de damas, cozinheiras, amas de leite, vendedoras, havia também as que cuidavam da casa-grande ou dos animais, as que trabalhavam na roça e também as escravas de ganho “que sempre percorriam grandes distâncias, atravessavam rios, circundavam matas fechadas, arriscando-se de diversas formas em função das vendas para aumentar os lucros dos senhores” (AMORAS et al, 2021, p. 15). Nenhuma delas possuía liberdade, além disso, sofriam maus-tratos ou assédios e eram submetidas as ordens de seu senhor.

Como a cidadania brasileira é cheia de avanços e recuos, em 1881 houve aquilo que Jose Murilo de Carvalho chamou de tropeço, pois naquele ano foi aprovada uma lei que determinava o voto direto, houve também o aumento do valor exigido para que se pudesse votar – passou a ser 200 mil-réis – e a proibição do voto dos analfabetos. Esse último fator foi o que

---

<sup>9</sup> Periódico de Política, Literatura, Bellas Artes, Theatro e Modas dedicado as Senhoras Brasileiras (RJ) – 1827-1828. 1ª Edição (Prospecto). Os redatores desse jornal davam o exemplo do estilo de vida das mulheres europeias e incentivavam que os mesmos hábitos fossem aderidos no Brasil, como por exemplo, o incentivo aos estudos e a carreira profissional. Os periódicos davam instruções as mulheres da alta sociedade, os principais assuntos eram sobre política, literatura, artes, teatro e moda, no qual muitas vezes estimulavam a busca por espaços destinados apenas ao público masculino e indicavam que os pais procurassem reconhecer o valor das mulheres. Mas sabemos que a leitura das publicações ficava restritas as mulheres de elite, além disso, naquele contexto poucas sabiam ler. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700312&pagfis=1>. Acessado em: 12 set. 2023.

<sup>10</sup> Primeira publicação de *O Jornal das Senhoras*. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/700096/per700096\\_1852\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/700096/per700096_1852_00001.pdf). Acessado em 13 set. 2023.

mais afetou o voto, pois “somente 15% da população era alfabetizada, ou 20%, se considerarmos apenas a população masculina. De imediato, 80% da população masculina era excluída do direito de voto” (CARVALHO, 2021, p. 47). Essa lei trouxe um retrocesso em relação àquilo que estava disposto na Constituição de 1824, e o problema maior foi que esse recuo durou alguns anos. Algumas mudanças só começaram a acontecer com a Proclamação da República em 1889.

O fim da Monarquia e da escravidão<sup>11</sup> foi um momento propício para utopias e projeções de cidadania, modernidade e otimismo. A República trazia consigo esperanças de mudanças, mas começaram a aparecer paradigmas que interromperam o avanço pleno das conquistas de direitos.

Processo marcado por paradoxos fortes, a Primeira República Brasileira colocou na mesma cena nacionais e imigrantes estrangeiros; políticas de inclusão social e exclusão; liberalismo combinado com racismo científico; campo e cidade; cidadania e barbárie; uma urbanidade veloz com os distantes do sertão, modernidade e atraso (BOTELHO & SCHAWARCZ, 2012, p. 20).

Assim, houve esse paradoxo de expectativas: existiu a crença de uma regeneração social, mas as teorias raciais e as desigualdades de oportunidades a impossibilitaram. Com o advento da República os indivíduos se tornaram formalmente cidadãos, porém a sociedade ainda era marcada pela desigualdade.

Com relação ao voto, segundo Carvalho (2021) houve a continuidade da exclusão dos analfabetos e, as mulheres continuaram a não votar, assim como os indígenas, mendigos, os soldados e os membros de ordens religiosas. Assim, o número de votantes continuou baixa, portanto, “do ponto de vista da representação política, a Primeira República (1889-1930) não significou grandes mudanças” (CARVALHO, 2021, p. 48). Além disso, ainda de acordo com Carvalho, alguns indivíduos, mesmo podendo votar, “não teriam as condições necessárias para o exercício independentemente do direito político” (2021, p. 64), pois o que prevalecia era a autoridade dos coronéis:

---

<sup>11</sup> Após a abolição da escravidão no ano de 1888, os/as ex-escravizados/as procuraram se firmar socialmente, tentaram negociações de permanência nas fazendas onde já trabalhavam, ocuparam terras abandonadas ou migraram para as cidades em busca de empregos, mas nem todos/as conseguiram se estabelecer. As recém-libertas, por exemplo, passaram a “enfrentar todos os obstáculos possíveis em decorrência dos ínfimos pagamentos que recebiam pelos serviços domésticos prestados nas cidades, que mal garantiam os custos com alimentação e manutenção de suas famílias e outros parentes” (AMORAS et al, 2021, p. 13). Teoricamente as pessoas passaram a ser iguais, pois todas passaram a ser livre, mas as condições e oportunidades eram diferentes. Os/as ex-escravizados/as passaram a encarar uma realidade marcada por preconceitos, violência e intolerância religiosa. Outros elementos de exclusão substituíram a escravidão, como foi o caso das teses raciais que sucederam o elemento de diferenciação e hierarquização entre as pessoas pelo critério da cor de pele. Essas teses tiveram o apoio das ciências, pois estas explicavam que biologicamente os/as negros/as não eram capazes de dominar atividades racionais, por isso lhes restavam os trabalhos mais pesados. Vemos que novas teorias apareceram para que houvesse a permanência dos/as negros/as em situações subalternas, em condições subordinadas.

O coronelismo não era apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos. Ou melhor, ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por ele, executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele (CARVALHO, 2021, p. 63).

Isso tudo significava um empecilho para o exercício da cidadania, pois os coronéis detinham o poder local. Não havia nem a possibilidade de recorrer à justiça, pois a justiça e as leis que prevaleciam eram dos coronéis. Estes controlavam a vida de seus/as subordinados/as, não só dos/as seus/as agregados/as e trabalhadores/as, mas também da sua família. O autoritarismo da figura paterna foi bastante forte nesse período, o comando dos homens fazia das esposas e filhas as suas posses. Por esse motivo, os espaços privados eram por excelência reservados às mulheres. Sua educação era voltada ao cuidado do lar, do marido e dos filhos/as.

A primeira constituição republicana (1891) não deixou clara a situação política das mulheres, o texto não as excluía explicitamente, mas também não as incluía. Portanto, ficava aberta a interpretações. Algumas mulheres viram isso como uma oportunidade de questionar e serem realmente inclusas. Em 1922, por exemplo, surgiu a Federação Brasileira pelo Sufrágio Feminino (FBFT), uma entidade que tinha o objetivo de lutar pela conquista do voto feminino em todo o Brasil. Foi um movimento feminista que ganhou muito destaque e reconhecimento, mas faziam parte dessa entidade somente as mulheres de elite.

Posteriormente, houve a Revolução de 1930 em que Getúlio Vargas passou a ocupar o cargo de presidente. Nesse momento temos uma nova situação, pois nos primeiros anos de governo, Vargas procurou estabelecer uma boa relação com as massas, houve alguns avanços com relação aos direitos sociais. “Uma das primeiras medidas do governo revolucionário foi criar um Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A seguir, veio uma vasta legislação trabalhista e previdenciária” (CARVALHO, p. 93). No campo do trabalho, percebe-se que houve algumas modificações, inclusive para as mulheres, pois a partir do Decreto 21.417<sup>12</sup> de 1932 houve a regularização do trabalho feminino. O Decreto determinou a igualdade salarial sem distinção de sexo (algo que não foi efetivado); estabeleceu também o direito à licença maternidade, no qual as mulheres ficavam afastadas do trabalho por quatro semanas antes do parto e quatro semanas depois; indicou o repouso de duas semanas para os casos de aborto com direito a auxílio; proibiu a demissão de grávidas se o motivo fosse simplesmente a gravidez, entre outras determinações.

---

<sup>12</sup> Legislação - Decreto nº 21.417-A, de 17 de maio de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-a-17-maio-1932-526754-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 14 set. 2023.

Os direitos políticos também tiveram seus avanços. Foram criadas regras eleitorais que tentaram tornar o processo mais protegido e democrático, como por exemplo a criação do voto secreto e da justiça eleitoral. Além disso, pela primeira vez na história do Brasil, constitucionalmente as mulheres conseguiram o direito de votar a partir do Código Civil de 1932.

No entanto, é importante considerarmos que embora as mulheres estivessem cada vez mais ocupando os espaços públicos, nem todos os setores aceitaram essa ampliação de espaços, muitos/as conservadores/as e moralistas continuaram resistentes às mudanças, defendendo o lar como único espaço que as mulheres deveriam ocupar. Por esse motivo, o movimento feminista ganhou ainda mais força na sociedade brasileira. Segundo Bragança, o movimento “questionava exatamente essa limitação da mulher além dos papéis tradicionais de mãe e dona do lar, e conseqüentemente, sua cidadania” (2018, p. 5)

Mas apesar dos avanços em relação à cidadania, devemos compreender que esses avanços foram frágeis. Acontece que Vargas abriu mão das eleições, com isso, de 1937 a 1945, a cidadania brasileira volta a ter novos recuos. Segundo Carvalho durante esse período “o país viveu sob um regime ditatorial civil, garantido pelas forças armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime” (2021, p. 115).

José Murilo de Carvalho (2021) considera esse momento como uma mistura de repressão com paternalismo, pois esse momento foi marcado pelo controle e autoritarismo que colocava limites e barreiras em alguns direitos civis e políticos que haviam sido conquistados a partir de muita luta. Mas houve também a preocupação de Vargas em propagar uma figura carismática, que apoiava as massas populares.

Num ambiente de pouca participação política e precária vigência dos direitos civis, torna-se duvidosa sua definição como conquista democrática e sua contribuição para uma cidadania ativa. A cidadania social, por sua vez, tomou nesse período histórico a dianteira, tanto em sua configuração institucional como em sua dimensão prática, solidificando-se ainda mais em 1943, com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (TORRES, 2020, p. 28).

Nesse sentido, temos essa ambigüidade que tanto marcou essa temporalidade, de um lado as limitações de direitos civis e políticos, e de outro a conquista de alguns direitos sociais devido a aproximação de Vargas com as questões trabalhistas.

Em 1964, ano do golpe militar, houve o fortalecimento das limitações dos direitos civis e políticos. Portanto, temos “uma nova ditadura, dessa vez militar, instaurada com o golpe de 1964 que fecharia mais uma vez o exercício dos direitos, debilitando ainda mais a cidadania” (BOTELHO & SCHAWARCZ, 2012, p. 21). Os apoiadores do golpe – empresários, militares,

classe média, parte da Igreja Católica - justificavam esse sistema em nome da família tradicional e dos bons costumes que estavam postos em “perigo” daquilo que eles acreditavam serem ondas comunistas.

Sabemos que a Constituição Federal é a lei maior do país, mas durante o governo militar estabeleceu-se no país Atos Institucionais que valiam mais que a Constituição. Esses atos eram instrumentos governamentais e jurídicos totalmente contrários as normas democráticas, pois eram impostos pelo Executivo, não havendo aprovação do Congresso nem do Judiciário. Esses Atos Institucionais foram sendo criados ao longo dos anos, até a década de 1980, sendo a base do governo durante a ditadura militar. Ao longo dos governos autoritários, diversas foram as tentativas de controle da sociedade por meio da censura e repressão.

A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cercado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado (CARVALHO, 2021, p. 169-170).

Os Atos Institucionais determinaram a perseguição de membros ou de partidos políticos que fossem oposição, como também o fechamento de instituições representativas como por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Diante de algumas imposições alguns grupos começaram a se mobilizar, realizando contestações contra o regime, como foi o caso dos movimentos negro, feminista, hippie, estudantil e artístico.

As mulheres, por exemplo fizeram parte dos movimentos de oposição ao governo militar – participaram de movimentos estudantis, sindicatos e associações de mulheres - lutaram por respeito, igualdade e por uma sociedade justa e democrática. Muitas foram afetadas por duras penas pela ditadura civil-militar, pois segundo Maria Amélia Teles os militares:

[...] não aceitavam que as mulheres pudessem exercer livremente o seu direito de escolha, inclusive de lutar contra a ditadura. Eles odiavam as militantes que fugiam do estereótipo da submissão, da dependência e da incapacidade de tomar decisão. A tortura foi amplamente usada contra mulheres e homens. No entanto, as mulheres foram submetidas de forma mais intensa à tortura sexual, como os estupros, as mutilações, inclusive, com uso de animais vivos (TELES, 2015, p. 1011).

Os militares não aceitaram as lutas e oposições das mulheres ao regime militar, não aceitavam o fato delas irem contra a ideia de ficarem restritas aos ambientes privados, controladas pela vontade de seus pais ou maridos. As mulheres que fizeram parte dos movimentos de resistência ao governo, seja no campo da política, educação, ciência ou artes foram vítimas dos mais diversos tipos de crueldades, outras “foram banidas ou fugiram para não serem presas, torturadas, assassinadas” (PEDRO, 2012, p. 249). Alguns militares alegavam que elas eram perigosas, pois “queriam superar os homens, eram consideradas promíscuas

porque eram capazes de abandonar seu “papel social” a ponto de aspirar ao poder político” (TELES, 2015, p. 1012). Portanto, elas representavam um desvio dos padrões estabelecidos pela sociedade que destinava as mulheres ao espaço familiar.

Foi um período de grandes limitações, inclusive dos meios de comunicação, pois os conteúdos abordados em jornais, revistas ou rádios eram fiscalizados pelo governo. Segundo Teles, “houve, de maneira especial, a censura aos assuntos referentes às mulheres, sob alegação da defesa da família, da moral e dos bons costumes” (2015, p. 1006).

No campo social, de acordo com Luca, houve o avanço de alguns direitos sociais. Na década de 1970, por exemplo, “trabalhadores rurais, autônomos e empregados domésticos, setores até então excluídos do sistema de cidadania regulada, foram finalmente incorporados à Previdência” (LUCA, 2018, p. 485). Houve também a criação do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço) que existe até os dias atuais e garante alguns direitos financeiros ligados ao trabalho.

Nesse sentido, houve alcance de alguns direitos sociais “reforçada pela universalização dos direitos previdenciários e pela extensão de muitos direitos sociais aos trabalhadores rurais, além da forte atuação do Estado na promoção do desenvolvimento econômico” (TORRES, 2020, p. 29).

Em contrapartida, é importante destacar que na ditadura militar alguns períodos foram marcados pelo congelamento de salários que tornaram difíceis as condições de vida, e não podemos esquecer de toda a conjuntura imposta que suprimiu certos direitos e limitou a liberdade pública. Entre avanços e recuos, não podemos negar que os últimos se sobrepuseram, pois não há dúvidas que o regime militar causou grandes impactos negativos na sociedade brasileira.

Após o regime militar temos o início do processo de redemocratização do país (1985), que dura até os dias de hoje, pois a busca e a ampliação de direitos são lutas constantes. Como marco desse contexto temos a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã<sup>13</sup>, pois formalizou uma série de direitos que fez a cidadania se tornar mais abrangente, e por ter tido a participação ativa de representantes da sociedade civil – movimento sociais, feministas, sindicatos e movimentos populares que levaram suas inquietações e exigências para os constituintes.

---

<sup>13</sup> A Constituição de 1988 apareceu com muitas novidades, como por exemplo, a participação política por meio do voto dos(as) analfabetos(as). Direitos também colocados com relação à educação, à saúde, à segurança, ao transporte, ao lazer, à previdência social, houve também questões ligadas à demarcação de terras indígenas e quilombolas. Ocorreu a inclusão de direitos das mulheres, direitos das pessoas com deficiência, direitos ambientais, enfim vários direitos foram mencionados e muitos deles foram inéditos.

As chamadas minorias, antes excluídas da cidadania, passaram a incorporar a lei máxima que rege o país. Algumas leis, como por exemplo a liberdade expressão e a igualdade entre homens e mulheres, passaram a ser cláusulas pétreas da Constituição, ou seja, não podem ser alteradas a não ser que haja uma mudança dentro da própria Constituição.

A inclusão feminina na constituição só foi possível porque houve a intensa participação de mulheres na Assembleia Constituinte de 1987/88. Para a elaboração da nova Carta Magna foram eleitas 26 deputadas, dentre os/as 559 parlamentares eleitos/as, um número pequeno de mulheres, mas levando em consideração os anos anteriores, essa quantidade foi importante para a história política feminina do país.

Além da Constituição de 1988, outros documentos a partir de então foram criados com o intuito de promover maior segurança e respeito às mulheres. Foi o caso da Lei Maria da Penha (Lei nº. 11.340/2006), sancionada como forma de combater violências cometidas contra mulheres; a Lei das Trabalhadoras Domésticas (LC 150/2015), que garantiu novos direitos ligados ao trabalho doméstico, como por exemplo, seguro-desemprego, salário-família, adicional noturno, entre outras garantias; e a Lei do Femicídio (Lei nº. 13.104/2015). Além destas leis, em 2018 a importunação sexual feminina passou a ser considerada crime a partir da Lei nº 13.718/2018.

Embora muitas leis tenham sido criadas para proteção e garantia de direitos femininos, é importante lembramos que os avanços não alcançaram todas as mulheres de uma mesma maneira. Indígenas, negras e trabalhadoras rurais são exemplos de mulheres que ainda precisam de uma melhor atenção do Estado para que haja projetos e ações que possam garantir melhorias de maneira específica. Ou seja, que tenham um olhar mais atento às suas causas e demandas.

Como o período de redemocratização trouxe diversos avanços, achava-se pouco provável a possibilidade de retrocessos. No entanto, ondas conservadoras voltaram a ser recorrentes no cenário brasileiro em nosso tempo presente, discursos de doutrinação nas escolas; negacionismos; defesa do regime militar e das desigualdades de gênero; e tantas outras propostas retrogradadas que violam alguns dos direitos conquistados com tanta dificuldade.

Por mais que a Constituição Cidadã nos possibilite a garantia de muitos direitos, devemos entender que os problemas existem, pois nem todos os direitos são garantidos, na prática ainda existem barreiras em relação aos direitos do cidadão. Esses problemas muitas vezes estão ligados à desigualdade social. As pessoas que possuem menores condições de acesso ao capital cultural acabaram sendo desvalorizadas no que tange aos direitos de participação política, social e/ou cultural.

Outra característica que afeta negativamente a cidadania brasileira são os vínculos de pessoalidade e impessoalidade. Em um país republicano o que deveria prevalecer era a separação entre questões públicas e privadas, mas no Brasil o que predomina são as logísticas de favores pessoais.

A ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer. A representação política não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população. O papel dos legisladores reduz-se, para a maioria dos votantes, ao de intermediário de favores pessoais perante o Executivo. O eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais; o deputado apoia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre os eleitores. Cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais (CARVALHO, 2021, p. 228).

Percebemos, portanto, que na teoria a Constituição Cidadã trouxe grandes avanços, na prática, porém, aquilo que está previsto na lei ainda carrega dificuldades. Além disso, outra questão importante é garantir que esses direitos permaneçam acontecendo. Defender a Constituição e os nossos direitos é uma tarefa de todos/as nós.

Os significados atribuídos ao ser cidadão/ã tem a ver com as conjunturas políticas, naquilo que o sistema determina ou impõe como direito e dever. Em momentos imperialistas ou ditatoriais a limitação de direitos prevaleceu, enquanto em regimes democráticos houve a abertura de novos direitos. Portanto, a cidadania está “marcada pelo sinuoso percurso de articulação entre o Estado, como dimensão pública e do reconhecimento legal dos direitos básicos” (ANDRÉ BOTELHO & LILIA MORITZ SCHAWARCZ, 2012, p. 15).

Diante das considerações feitas, nota-se que a história da cidadania brasileira, com destaque à cidadania feminina, também é marcada por uma história de muitas lutas e conquistas, no qual a partir de uma série de pressões sociais, a sociedade foi ganhando novos direitos individuais. No entanto é importante deixar claro que a história da cidadania não é marcada por uma história que caminha apenas para um aspecto positivo, pois vimos que além dos avanços que foram conquistados, houve também aspectos que foram perdidos ou recuados. Segundo André Botelho & Lilia Moritz Schawarcz, “é bom insistir que essa não é uma história evolucionária. Se novas noções de direitos surgiram, isso não significa que outras mais antigas tenham perdido sua eficácia prática e simbólica, ou mesmo tenham deixado de ser necessárias, ou tenham sido resolvidas”. (2012, p.23).

Desse modo, podemos perceber que o conceito de cidadania carrega consigo uma série de significados, pois ela perpassou por muitos contextos e mudanças, e essas mudanças não podem ser pensadas como modificações apenas positivas, pois houve não só avanços, mas também recuos e retomadas.

### 1.3- Cidadania e Direitos Trabalhistas das mulheres: uma luta feminista por caminhos longos, sinuosos e paradoxais

Por que tem sido tão difícil, por tanto tempo, estender às mulheres o que prometeram a Revolução e qualquer uma das repúblicas, depois, proclamadas, isto é, liberdade, igualdade universal e direitos políticos para todos?

(Joan W. Scott)

Ao pensar sobre a cidadania das mulheres, a problematização acima feita por Joan W. Scott (2002) nos faz refletir sobre os motivos que levaram à exclusão das mulheres aos tantos direitos conquistados ao longo dos tempos. Scott faz esse questionamento partindo da luta pelos direitos defendidos durante a Revolução Francesa, que mesmo sendo revolucionária não se estendia às mulheres. Se a cidadania de um modo geral tem sido um caminho longo, vemos que a cidadania das mulheres tem um trajeto muito mais longo, sinuoso e paradoxal.

Quando falamos em cidadania das mulheres estamos nos referindo às leis que garantem os seus direitos fundamentais, como os civis, sociais e políticos. A garantia de direitos surgiu a partir da necessidade de entender as mulheres como um grupo específico, que por muito tempo foi invisibilizado e discriminado, o que criou um ambiente de desigualdade social, econômica e política.

Em tópicos anteriores, vimos que por muitos séculos as mulheres não podiam participar dos espaços públicos, e muito menos eram reconhecidas como cidadãs. Já neste tópico pretendemos explorar as lutas femininas em prol dos direitos trabalhistas, para isso recorreremos a alguns momentos históricos e lutas de algumas feministas para mostrar que essa luta não foi fácil.

A partir da Revolução Francesa (1789) os primeiros direitos das mulheres surgiram, isso aconteceu graças às reivindicações e às denúncias que as ativistas políticas realizaram. Uma obra que nos ajuda a compreender os movimentos ativistas de mulheres na Europa na busca pela cidadania é *A cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*, da autora Joan W. Scott (2002). O livro traz o exemplo de quatro mulheres que viveram em diferentes períodos históricos na França e que lutaram, a partir de estratégias e ideias diversificadas, pela conquista de direitos femininos. São elas: Olympe de Gouges, ligada ao movimento revolucionário do final do século XVIII; Jeanne Deroin, participante da Revolução de 1848; Hubertine Auclert, militante na Terceira República no final do século XIX; e

Madeleine Pelletier, que atuou em movimentos femininas na metade do século XX. Segundo Scott:

Olympe de Gouges exigiu, durante a Revolução Francesa, que as mulheres obtivessem os mesmos direitos à cidadania que os homens; Jeanne Deroin desafiou a constituição da Segunda República e concorreu para cargo legislativo no pleito de 1849, pela cédula democrático-socialista; Hubertine Auclert foi a primeira a exigir que a Terceira República fizesse jus a suas promessas dando à mulher o direito de votar; e Madeleine Pelletier fez do voto a pedra fundamental de um plano pela emancipação republicana da mulher (2002, p. 43).

Tais ativistas criticaram a situação de exclusão das mulheres que não tinham acesso aos direitos básicos, e exigiram direitos a partir de estratégias ligadas às diferenças ou igualdades sexuais, por isso a obra remete ao feminismo a partir da expressão “paradoxal”. De acordo com Scott (2002) o feminismo possui paradoxos, porque é marcado por lutas que reivindicam a igualdade entre homens e mulheres, mas também por existirem feministas que postulam movimentos a partir das diferenças entre os sexos.

Enfoques feministas antagônicos têm defendido as duas tendências opostas quanto à conceituação de indivíduo. Umas têm pugnado pela corrente que considera as mulheres iguais aos homens (indivíduo abstrato) e outras pela corrente que insiste na diferença radical entre homens e mulheres (indivíduo por diferença sexual). As feministas que argumentam a favor da igualdade entre homens e mulheres [...] tomam, por conseguinte, partido do indivíduo abstrato e ignoram a diferença sexual, por considerá-la irrelevante no contexto dos direitos humanos que os princípios universais da lei democrática liberal reconhecem. Outras têm defendido a diferença entre homens e mulheres, sustentando que a diferença sexual é um produto inevitável da individuação e que o individualismo abstrato não apenas reprime a diferença – um fator implacável -, mas transforma a masculinidade em norma (SCOTT, 2002, p. 283).

Esse paradoxo analisado por Scott pode ser resumido a partir da seguinte indagação: como reivindicar a igualdade e ao mesmo tempo garantir o respeito às diferenças entre os sexos? Trata-se de um paradoxo irresolúvel, em que sempre estaremos lidando com ele quando o assunto é reivindicação de direitos, pois algumas funções, ações ou acontecimentos se desenrolam no próprio corpo feminino, como por exemplo a maternidade. Além disso, ao longo dos tempos esse paradoxo tem sido utilizado como argumento para ataques por aqueles que desejam reduzir a autonomia e visibilidade das mulheres.

Ainda conforme Scott, a diferença sexual foi vista como o ponto de partida para exclusão das mulheres no processo de democratização da sociedade, e essa mesma diferença foi sendo estratégia das ativistas para que se alcançasse a igualdade. Da mesma forma, na luta pela igualdade as feministas mostram as diferenças sexuais impostas pela sociedade, ao expor essas diferenças elas lutam pela igualdade. Portanto, o paradoxo está também entre aceitar ou recusar a “diferença sexual”.

Para demonstrar essas diferentes estratégias utilizadas por feministas, Scott (2002) propõe a análise da trajetória das quatro feministas francesas mencionadas na página anterior.

Olympe de Gouges - uma das feministas estudadas por Scott -, em meio a Revolução Francesa e elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, percebeu que tal declaração por mais que pretendesse ser universalista ainda excluía as mulheres. Então, como resposta a essa situação, Gouges escreveu e publicou em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, que diante de uma sociedade preconceituosa, apoiava a emancipação feminina, defendia a igualdade, a liberdade, a segurança, a justiça, a liberdade de expressão, a ocupação de cargos públicos e denunciava os abusos autoritários dos homens.

Olympe de Gouges também tentou romper com alguns papéis atribuídos à figura feminina, como por exemplo, receber o sobrenome do pai ou do marido. Diante da forte oposição às ideias revolucionárias, que questionavam a autoridade masculina sobre as mulheres, ela foi guilhotinada.

Scott (2002) também enfatizou a luta da Jeanne Deroin, uma socialista que participou como militante política da Revolução de 1848 na França e defendeu fortemente a igualdade de direitos das mulheres, inclusive o direito ao voto e o direito de trabalhar. Deroin considerava que o acesso ao trabalho era uma garantia de vida.

Com relação aos direitos ao trabalho, “Deroin recusava-se a aceitar a diferenciação segundo a qual os homens eram trabalhadores produtivos (pois transformavam matéria prima em algo de valor) enquanto as mulheres eram consideradas apenas uma força da natureza” (SCOTT, 2002, p. 130). Ela afirmava que a maternidade partia de uma necessidade de cuidado, no qual deveria ser considerada como uma função social e não natural, assim criticava a legitimação da exclusão que tinha como base a diferença biológica entre homens e mulheres. Portanto, considerava que as diferenças sexuais não são naturais, são construções políticas e sociais que servem como justificativa para a segregação.

A partir desse pensamento, “Deroin transformou a “diferença sexual” em argumento a favor da igualdade de direitos” (SCOTT, 2002, p. 107). Segundo ela deveríamos dar ênfase às diferenças entre homens e mulheres, percebendo que as particularidades subsistem e que é um erro achar que as diferenças não existem. Outro fator que segundo Deroin afetou a conquista da cidadania feminina foi a separação entre esferas públicas (destinadas aos homens) e privadas (reservadas às mulheres), pois contribuía para que houvesse interesses diferentes entre homens e mulheres. Além disso, excluindo as mulheres dos espaços públicos, consequentemente excluía-se elas da política. Por tais ideias Deroin foi presa e depois exilada na Inglaterra.

A terceira feminista presente nos estudos de Scott (2002) é Hubertine Auclert, uma militante que atuou na França durante o final do século XIX. A partir de artigos publicados em

jornais e campanhas eleitorais, Auclert lutou a favor dos direitos sociais durante a Terceira República (1886) e defendeu os direitos políticos das mulheres. Também problematizou o fato de as mulheres não serem remuneradas pelo trabalho doméstico, argumentando que “quando a mulher morria, o marido se obrigava a contratar uma enfermeira para os filhos. Não seria esta a prova cabal do valor monetário do trabalho doméstico?” (SCOTT, 2002, p. 176). Hubertine Auclert enfatizava a importância da contratação de mulheres nos mais diversos empregos sem que houvesse discriminação, defendia que as mulheres precisavam de trabalho para sua subsistência e para garantir os seus interesses. Questionou também o fato de as mulheres terem que pagar impostos, já que eram excluídas da sociedade.

Ainda conforme Auclert, a República francesa deveria ter um olhar mais atento para as mulheres, doentes e crianças, como também o Estado deveria “assumir a questão social responsabilizando-se pelas vítimas do Capitalismo que, por acidentes, fraqueza, ou vulnerabilidade, não conseguiam cuidar de si mesmos” (SCOTT, 2002, p. 157). Portanto, Hubertine Auclert defendia a proteção social.

É importante ressaltar que Hubertine Auclert criticava o fato de o governo francês restringir suas ações apenas às lideranças e aos ricos, pois essa forma não representava as vontades do povo, muito menos as vontades das mulheres. Ao serem excluídas “não podiam entrar na política para representar seus interesses e seus interesses não faziam parte dos debates políticos por falta de quem as representasse” (SCOTT, 2002, p. 182).

Scott ainda menciona que segundo as ideias de Hubertine Auclert:

A História demonstra que intensivamente os homens sempre quiseram preservar seu poder, dizia ela. O apoio que as mulheres davam às revoluções passadas nunca foi garantia de que os homens, uma vez vitoriosos, haveriam de com elas partilhar o poder. Descartando as promessas de alguns “supostos” socialistas de que as mulheres receberiam poderes de uma futura sociedade, Hubertine denunciou esse velho subterfúgio dos revolucionários, argumentando não terem eles a menor intenção de cumprir suas “sagradas promessas”. Bastava a lembrança das experiências de Olympe de Gouges: na época da grande Revolução, as mulheres trabalharam ingenuamente a favor de mudanças políticas, apenas para serem, logo em seguida, ridicularizadas e castigadas pelos próprios homens a quem ajudaram a triunfar” (SCOTT, 2002, p. 180-181).

A verdade é que ao longo da história os homens sempre mantiveram o seu poder de decisão, de escolha e de controle. Partilhar o seu poder nunca foi algo almejado por eles, a luta por respeito, por direitos e igualdade sempre partiu da luta quase que exclusivamente das mulheres. Poucos homens tiveram um olhar atento às questões femininas que pudessem garantir os seus direitos.

Por último, Scott (2002) faz uma reflexão sobre as principais ideias de Madeleine Pelletier (1874-1939), uma das primeiras médicas-psiquiatras francesas - título alcançado

depois de conseguir ultrapassar as barreiras que impediam mulheres de realizar residência médica em asilos psiquiátricos. Foi defensora da educação gratuita, lutou pelos direitos das crianças, doentes e idosos, e realizou duras críticas às diferenças de classes.

Ela considerava que as diferenças sexuais entre homens e mulheres eram devido aos fatores psicológicos e não físicos, portanto, julgava que as atitudes e hábitos femininos da grande maioria das mulheres era um fenômeno psicológico. E isso motivava a subordinação das mulheres.

O grande objetivo de sua vida foi modificar esta visão psicológica e re-apresentar a mulher como um ser livre dos sinais humilhantes de sua diferença em relação ao homem. A meta era possibilitar a individualidade; como, porém, a individualidade era vista como masculina, e como a masculinidade era na prática o auge do universalismo, a recusa à diferença feminina acabava por ser sendo sinônimo de reconhecimento do masculino. A solução encontrada por Madeleine Pelletier foi a de abstrair a feminilidade e a masculinidade dos corpos físicos do homem e da mulher, tornando a masculinidade possível para ambos os sexos (SCOTT, 2002, p. 225-226).

Percebemos que como Madeleine Pelletier fazia oposição às diferenciações entre os sexos, então vestia-se com trajés tipicamente masculinos para a época e usava cabelo curto, dizia que isso dava maior liberdade para as mulheres. Essas atitudes eram para ela uma forma de desconstruir as diferenças sexuais. Além disso, aconselhava outras mulheres a também agirem de tal maneira.

As mães feministas devem inculcar uma psicologia diferente em suas filhas [...]. O cultivo de uma nova psicologia seria alcançado se as meninas recebessem nomes que pudessem ser partilhados com os meninos (Paulo/Paula, André/Andréa ou Renato/Renata, por exemplo), se elas não recebessem carinho exagerado, se não comessem tanto açúcar, se aprendessem a tolerar a dor que lhes fosse infligida. Além disso, Madeleine Pelletier recomendava que as meninas tivessem homens como professores pois eles, apesar da misoginia, eram mais exigentes do que as mulheres. As meninas também deveriam receber educação física rigorosa, que incluísse o uso de revólver. A arma não só permitiria que saíssem sozinhas à noite com maior segurança, mas também lhes daria mais coragem e autoconfiança (SCOTT, 2002, p. 229).

As ideias de Madeleine Pelletier eram radicais, implicava a mudança de muitos hábitos. Inclusive, criticava feministas que não pensavam da mesma forma e que defendiam a continuidade de atitudes consideradas femininas. Com isso, percebemos que Madeleine questionava a concepção de feminilidade. Enfatizava que o que segregava homens e mulheres era a sociedade por meio de suas atitudes e formas de julgar. Por pensar e agir dessa maneira acabou sendo internada em um asilo psiquiátrico.

A partir do exemplo dessas quatro feministas francesas, Scott (2002) mostrou que o feminismo apresenta diversas formas de pensar e agir. Embora tivessem opiniões e articulações diferentes, todas lutaram pela conquista de direitos para as mulheres. Um partiam

das diferenças e outras da igualdade para conseguir alcançar seus propósitos. Por isso, Scott considera o feminismo como paradoxal.

O feminismo é a expressão paradoxal dessa contradição, nos seus esforços para tornar reconhecida a “diferença sexual” e, conseqüentemente, para denuncia-la como irrelevante. Como se vê, trata-se de um paradoxo que vem constituindo a própria ação feminista. [...] cada feminista, como se pôde ver, procurou lidar com seus paradoxos de modo fundamental dessemelhante (SCOTT, 2002, p. 276).

O intuito da Scott (2002) em apresentar os diferentes pensamentos das quatro feministas francesas não foi escolher qual a melhor estratégia entre seguir a luta por direitos através da igualdade ou da diferença, mas analisar a história das mulheres a partir das dificuldades enfrentadas para resolver os problemas ligados a exclusão. Mostrou como o feminismo representou e ainda representa uma ameaça para os sistemas políticos.

Nesse sentido, o exemplo das quatro feministas francesas analisadas por Scott mostra o pioneirismo de mulheres que aspiraram novas formas de viver e agir numa sociedade controlada pelos anseios masculinos. Por agir e pensar diferente daquilo que era considerado como natural foram guilhotinadas, exiladas ou consideradas como loucas. No entanto, deixaram o seu legado como tantas outras que impulsionaram mais mulheres na luta pela cidadania em várias partes do mundo.

Ao falar sobre cidadania feminina abrem-se diversas janelas, temos a luta pela participação política, a defesa pelo direito aos estudos, a busca pelo direito à liberdade, os direitos sexuais e reprodutivos etc. Por isso, optamos em fazer um recorte, no qual discutiremos sobre os direitos ligados ao trabalho feminino.

Além disso, devemos levar em consideração que não existe uma única história que represente todas as mulheres, isso não é possível diante da diversidade existente. O que devemos fazer é escrever histórias no plural. A história envolve as mulheres indígenas, brancas, negras, pobres, ricas, jovens, idosas, todas elas com passados e presentes diferentes, com lutas e articulações diversificadas, com formas de ver e viver divergentes.

Ao longo da história temos várias expressões que mostram a luta das mulheres pelo reconhecimento de direitos ligados ao trabalho remunerado. No entanto, é fato que em todos os momentos houve mulheres que sempre trabalharam, normalmente as mulheres pobres que lutavam para ter o seu sustento. Sempre existiram mulheres atuando na agricultura, na indústria, em minas de carvão ou em trabalhos domésticos, por exemplo.

Antes da Revolução Industrial, por exemplo, as pessoas normalmente trabalhavam no campo apenas para sua subsistência e da sua família. No entanto, com a criação de máquinas mecanizadas, as famílias acabaram indo para os centros urbanos em busca de uma melhor qualidade de vida. Assim, entre os séculos XVIII e XIX, em meio à Revolução Industrial, houve

a inclusão do trabalho remunerado feminino. Nesse momento as mulheres foram inseridas como mão de obra barata naquela dinâmica produtiva, exaustiva e sob péssimas condições, incluindo maus-tratos, assédios e humilhações.

Segundo Margareth Rago, “na divisão do trabalho, as mulheres ficavam com as tarefas menos especializadas e mal remuneradas; os cargos de direção e de concepção, como os de mestre, contramestre e assistente, cabiam aos homens” (2004, p. 583-584). Quando falamos em mulheres e trabalho, percebemos que com esse processo houve a intensificação da inserção das mulheres ao mundo do trabalho. Porém, as condições que tiveram que enfrentar foram perversas, pois as mulheres foram as mais exploradas do mercado de trabalho.

As mulheres pobres e crianças passaram a trabalhar nas fábricas como forma de conseguir uma melhor renda para sua família, elas trabalhavam por necessidade e a pequena quantia que recebiam era o que tinham de disponível, somada ao que seu pai ou marido recebia. As condições para trabalhar eram desumanas, tinham uma jornada de em média 17 horas diárias e recebiam um salário de até 60% inferior ao dos homens. Para as mulheres essa era uma das únicas alternativas de sobrevivência, já para os burgueses o trabalho feminino significava uma mão de obra altamente lucrativa.

Por ser uma mão de obra lucrativa, havia uma preferência na contratação de mulheres. De acordo com Perrot (2005) os donos das fábricas contratavam mais mulheres por ser vantajoso, pois consideravam que as elas já eram acostumadas a obedecer, eram fáceis de controlar e manipular. Ao analisar as relações do trabalho operariado inglês na década de 1830, Thompson constatou que “[...] a força de trabalho adulto nas indústrias têxtil do Reino Unido atingia 191.671 pessoas, das quais 102.812 eram mulheres e apenas 88.859, eram homens” (1987, p. 170). Os números apresentados por Thompson demonstram a predominância do trabalho feminino no ramo da indústria têxtil na Inglaterra.

No Brasil também houve essa intensa participação feminina nas indústrias, principalmente a têxtil. Segundo Fraccaro, “[...] em 1912, as mulheres e meninas compunham quase 72% da força de trabalho do setor têxtil” (2018, p. 51). Além disso, assim como em outros setores de trabalho, as estrangeiras também se fizeram presentes nas fábricas, inclusive a “grande maioria das operárias das primeiras fábricas instaladas no país fazia parte da imigração europeia” (RAGO, 2004, p. 580).

Ao longo da trajetória do processo de industrialização, mulheres de diversas partes do mundo lutaram por condições de trabalho mais dignas, como também pela redução da carga horária e contra o assédio sexual. Embora muitos indivíduos considerassem as mulheres como frágeis e incapazes, muitas delas “participaram ativamente das lutas operárias, atuaram em

mobilizações, paralisaram as fábricas, tomaram parte em piquetes, reivindicando a redução da jornada e melhores condições de trabalho” (MATOS & BORELLI, 2012, p. 126).

É importante considerar que apesar da quantidade de mulheres presente no mercado fabril, não se deve supor que ela substituiu o trabalho masculino. Posteriormente, com a intensa industrialização, houve preferência pela força masculina. Em 1932, por exemplo, o Brasil passou por algumas mudanças com relação às leis trabalhistas que garantia alguns direitos femininos: licença maternidade, repouso em casos de aborto, limites de cargas pesadas, entre outros. Essas determinações acabaram sendo um dos motivos para a preferência a mão de obra masculina, pois essas regulações eram vistas como um gasto a mais para os patrões.

Além disso, discursos moralistas e sexistas começaram a se intensificar como forma de tornar negativo o trabalho feminino. Acreditava-se que o trabalho das mulheres iria destruir a família, alegavam que os filhos cresceriam muito livres, sem a vigilância da mãe – um cuidado ainda especial em relação às meninas, que deveriam crescer com base em muito mais regras e limitações que os meninos -, que não teriam tempo para seu esposo e para o lar. Argumentava-se também que as mulheres perderiam a sua delicadeza se trabalhassem fora de casa, que as solteiras perderiam a vontade de se casar e ser mães.

No discurso de diversos setores sociais, destaca-se a ameaça à honra feminina representada pelo mundo do trabalho. Nas denúncias dos operários militantes, dos médicos higienistas, dos juristas, dos jornalistas, das feministas, a fábrica é descrita como “antro da perdição”, “bordel” ou “lupanar”, enquanto a trabalhadora é vista como uma figura totalmente passiva e indefesa. Essa visão está associada, direta ou indiretamente, à vontade de direcionar a mulher à esfera da vida privada (RAGO, 2004, p. 585).

Percebe-se que na visão de determinados grupos envolvidos pela ideia de conservar as mulheres nos ambientes privados, colocavam a fábrica como um ambiente inapropriado para as mulheres, um local de perdição da moralidade. A intenção era que as mulheres permanecessem no ambiente doméstico, no seu lar com a sua família, no espaço considerado sagrado. Havia uma série de obstáculos que limitavam o trabalho feminino.

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido - pelos homens - como “naturalmente masculino”. Esses obstáculos não se limitavam ao processo de produção; começavam pela própria hostilidade com que o trabalho feminino fora do lar era tratado no interior da família. Os pais desejavam que as filhas encontrassem um “bom partido” para casar e assegurar o futuro, e isso batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões (RAGO, 2004, p. 581-582).

Muitos desses discursos não estão muito distantes da nossa realidade, pois ainda há pessoas que atribuem às mulheres apenas os papéis ligados ao lar ou à maternidade. Então, principalmente a partir do século XIX as mulheres pobres que necessitavam trabalhar sofreram

diversas críticas da sociedade. Devemos levar em consideração que esse momento era ainda mais difícil se desligar do trabalho doméstico, pois as escolas onde elas poderiam deixar seus filhos eram um privilégio para uma pequena minoria e não havia direitos ligados à maternidade.

Além das mulheres operárias que na sua grande maioria eram compostas por estrangeiras, havia também as mulheres negras, que após a Abolição da Escravidão no Brasil tiveram que arranjar estratégias de sobrevivência, já que foram discriminadas e muitas vezes substituídas pelas imigrantes. Segundo Matos & Borelli “em locais onde a presença das imigrantes era significativa, as mulheres negras tinham mais dificuldade em encontrar trabalho, pois, por conta do preconceito, os patrões preferiam contratar o serviço das brancas” (2012, p. 131-132).

Essa substituição das mulheres negras pelas imigrantes estava também relacionada à estética europeia e ao branqueamento da sociedade brasileira, no qual os patrões procuravam empregar mulheres de cor branca pois consideravam como “adequadas” para os cargos. Portanto, “a discriminação racial vigorava disfarçada pelo eufemismo da “boa aparência” exigida das candidatas aos empregos” (NEPOMUCENO, 2012, p. 387).

A vida era difícil para as mulheres no geral, a vida das mulheres negras era bem mais complicada, pois sofriam com os preconceitos de uma sociedade excludente e segregada. Para elas, acabava sobrando os trabalhos mais desvalorizados, “os documentos oficiais e as estatísticas fornecidas por médicos e autoridades policiais revelam um grande número de negras e mulatas entre empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, vendedoras de rua e prostitutas” (RAGO, 2004, p. 582).

Ainda segundo Rago (2004), essas mulheres eram consideradas como grosseiras, indelicadas, totalmente excluídas da cidadania. Além disso, não havia alternativa senão a busca por trabalho, diferente das mulheres ricas, elas precisavam garantir sua sobrevivência.

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até inícios do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado, reservado às bem-nascidas, uma vez que, pobres e discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos (NEPOMUCENO, 2012, p. 383).

Outras mulheres de etnias diferentes, mas com as mesmas dificuldades financeiras também desempenharam algumas funções não valorizadas, pois como não eram de famílias abastadas, precisavam desde cedo trabalhar para garantir o seu sustento.

As mulheres pobres não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento. Eram, pois costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras – estas últimas, na enxada, ao lado de irmãos, pais ou companheiros, faziam todo o trabalho considerado masculino: torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher (FALCI, 2004, p. 250).

Mesmo que os discursos moralistas, religiosos e sociais defendessem a exclusividade das mulheres ao ambiente doméstico, sabemos que para essas mulheres pobres não havia escolha, pois desde muito novas já eram submetidas ao mundo do trabalho. Muitas pessoas julgavam as profissões de operária, lavadeira, costureira ou artista, alegando que esses trabalhos iriam trazer a perdição moral das moças, por isso, moças de famílias ricas eram afastadas desse mundo. Portanto, “o trabalho feminino fora de casa passou a ser tolerado apenas como uma fatalidade da pobreza” (MATOS & BORELLI, 2012, p. 133).

No entanto, em meados do século XIX houve também a inclusão de oportunidades profissionais para as mulheres da classe média em trabalhos considerados vocacionais. “Moças da classe média tornaram-se professoras, enfermeiras e assistentes sociais. Os trabalhos para o qual eram contratadas eram definidas como “trabalho de mulher”” (COLLING, 2011, p. 174). Cabia às mulheres trabalhos relacionados ao cuidado, educação, proteção e assistência, eram trabalhos considerados como próprios da “natureza” feminina.

Nesse caso, o alargamento dos espaços de atuação da mulher se deu, inicialmente, a partir da valorização das próprias virtudes e papéis tidos como femininos (“devoção incondicional”, “afetividade”, “mansidão”, “responsabilidade de zelar pela moral”): as mulheres deveriam “tomar conta” da sociedade, assim como faziam nos seus lares. Dessa forma, mulheres privilegiadas, “respeitáveis” – frequentemente moralistas e conservadores, mas não só, pois o contato com os miseráveis provocou em algumas a revolta contra as injustiças sociais -, cuidaram de doentes, crianças, e idosos, participaram de campanhas de caridade, manifestaram-se contra as bebidas alcoólicas e a exploração da prostituição, praticaram ações destinadas a educar os mais pobres, amparar órfãos e viúvas, divulgar noções de higiene, melhorar a saúde pública (PINSKY & PEDRO, 2018, p. 274).

Assim, a construção da sociedade moderna foi estruturada tendo por base essa “lógica ou ordem natural” que se baseava na diferença sexual. Essa “ordem natural” norteou as relações sociais, políticas, culturais e científicas, portanto essa “ordem” deu sustentação aos tratamentos diferenciados entre homens e mulheres nos mais variados quesitos da vida.

A diferença sexual era tida como um princípio básico da ordem natural, e, portanto, da ordem política. A diferença genital é que estabelecia a distinção político-social. Era pela masculinidade ou pela feminilidade que se distinguia a identidade dos cidadãos, isto é, estes ou seriam biologicamente homens ou biologicamente mulheres (SCOTT, 2002, p. 93).

Ainda segundo Scott (2002), durante muito tempo a noção de masculinidade esteve muito ligada à ideia de propriedade não só relacionado aos bens materiais, mas também à propriedade da família e dos filhos. Consequentemente, os homens possuiriam direitos sobre as mulheres. Os homens seriam aqueles destinados a regular e comandar, figura apta aos cargos políticos e de liderança. Já as mulheres eram associadas aos papéis sociais, ligados à proteção, cuidado, sendo excluídas das decisões políticas e normalmente encarregadas de funções

desvalorizadas. Portanto, “os argumentos da Biologia também serviam para proteger os “direitos sagrados”” (SCOTT, 2002, p. 117).

Nesse sentido, trabalhos ligados ao magistério e à enfermagem foram durante bastante tempo considerados como aptos para as mulheres, pois se tratava de funções relacionadas ao cuidado, assim como os trabalhos domésticos e maternais. Além disso, julgavam como sendo uma vocação feminina.

As reivindicações de igualdade entre os sexos, sempre barrou sob o argumento da natureza feminina. Invoca-se o discurso médico para justificar o papel conferido a mulher na família ou na sociedade. Segundo este discurso, o útero é o órgão que dá identidade à mulher, que explica as características de sua fisiologia e de uma psicologia vulneráveis. A “sufocação da matriz” ou “furor uterino” é a origem da histeria. Dizia-se que o ataque histérico chegava até ao cérebro. E por este motivo as mulheres deveriam ser submissas ao homem que as protegeria de seus males (COLLING, 2011, p. 171).

Sempre houve muito controle daquilo que as mulheres poderiam pensar, estudar ou se comportar. Os discursos médicos contribuíram, assim, para assegurar as diferenças sexuais, já que se utilizavam de argumentos biológicos para dizer que psicologicamente, por terem “ataques histéricos”, as mulheres não deveriam exercer certas funções. “O desconhecimento anatômico, a ignorância fisiológica e as fantasias sobre o corpo feminino acabavam abrindo espaço para que a ciência médica construísse um saber masculino e um discurso de desconfiança em relação à mulher” (PRIORE, 2004, p. 84).

A luta para conseguir ter acesso a cursos e trabalhos antes exclusivamente masculinos foi imensa. O destino de muitas mulheres da elite era nascer, crescer, casar e ter filhos, tudo isso restrito ao espaço privado. Algumas mulheres de classe alta conseguiram romper barreiras, ao optar, por exemplo, estudar fora do Brasil. Ao concluir suas faculdades, porém, encontravam também preconceitos no momento de exercer suas profissões. Foi o caso, de médicas e advogadas, constantemente subestimadas, consideradas como incapazes. Por essa desvalorização, muitas acabavam não conseguindo ter sucesso financeiro e reconhecimento como os homens.

Numa sociedade em que as mulheres são consideradas vulneráveis, em que se alega que seu corpo é mais frágil e fraco, que sua mente não raciocina muito bem devido suas crises de histeria por isso deveriam ficar restritas ao lar e a família, isso se reflete na própria divisão dos trabalhos, manifestando de várias maneiras.

A existência de dois mercados de trabalho separados: um masculino, bem-sucedido e qualificado, e outro feminino, desqualificado, mal pago, desvalorizado, perdura por muito tempo. Essa dualidade é produto de uma construção social e política que constantemente inventa e reinventa novas práticas distintivas (COLLING, 2011, p. 175-176).

A existência de dois mundos diferentes era real, e na lógica de trabalho isso não foi diferente. Acreditava-se que a exposição a certos trabalhos poderia afetar seus órgãos reprodutores, comprometendo a capacidade de gerar filhos, e atrapalhar a sua vida como dona de casa, sem contar nos trabalhos noturnos que eram ainda mais criticados pelas pessoas por propiciar a imoralidade e expor as mulheres aos vícios noturnos. Muitos desses discursos ainda permeiam a nossa sociedade, pois sabemos que quando se fala em trabalho feminino opiniões que o subestimam, criticam ou rebaixam são intensos.

Vale constar que até 1962 as mulheres eram consideradas como propriedade do seu marido e incapazes de tomar suas próprias decisões, então deveriam pedir permissão ao seu marido para trabalhar fora de casa. Inclusive, Bertha Lutz, feminista brasileira que atuou no século XX, em uma de suas pautas políticas lutou contra essa imposição a partir de movimentos que uniam mulheres de várias partes do mundo.

[...] Lutz havia levado para a reunião de 1923 da aliança suas preocupações sobre as restrições impostas às mulheres casadas brasileiras, pois havia proclamado às correligionárias estrangeiras que em seu país existia “uma condição de igualdade entre homens e mulheres”, mas que elas não podiam exercer atividade profissional sem o consentimento do marido (FRACCARO, 2018, p. 134).

Com isso, muitas mulheres trabalhavam quando meninas ou moças, mas quando se casavam várias deixavam seu trabalho e passavam a viver dependentes do seu marido, se dedicando ao lar e a família. Outras permaneciam trabalhando sob a permissão do seu marido, normalmente isso acontecia em casos em que o homem não tinha uma renda suficiente para as despesas da família. Por isso, Bertha Lutz enfatizava sobre a necessidade das mulheres conquistarem espaços e direitos trabalhistas, segundo Soibet, o pensamento de Lutz era de que “poder trabalhar é determinante, pois propicia às mulheres os meios de subsistência, livrando-as de uma “dependência humilhante para elas” e “nefasta para os homens”, e favorece o amadurecimento da personalidade feminina” (2012, p. 220).

A partir da Lei nº 4.121<sup>14</sup>, de 27 de agosto de 1962, as mulheres passaram a ter o direito de trabalhar sem que fosse necessária a liberação ou permissão do marido. No entanto, a mesma lei ainda tinha muitos traços conservadores, pois declarava que os homens continuariam sendo os chefes da casa, mantendo a exclusividade em administrar os bens.

No campo, mesmo as mulheres sendo inseridas desde a infância no trabalho familiar, seja no plantio ou colheitas, elas também tiveram que conquistar o seu espaço e reconhecimento dos seus direitos como trabalhadoras rurais. Foi principalmente a partir da década de 1980 que as lutas começaram a ter maior intensidade, suas maiores reivindicações

---

<sup>14</sup> Estatuto da Mulher Casada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4121-27-agosto-1962-353846-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 22 set. 2023.

eram em prol de legitimação, respeito, sindicalização, aposentadoria, salário maternidade e participação política. Essa luta partiu da articulação de mulheres de diferentes movimentos sociais e associações rurais.

Um fator muito importante para a cidadania das mulheres foi a conquista da participação política, pois até então elas não tinham o poder de decisão. A partir de 1932 as brasileiras conseguiram o direito de votar a partir da mobilização das próprias mulheres, que também passaram a reivindicar a ocupação de cargos políticos, ou seja, que elas também pudessem se candidatar. O entendimento era de que seria necessário a participação feminina em cargos políticos para que pudessem elaborar leis e propor ações que fossem voltadas para as mulheres.

A Constituição Federal de 1988 também trouxe muitas mudanças. Vimos em tópicos anteriores que as mulheres passaram a ser reconhecidas pela legislação como iguais aos homens, ou seja, passam a ser legalmente cidadãs, pessoas possuidoras de direitos e deveres<sup>15</sup>. Conquistas importantes foram alcançadas, como foi o caso da previdência social universal, que incluía o direito à aposentadoria das mulheres rurais; a licença maternidade, sem prejuízo do emprego ou salário, com duração de cento e vinte dias; proteção do mercado de trabalho da mulher; proibição da diferença salarial por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; o trabalho doméstico passa a ter direitos como salário mínimo, décimo terceiro, repouso semanal, férias, licença maternidade, entre outras garantias.

É inegável as mudanças positivas que a Constituição de 1988 trouxe para as mulheres. No entanto, os ganhos obtidos não foram suficientes para o alcance da igualdade, pois sabemos que muito do que foi estabelecido na constituição não aconteceu e nem acontece na prática.

A partir das nossas análises até aqui, vimos que o que mudou entre os séculos XIX e XX principalmente, foi o fato de que algumas profissões que costumavam ser somente de homens brancos de camadas médias urbanas passaram a ser também exercidas por mulheres, ou seja, trabalhos que antes eram do monopólio masculino, passaram a ser disputados por mulheres.

As mulheres foram em busca de estudo e profissionalização, de tal maneira que hoje em dia podemos afirmar que existem mais mulheres no ensino superior do que homens. Em 2019, entre a faixa etária de 25 anos ou mais, a diferença entre o nível superior completo era de 15,1% dos homens, já as mulheres estavam em um percentual mais alto, com 19,4%. Os

---

<sup>15</sup> O artigo 5º da Constituição determina que “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

dados entre pessoas mais jovens, entre 25 a 34 anos a diferença é ainda maior com relação a quantidade de homens e mulheres no ensino superior, os homens contabilizam 18,3%, enquanto que as mulheres somam 25,1%<sup>16</sup>.

No mercado de trabalho não há essa superioridade. O tempo dedicado aos estudos não tem alcançado as melhores posições no mercado de trabalho. O rendimento de homens e mulheres com relação ao trabalho ainda perpassam por desigualdades. O salário também ainda não é igual, mesmo exercendo a mesma profissão, as mulheres tendem a receber salários mais baixos.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2019, o nível de ocupação de mulheres entre 25 a 49 anos no mercado de trabalho era de 67,2%, já a porcentagem masculina era de 83,4%, uma diferença de 16,2%. Essa mesma faixa etária também foi analisada em lares que havia crianças de até 3 anos de idade, e a diferença foi ainda maior, pois enquanto o nível de ocupação dos homens foi de 89,2%, o das mulheres foi 54,6%<sup>17</sup>. Isso demonstra que a população masculina ainda lidera a o nível de rendimento no trabalho, e essa posição se torna ainda mais alta quando envolve lares onde existem crianças.

Quando um casal tem filhos a responsabilidade recai quase que unicamente para a mãe, inclusive algumas mulheres optam em abandonar seu emprego ou pedem redução de carga horário para que possa dar assistência aos filhos. A dedicação que as mulheres têm ao cuidado com pessoas ou afazeres domésticos leva praticamente o dobro de tempo a mais que os homens. Para os homens, quando seu/a filho/a nasce, pouco ou quase não há alterações na sua vida que possam impedir ou atrapalhar seu emprego.

A situação se complica ainda mais quando se trata de mulheres pretas ou pardas. Conforme o IBGE de 2019 essa faixa etária de 25 a 49 anos com relação ao rendimento no trabalho é ainda mais desigual. Em lares com crianças de até 3 anos, a porcentagem de ocupação das mulheres negras e pardas no mercado de trabalho era de 49,7%, já o percentual das mulheres brancas era de 62,2%. Essa desigualdade também é notada com relação a diferença salarial, uma grande maioria de mulheres pretas e pardas ocupam trabalhos desvalorizados, uma das

---

<sup>16</sup> Os dados podem ser conferidos no site da Agência IBGE Notícias. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%2C3%25%20dos%20homens](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%2C3%25%20dos%20homens;)>; acessado em: 10 ago. 2023.

<sup>17</sup> IBGE, Estatísticas de gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%2C3%25%20dos%20homens>> Acessado em: 10 ago. 2023.

explicações é o abandono escolar – segundo o IBGE de 2019, mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos ocupavam 22,3% das vagas em ensino superior, já as brancas ocupavam 40,9%, ou seja, quase o dobro<sup>18</sup>. Isso reflete na renda que ambas recebem, já que “a renda média das mulheres negras é 44% menor a das mulheres brancas” (BIROLI & MIGUEL, 2014, p. 10).

A partir dos dados acima é possível perceber que embora muitos direitos trabalhistas tenham sido criados para melhorias do trabalho feminino, as barreiras ainda existem, a desigual divisão de tarefas do lar e dos/as filhos/as, por exemplo tem impactado a vida profissional das mulheres. Devido ao trabalho domésticas, algumas mulheres optam por redução de carga horária. Conforme o IBGE de 2019, cerca de 29,6% das mulheres ocupavam cargos em tempo parcial, já os homens somente 15,6%.

A falta de creches e de políticas adequadas para a conciliação entre a rotina de trabalho e o cuidado com filhos pequenos penaliza as mulheres, muito mais do que os homens, em sociedades nas quais a divisão dos papéis permanece atada a compreensões convencionais do feminino e do masculino. As mulheres continuam a ter a responsabilidade exclusiva ou principal na criação dos filhos e no trabalho em casa (BIROLI & MIGUEL, 2014, p. 10).

Um dos grandes problemas é que o trabalho feminino costuma ser compreendido como trabalho secundário, pois seu papel primordial seria cuidar da casa e dos filhos. Já a ocupação principal dos homens seria o trabalho remunerado, pois são considerados como o provedor principal da família. Portanto, de acordo com essa visão, o trabalho de meio período estaria mais de acordo com a realidade das mulheres para que elas tenham um tempo reservado para os trabalhos domésticos e a família.

Esse imaginário cria discriminação entre homens e mulheres, já que passa-se a considerar que as mulheres são complicadas para o mercado de trabalho, porque ela não podem trabalhar até tarde, pois precisam cuidar das crianças; não podem trabalhar à noite porque muitas vezes seu marido não deixa, ou a própria mulher tem medo; não trabalham hora extra para ter mais tempo com a família; evitam viajar à trabalho para não ser uma mãe ou esposa ausente. Enfim, são inúmeras situações que fazem com que a sociedade crie a visão de que as mulheres não foram feitas para trabalhar fora de casa, principalmente em empregos com uma carga horária maior.

Um dos exemplos dessas situações são as mulheres na ocupação de cargos políticos que exigem muito tempo e viagens longas. Segundo o IBGE<sup>19</sup> de 2019, as mulheres faziam

---

<sup>18</sup> IBGE, *Idem*. Acessado em: 10 ago. 2023.

<sup>19</sup> Os dados podem ser conferidos no site da Agência IBGE Notícias. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%2C3%25%20dos%20homens](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%2C3%25%20dos%20homens>;)>; acessado em: 10 ago. 2023.

parte de apenas 14,8% dos deputados, 16% dos vereadores e 7,1% dos ministros. Por mais que ao longo dos anos as mulheres tenham conquistado o seu espaço na política, percebemos que a predominância ainda é masculina, e isso se deve em grande medida aos trabalhos domésticos e familiares. “O insulamento da vida doméstica retira delas a possibilidade de estabelecer a rede de contatos necessários para se lançar na carreira política” (MIGUEL, 2014, p. 94).

Nos cargos de chefia também temos essa desigualdade, no Brasil, em 2019, os cargos gerenciais ocupados por homens eram de 62,6%, enquanto a porcentagem ocupada por mulheres era de 37,4%. Essa desigualdade se explica a partir da mesma lógica dos cargos políticos, pois são funções que trazem uma carga maior de exigências e disponibilidade de tempo. As mulheres são minorias nos cargos de chefia, e quando assumem, na maioria das vezes são nas áreas escolares e enfermarias, que sempre foram destinadas ao cargo das mulheres.

As mulheres conseguiram entrar no mercado de trabalho formal, no entanto elas não conseguiram sair da esfera privada ou ao menos compartilhar essa esfera com os homens. Ainda cabe a elas como principal figura o cuidado da família e dos problemas domésticos.

Isso acaba provocando duplas ou triplas jornadas de trabalho, porque ela trabalha fora de casa e, em muitos casos, é a grande responsável em cuidar da casa, da alimentação, dos cuidados dos/as filhos/as ou idosos/as da família. E ainda existem os casos das mulheres que, além disso, precisam estudar. Isso tudo é designado como natural, como um dom que as mulheres possuem, o que por sua vez acaba legitimando a exploração e sobrecargas das mulheres.

Ainda que multidão de mulheres tenham entrado no mercado de trabalho, ainda que várias mulheres sejam chefes de família, a noção de vida doméstica que ainda domina o imaginário da nação é a de que a lógica da dominação masculina está intacta, seja o homem presente em casa ou não (HOOKS, 2023, p. 18).

Percebemos que ao longo da história foram sendo impostas funções determinadas aos homens e às mulheres. Atribuições que Scott (1995) considera como construções sociais e culturais, não naturais. Ainda de acordo com Scott (1995), as diferenças entre homens e mulheres são construídas e apoiadas nas relações de poder estabelecidas entre os sexos, em hierarquias que foram colocando as mulheres em uma posição de inferiorização. Portanto, existe um espaço de disputa em que o poder prevalece para aqueles que são “escolhidos” e “legitimados” para ditar conceitos, ideias, funções e princípios normativos que passam a reger as relações sociais. Dentro desse espaço de disputa foram criados símbolos e significados para legitimar a hierarquização entre os sexos.

A distância que se construiu entre homens e mulheres foi forte. Esse espaço é evidenciado também pela caracterização da maternidade e paternidade. Sobre isso, Scott enfatiza que em 1848 os homens consideravam que:

[...] a maternidade nem mesmo era cogitada, porque se assumia como função natural, algo automático, evidente, recebido como um direito. A paternidade, entretanto, era discutida como um direito. Era vista como uma relação política assegurada por via de instituições, como o casamento e o contrato social, e de práticas simbólicas, como a de dar nome aos filhos. A paternidade era entendida como a expressão de supremacia do homem a natureza, como um conceito mais abstrato (já que, ao contrário da maternidade, não podia ser reconhecida diretamente pelos sentidos); portanto, era vista como uma forma mais elevada e mais importante de relacionamento humano. A paternidade era a forma pela qual a natureza – igualada a maternidade e sexualidade – se transformava em organização social; nesse processo perdia-se de vista o papel da mãe e qualquer noção de sua importância (SCOTT, 2002, p. 115).

A noção de paternidade concedia aos homens direitos de soberania e assegurava o controle e manutenção do seu poder nas decisões não só no ambiente familiar, mas na sociedade como um todo. Percebemos que as mulheres eram julgadas como dependentes, que precisavam de apoio e proteção por sua fragilidade.

Vimos que a luta das feministas foi essencial para a conquista da cidadania e de espaços antes destinados somente aos homens. Scott (2002) nos mostrou, a partir do exemplo de quatro feministas francesas (Olympe de Gouges, Jeanne Deroin, Hubertine Auclert e Madeleine Pelletier) as ideias revolucionárias diante de uma sociedade marcada pela exclusão de mulheres e dominada pelas vontades masculinas. Algumas se utilizaram de discursos voltados à igualdade e outras pela diferença, mas o objetivo era o mesmo: trazer a garantia de direitos para as mulheres, colocar as vontades femininas no centro.

O feminismo defende a igualdade de direitos entre homens e mulheres, as feministas lutaram pelo reconhecimento das mulheres como cidadãs, como pertencente a comunidade jurídica, econômica, social e cultural. Reivindicaram que as mulheres não fossem reconhecidas não só com mulher de alguém, filha de alguém ou sobrinha de alguém, mas como um indivíduo, como uma agente da sociedade. “A mulher estava fadada a uma vida de imanência, confinada a uma interminável repetição das funções femininas; era-lhe negada a liberdade de viver (individual e especificamente) conforme a escolha” (SCOTT, 2002, p. 279). Portanto, elas lutaram por uma sociedade onde as mulheres pudessem fazer as suas escolhas, o que poderiam vestir, comprar, falar, qual carreira seguir, com quem se relacionar.

Ao longo desse capítulo vimos que muito já foi conquistado, mas as barreiras do dia a dia ainda são intensas. Vivemos em uma sociedade que ainda enfatiza a existência de espaços ou ocupações que são próprias para as mulheres e que sempre remetem à dimensão do cuidado, da assistência, e isso tem provocado sobrecargas na vida das mulheres.

Por isso, questões como essas são importantes de serem debatidas nos espaços escolares, para que seja problematizada tanto as construções históricas das diferenças de gênero e seus marcadores sociais quanto, nesse sentido, a luta das mulheres pela cidadania. Nas escolas podemos não só discutir as conquistas alcançadas pelas mulheres ao longo do tempo para ocuparem posições no espaço público, mas também podemos cultivar o espírito democrático e cidadão para as novas gerações. Ações devem ser feitas não só nas escolas, precisamos de uma política que seja pensada a partir da realidade brasileira, que é uma realidade múltipla, nós temos diversas mulheres com múltiplas particularidades, temos uma sociedade intensamente desigual e precisamos que essa realidade seja modificada.

## CAPÍTULO 2

### CIDADANIA, ENSINO DE HISTÓRIA E TRABALHO FEMININO FORMAL NA COLEÇÃO *HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA*

Neste capítulo, analisamos a coleção *História, Sociedade e Cidadania* (PNLD 2008 e 2020), articulando história das mulheres e ensino a partir da (in)visibilidade do trabalho feminino formal na coleção.

Em um primeiro momento apresentamos alguns aspectos gerais da coleção de livros, como informações sobre o autor Alfredo Boulos Júnior e a forma como as obras estão organizadas e estruturadas. Em seguida nos preocupamos em pontuar e localizar brevemente a forma como a coleção enfatiza a história das mulheres para, na sequência analisar os momentos em que os livros falam sobre o trabalho feminino formal. Para isso, selecionamos os quatro volumes da edição de 2004 (PNLD 2008) e, posteriormente, as quatro obras da edição de 2018 (PNLD 2020), sendo que os volumes 3 (8º ano) e volume 4 (9º ano) são nossas principais fontes de pesquisa, pois é onde localizamos discussões sobre o trabalho feminino remunerado. Sucedendo essas reflexões, procuramos estabelecer uma análise comparativa entre as duas edições, como forma de entender as continuidades e/ou rupturas percebidas ao longo das edições.

#### **2.1. O Livro Didático de História como fonte de pesquisa e a coleção *História, Sociedade e Cidadania***

Os livros didáticos têm acompanhado o processo educacional em várias dimensões, uma delas é a utilização como ferramenta adotada por professores/as na realização de suas aulas, sendo em grande medida, o norteador dos conteúdos. É também percebido como objeto de pesquisa, como fonte de problematização e análise de como determinados conteúdos eram ou são abordados, seja durante as aulas de História, ou a partir de pesquisas realizadas por historiadores/as.

Conforme Frazão & Ralejo:

O livro didático é um instrumento que faz parte do cotidiano escolar, desempenhando um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Seu uso se faz presente em diversos níveis (objeto de consulta, atualização, estudos, planejamento para as aulas) e por diversos sujeitos (alunos, professores, pais) (2014, p. 173).

É fato que os livros didáticos fazem parte da vida de muitos sujeitos, é notadamente um objeto presente em praticamente todos os lares. Segundo Flávia Caimi (2017) os livros didáticos também têm assumido o papel de currículo editado - principalmente quando não havia um currículo unificado com conteúdo obrigatório para a educação básica – pois muitos/as docentes utilizam para nortear o seu plano ou elaboração de aulas. Além de suporte para elaboração de rotinas ou estudos nas aulas, os livros didáticos têm assumido um papel que transcende as questões pedagógicas, pois atualmente muitas pesquisas têm realizado trabalhos de análises temáticas tendo por base os livros didáticos, pois eles possuem uma amplitude de temas, em que podemos analisar como a história está sendo contada a partir do olhar dos/as autores/as, editoras, governos e documentos curriculares.

Os livros didáticos apresentam muitas dimensões que podem ser analisadas, pois abordam temáticas variadas; utilizam métodos, propostas teóricas e pedagógicas distintas; usam formatações gráficas, elementos textuais e imagens específicas. Todos esses elementos produzem um sentido próprio para cada livro didático. Por isso, ao utilizar os livros didáticos como fonte, é necessário debruçarmos sobre a estrutura desses livros escolhidos, sobre a editora, o lugar social dos autores, dentre outros elementos.

Cavalcanti (2016) nos ajuda a compreender o livro didático como um grande influente no exercício da docência, no qual este autor faz uma análise sobre a construção processual do livro didático e seus desdobramentos no ensino de História. É muito comum acharmos que um livro didático possui apenas um/a autor/a em específico, mas é preciso considerarmos que muitas pessoas participam do processo de produção dos livros didáticos, cada um tem o seu papel importante para sua construção.

Nesse processo, inúmeros profissionais atuam na construção desse material. Profissionais ligados à pesquisa iconográfica, revisores, diagramadores e editores. Todos eles, de diferentes maneiras desempenham a função de autor, entre as distintas etapas constitutivas de um mesmo livro. Por isso, um livro didático é, antes de tudo, um filho de muitos pais e muitas mães (CAVALCANTI, 2016, p. 269).

Ainda segundo Cavalcanti (2016), o livro didático sendo uma construção social, produzido por muitas pessoas, deve ser utilizado como fonte de investigação nas pesquisas acadêmicas, e como objeto de pesquisa em sala de aula, no qual problematizações podem ser realizadas, tendo por base o fato de que esses livros não são depositórios de verdades absolutas.

É importante também enfatizar que muitas das demandas sociais dizem respeito aos interesses do Estado – maior comprador de livros didáticos – que determinam orientações a serem seguidas pelas escolas públicas. Além disso, temos a própria interferência e preferências

dos/as professores/as ao escolherem determinado conteúdo previsto no livro didático e como ele será abordado em sala de aula.

Temos ainda um conjunto de critérios que são analisados antes de um livro didático ser aceito. Essa avaliação acontece desde 1996, período em que aconteceram algumas modificações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual os livros didáticos passaram a ser analisados pedagogicamente conforme os critérios definidos pelo Ministério da Educação (MEC). Tal avaliação é feita “a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido às editoras interessadas” (ROCHA, 2017, p. 15). Nesse caso, o processo de elaboração dos livros didáticos obedece ao padrão inicial conforme os editais do PNLD. Segundo Cavalcanti “a escrita como parte constituinte do livro didático, necessita estar em sintonia com o conjunto de critérios estabelecidos nos mencionados editais” (2016, p. 268).

O livro didático, portanto, é o resultado de uma construção que participa de uma rede discursiva que é condicionada e ao mesmo tempo condiciona. Não podemos pensar o livro didático de forma isolada, pois vários/as autores/as participam de sua construção, cada um/a com seus posicionamentos, bases epistemológicas e ideologias que condicionam e definem a construção dos livros. Assim, devemos romper com o pensamento de achar que os livros didáticos são o resultado de pesquisas e formulações constituídas apenas por seu/a autor/a.

Passam pelo livro didático, na transversalidade de seu estudo na pesquisa histórica das disciplinas escolares, questões como autoria e o protagonismo dos professores/autores, a participação dos demais intelectuais nessa produção, as matrizes teóricas, bem como temas relativos às políticas públicas, ao ensino e aos processos de escolarização (GASPARELLO, 2013, p. 28).

Devemos também considerar o fato de que quando esses livros são levados para as escolas, os/as professores/as começam a trabalhar com as propostas do livro e podem fazer determinados recortes e seleções de conteúdo, e isso também acaba gerando condicionantes sociais e culturais. Conforme Flávia Caimi “a presença da história como conteúdo escolar entre os estudantes brasileiros está amplamente condicionada pelos livros didáticos e pelo uso que os professores fazem deles” (2017, p. 37). Portanto, devemos pensar o livro didático nesse diálogo entre em que ele é condicionado e em que ele condiciona.

Sendo assim, é preciso compreender os livros didáticos como objeto cultural (Gasparello, 2013), pois tais livros atendem a diversas demandas sociais, culturais, políticas, pedagógicas, ideológicas e editoriais. Segundo Gasparello, o livro didático “como objeto cultural, leva as marcas da interferência de diversos setores e grupos sociais que o constituem,

desde os de ordem especificamente técnica e econômica até os de caráter pedagógico, cultural e político” (2013, p. 19).

Ao refletir o livro didático de História como caminhos de pesquisa, Gasparello enfatiza que ao trabalhar com o livro didático, é necessário entendê-lo a partir das suas especificidades e dimensões.

Como objeto sociocultural, o livro didático é dotado de historicidade – leva as marcas do seu tempo: uma historicidade revelada não só em seu aspecto material, que atesta uma história editorial e técnica, mas ainda em seus aspectos culturais, simbólicos e de representação sociais sobre experiência histórica de sua época (GASPARELLO, 2013, p. 24).

O livro didático deve ser pensado a partir de suas múltiplas abrangências, como instrumento amplo, constituído por uma rede de relações e que está sujeito a modificações de acordo com cada temporalidade, pois trata-se de um produto com reflexos e abordagens próprios da época e espaço que foi elaborado. Conforme Bittencourt, “o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (2008, p. 302). A cada edição elementos são agregados, repensados ou excluídos, as temáticas e as reflexões históricas vão mudando de acordo com as novas demandas sociais, políticas e culturais.

Muitos/as pesquisadores/as que tem como objeto de pesquisa o livro didático de história apontam que esses livros muitas vezes apresentam limitações<sup>20</sup> com relação a alguns temas, pois é dado ênfase a certos sujeitos históricos, enquanto outros são esquecidos ou marginalizados, como é o caso, por exemplo, das mulheres, indígenas e afrodescendentes.

Os livros didáticos, que durante anos foram vistos apenas como um simples manual escolar, vem sendo, portanto, bastante utilizado como fonte histórica por indicar várias facetas curriculares, ideológicas e culturais de determinados tempos e espaços, ou ausências de certas discussões. Vimos que as possibilidades de análise são plurais.

---

<sup>20</sup> Mesmo diante das limitações que marcam as narrativas dos livros didáticos, não podemos rebaixar seu valor na educação. No Brasil, sabemos que os livros didáticos ocupam um patamar de destaque dentro dos espaços escolares, como também na estruturação de rotinas das aulas. Muitas vezes esses livros norteiam a aula desde sua elaboração até sua execução. Muitas vezes também os/as alunos/as só possuem seus livros didáticos como suporte de informação e aprendizagem, a partir de textos e imagens que auxiliam na compreensão de um determinado tema. Diante de suas limitações, entretanto, é necessário que os/as professores/as utilizem diferentes métodos a partir de textos, imagens ou fontes históricas como forma de dar assistência aos alunos/as àqueles temas pouco explorados, mas que são essenciais para formação do pensamento crítico e da superação de certas narrativas singulares, preconceituosas ou misóginas. Portanto, os/as docentes podem indicar debates muito além daquilo que está disposto nos livros didáticos de história a fim de procurar uma maior efetivação do ensino-aprendizagem.

Como forma de analisar a cidadania das mulheres relacionada aos direitos trabalhistas nos livros didáticos, optamos pela coleção *História, Sociedade e Cidadania* dos anos finais do ensino fundamental de Alfredo Boulos. A opção por tal coleção deve-se ao fato da ampla distribuição e aceitação que as obras têm ganhado nas escolas brasileiras, inclusive em Milagres-CE<sup>21</sup>, município onde trabalho, e também por trazer no seu próprio título o termo cidadania. Vale constar que escolhemos duas edições: a de 2004, que foi a primeira dentre as edições desta coleção a ser aceita pelo PNLD, em 2008; e a edição atual aprovada na última avaliação do PNLD em 2020 e que é utilizada nas escolas de Milagres.

Selecionamos duas edições como forma de realizarmos uma análise comparativa das mudanças e permanências marcantes entre a primeira (2004) e a última (4ª ed., 2018) edição da coleção no que se refere, especialmente, às formas de inserção e discussão sobre a cidadania feminina ligada aos direitos do trabalho entre os dez anos que transitam as duas edições.

As obras têm como autor Alfredo Boulos Júnior<sup>22</sup>, escritor de várias coleções de livros didáticos. Conforme informações do currículo Lattes do autor<sup>23</sup>, desde 1998 ele publica seus livros pela Editora FTD. Os livros publicados são destinados aos mais diferentes níveis escolares do ensino de História, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o último ano do ensino médio.

A primeira edição da coleção *História, Sociedade e Cidadania* (2004) foi aceita pelo PNLD de 2008. Possui quatro volumes que abordam a história desde os primeiros seres humanos - incluindo povos da Europa, América e África - até os anos 2000. Cada volume está direcionado da 5ª a 8ª série (que hoje classificamos como 6º ao 9º ano).

Com relação a estrutura dos livros, é importante destacar que cada capítulo apresenta uma *Página de Abertura* com imagens e questionamentos que envolvem o assunto que será trabalhado no capítulo. Há também o *Texto Principal*, com textos informativos, tabelas, imagens, mapas, boxes adicionais e/ou glossários; a *Seção de Atividades* para os/as alunos/as com propostas relacionadas aos temas abordados no capítulo; *Leituras de Imagens e Textos* que tem por objetivo estimular a interpretação; *Leitura de Texto Complementar* que

---

<sup>21</sup> Cidade localizada no interior do Ceará, com uma distância de 417 km em relação à Fortaleza-CE, possui uma população estimada em 27.413 (censo 2021). A cidade conta com um total de 27 escolas, sendo 3 escolas estaduais, 16 escolas municipais e 8 escolas particulares. In: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagres\\_\(Cear%C3%A1\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagres_(Cear%C3%A1)). Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>22</sup> Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em ciências (área de concentração História Social) pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo. (BOULOS, 2018, contracapa).

<sup>23</sup> Currículo Lattes do autor Alfredo Boulos Júnior. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>. Acesso em 14 out. 2023.

contém textos jornalísticos, literários ou conceituais; *Debates da História* com versões divergentes sobre o mesmo assunto produzidas por historiadores(as) ou estudiosos(as); *Leituras para o Aluno*, com sugestões de obras para aprofundar o estudo; *Sites para pesquisar* que podem auxiliar nas pesquisas suplementares sobre o conteúdo abordado em cada capítulo. Cada volume apresenta uma imagem correspondente a um dos conteúdos que será abordado ao longo do livro<sup>24</sup>.

Figura 1- Capas dos Livros Didáticos da 1ª Edição da Coleção História, Sociedade e Cidadania



Fonte: BOULOS, 2004.

<sup>24</sup> A capa do livro da 5ª série (6º ano) trata-se das esculturas do conjunto de 7000 guerreiros de Xi'na, século III a.C., China; a da 6ª série (7º ano) observa-se uma ilustração medieval francesa do início do século XV, onde há um castelo no fundo e servos trabalhando na terra e com ovelhas; a capa do livro da 7ª série (8º ano) mostra a pintura de Rugendas (século XIX), em que aparece um casal de escravos com aparência saudável, sendo uma forma que o pintor realizou para amenizar traços do sistema escravista. E a capa do livro da 8ª série (9º ano) aparece uma imagem do fim da Segunda Guerra Mundial, no qual várias pessoas comemoram esse fim em Wall Street, nos Estados Unidos, em maio de 1945.

No que diz respeito a 4ª edição da coleção (2018), é importante considerar que ela foi aceita pelo PNLD 2020 e vem sendo trabalhada nas escolas municipais da cidade de Milagres-CE, sendo utilizada até o final de 2023, como também em diversas escolas do Brasil, já que foi a coleção de livros didáticos de História mais distribuída nacionalmente<sup>25</sup>. Já faz mais de uma década que o município em questão adota as edições desta coleção, inclusive em agosto de 2023 aconteceu a escolha das coleções que serão utilizadas nos próximos anos, tendo os/as professores/as do componente curricular História optado pela nova edição desta mesma coleção.

Os livros da 4ª edição, e não diferentemente da primeira, apresentam seus conteúdos de forma linear, abrangendo a História da Europa, Brasil, América, África e Ásia. Os conteúdos integram debates desde os conceitos básicos da História e estudos sobre os primeiros seres humanos, até discussões mais recentes ligadas a globalização e conflitos do século XXI. Além disso, “a obra está ancorada nos pressupostos da História Nova, destacando que o conhecimento histórico é parcial, incompleto e está em constante construção por historiadores de diferentes perspectivas, com base em um método e em procedimentos” (BRASIL, 2019, p. 119).

Como vemos abaixo, a 4ª edição também possui quatro volumes correspondente a cada etapa do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano). As capas também estão em consonância com algum dos capítulos de cada volume<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Ao coletar dados estatísticos sobre a distribuição e aquisição dos livros didáticos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) constatamos a partir de cálculos que a coleção selecionada foi a mais distribuída dentre os livros do PNLD 2020 do componente curricular História, com mais de 3,5 milhões de exemplares distribuídos entre livros dos/as aluno/as e manuais dos/as professores/as. Site FNDE disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 mar. 2023.

<sup>26</sup> Verifica-se que as capas mostram diferentes danças que representam a diversidade brasileira. A fotografia da capa do livro do 6º ano é a imagem da cavalhada de Pirenópolis (GO) que faz parte da Festa do Divino Espírito Santo, uma das festas populares mais atraentes do Brasil. Na capa do 7º ano observa-se uma manifestação cultural afro-brasileira que costuma acontecer entre o Carnaval e a Páscoa, trata-se do maracatu rural de Aliança, no estado de Pernambuco, em 2015. A fotografia da capa do livro do 8º ano mostra o Arraia de Belô, uma das maiores festas populares do Sudeste, no qual acontecem apresentações típicas das festas juninas. E por último, vemos a ilustração do livro do 9º ano, no qual dois jovens retratam o xote de tradição gaúcha, em Santa Maria (RS), 2017.

Figura 2 - Capas dos Livros Didáticos da 4ª Edição da Coleção História, Sociedade e Cidadania



Fonte: BOULOS, 2018.

Os livros são organizados em quatro unidades temáticas que compõem um conjunto de capítulos, estando ordenados de acordo com a sequência dos objetos de conhecimentos e habilidades prescritas pela BNCC de História. É possível perceber a recorrência dos seguintes tópicos ao longo de cada capítulo: *Página de Abertura* que tem o intuito de introduzir o capítulo por meio de imagens e questionamentos como forma de motivar a leitura do capítulo; o *Corpo do Capítulo*, em que há tópicos e subtópicos com textos informativos, glossários, imagens, mapas e/ou tabelas; os *Boxes* com os títulos *Dialogando*, *Para Refletir* e *Para Saber Mais*, em que são apresentados textos e imagens complementares como forma de ampliar o conhecimento daquele determinado conteúdo.

Na *Seção de Atividades* estão presentes questões de interpretação textual, como também análise de mapas, tabelas, gráficos ou imagens, essa seção costuma ter tópicos com os títulos “Retomando” (questões com base nos temas apresentados ao longo do capítulo), “Leitura

de imagem” (estimula a interpretação e escrita a partir de imagens); “Vozes do passado” (atividades que dão voz aos sujeitos históricos que viveram em outros tempos e espaços), “Vozes do presente” (exercícios que fazem um paralelo com o presente), “Roteiro para leitura e análise de documentos escritos” (trabalho com análise de fontes documentais); “Cruzando fontes” (são apresentadas diferentes fontes históricas visando a comparação delas), “Integrando com...” (atividades que estimulam a mobilizar conhecimentos sobre outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Arte, entre outros componentes), “Você Cidadão” (questões que debatem sobre questões sociais que despertam para o exercício da cidadania).

A estrutura das duas edições analisadas é semelhante. Ambas possuem página de abertura que antecede o texto informativo, contendo imagens e problematizações objetivando motivar a interpretação e criticidade de ideias relacionadas à discussão que segue, ou seja, introduzem conhecimentos sobre o que o capítulo irá tratar. Percebe-se a permanência de títulos tanto de alguns capítulos, quanto tópicos presentes ao longo dos textos<sup>27</sup>. Alguns textos complementares<sup>28</sup> ou fontes históricas também se repetem nas duas coleções. No geral, é possível observar algumas continuidades, mas alguns conteúdos foram retirados, inclusive capítulos por completo<sup>29</sup>. Outros assuntos foram inseridos ou elementos que antes não foram enfatizados na 1ª edição acabaram ganhando destaque na 4ª edição, ou até mesmo capítulos, como foi o caso do capítulo 4 “Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres” (volume 4, edição 2018).

Para análise das coleções, utilizaremos como método a análise de conteúdo. Entende-se por este tipo de análise:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2001, p. 31).

Portanto, buscamos explorar o conteúdo escrito destinado aos alunos(as) das duas edições escolhidas. Usamos também como metodologia a análise comparativa, investigando como a mesma coleção reflete sobre a cidadania feminina relacionada a busca pelos direitos

---

<sup>27</sup> Muitos são os casos de capítulos e tópicos de diferentes edições que apresentam títulos iguais. Exemplo o capítulo 17 do volume 3 da edição 2004 tem como título “O Reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada”, esse mesmo título aparece no capítulo 9 do volume 3 da edição de 2018. Esses mesmos capítulos de edições diferentes também apresentam tópicos com títulos iguais, como por exemplo “As lutas pela independência”, “O reconhecimento e o preço da independência”, “Uma constituição para o Brasil”, entre outros.

<sup>28</sup> Dentre os exemplos, podemos mencionar o volume 3 das duas edições analisadas, pois ambos apresentam um texto complementar sobre Anita Garibaldi contendo as mesmas informações, o que mudou de uma edição para a outra foi a imagem da personagem, como também o acréscimo de atividades com base no texto sugeridas na edição de 2018.

<sup>29</sup> São exemplos, os capítulos “Hebreus, fenícios e persas”, “A China Antiga” do volume 1; e o capítulo “China medieval” do volume 2.

trabalhistas em um intervalo de tempo de quatorze anos (2004-2018), a contar pelo ano de lançamento das duas edições. Com isso, a proposta é discutir como a coleção mencionada insere o trabalho formal praticado pelas mulheres e a/s estratégia/s do autor em estruturar tal temática.

## **2.2. As mulheres na coleção *História, Sociedade e Cidadania* (PNLD 2008-2020)**

Nesse tópico buscamos localizar e mencionar alguns exemplos dos momentos em que a coleção *História, Sociedade e Cidadania* enfatiza a história das mulheres a partir das atividades exercidas por elas. Para isso, selecionamos algumas passagens encontradas ao longo dos volumes 1, 2 e metade do 3 das duas edições (2004 e 2018). O volume 4 e metade do 3 da coleção serão analisados no tópico posterior, que tratará da discussão sobre as mulheres e trabalho formal já que a entrada das mulheres no mercado de trabalho só ganha impulso a partir da segunda metade do século XIX.

O primeiro volume da 1ª edição (2004), destinado aos alunos/as da 5ª série (6º ano), possui 17 capítulos que abordam questões introdutórias ligadas aos estudos históricos, história dos primeiros povos humanos, e as antigas civilizações até o Império Romano.

No geral, quando as mulheres são mencionadas nos capítulos que compõe o primeiro volume dessa edição, elas aparecem relacionadas a forma como os trabalhos eram divididos de acordo com o sexo nas antigas civilizações. Como é o caso dos capítulos, 5 (O modo de vida dos primeiros seres humanos) e 6 (Os povoadores da América) que explicam em pequenas passagens do texto principal que os homens eram os encarregados da caça, pesca, construção de moradias e segurança do grupo, enquanto as mulheres eram responsáveis pelo preparo de comidas, coleta de alimentos e cuidado com as crianças.

Alguns capítulos procuram dar um destaque maior a figura feminina, como por exemplo, o capítulo 8 (A civilização egípcia), em que no tópico *Para saber mais* há um texto titulado “A mulher no Egito Antigo” (2004, p. 95) explicando que, ao contrário de muitas das antigas civilizações, no Egito algumas mulheres possuíam “certo prestígio social”. O texto enfatiza a diferença entre as mulheres de acordo com suas condições econômicas: as mulheres da nobreza tinham a função de administrar a propriedade, enquanto as mulheres pobres trabalhavam na agricultura, artesanato ou em tarefas domésticas, mas ambas não podiam possuir cargos importantes do governo.

Outro capítulo que destaca a participação feminina na sociedade é o capítulo 10, (A civilização Núbia na África), que quando explica sobre a política do Reino de Kush mostra o

cargo exercido pelas mulheres na política, as chamadas *candaces*<sup>30</sup>. Boulos também aborda sobre a importância das mulheres na ocupação de cargos públicos no Reino de Kush a partir das atividades solicitadas. A quinta questão (2004, p. 135), por exemplo, pede para que os alunos/as construam frases comparando a posição das mulheres no Egito Antigo e no Reino de Kush. A sexta questão (2004, p. 135) solicita, ainda, uma pesquisa sobre alguma mulher que estivesse atuando na política em algum cargo como vereadora, prefeita, deputada, senadora, ministra ou governadora, no qual os/as discentes deveriam escrever sobre seu partido, suas principais ideias, defesas, objetivos e conquistas na política.

Sobre a atuação feminina na sociedade grega (Cap. 12 “O mundo grego e a democracia”), o autor foi breve, mencionou apenas que as mulheres faziam parte do grupo de pessoas excluídas da cidadania, e que as escravizadas se dedicavam aos trabalhos domésticos, como por exemplo, a preparação de comidas, fiar e tecer. Além disso, o box *Para saber mais* apresenta um texto que tem como título “Infância, adolescência e educação dos espartanos”, que em um momento fala sobre a atuação das mulheres na criação dos/as filhos/as para torná-los/as resistentes. O autor explica que as mulheres espartanas também praticavam exercícios físicos, “participavam de lutas e demais atividades esportivas. Com isso, estavam sendo preparadas para ser mães de filhos fortes e saudáveis. Essa era a principal função da mulher” (BOULOS, 2004, p. 160). O tópico sobre a sociedade espartana não explica que mulheres poderiam possuir terras, realizar transações comerciais, tinham uma certa independência e influência nas decisões políticas. Pelas explicações contidas, é como se as mulheres apenas participassem de lutas e esportes, e que seu papel era exclusivamente ser uma boa mãe na preparação de filhos fortes e saudáveis.

Com relação ao segundo volume da edição de 2004, destinado aos/as alunos/as da 6ª série (7º ano), vale ressaltar que ele também possui 17 capítulos, em que são tratados temas como Feudalismo, Islamismo, Cristianismo, Monarquias Europeias, Grandes Navegações, Povos Indígenas, Império Mali e Reino do Congo na África. Trata-se de um dos volumes que menos se fala sobre as mulheres. Ao contrário do volume 1, destinado à 5ª série (6º ano), não

---

<sup>30</sup> Boulos enfatiza que “as mulheres ocupavam posições importantes e cargos de responsabilidade no Reino de Kush. Podiam ser, por exemplo, as sacerdotisas dos templos em Napata. A rainha-mãe era a responsável pela educação dos príncipes até a idade de 21 anos e tinha um papel especial na política. Ela adotava a esposa do filho e com isso influía duplamente na administração do reino, tanto por meio do filho quanto da nora. Por várias vezes a rainha-mãe ocupou, ela própria, o poder político, chegando até mesmo a comandar batalhas contra outros povos, como no enfrentamento com os romanos. A rainha-mãe reinante recebia o título de senhora de Kush ou *candace*” (BOULOS, 2004, p. 129-130).

há tantos boxes ou textos complementares que tratem somente sobre o papel das mulheres naquele determinado contexto histórico.

Um dos capítulos que trata sobre a divisão dos espaços públicos e privados entre homens e mulheres é o terceiro, intitulado “Os bizantinos”, no qual há um texto complementar escrito pela historiadora Cláudia Beltrão: “O casamento e a família” (2004, p. 44). No texto Beltrão destaca que normalmente os casamentos eram arranjados pelas famílias e descreve como aconteciam as cerimônias. Após isso a autora fala sobre os papéis atribuídos aos homens, sendo estes os chefes e responsáveis pela manutenção e sustento da família. Já as mulheres eram restritas ao gineceu (local da habitação destinado às mulheres), ou seja, ligadas apenas a vida privada, cuidando dos/as filhos/as e da casa. O texto complementar fala também que, no caso das mulheres ricas, eram elas que comandavam os/as serviçais e escravizados/as, portanto chefiavam o ambiente doméstico, mas eram excluídas das decisões públicas.

Boulos propõe uma atividade de comparação entre o papel exercido pelas mulheres atualmente com as mulheres da sociedade bizantina com o objetivo de fazer os/as alunos/as perceberem mudanças e permanências que marcam as duas temporalidades e como eles/as pensam sobre os avanços/conquistas femininas e as limitações ainda existentes.

O capítulo 8, intitulado “Fortalecimento do poder dos reis nas monarquias europeias”, apresenta no tópico *Para saber mais* a história de Joana d’Arc (2004, p. 104-105), que trabalhou como camponesa ao lado da sua família e, posteriormente, atuou como guerreira comandando o exército francês durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Embora relate a trajetória de Joana d’Arc, o texto poderia explorar melhor a iniciativa da guerreira entrar em uma guerra diante uma sociedade onde as vontades e comandos masculinos prevaleciam, e que justamente por ser uma sociedade com essas características, Joana d’Arc foi feita prisioneira dos ingleses e morta logo em seguida, sem ao menos ter a ajuda dos franceses. O que encontramos é uma questão que direciona essa problematização ao propor: “Em dupla: Na época de Joana d’Arc, outras mulheres foram condenadas à morte na fogueira por discordar das verdades estabelecidas pela Igreja ou por desempenhar papéis reservados somente aos homens. Debatam o assunto e façam um comentário oral ou escrito sobre ele” (BOULOS, 2004, p. 112).

Nesse volume, o trabalho feminino também aparece como forma de explicar como algumas sociedades faziam a divisão do trabalho de acordo com o sexo, como é o caso do capítulo 10 (África negra: o Império de Mali e o Reino de Kongo), no qual “o trabalho de semear, regar e colher era feito pelas mulheres” enquanto os “homens trabalhavam na derrubada da mata e ajudavam as mulheres na colheita” (BOULOS, 2004, p. 135). O capítulo 15 (Povos indígenas no Brasil), também mostra como esses povos faziam tal divisão, sendo as mulheres

encarregadas das colheitas, produção de farinha, tecelagem, preparo de comidas e cuidado com as crianças e os homens da construção de moradias e armas, caça, pesca e segurança do grupo (BOULOS, 2004, p. 207).

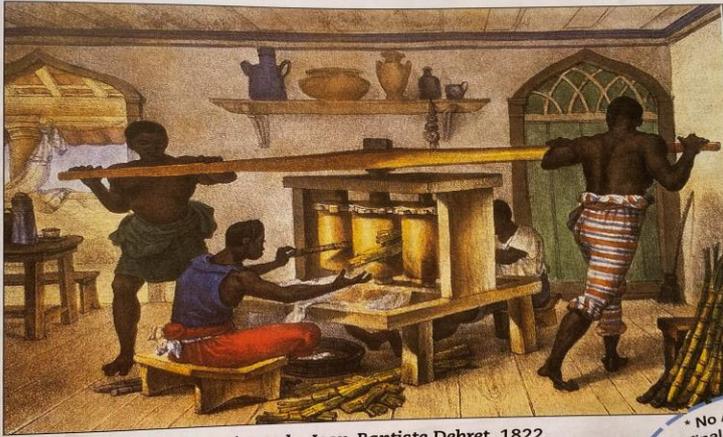
O terceiro volume da edição de 2004, destinado aos/as alunos/as da 7ª série (8º ano), possui 21 capítulos em que são mesclados temas ligados ao Brasil colonial e imperial, como também assuntos relacionados ao que chamamos de história geral, como por exemplo a colonização na América inglesa; Iluminismo; as Revoluções Inglesa, Industrial e Francesa; e os Estados Unidos no século XIX.

Alguns dos capítulos que compõe o volume 3 inserem os trabalhos realizados por mulheres escravizadas, como é o caso do capítulo 1 (Economia no Brasil colonial) que no box *Textos Complementares* apresenta um trecho do relato de viagem do europeu chamado L.F. Tollenare, que visitou o Brasil no século XIX e mencionou sobre o trabalho de negras escravizadas nos engenhos de cana de açúcar (BOULOS, 2004, p. 17-18). Nesse mesmo capítulo é apresentada no tópico *Leitura de imagens e textos* a pintura de Jean-Baptiste Debret (Pequeno moinho de açúcar, 1822) em que aparecem negros escravizados moendo cana de açúcar. Acima da pintura o autor realiza alguns questionamentos.

Figura 3- Seção “Leitura de Imagem” (Fotografia do livro do Boulos)

**LEITURA DE**  
*imagens e textos*

**LEITURA DE IMAGEM** Observe com atenção a imagem abaixo. O que ela mostra? O que essas pessoas estarão fazendo? É possível saber qual a posição social delas? Onde essa cena se passa? O que se sabe sobre o autor da imagem? Quando e onde a produziu? Anote suas observações e os detalhes que mais chamaram a sua atenção.\*



Pequeno moinho de açúcar, de Jean-Baptiste Debret, 1822.

Crie uma nova legenda com informações sobre o autor da obra e a época a que ela se refere.

\* No Apêndice, ao final do livro, você encontrará elementos de pesquisa para a atividade "Leitura de Imagem".

Fonte: Boulos, 2004, p. 17, volume 3.

Percebemos que abaixo da pintura, no canto direito há um balão indicando que o/a discente recorra ao apêndice que se encontra no final do livro do/a aluno/a, pois lá estará o tópico *Elementos de pesquisa para a atividade de leitura de imagem* (2004, p. 259) que apresenta um texto do Boulos fazendo uma crítica a tal pintura, já que na maioria das vezes o trabalho nos moinhos era realizado por mulheres. Segundo Boulos:

Ao contrário do que mostra a imagem, esse trabalho cabia na maioria das vezes às mulheres. No entanto, a reprodução intensiva dessa pintura de Debret colaborou para divulgar a informação historicamente incorreta de que eram os homens que realizavam essa tarefa. Na verdade, acreditava-se que as mulheres eram mais pacientes e atenciosas do que os homens e por isso mais adequadas para esse trabalho. Além disso, como o risco de acidentes durante a moagem era alto, os senhores evitavam expor um escravo, que eram muito mais caro que uma escrava, a esse tipo de risco (2004, p. 259).

A crítica do Boulos é interessante e chama a atenção sobre a invisibilidade que é dada ao trabalho das negras escravizadas. No entanto, seria interessante se essa crítica do autor estivesse logo após a imagem, ou seja, fizesse parte do texto principal.

Alguns dos capítulos que se seguem também tratam sobre alguns elementos relacionados às mulheres, no entanto não há relação com o trabalho e sim com o envolvimento em ações políticas (que não faz parte da nossa análise), como por exemplo, a participação das mulheres na Revolução Francesa, a exclusão delas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na Constituição dos Estados Unidos (1787) e na Constituição brasileira de 1824. O livro também retrata sobre a participação política das brasileiras, como Maria Quitéria que se destacou na luta pela libertação da Bahia (Cap. 17 “O Reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada”), e Anita Garibaldi que atuou na Revolução Farroupilha (Cap. 18 “Regências: a unidade ameaçada). Os demais capítulos do volume 3 não mencionam o trabalho feminino, nem também a participação feminina em movimentos de caráter político.

A edição de 2018 (aprovada pelo PNLD 2020) também possui 4 volumes. Alguns de seus capítulos abordam sobre a atuação das mulheres nas sociedades antigas, como por exemplo o capítulo 3 (Primeiros habitantes da terra), que mostra a importância das mulheres no desenvolvimento da agricultura. Diferente da primeira edição, percebemos que houve a preocupação em falar sobre a participação das mulheres no processo agrícola na antiguidade.

Vimos que alguns capítulos também explicam a participação feminina na política e nos espaços públicos, como é o caso do capítulo 5 (Egito e Kush), em que há um tópico ao longo do texto principal titulado “Candace, a mulher na política” (BOULOS, 2018, p. 82), que trata sobre as ocupações femininas como sacerdotisas, administradoras de uma cidade ou chefiando o poder (candace). Há também uma atividade na seção *Vozes do presente* em que aparece um texto escrito por Christian Jacq, nomeado “A mulher no Egito” (2018, p. 90), que

fala sobre a participação feminina na vida política, social e menciona alguns dos trabalhos que eram exercidos pelas mulheres egípcias. Após o texto, seguem três questões que podem ser refletidas pelos/as alunos/as no que diz respeito a como se dava, de acordo com a autoria do texto a igualdade de direitos entre homens e mulheres no antigo Egito e a realização de comparações sobre a igualdade entre os gêneros masculino e feminino no Brasil atual e no antigo Egito.

No final do último capítulo do primeiro volume, nomeado “O Feudalismo: sociedade, cultura e religião”, nos deparamos com três boxes do tópico *Para refletir* que discutem sobre a história das mulheres em três diferentes momentos e espaços. O primeiro deles tem como título “A mulher na Grécia Antiga” (2018, p. 228), em que é discutido sobre as principais tarefas exercidas pelas mulheres gregas, restritas apenas ao ambiente privado – no caso das mulheres de famílias ricas –, e a situação das mulheres pobres que precisavam trabalhar fora do seu *oikos*. O segundo texto tem como título “A mulher na Roma antiga” (2018, p. 229), que explica o poder da figura masculina e a submissão das mulheres. No último texto, “A mulher na sociedade medieval” (2018, p. 230), há informações sobre como aquela sociedade desvalorizava as mulheres e as diferenças entre as que tinham um poder aquisitivo e as que não tinham. O texto também trata sobre os diferentes trabalhos exercidos pelas mulheres.

## PARA REFLETIR

### A mulher na Grécia antiga

Os atenienses associavam a esposa ideal às abelhas, já que ambas preparam o seu próprio alimento. Já os zangões vivem no mesmo espaço, mas dependem delas para se alimentar. Segundo a maioria dos autores, as tarefas da esposa ateniense eram: cuidar da alimentação, armazenar os alimentos, gerenciar os trabalhos domésticos, fiar, tecer, entre outras. As esposas atenienses ficavam no interior do *oikos*, saindo apenas em ocasiões especiais, como fazer compras pessoais e cumprir obrigações religiosas, mas sempre acompanhadas.



Em Atenas, boa parte das mulheres vivia no espaço doméstico. Nessa ilustração, feita com base em pesquisa histórica, veem-se essas mulheres tecendo enquanto suas criadas lavam as roupas.

Isso, porém, não valia para todos os grupos sociais. Leia o trecho a seguir:

A situação das mulheres atenienses pobres era um pouco diferente, pois essas necessitavam trabalhar fora do seu *oikos*, exercendo tarefas que são um prolongamento de suas atividades domésticas, tais como as de lavadeira e parteira, ou, ainda, vendedoras no mercado [...]

A pólis dos atenienses privava as esposas da participação direta na vida política, bem como dos direitos civis, pois não eram autorizadas a conduzirem transações [...], como, por exemplo, compra e venda. [...]

A condição jurídica da mulher a coloca sempre como dependente do homem: inicialmente seu pai, posteriormente seu esposo, seus filhos ou, na ausência destes, o parente masculino mais próximo. [...]

LESSA, Fábio de Souza. *Mulheres de Atenas: Mélissa* – do Gineceu à Agorá. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. p. 56-58.

- Os atenienses associavam a esposa ideal às abelhas. O que havia em comum entre elas?
- Que tarefas a esposa ateniense deveria fazer?
- Todas as mulheres atenienses viviam do mesmo jeito? Por quê?
- Conforme a lei, qual era a condição da mulher ateniense?

## PARA REFLETIR

### A mulher na Roma antiga

Leia os textos a seguir.

[...] Os romanos chamavam de família tudo o que estava sob o poder do pai de família e que dividiam em três grupos: os animais falantes, [...] os semifalantes e as coisas. Assim, o pai possuía mulher, filhos e escravos como animais falantes, vacas e cachorros como animais semifalantes [...] casas e mobília como coisas. [...] O patriarca era chamado de *pater familias*, “pai de família” [...].

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 98-99. (Repensando a História).



Relevo mostrando uma mulher romana e sua criada.

[...] As mulheres eram, em geral, elogiadas por serem bondosas, bonitas, boas costureiras, modestas, cuidadosas [...].

FUNARI, Pedro Paulo. *Império e família em Roma*. São Paulo: Atual, 2000. p. 15. (A vida no tempo).

[...] Mas, em Roma, a mãe de família gozava de maior liberdade do que na Grécia: participava dos jantares e acompanhava o marido às cerimônias e aos jogos. A **matrona** dirigia os trabalhos domésticos e, embora cercada de grande respeito, ao se tornar viúva passava para a tutela de seu filho mais velho ou do parente mais próximo do marido.

**Matrona:** mãe de família.

CORASSIN, Maria Luiza. *Sociedade e política na Roma antiga*. São Paulo: Atual, 2001. p. 95.

- O que era família para os antigos romanos?
- Na Roma antiga, que qualidades uma mulher devia ter?
- Estabeleça diferenças e semelhanças entre a mulher na Grécia e na Roma antiga.

## PARA REFLETIR

### A mulher na sociedade medieval

O texto a seguir foi escrito por um medievalista brasileiro. Leia-o com atenção.

A sociedade medieval [...] nutriu um desprezo generalizado pelas mulheres. Sociedade masculina e guerreira, designava geralmente os dois sexos chamando-os de “o lado da espada” e “o lado da roca”. O instrumento, espada ou roca, indicava a função de quem o empregava. No lar e fora dele fiar e bordar eram atividades femininas. [...]

Entretanto, não devemos pensar na mulher medieval como um grupo compacto oprimido pelos homens. [...] Não é possível alinhar, num mesmo plano, condessas e castelãs com servas e camponesas livres [...]. A opressão muitas vezes foi exercida pelas mulheres poderosas sobre as suas dependentes. [...]

[...] Os documentos [...] registram a participação feminina em inúmeros serviços. Ela plantava ervilhas, feijão, pescava, batia o trigo, ordenhava as vacas, tosquiava os carneiros. Apenas deixava de cultivar e lavar a terra. [...]

A mulher de condição servil, como o marido, desempenhava todas as tarefas mencionadas e algumas vezes podia ser obrigada a prestar serviços na casa do senhor. [...]



Mulheres ordenhando e tosquiando ovelhas. Escola inglesa, século XIV.

MACEDO, José Rivair. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 1990. p. 25-28.

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/ISTOCK BRASIL.

- De que forma a sociedade medieval via as mulheres?
- Segundo o autor, todas as mulheres medievais eram igualmente discriminadas?
- Escreva, com suas palavras, um pequeno texto resumindo a vida de uma mulher de condição servil na Idade Média.
- Justifique a afirmação: Na Idade Média, a situação das pessoas variava de acordo com o sexo e a condição social.

Os três textos acima estão inclusos no capítulo 12, “Feudalismo: sociedade, cultura e religião”, no entanto notamos que apenas o último texto, “A mulher na sociedade medieval”, de fato está contextualizada com o assunto discutido ao longo do capítulo 12. Os dois primeiros textos poderiam estar integrados nos capítulos referentes a sociedade grega e romana, porém optou-se em deixar para discutir apenas no final do livro – o que pode ser um problema, tendo em vista que muitos/as professores/as seguem a ordem cronológica dos capítulos e pode acabar não dando tempo de ver e dialogar sobre tais textos em sala de aula. Nota-se que a história das mulheres foi anexada em boxes do último capítulo do livro didático, quando poderia estar incluso no texto principal.

O segundo volume da edição de 2018 é destinado aos/as alunos/as do 7º ano, nele há 12 capítulos que tratam de diferentes conteúdos, como por exemplo os povos indígenas e africanos, o Renascimento, a Reforma e Contrarreforma, as Grandes Navegações e a colonização espanhola e portuguesa.

No capítulo 3, “Mudanças na Europa Feudal”, há no tópico *Para Refletir* um texto intitulado “A extraordinária história de Joana d’Arc” (2018, p. 58), que é o mesmo texto usado na edição de 2004, só que resumidamente. No entanto, ao final do texto, o autor acrescentou algumas questões para instigar a problematização de que por ser mulher Joana d’Arc teve dificuldades em ser aceita pelo rei, além de questionar os/as discentes sobre o que pensam em relação a coragem de uma camponesa de 17 anos, iletrada, ter lançado a ideia de que Deus havia lhe dado a missão de salvar a França - sociedade que era baseada nas decisões e visões masculinas.

Ao longo do volume 2 também localizamos momentos em que o trabalho das mulheres escravizadas é mencionado, como é o caso do capítulo 9, “América Portuguesa: colonização”, que no texto principal há um tópico chamado “os escravizados” contendo informações sobre a realização dos trabalhos escravos. Ao lado do texto principal há um balão chamado *Dialogando* (espaço que normalmente aparecem questionamentos sobre o assunto), nele é problematizado o seguinte:

Nos engenhos coloniais eram, geralmente, as mulheres que trabalhavam na moagem da cana. Quando a situação exigia, o trabalho de moagem se estendia noite adentro. Exaustas, elas corriam o risco de ter um braço esmagado na moenda. Levante uma hipótese: Por que será que os senhores preferiam que as mulheres realizassem esse tipo de serviço? (BOULOS, 2018, p. 173).

Ao longo do capítulo 10, “Africanos no Brasil”, também há explicações sobre o trabalho feminino de negras escravizadas na agricultura, nos engenhos de cana de açúcar, na venda de alimentos, como parteiras e/ou lavadeiras. Essas informações estão presentes no texto

principal a partir de pequenos parágrafos e em uma das questões da atividade sugerida (BOULOS, 2018, p. 196).

De modo geral, é possível perceber que as mulheres aparecem nas edições exercendo diferentes atividades, especialmente o trabalho no campo, na produção de alimentos e nos trabalhos domésticos, sendo elas livres ou escravizadas. No entanto, a partir da seleção desses momentos nota-se que os estudos relacionados ao papel exercido pelas mulheres na sociedade são exibidos nos livros didáticos de maneira separada, são poucas as informações e problematizações dentro do texto principal, pois a grande maioria aparece em boxes, textos complementares ou nas atividades.

Portanto, boa parte das referências sobre as mulheres no processo histórico aparecem como forma de curiosidade ou um assunto extra, dando a sensação de que a história das mulheres é um assunto complementar. O que nos lembra as considerações de Seffner quando afirma que:

[...] a narrativa principal segue sendo masculina, mas, ao redor dela, na forma de quadros, boxes de atividades, gravuras, seções do tipo “curiosidade histórica” ou “aprofundamento” ou “para saber mais”, vão se contando pedaços das histórias das mulheres e do movimento feminista. (2021, p. 429).

Sabemos que as questões de gênero devem fazer parte das discussões ocorridas no ambiente escolar, no entanto os livros didáticos de História como importante norteador do ensino ainda é bastante limitado. Tal constatação nos faz lembrar da afirmação de Caimi e Mistura ao sustentar que:

As questões de gênero permeiam e fazem parte do ambiente escolar, porém um dos grandes instrumentos do ensino de história ainda não dá conta de suprir os questionamentos que a própria disciplina histórica já apropriou e discutiu. O livro didático, por seu papel político, ideológico e cultural, ao mesmo tempo em que apresenta papéis masculinos como exemplos históricos e determina, ao longo do tempo, os lugares permitidos à aparição feminina na história, sempre estreitos e genéricos, exclui majoritariamente de seu discurso a mulher brasileira, civil e contemporânea (2015, p. 243-244).

Além disso, algumas informações sobre a atuação feminina foram situadas praticamente no final do livro, como, por exemplo, em relação aos textos “A mulher na Grécia Antiga”, “A mulher na Roma Antiga” e “A mulher na sociedade medieval”, destacados mais acima, que foram inseridos praticamente nas últimas páginas do volume 1 (6º ano) da edição 2018. Todos eles apresentados em boxes juntamente com atividades sobre o texto. Apenas o último box possuía uma relação com o capítulo em que os textos estavam organizados.

Notamos que algo semelhante aconteceu com a edição de 2004, pois os livros apresentam ao final de cada volume um apêndice com informações adicionais, normalmente há uma imagem e um texto em que os/as alunos/as podem pesquisar, problematizar e levantar

hipóteses. Retomamos como exemplo o volume 3 (7ª série – 8º ano) que no texto principal mostra a pintura de Jean-Baptiste Debret (Pequeno moinho de açúcar, 1822) em que aparecem negros escravizados moendo cana de açúcar. Antes da imagem é feito alguns questionamentos e há indicações para que o/a discente recorra ao apêndice do final do seu livro que apresenta críticas sobre a pintura ao afirmar que na maioria das vezes o trabalho nos moinhos era realizado por mulheres.

Percebemos, portanto, que a abordagem das mulheres é deixada para o final do capítulo ou fim do livro, ou então inserida em boxes como *Para Saber Mais*, *Para Refletir*, *Texto Complementar*, *Seção de atividades*, *Dialogando* e *Leitura de Imagem*. Foram poucos os momentos que localizamos as mulheres na narrativa principal do texto. É como se a história das mulheres fosse uma outra história, não integrada do contexto principal.

Notamos também que a história narrada nos livros didáticos da coleção comumente utiliza termos grafados no masculino, mesmo que seja para tratar de grupos que envolvem homens e mulheres, como por exemplo, “os trabalhadores”, “os camponeses”, “os agricultores”, “os operários”, “os revoltosos”, “os negros”, “os indígenas”, entre tantos outros termos. O que nos remete à afirmação de Seffner de que:

No geral, a História é contada no masculino, o que se evidencia em expressões correntes do tipo “os persas conquistaram o Egito”, “o governador geral era escolhido pelo rei”, “os revoltosos tomaram o palácio”, “os populares foram detidos por protestar contra o regime”, “os militares deram o golpe”. Muitos vão alegar que esse masculino é um masculino genérico e, portanto, supostamente neutro, igual àquele das tradicionais “reuniões de pais e mestres”, em que as mulheres são a maioria dos “pais” e as professoras, a maioria dos “mestres”. Não concordamos com essa suposta neutralidade, e há que se fazer esforços para marcar essa cultura e essa narrativa pelos seus pertencimentos de gênero (SEFFNER, 2021, p. 429).

É preciso considerar que, de forma geral os/as autores/as de livros didáticos têm trazido as mulheres para os conteúdos trabalhados nos livros didáticos de História ao longo dos anos, mas é nítida que a inclusão delas ainda é, comumente, por meio de boxes ou atividades e não a partir da perspectiva de que as mulheres são também sujeitos históricos. Como nos fala Caimi e Mistura, a história das mulheres vem “sendo pouco visibilizada como sujeitos de direitos e restritamente reconhecidas como parte substancial da compreensão histórica, do conhecimento do passado e da formação para a cidadania” (2015, p. 229).

Diante da análise realizada com os livros didáticos da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, podemos ver que as mulheres foram inseridas nas das edições. Cada volume de ambas as edições traz aspectos da vida das mulheres em diferentes tempos e espaços, porém não há em nenhuma das edições o protagonismo feminino.

### 2.3. O trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção *História, Sociedade e Cidadania* (PNLD 2008-2020)

Ao longo desse tópico buscamos analisar alguns capítulos das duas edições (2004-2018) da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, para isso temos como direcionamento algumas problematizações: Como e em quais momentos o trabalho formal feminino aparece nas edições? A luta feminina em busca dos direitos trabalhistas é enfatizada?

Para essa análise, nos deteremos aos volumes 3 e 4 das duas edições, pois tomamos como ponto de partida a Revolução Industrial, que marca início da inserção das mulheres no mercado de trabalho formal.

O terceiro volume da edição de 2004 destinado aos/as alunos/as da 7ª série (8º ano) possui 21 capítulos, sendo que apenas o capítulo 11, “A Revolução Industrial”, fala sobre a participação das mulheres nos trabalhos realizados nas fábricas. Primeiramente o autor abordou sobre a atuação delas como fiandeiras, mostrando a situação das mulheres pobres que precisavam trabalhar nas denominadas manufaturas, enquanto as mulheres de elite faziam seus bordados como uma forma de distração. Para retratar essa diferença, o capítulo mostra a imagem abaixo do pintor espanhol Diego Velásquez (1599-1660) e um texto de Edgar de Decca e Cristina Meneguello explicando a imagem.

Figura 7- Fotografia da pintura “As fiandeiras” e texto sobre a obra (Livro do Boulos)



Em *As fiandeiras*, o pintor espanhol Diego Velásquez (1599-1660) mostra o trabalho das mulheres que fiam a lã numa manufatura de tapetes.

Leia um texto sobre essa obra:

Observe que o pintor retratou as várias etapas do processo de fiação [...] Uma moça abaixada recolhe os novelos com a lã, que se transformará em carretel de linha quando for fiada na roca (na qual está trabalhando uma velha senhora). Outras fiandeiras preparam o novelo com o fio já pronto, que será usado para bordar a tapeçaria, enquanto ao fundo se exhibe uma cena em que pessoas admiram uma tapeçaria já pronta, pendurada na parede. Você pode comparar as fiandeiras, ocupadas em seu trabalho e vestidas de maneira simples, com as mulheres da cena ao fundo, bem-vestidas e ocupadas apenas em conversar.

(DE DECCA, Edgar & MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. p. 32.)

Fonte: Boulos, 2004, p. 118, volume 3.

A intenção de mostrar mulheres de diferentes classes sociais em uma manufatura de tapetes realizando ou admirando a mesma atividade (fiação) é interessante pois mostra duas realidades distintas, em que as mulheres de elite apreciam uma tapeçaria já finalizada, enquanto as mulheres pobres são exibidas exercendo o seu trabalho como fiandeiras na confecção de tapetes. No entanto, o capítulo não problematiza essas diferentes realidades, não explica que as mulheres operárias eram pobres, sem acesso à educação e que esse tipo de trabalho era uma forma de sobrevivência, diferente das mulheres ricas, que financeiramente não passavam por esse tipo de dificuldade. Portanto, o autor poderia ter aproveitado a imagem e o texto para discutir que as mulheres pobres possuíam demandas e lutas diferentes das mulheres de famílias abastadas.

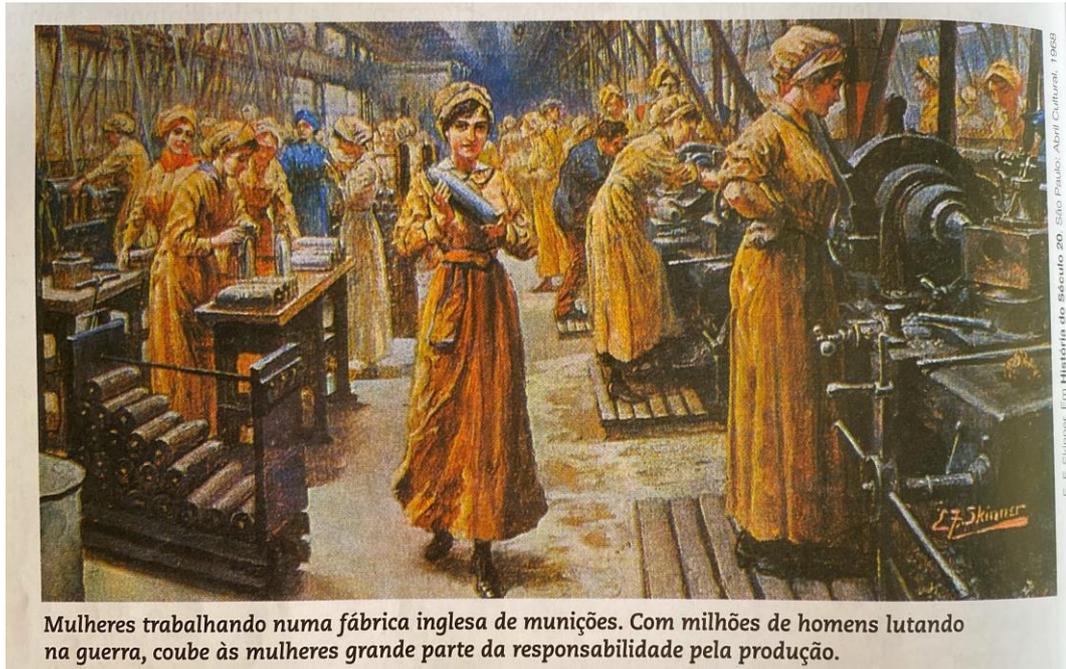
Posteriormente o capítulo aborda sobre as condições de vida nas fábricas, no qual Boulos cita que nesse contexto as mulheres e crianças também trabalhavam. “Crianças a partir dos 6 anos e mulheres eram a mão de obra preferida dos empregadores, pois seus salários correspondiam a cerca de um terço do salário de um homem” (BOULOS, 2004, p. 125). O autor explica sobre a preferência que era dada ao trabalho feminino, mas não deixa claro que a Revolução Industrial e o capitalismo trouxeram mudanças na vida das mulheres, pois foi nesse contexto que elas passaram a ter um trabalho remunerado, embora fosse monetariamente desvalorizado.

O capítulo também fala sobre as lutas promovidas em busca de garantias de direitos trabalhistas, como por exemplo, a “redução da jornada de trabalho para nove ou oito horas, regulamentação do trabalho da mulher, proibição do trabalho infantil, salário-mínimo e descanso semanal” (BOULOS, 2004, p. 127). No entanto, não explica como aconteceram essas lutas por direitos. Essa informação está no texto principal do capítulo, porém de uma maneira bastante resumida.

O quarto volume destinado aos/as alunos/as da 8ª série (9º ano) da edição de 2004 possui 22 capítulos, sendo o volume com o maior número de capítulos dentre os demais. Nele são abordados temas ligados ao Brasil após a Proclamação da República até o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), como também assuntos relacionados ao que chamamos de História geral, como por exemplo a Primeira e Segunda Guerra Mundial, o Fascismo e o Nazismo, a Guerra Fria, Independências na Ásia e África e o fim da União Soviética.

Ao longo de todo o volume 4 poucas são as menções relacionadas ao trabalho feminino remunerado. No capítulo 4 por exemplo, que trata sobre a Primeira Guerra Mundial, há apenas uma imagem de mulheres trabalhando em uma fábrica de munições.

Figura 8- Mulheres trabalhando na Primeira Guerra Mundial (Fotografia do livro do Boulos)



Fonte: Boulos, 2004, p. 40, volume 4.

Em todo o conteúdo trabalhado ao longo desse capítulo, essa é a única passagem que fala sobre a atuação das mulheres ao longo da Primeira Guerra Mundial. Nota-se que o capítulo não trata sobre o envolvimento direto de mulheres nas frentes de batalha ao lado de seu marido, pai e/ou irmão, nem sobre o esforço delas em assumir atividades ou trabalhos exercidos pelos homens da família que foram para os campos de batalha.

Além disso no capítulo 10, “A Segunda Guerra Mundial”, não há uma única menção sobre o trabalho feminino exercido durante a guerra. Percebe-se que o autor não explora as mudanças que as duas Grandes Guerras causaram na vida das mulheres, mais uma vez não se fala sobre a forte integração feminina nos espaços e atividades consideradas masculinas, não só nas fábricas, mas também nas frentes de batalha (atiradoras, pilotas de avião, motoristas, enfermeiras), nas linhas de espionagens e nas finanças da sua casa. O autor também não enfatiza que as guerras provocaram mudanças comportamentais que acabaram fortalecendo a luta dos movimentos feministas e a conquista de alguns direitos civis, políticos e sociais no pós-guerra.

No capítulo 6, “República Velha: dominação”, há um tópico sobre as indústrias e operários desse período, no entanto não é abordada a situação do trabalho feminino nas indústrias têxteis por ser uma mão de obra barata. O tópico apenas menciona que nesse momento não havia leis trabalhistas que garantissem os direitos dos/as trabalhadores/as. O capítulo 7, “República Velha: resistência”, não diferentemente, aborda em um de seus tópicos

a luta dos movimentos operários na busca por melhores condições de trabalho, mas não destaca a participação das mulheres operárias nesses movimentos.

O capítulo 11, “A crise da República Velha e o primeiro governo Vargas”, por sua vez, trata em um de seus tópicos sobre a Constituição brasileira de 1934 - que promoveu algumas mudanças na sociedade, inclusive para as mulheres, como o direito de votar e alguns direitos trabalhistas (proteção ao trabalho da mulher e estabilidade à gestante). As únicas informações sobre o trabalho feminino foram essas, não há maiores detalhes sobre quais foram as regulamentações ligadas ao trabalho. O autor não menciona, por exemplo, o Decreto 21.417<sup>31</sup> de 1932 que instituiu a igualdade salarial (não efetivada), a proibição das mulheres trabalharem em indústrias e comércios das 22 horas às 5 horas, o período que as mulheres poderiam ficar afastadas durante sua licença maternidade (quatro semanas antes do parto e mais quatro semanas após o nascimento do/a bebê), a proibição de demitir gestantes e o repouso remunerado para os casos de aborto.

No capítulo 11, mais especificamente no box *Para saber mais*, existe um texto intitulado “O Brasil na guerra” (2004, p. 132), que trata sobre o envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial. No entanto, somente fala sobre a participação masculina no conflito. Em nenhum momento as mulheres são mencionadas. Não há, por exemplo, informações sobre a criação do Quadro de Enfermeiras para Reserva no Serviço de Saúde do Exército<sup>32</sup> nesse período.

O capítulo 21, “Brasil Contemporâneo: de Sarney a Lula”, possui um tópico chamado “A Constituição Federal de 1988”, em que é destacado algumas mudanças promovidas por essa constituição, dentre elas a nova legislação relativa ao trabalho que instituiu o aumento da quantidade de dias da licença maternidade (passando a ser 120 dias) e a extensão de direitos trabalhistas aos trabalhos domésticos de cozinheiras, arrumadeiras e caseiro/as.

Alguns dos outros capítulos também tratam sobre a história das mulheres, no entanto referem-se a aspectos políticos, como por exemplo a exclusão feminina na Constituição Republicana de 1891 (Cap. 6), sendo a política uma exclusividade dos homens; as campanhas femininas pela conquista do voto nos Estados Unidos em 1913 (Cap. 7); a conquista do voto

---

<sup>31</sup> Legislação - Decreto nº 21.417-A, de 17 de maio de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-a-17-maio-1932-526754-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 set. 2023.

<sup>32</sup> Decreto 6.097, de dezembro de 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6097-13-dezembro-1943-416127-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Quadro%20de%20Enfermeiras%20da%20Reserva%20do%20Ex%C3%A9rcito.> Acesso em: 21 out. 2023.

feminino no Brasil a partir da Constituição de 1934 e a primeira vez que exerceram esse direito nas eleições de 1945 (Cap. 11); a continuidade da proibição do divórcio instituída pela Constituição brasileira de 1946 (Cap. 13); e a violência sofrida pelas mulheres durante o regime militar brasileiro (Cap. 19). Todos esses assuntos são tratados de forma resumida, sendo uma discussão limitada a pequenos parágrafos, ou imagens com legendas tratando sobre o assunto.

A edição de 2018 da coleção aprovada pelo PNL 2020, também possui 4 volumes. O terceiro livro dessa edição apresenta 14 capítulos, e assim como os demais volumes é alinhado com os objetos de conhecimento da BNCC. Inicia-se pelo Iluminismo, trabalha as Revoluções: Gloriosa, Industrial e Francesa; as Rebeliões na América Portuguesa; a Formação dos Estados Unidos; o Primeiro e Segundo Reinado do Brasil e encerra com a situação dos Estados Unidos e América Latina no século XIX.

No capítulo 3, “Revolução Industrial”, o autor explorou a participação feminina nos trabalhos realizados nas fábricas, mas não no texto principal. A obra “As fiandeiras”, do pintor Diego Velázquez (1599-1660), por exemplo, aparece novamente nessa edição (2018, p. 32). No entanto, a edição de 2004 apresentava um texto de Edgar de Decca e Cristina Meneguello explicando a cena retratada na pintura, ou seja, abordando as etapas do processo de fiação de tapetes realizado pelas mulheres pobres, enquanto apareciam mulheres de elite apreciando uma tapeçaria, já na edição de 2018 aparece apenas a imagem sem nenhum tipo de explicação ou problematização.

Outro momento em que o capítulo fala sobre a atuação das mulheres no contexto da Revolução Industrial é no tópico *Você Cidadão* (2018, p. 43), que apresenta uma entrevista concedida por Hannah Brown para o Comitê da Comuns em 13 de junho de 1832. Nessa entrevista ela fala como era o seu cotidiano enquanto criança trabalhando em uma fábrica inglesa por 15 horas diárias, sem horário para as refeições e ainda sofrendo agressões por parte do patrão. Após o texto da entrevista há algumas questões perguntando como era o cotidiano da entrevistada e sobre o uso da violência contra crianças nas fábricas. A atividade destaca assim, a exploração do trabalho infantil.

Nota-se que ambas as edições não tiveram o interesse em problematizar sobre os discursos moralistas que atingiam as operárias. Seria interessante explicar que essas mulheres pobres, que precisavam trabalhar para o sustento da casa, sofriam acusações ligadas à sua conduta moral, pois as fábricas eram consideradas para muitos como “lugar de degeneração moral, como antro de perdição e da prostituição, em consequência da aglomeração promíscua e estreita dos dois sexos no trabalho” (RAGO, 2014, p. 37). Portanto, além da desvalorização

salarial, péssimas condições de trabalho, elas ainda eram julgadas por trabalharem no espaço das fábricas.

Outros capítulos que compõe o volume 3 da edição de 2018 também tratam sobre alguns elementos relacionados às mulheres, no entanto não há relação com o trabalho e sim com o envolvimento em ações políticas ou sociais, como por exemplo a participação das mulheres em movimentos sociais ligados a Revolução Francesa (Cap. 4); a exclusão das mulheres na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 (Cap. 4), na Constituição dos Estados Unidos em 1787 (Cap. 6) e na Constituição brasileira de 1824 (Cap. 9); a luta feminina pela independência na América Latina (Cap. 7); o manifesto das mulheres de Goiana no contexto do Brasil no Primeiro Império (Cap. 9); e a participação política de Anita Garibaldi que atuou na Revolução Farroupilha (Cap. 10).

O último volume da coleção é destinado aos alunos/as do 9º ano. O livro contém 15 capítulos que exploram conteúdos desde o começo do Brasil republicano até o governo da presidente Dilma Rousseff, e em contexto global enfatiza assuntos como Primeira e Segunda Guerra Mundial, Fascismo, Nazismo, Guerra Fria, entre outros.

Ao longo do capítulo 2, “Primeira República: dominação e resistência”, é comentado aspectos importantes que aconteceram no Brasil no início do século XX, um deles foi o processo de industrialização que o país vivenciou. No entanto, ao falar sobre esse crescente processo, essa edição também não trata sobre o trabalho feminino nas indústrias. Há um tópico titulado “O movimento operário” (BOULOS, 2018, p. 34) em que é ressaltado as lutas dos operários por melhores condições de trabalho, porém, mais uma vez o trabalho e luta exercida pelas mulheres não é mencionada, fala-se apenas que grande parte dos operários eram imigrantes. Nesse momento o livro poderia ter dado ênfase a forte participação feminina como operárias principalmente no setor têxtil, sendo quase 72% da força de trabalho (FRACCARO, 2018).

Ainda no mesmo capítulo é discutido, no tópico “A luta pelas 8 horas” (2018, p. 34), a realização do 1º Congresso Operário Brasileiro, que aconteceu no Rio de Janeiro e que contou com a participação de trabalhadores de diversas regiões do Brasil. O capítulo ressalta que na ocasião os trabalhadores lutaram pela diminuição da jornada de trabalho e pela regulamentação do trabalho feminino, mas não trata quais seriam essas regulamentações. O capítulo também destaca a greve de 1917 que mobilizou alguns operários de São Paulo e dentre as condições impostas pela greve era a “abolição do trabalho noturno para mulheres e menores de 18 anos” (BOULOS, 2018, p. 36), ou seja, essa era uma das exigências cobradas pelo movimento.

Diferente da edição 2004 o autor procurou citar elementos ligados ao trabalho feminino, no entanto não há problematizações, por exemplo, sobre a causa da proibição do trabalho noturno para mulheres. O autor não estabeleceu relações entre essa proibição e os discursos moralistas que tentavam afastá-las do mercado de trabalho e mantê-las nos espaços privados. Como afirma Margareth Rago, “com relação à legislação trabalhista, a representação da mulher como ser frágil e naturalmente constituído para realização da vocação de mãe sustentou práticas que buscaram o redirecionamento da mulher trabalhadora de volta ao lar” (2014, p. 96).

O capítulo 3, “A Era Vargas”, trata em um dos seus tópicos sobre a Constituição de 1934 que estabeleceu algumas mudanças na sociedade, como por exemplo o voto feminino e alguns direitos trabalhistas. Dentre esses direitos, o capítulo menciona “a proteção ao trabalho do menor e da mulher, [...] estabilidade à gestante” (BOULOS, 2018, p. 47), mas não indica quais seriam os tipos de proteções nem quais estabilidades esse direito tratava. Há também uma imagem com legenda explicando que se refere à Assembleia Constituinte, em que a Constituição de 1934 foi elaborada, nela aparece Carlota Pereira de Queirós, a primeira mulher a assumir o cargo de deputada no Brasil.

Figura 9- Fotografia da primeira mulher a ocupar o cargo de deputada (Livro do Boulos)

Na Assembleia Constituinte que elaborou a Constituição de 1934, via-se, entre os homens, uma única mulher. Seu nome era Carlota Pereira de Queirós. Foi ela a primeira mulher a ocupar o cargo de deputada no Brasil. Sua eleição foi fruto da luta das mulheres pelo voto feminino durante a Primeira República. Nessas lutas, se destacou a líder feminista Bertha Lutz (1894-1976).



Fonte: Boulos, 2018, p. 47, volume 4 (Livro Digital).

Notamos que o livro apenas mostra a imagem da primeira mulher a ocupar o cargo de deputada e esclarece algumas informações a partir da legenda, mas não há reflexões sobre a importância da presença feminina em cargos políticos. Não há também explicações sobre como aconteceu o envolvimento e organização de mulheres na luta pela garantia dos seus direitos.

Um dos capítulos que chamou a atenção ao longo desse último volume foi o quarto, intitulado “Movimentos sociais, negros, indígenas e mulheres”, pois só a partir do título

percebemos que houve a intenção de abranger em um único capítulo três grupos historicamente excluídos. Com relação às mulheres, o texto principal explica que a partir do advento da República, muitas mulheres passaram a reivindicar ainda mais seus direitos, como por exemplo o acesso à educação como forma de conseguirem sua autossuficiência econômica.

Além disso, o texto discute que após a exclusão dos direitos femininos na Constituição de 1891 os movimentos em busca dos direitos foram ainda mais intensos, resultando na criação do Partido Republicano Feminino. Mas o autor informa que os projetos em defesa das mulheres foram contrariados, pois “as autoridades da época opunham-se fortemente às lutas das mulheres por direitos”, e que “os homens de ciência as rotulavam como pessoas incapazes e de menor inteligência, sendo, portanto, inadequadas para a vida pública” (BOULOS, 2018, p. 67). O capítulo ainda informa que a imprensa também contribuía para ridicularizar e diminuir as causas femininas. Esses discursos que diminuía as lutas femininas poderiam ser melhor exploradas, inclusive levando discussões sobre a relação entre público e privado, que durante muito tempo naturalizou os espaços públicos como adequados para os homens e os espaços privados destinados e apropriados para as mulheres.

O capítulo, portanto, mostra que havia grupos contrários aos direitos femininos e a ampliação dos seus espaços de atuação, mas não explica como isso se dava e nem problematiza os estereótipos que foram construídos em torno da figura feminina como forma de mantê-las longe da vida pública e restritas ao ambiente e trabalho doméstico.

O capítulo 4 apresenta também um box do tópico *Para Refletir* que tem como título “A Potiguar Nísia Floresta: precursora do feminismo” (2018, p. 68), em que há informações sobre a obra “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, de Nísia Floresta, um livro que denuncia “os preconceitos existentes no Brasil contra a mulher e desmistifica a ideia dominante da superioridade masculina” (BOULOS, 2018, p. 68).

Inclusive, há uma passagem que cita a problematização da autora sobre o poder masculino ser considerado como superior ao feminino por uma questão de “ordem natural”: “Se este sexo altivo quer fazer-nos acreditar que tem sobre nós um direito natural de superioridade, por que não nos prova o privilégio, que para isso recebeu da Natureza”<sup>33</sup> (BOULOS, 2018, p. 68). A partir desse trecho era possível o autor explicar que as diferenças estabelecidas entre homens e mulheres não são naturais, mas sim construções sociais e culturais. No entanto, o capítulo não explora esse assunto, e as duas questões que aparecem após o texto apenas perguntam sobre a relação entre o título do texto e seu conteúdo e, problematiza o fato

---

<sup>33</sup> Frase dita por Nísia Floresta e citada por Constância Duarte (2006).

da autora se chamar Dionísia Pinto Lisboa e ter assinado seu livro como Nísia Floresta Brasileira Augusta.

O box poderia ter explorado mais sobre a atuação de Nísia Floresta, (e não somente no texto de apoio para os/as professores/as), ao discutir sobre o fato dela ter aberto uma escola no Rio de Janeiro, em que mulheres passaram a aprender gramática, escrita, línguas, matemática, ciências naturais e sociais, contrariando as demais escolas para moças, que ensinavam somente a costurar, cuidar do lar e a ter boas maneiras. As dificuldades que ela deve ter passado ao buscar se profissionalizar e ainda abrir uma escola diferente dos padrões comuns, e que diferente das mulheres pobres, Nísia Floresta teve acesso à educação e profissionalização.

Outra atuante nas causas femininas que também foi mencionada ao longo do capítulo 4 foi Bertha Lutz. No texto principal há uma passagem escrita por Rachel Soibet sobre a atuação de Lutz nas ações e divulgações de ideias sobre a emancipação feminina no Brasil, inclusive o estímulo para que as mulheres trabalhassem para ter os seus meios de subsistência e, conseqüentemente, a não dependência dos homens. Com isso, ressalta que segundo Lutz a “ascensão feminina resultaria não só em benefícios pessoais como também faria das mulheres “instrumentos preciosos do progresso do Brasil”” (BOULOS, 2018, p. 69).

Figura 10- Texto e imagem sobre Bertha Lutz (Fotografia do livro do Boulos)

[...] Bertha e suas companheiras organizam-se em associações, fazem pronunciamentos públicos, escrevem artigos e concedem entrevistas aos jornais. Buscam o apoio de lideranças e da opinião pública [...].

[...] Ainda, em fins de 1918, Bertha enviou uma carta à **Revista da Semana** na qual convocava as mulheres a lutar pela sua emancipação. [...] Nessa visão, poder trabalhar é determinante, pois propicia às mulheres os meios de subsistência, livrando-as de uma “dependência humilhante para elas” e “nefasta para os homens” [...]. Bertha Lutz argumentava que a ascensão feminina resultaria não só em benefícios pessoais como também faria das mulheres “instrumentos preciosos do progresso do Brasil”.



Bertha Lutz em campanha pelo voto feminino, c. 1928.

Bertha – apesar da multiplicidade de atividades que conseguiu empreender, abrindo várias frentes de luta –, a conquista do voto mereceu sua prioridade. Acreditava [...] que o acesso aos direitos políticos era essencial à obtenção de garantias com base na lei. [...]

Em 1932, o Brasil finalmente ganhou um novo Código Eleitoral. [...] estabeleceram-se no país o voto secreto e o voto feminino. Com isso, o Brasil tornou-se o segundo país da América Latina (depois do Equador) a estender às mulheres o direito de voto [...]. Faltava agora a incorporação desse princípio à Constituição que só seria votada em 1934. [...] Graças às pressões feministas, e coroando uma luta de décadas, o sufrágio feminino foi finalmente garantido, com a inclusão do artigo 108 na Constituição de 1934.

SOIBET, Rachel. Movimento de mulheres. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-226.

Fonte: Boulos, 2018, p. 69, volume 4 (Livro Digital)

Nesse momento, o texto discute sobre a organização de mulheres em associações, debates públicos, entrevistas e artigos escritos que estimulavam a emancipação feminina, tendo o trabalho como meio para conseguir sua independência.

O capítulo 4 também apresenta um box com um texto escrito por Carla Bassanezi Pinsky, que tem como título “O namoro nos Anos Dourados – 1945-1960” (2018, p. 70), que trata sobre as regras e costumes que permeavam os namoros da época datada. Nele a autora explica quais seriam as exigências para que uma moça fosse considerada como apta ao namoro e futuramente ao casamento, sendo um dos importantes critérios o fato de ser uma boa dona de casa. Já ao homem esperava-se a honestidade, a responsabilidade e o trabalho.

Após o texto há uma questão que pergunta sobre quais qualidades as mulheres deveriam ter para ser considerada como “boa moça”, outra que pergunta por que um “bom

pretendente” precisa ser responsável e trabalhador e uma que pede que o/a aluno/a responda se, de acordo com a autora, existe “relação entre matrimônio, modelo de família e ordem social”.

Por último, o capítulo trata sobre algumas mudanças importantes vivenciadas nos anos 1960, como o uso da pílula como uma revolução sexual, o uso da minissaia e da calça saint-tropez na construção de uma mulher mais confiante e segura de si. Além disso, o texto principal discute que nesse período muitas mulheres promoveram debates e publicações exigindo melhores salários, direitos iguais aos dos homens, número de vagas em cargos públicos e universidades.

As atividades do capítulo também apresentam discussões sobre os direitos trabalhistas das mulheres, a terceira questão, por exemplo, traz o texto a seguir escrito por Bertha Lutz em 1919:

Figura 11- Texto escrito por Bertha Lutz (Fotografia do livro do Boulos)

As mulheres vivem dispersas. É necessário associá-las. Divididas, são fraqueza. Juntas, serão uma força. [...] as mulheres que vivem do seu próprio esforço [...], que precisam rodear-se de garantias e amparos na luta pela vida, que compete dar o primeiro passo na vida associativa. As quatro classes de mulheres que [...] podem organizar-se, criando e mantendo associações fortes e benéficas, são: as professoras, as datilógrafas [...], as costureiras, as operárias. As [...] vantagens dessas associações seriam a defesa coletiva de interesses, a assistência à maternidade, à enfermidade e à invalidez, a difusão da instrução. [...]

LUTZ, Bertha apud LÔBO, Yolanda. **Bertha Lutz**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. p. 32. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4693.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Fonte: Boulos, 2018, p. 73, volume 4 (Livro digital)

Vemos que o texto defende a organização das mulheres em associações para lutar por seus direitos em defesa da coletividade. Abaixo desse texto temos a indicação de algumas questões que perguntam sobre quais seriam as defesas de Lutz; sobre as formas pelas quais essas associações poderiam ajudar as mulheres; e o que os/as alunos/as pensam sobre a proposta de Lutz em aconselhar as mulheres a ter uma profissão para se livrar da dependência masculina.

Outra atividade exhibe a fotografia (Figura 12) tirada em Michigan, Estados Unidos, em 1970, na qual as mulheres aparecem em uma passeata protestando igualdade de salários entre homens e mulheres.

Figura 12- Mulheres em uma manifestação - EUA, 1970 (Fotografia do livro do Boulos)



Fonte: Boulos, 2018, p. 73, volume 4 (Livro digital)

Ao lado dessa imagem consta algumas atividades que questionam sobre quais razões teriam motivado a passeata. Há também uma questão que cita a opinião de Simone de Beauvoir de que “uma mulher não nasce obediente, passiva ou dependente: é a educação machista que a faz aceitar a dominação masculina” e que pede para que os/as discentes escrevam se concordam ou não com esse pensamento.

Com relação aos capítulos referentes à Primeira e Segunda Guerra Mundial percebemos que em nenhum momento o trabalho feminino foi mencionado, e o quanto essas duas guerras possibilitaram mudanças de pensamento e hábitos relacionados a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Não aparece nem mesmo a imagem de mulheres trabalhando em uma fábrica de munições, exibida no capítulo referente à Primeira Guerra Mundial do livro do 8º ano da edição de 2004. Além disso, o capítulo 8, “A Segunda Guerra Mundial”, possui um tópico com o título “O Brasil na Guerra”, mas que apenas destaca a participação masculina na guerra. E, assim como a edição de 2004, o capítulo não traz informações sobre a criação do Quadro de Enfermeiras para Reserva no Serviço de Saúde do Exército, no qual algumas mulheres puderam se alistar e ter participação na Segunda Guerra Mundial.

O capítulo referente à ditadura militar no Brasil também oculta a participação feminina. Em nenhum momento o texto explora a luta das mulheres por espaço no mercado de trabalho, na política, pela liberdade ou pela democracia. Seria interessante se houvesse

discussões sobre a resistência feminina frente às limitações impostas pelo regime militar, inclusive citar exemplos a partir de trechos de jornais (*Nós Mulheres*<sup>34</sup>, por exemplo) em que elas denunciavam as desigualdades entre homens e mulheres, as restrições aos espaços privados e a busca por direitos trabalhistas.

No capítulo 14, “Brasil Contemporâneo”, há um tópico que trata sobre a Constituição de 1988, no qual uma das mudanças promovidas por tal constituição foi o aumento do número de dias da licença maternidade, que passou a ser de 120 dias. Outras mudanças com relação ao trabalho feminino instituído por essa constituição não são enfatizadas, como por exemplo os trabalhos domésticos terem ganhado certos direitos e legalidades. Além disso, o capítulo não faz menção sobre a atuação e reivindicação de mulheres para a elaboração da *Carta das Mulheres ao Constituinte*<sup>35</sup> indicando direitos favoráveis as mulheres e que boa parte das sugestões foram aceitas e integradas à nova constituição.

Após a análise das duas edições, procuramos estabelecer algumas comparações entre elas. A primeira delas é o fato de que nenhuma das edições problematiza a inserção das mulheres no mercado de trabalho, os discursos moralistas e sexistas que defendiam a permanência das mulheres aos espaços privados, nem os movimentos sociais de mulheres que contribuíram para o processo de conquistas dos direitos trabalhistas.

Não é nenhuma novidade dizer que os conteúdos dos livros didáticos possuem lacunas e fragilidades quando o assunto são as mulheres, mas discutir sua inserção e abordagens nos livros didáticos é sempre importante e muito contribui para refletir como vem sendo organizado e construído o saber histórico no espaço escolar.

De modo geral, a coleção em análise é muito elogiada pelos/as professores/as de História da cidade de Milagres-CE, sendo escolhida a mais de uma década. As obras têm sido descritas como “críticas”, “possui atividades contextualizadas com temáticas atuais”, “apresentam boa linguagem”, entre outras qualidades. No entanto, sabemos que a coleção possui fragilidades. Esperava-se, por exemplo, que de uma edição para outra (intervalo de uma década) tivesse havido um acréscimo de informações que pudessem dar maior visibilidade ao trabalho feminino formal e que foi fruto de muitas batalhas por parte das mulheres.

Os assuntos relacionados a inserção das mulheres no mercado de trabalhos ficaram restritos a pequenas passagens ao longo do texto principal ou em textos complementares, ou

---

<sup>34</sup> Jornal Nós Mulheres, 1976, p. 2. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>>

<sup>35</sup> Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte, 1987 Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf)>.

seja, quando é mencionado é de forma reduzida e pontual. Dentre os oito volumes analisados, apenas em um capítulo a palavra “mulher” apareceu em seu título e ganhou um maior protagonismo ao longo do texto (capítulo 4 da edição de 2018: “Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres”). Ainda assim, agrega diversos grupos marginalizados em um capítulo só.

Embora ocorra a tentativa de dar visibilidade às mulheres nos livros didáticos, percebemos que as oportunidades poderiam ser melhores aproveitadas, investindo em maiores informações e despertando a criticidade com relação às desigualdades de gênero entre o período retratado nos capítulos e o momento atual.

Sobre os capítulos relacionados à Revolução Industrial, por exemplo, o autor poderia ter explicado que as desigualdades salariais já começaram a marcar a trajetória feminina desde esse período e que embora essa diferença tenha diminuído nas últimas décadas, ainda existem cargos que pagam salários menores às mulheres. Também poderia ter discutido o fato dessa desigualdade estar relacionada aos discursos que foram construídos e disseminados ao longo do tempo que recriminavam o trabalho feminino ao representar as mulheres como seres frágeis, delicadas e inadequadas para o trabalho fora do lar.

Além disso, era possível estabelecer comparações entre a vida das mulheres pobres com mulheres de famílias abastadas para explicar que elas eram de realidades diferentes, com demandas diversificadas. As mulheres de classe média, em muitos casos, tinham acesso à educação, mas normalmente era uma educação voltada para o preparo de habilidades domésticas que lhes garantissem um bom casamento, tendo sido poucos os casos em que seu pai permitia sua profissionalização. Já as mulheres pobres não tinham muita escolha, para elas “as fábricas, os escritórios comerciais, os serviços em lojas elegantes ou na Companhia Telefônica apareciam com alternativas possíveis e necessárias” (RAGO, 2014, p. 88).

Era também possível explicar que vivendo em uma sociedade patriarcal, essas mulheres ainda lidavam com julgamentos que relacionavam o seu trabalho em espaços públicos com a falta de moralidade e abandono dos seus “compromissos” como mãe e dona do lar.

A invasão do cenário urbano pelas mulheres, no entanto, não traduz um abrandamento das exigências morais, como atesta a permanência de antigos tabus como o da virgindade. Ao contrário, quanto mais ela escapa da esfera privada da vida doméstica, tanto mais a sociedade burguesa lança sobre os seus ombros o anátema do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido extenuado pelas longas horas de trabalho. Todo um discurso moralista e filantrópico acena para ela, de vários pontos do social, com o perigo da prostituição e da perda diante do menor deslize (RAGO, 2014, p. 88-89).

Os capítulos referentes à industrialização brasileiras poderiam trazer abordagens sobre os discursos moralistas que julgavam o trabalho feminino como perigoso para sua moral,

pois com a inserção das mulheres nas fábricas brasileiras, principalmente a partir do século XIX, muitos discursos surgiram, inclusive médicos e sanitaristas alegando que o esforço em certos trabalhos poderia prejudicar uma das suas “principais funções”, a de engravidar. Elas também não ficaram de fora dos julgamentos morais, pois as indústrias eram vistas como lugar de perdição e prostituição.

Além disso, a coleção também não tratou sobre o envolvimento de mulheres nos movimentos operários em busca de melhores condições de trabalho na primeira metade do século XX, mencionou apenas a participação masculina, sendo que “documentos da época revelam que as mulheres tenham participado em peso das mobilizações políticas”, promoveram a paralisação de fábricas e foram “demitidas como “indesejáveis” segundo os patrões, acusadas de roubos, sabotagem ou boicote” (RAGO, 2014, p. 97).

A resistência feminina perante as condições de trabalho nas fábricas não é discutida ao longo das duas edições. A luta das anarquistas, por exemplo, poderia ter sido explanada como exemplo dessa resistência, pois elas mobilizaram ações contra a condição de opressão sofrida pelas mulheres, e a busca pela independência feminina.

Estas anarquistas sugerem que as proletárias se organizem em sociedades de resistência, para que possam conquistar melhores condições de vida e de trabalho. Frequentes apelos na imprensa libertária sugerem a formação de grupos de estudo compostos por mulheres operárias, para discutirem sua situação social e as possíveis formas de resistência. (RAGO, 2014, p. 133).

Utilizar a luta das anarquistas como exemplo da resistência feminina seria uma forma de discutir o fato de que as mulheres também se mobilizaram, buscaram e sugeriram a formação de grupos para debater ideias, estudar e planejar ações que pudessem melhorar sua situação como trabalhadora, procurando promover o seu melhoramento social e pessoal.

A luta de mulheres da classe média por profissionalização também é um assunto que poderia ter sido abordado na coleção. Embora suas demandas e lutas fossem diferentes das mulheres pobres, elas também sofreram limitações, humilhações e imposições de uma sociedade marcada pelo domínio masculino. Algumas feministas são citadas, como por exemplo, Bertha Lutz e Nísia Floresta, que mobilizaram ações e estimularam a organização de associações onde elas pudessem discutir e propor melhorias na vida das mulheres. No entanto, não há muitos detalhes sobre suas batalhas para conseguir ter uma profissão, ou suas lutas para conquistar direitos trabalhistas.

Ao longo da coleção não aparecem exemplos de mulheres de classe média no enfrentamento de barreiras ao buscar sua inserção no mercado de trabalho, como por exemplo, a rejeição dos pais a essa busca, já que o destino de muitas dessas mulheres era “o bom preparo

e educação para o casamento” (RAGO, 2014, p. 88); os preconceitos que sofriam ao conseguir se profissionalizar e as limitações na escolha de uma profissão, pois normalmente os cargos mais “adequados” às mulheres eram ligados ao cuidado, assistência ou educação por ser associada a sua “vocação” e “dons naturais”. Inclusive, seria uma oportunidade de desconstruir esses argumentos que colocam certas habilidades como naturalmente femininas ou masculinas e deixar claro que são construções sociais, como uma maneira de levantar discussões de gênero no ensino de história.

Seria interessante, portanto, esclarecer as diferentes realidades enfrentadas por mulheres em assuntos relacionados ao trabalho. Textos que evidenciassem que nem todas as mulheres de classe média viviam subordinadas e trancafiadas em casa, que houve aquelas que buscaram sua profissionalização e que lutaram por direitos trabalhistas.

Assuntos sobre as dificuldades relacionadas ao trabalho feminino nos dias atuais também são ausentes nas edições, não há discussões sobre a necessidade que muitas mulheres tem em equilibrar o trabalho com a vida familiar; as duplas ou triplas jornadas de trabalho que as impedem de ter mais tempo e dedicação à carreira profissional; as desigualdades na ocupação de cargos de chefia ou políticos, em que ainda existe uma predominância masculina; e as diferenças salariais entre homens e mulheres. Portanto, os problemas que ainda são marcantes nas relações de trabalho não são mencionados.

A partir das análises conferidas, constatamos que existe uma invisibilidade do trabalho feminino formal nas edições apresentadas. Não há diálogos que demonstrem que durante muitos séculos as mulheres não podiam frequentar nem trabalhar em espaços públicos. As edições precisavam de maiores discussões que indicassem que a conquista do trabalho remunerado com a garantia de direitos foi difícil, exigiu lutas, resistências e denúncias por parte de algumas mulheres. Essa carência de discussão sobre o processo profissional das mulheres acaba afetando a visibilidade de suas lutas em busca de direitos trabalhistas. Por isso é fundamental que o ensino de História possa contribuir para a conscientização e respeito às lutas femininas em busca de respeito, igualdade, oportunidades e justiça.

## CAPÍTULO 3

### CIDADANIA E GÊNERO: O TRABALHO FEMININO FORMAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse último capítulo será discutida minha experiência como professora de História da rede pública municipal, que ao perceber as ausências e limitações de questões sobre gênero nos espaços escolares, busca indicar uma proposta educativa a partir de um caderno de sugestões metodológicas para os/as professores do 9º ano como forma de compreender como o trabalho feminino remunerado foi uma conquista alcançada a partir de muitas lutas, com direitos trabalhistas permeados por mudanças e continuidades ao longo dos anos. O objetivo desse capítulo a partir do recorte indicado acima, é contribuir para a compreensão das dificuldades, historicamente enfrentadas por parte das mulheres, na conquista de direitos pela cidadania.

#### **3.1 – Cidadania, História das mulheres e das relações de gênero no ensino de História**

Não é de hoje que temas relacionados a categoria de gênero e a história das mulheres são esquecidos ou pouco debatidos no âmbito escolar, vimos no capítulo anterior que esse silenciamento foi e ainda tem persistido nos livros didáticos de História.

Durante muito tempo a disciplina de História tratou de contar uma história marcada pelo masculino. No século XIX, por exemplo, quando a História surgiu como disciplina os conteúdos eram relacionados aos interesses das elites políticas e intelectuais como forma de construir uma identidade brasileira que exaltasse a colonização portuguesa e difundisse a História Nacional por meio do ensino de História. Esse ensino “se apresentava como o estudo de histórias de vida de homens vistos como heróis da pátria, suas ações, datas e as guerras e/ou acontecimentos políticos que haviam participado” (SOUSA, 2020, p. 50), já as mulheres não apareciam.

Até os anos 1960 o ensino de História continuou excludente, pois a ênfase do ensino eram os “grandes fatos” e homens (heróis). Como relata Nívia Fonseca: “Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos”. (2006, p. 58).

O ensino de História tinha como consequência formar alunos/as que pensavam que eles/as não faziam história, que não eram sujeitos históricos. Nesse contexto, podemos pensar: Como poderia haver cidadania se na própria sala de aula eles/as eram excluídos/as da História?

Como as meninas se sentiriam representadas se nos livros didáticos e durante as aulas as mulheres não apareciam?

Nos anos 1970 e 1980, quando o regime militar teve seu fim, houve a necessidade de uma “reconstrução do código disciplinar da História” (SCHIIDT, 2012), em que se tornou essencial pensar novas estruturas e métodos para a disciplina de História como forma de redemocratizar o ensino após tantos anos de limitações. Lutas sociais e políticas trouxeram uma série de modificações para o conhecimento histórico, no qual os/as historiadores/as passaram a criticar a chamada “História Tradicional” e buscar tratar de “temas e abordagens até então silenciadas na historiografia brasileira” (FONSECA, 1993, p. 116).

Ainda segundo Fonseca, ansiava-se por um “ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História” (2006, p. 60). Nesse sentido, já que o contexto histórico era de redemocratização, tornou-se necessário pensar um ensino de História que enfatizasse a importância de dar voz aos sujeitos antes marginalizados do ensino e das pesquisas.

A Constituição de 1988 trouxe importantes avanços democráticos, “constituiu-se um marco jurídico-político na educação dos cidadãos brasileiros. Traduz conquistas das forças políticas democráticas, das lutas históricas do movimento social dos professores e dos estudantes brasileiros” (GUIMARÃES, 2016, p. 84-85). Após anos vivenciando o regime militar, foi necessário reformular demandas que garantissem direitos civis às pessoas.

Um marco importante na reconstrução da disciplina de História foi a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs), que tinham como preocupação afirmar a cidadania como o grande pilar da educação, propondo temáticas antes silenciadas, como por exemplo, questões de gênero e sexualidade. Portanto, propôs temáticas que pudessem tornar o ensino de História cidadão.

O sistema educacional, pois, passou por muitas modificações ao longo das décadas de 1980 e 1990. As mudanças foram indicativas de que a sociedade precisava se afastar das limitações e imposições cometidas durante o regime militar e abraçar o modelo cidadão e democrático que a Constituição de 1988 propunha. A atuação e mobilização de diversos grupos sociais, “a exemplo dos negros, índios, mulheres e homossexuais, pressionaram por mudanças nas práticas pedagógicas, nos conteúdos trabalhados em sala de aula e na própria concepção de escola e de sua função social” (SEMEÃO, 2020, p. 133).

No entanto, a aplicação de novas abordagens e novos métodos durante muito tempo ficaram restrita às pesquisas universitárias. Os próprios cursos de licenciatura em História, por

exemplo, demoraram a incluir a história das mulheres e das relações de gênero nas grades curriculares ofertadas no curso. Houve a ampliação de pesquisas sobre o ensino de História a partir dos anos de 1980, porém essas pesquisas não se refletiram imediatamente na sala de aula. As pesquisas foram fundamentais para se pensar novas formas de ensinar, mas elas não transformaram a prática do ensino com a mesma rapidez que as pesquisas acadêmicas avançavam.

Ao longo do tempo, outros documentos e ações foram surgindo como forma de atender às novas demandas sociais. No ano de 2004, por exemplo o governo Federal implementou o *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (PNPM), que juntamente com a *Secretaria de Políticas para as Mulheres* (SPM) procurou articular ações que pudessem “construir a igualdade e equidade de gênero, considerando todas as diversidades – raça e etnia, gerações, orientação sexual e deficiência” (BRASIL, 2004, p. 30). A proposta foi promover ações educativas nos espaços e práticas escolares, pois o Plano considera que “a escola é um dos agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminação e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias maneiras” (BRASIL, 2004, p. 53). Um dos grandes objetivos desse plano era a valorização das mulheres como sujeitos históricos para quebrar estereótipos e misoginias.

Mesmo com a inserção de ações voltadas para a preparação de docentes, produção de materiais didáticos e pesquisas, os desafios não cessaram. Falar sobre assuntos que envolvem diversidades (étnica, cultural, gênero) acaba sendo temas sensíveis, pois trata-se de conteúdos ainda permeados por preconceitos e visões estereotipadas que foram fortemente construídas e disseminadas na sociedade.

Além disso, em 2004 também surgiu uma organização chamada Escola Sem Partido. Trata-se de um movimento que alega que as escolas e Universidades estão sendo usadas para fins de propaganda política, ideológica e partidária, e com base nisso propõe iniciativas contra esse fim ideológico. “A intenção é que a escola tenha uma dimensão estritamente técnica-profissionalizante e não educativa. Qualquer pretensão de educar, de despertar o espírito, por parte das/dos professoras/es será imediatamente denunciada como doutrinação ideológica” (GIOVANNETTI & SALES, 2021, p. 14). Portanto, consideram as instituições de ensino como espaços de doutrinação e pregam um ensino baseado na neutralidade e universalidade, tentando silenciar falas ou ações dos/as educadores/as. Mas, ao pregar um ensino neutro, os/as reacionários/as na verdade estão querendo limitar a pluralidade de ideias e abrir espaço para discussões daquilo que desejam preservar, ou seja, conhecimentos atrelados ao mundo patriarcal, religioso e moralista.

Após uma década, o movimento Escola Sem Partido ganhou ainda mais força, no qual “diversas organizações e membros do legislativo passaram a fundamentar-se na organização para respaldar projetos que regulamentavam os limites do que as/os professoras/es poderiam ou não lecionar em sala de aula” (GIOVANNETTI & SALES, 2021, p. 5). Esses pensamentos conservadores têm atrapalhado esse processo de inclusão da pluralidade nos espaços escolares, seus discursos acabam atacando bandeiras defendidas por grupos marginalizados (negros, indígenas, mulheres, homossexuais).

Não por acaso, eles têm sido os alvos preferenciais de grupos conservadores que ganham cada vez mais espaço na esfera pública. Estes grupos refratários – incomodados com a ampliação de políticas públicas e a ampliação dos direitos civis de grupos sociais historicamente marginalizados – tecem resistências à inclusão de temáticas como etnia/raça, religião, gênero e sexualidade no ambiente escolar” (SEMEÃO, 2020, p. 134).

Os discursos de conservadores/as acabaram refletindo nas propostas e legislações educacionais. A partir de 2014 muitos debates aconteceram com o objetivo de modificar projetos educacionais, buscando interditar conhecimentos e propor a neutralidade, principalmente quando o assunto é gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial.

No que se refere ao gênero no ensino de História, os/as conservadores/as “insistem em considerar os estudos de gênero como doutrinação ideológica, com o intuito de desqualificar esses conhecimentos e propor que eles não estejam nos currículos escolares” (GIOVANNETTI & SALES, 2021, p. 6). Portanto, “como efeito dessa ofensiva reacionária, as discussões referentes às questões de gênero e à história das mulheres, campo historiográfico atrelado aos movimentos e pautas femininas, foram negligenciadas nas políticas curriculares mais recente” (GIOVANNETTI & SALES, 2021, p. 2).

Um exemplo disso foram as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que atualmente tem norteado o ensino. Foi homologada em 2017, para a Educação Infantil e Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio. Trata-se de um documento normativo que define algumas habilidades e competências básicas relacionadas a diversos objetos de conhecimento em que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil.

A primeira edição da BNCC foi lançada em 2015, no qual as competências e habilidades instigavam mais a criticidade, eram mais voltadas à história temática, eram também mais inclusivas no que diz respeito às pluralidades étnico-raciais, culturais e de gênero. Já a edição de 2017 e 2018 deixou a desejar em muitos quesitos. Foi por exemplo, dada uma ênfase maior à história cronológica, houve a diminuição da presença de povos indígenas e africanos

no ensino de História e aumentou muito mais a indicação de conteúdos sobre a história dos povos europeus, conseqüentemente ocorreu a revalorização da história masculina, branca e europeia. Isso acaba provocando a exclusão das diferenças de gênero, sexualidade e étnico-raciais.

A versão homologada da BNCC do Ensino Fundamental desperdiçou a oportunidade de uma reforma mais profunda na concepção de história ensinada nas escolas. Na contramão do que estava sendo proposto pelas primeiras comissões que propunham um ensino cujo eixo norteador era mais temático e tinha como ponto de partida aquilo que está mais próximo de nós (história do Brasil, história da África, história indígena), ao fim e ao cabo, o que aconteceu foi um reforço da perspectiva eurocêntrica e cronológica (MENDES, 2020, p. 123).

Observa-se que na visão de Mendes, muitas abordagens persistiram em abranger perspectivas conservadoras que realizavam estudos de uma forma linear com foco em visões eurocêntricas e tecnicistas, voltadas aos valores empresariais. De certa forma, houve uma acomodação do que já estava posto nos livros didáticos, práticas docentes e nos currículos dos cursos de licenciatura.

Além disso, como destaca Mendes:

A versão homologada da BNCC sinaliza para a atualização daquilo que Tomaz Tadeu Silva chamou de “teorias tradicionais do currículo”, pois se preocupa mais com o “o quê” deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino-aprendizagem (2020, p. 110).

Dessa forma, percebemos que a BNCC traz de forma atualizada certas teorias tradicionais. Além disso, um documento que aborda um conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, não enfatiza a necessidade de refletir sobre questões de gênero e sexualidade. A Base Nacional Comum Curricular pouco evidenciou propostas educativas que valorizem o ensino sobre relações de gênero e sexualidade.

No que se refere a gênero, por exemplo, desde 2014, temos acompanhado debates acirrados e modificações em projetos de leis educacionais relacionados à identidade de gênero. Fato que pode ser observado em relação ao Plano Nacional (PNE/2014) em que a expressão “gênero” foi suprimida e aos Planos Municipais em 2015, tiveram retiradas passagens nas quais se lia gênero. Mais recentemente, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também teve expressões vinculadas ao termo “gênero” subtraídas de seu texto, a exemplo de “identidade de gênero (SEMEÃO, 2020, p. 134).

Segundo Egberto Melo:

Sobre a expressão “gênero”, por exemplo, identifica-se que aparece na BNCC 320 vezes. Somente em língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, são 80 vezes, porém todas dizem respeito à gêneros textuais, literários, discursivos, digitais e de classes gramaticais. Da mesma forma, “gênero” se repete no Ensino Fundamental, língua inglesa, geografia. No ensino médio, além dos já citados, incluem-se os gêneros de divulgação científica (2021, p. 159).

Percebe-se que a BNCC quando coloca em questão o termo “gênero” é somente para propor estudos sobre gêneros gramaticais, textuais ou outros elementos que pertencem principalmente a Língua Portuguesa. Enquanto a palavra “gênero” como condição ou identidade não aparece de forma alguma. Conforme Jane Semeão a retirada do termo gênero ocorreu devido:

[...] às pressões de grupos conservadores que têm atuado no espaço público e revertido conquistas dos movimentos sociais em sua luta por consolidação de direitos, avanços científicos e equidade nas práticas e políticas de educação. No outro lado do fronte, dentre os representantes mais barulhentos estão os defensores da “Escola sem Partido”, alguns grupos religiosos e moralistas de extrema direita com propostas de pautas conservadoras, rígidas e negacionistas; defesa da chamada “família tradicional”; ensino de conteúdo, sem debates políticos, isto é “sem ideologia”; negação da ditadura civil-militar, entre outras (SEMEÃO, 2020, p. 141).

Esses grupos conservadores têm realizado debates que estimulam o silenciamento de discussões sobre gênero no ambiente escolar. A ausência do termo na BNCC acaba sendo contraditória, pois analisando as habilidades dos anos iniciais do ensino fundamental é indicado “(EF05HI04) associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 411), mas claramente existe uma invisibilização das questões de gênero. Falar sobre cidadania, diversidade e pluralidade consequentemente estamos também nos referindo às mulheres, suas lutas e todas as questões de gênero envolvidas, no entanto isso é ocultado na BNCC.

As raras menções às mulheres e a, praticamente, completa invisibilidade de outras identidades de gênero faz com que na própria BNCC não se realize a proposta de inclusão, respeito às diversidades identitárias e compreensão histórica das relações de poder e exclusões que envolvem homens, mulheres e a população LGBTQ+ (SEMEÃO, 2020, p. 143).

Sabemos que discussões sobre gênero são essenciais, por exemplo, para mostrar que as relações entre homens e mulheres não são naturais, que elas foram construídas ao longo dos tempos e espaços. Além disso, nos leva a problematizar as desigualdades de gênero que permeiam a nossa realidade atual. Portanto, o conceito de gênero nos ajuda a desnaturalizar o que foi imposto pela sociedade como atribuição feminina ou masculina. Ou seja, nos possibilita romper com determinismos que vinculam as mulheres aos espaços privados e as caracterizam como frágeis, dóceis e inaptas, relacionando os homens à vida pública, à força, resistência e racionalidade.

Segundo Scott (1995), a categoria de gênero nos ajuda a compreender as relações de poder existentes nas construções históricas sobre o ser feminino e masculino na sociedade. Por esse motivo, Scott propunha a realização de análises de como as hierarquias de gênero são

constituídas e legitimadas, para que assim, possamos problematizar a manutenção dessas hierarquias de gênero existentes na nossa sociedade.

Estudos a partir da categoria gênero também nos possibilitam entender que os comportamentos atribuídos aos homens e mulheres não são imutáveis. Retirar, pois, o conceito gênero de um documento que unifica o que os/as discentes devem estudar ao longo das etapas de ensino só evidencia as marcas de uma sociedade onde o masculino e conservadorismo predominam.

Dentre as habilidades determinadas pela BNCC para os/as alunos/as do 6º ao 9º ano do componente curricular História indicadas para os anos finais do ensino fundamental, o termo “mulheres” é mencionado em apenas duas delas: na habilidade “(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” e na habilidade “(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra as populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 427).

Percebe-se essa limitação quando o assunto é sobre a história das mulheres. Portanto, não há preocupação em agregar habilidades sobre as questões de gênero no ensino de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso acaba “promovendo, assim, um esvaziamento dos debates e avanços científicos sobre as temáticas de gênero em seu interior, limitando, inclusive, as possibilidades de enriquecer conceitos como o de cidadania e Direitos Humanos” (SEMEÃO, 2020, p. 147). Assim, ao longo da BNCC Fala-se muito em ações que possam promover a cidadania, mas o fato de silenciar discussões sobre gênero, acaba comprimindo as formas de se alcançar plena cidadania.

Sabemos que os currículos, materiais didáticos e as práticas docentes sofrem com a interferência de discursos políticos. Assim, devemos levar em conta o contexto social e temporal no qual os documentos escolares foram redigidos, pois somente dessa forma iremos entender por que determinados assuntos foram marginalizados (como é o caso da história das mulheres) e outros foram privilegiados, como por exemplo a história contada no masculino. Segundo Torres, “há determinações estatais que influenciam a estrutura escolar e, conseqüentemente, a cultura escolar, inclusive a realidade não documentada” (2020, p. 36).

Ao pensar sobre os documentos curriculares e materiais didáticos, portanto, devemos reconhecer que existe uma rede de condicionantes envolvidos, seja na escolha dos conteúdos, nas propostas do Estado, dos Municípios e na cultura escolar.

Nessa perspectiva, devemos considerar que os currículos e os materiais didáticos não são neutros, que existe toda uma rede de mecanismos que definem as escolhas dos conteúdos a serem ensinados. Portanto, são produções históricas que variam no tempo de acordo com as ideologias e cultura de uma determinada época. Por isso, a educação e todos os seus componentes passam por diversas mudanças. Sendo assim, o ensino de História no Brasil:

[...] é fruto do tempo histórico em que nasce. Carrega as características e anseios dos grupos que compõem a elite política que detém o poder do Estado, em determinado momento, inclusive na esfera da educação. Detendo o poder faz suas predileções acerca dos programas de ensino, inclusive de história, determinando o quê, como e com quê objetivo seria ensinada a disciplina. Frequentemente fazendo todos os esforços para se manter no poder e para que a ordem se mantivesse inalterada, a elite política não poupava esforços para que as classes menos favorecidas ficassem à margem de todo o processo escolar, inclusive as mulheres que por muito tempo ficaram excluídas das escolas (SOUSA, 2020, p. 51-52).

Nesse sentido, existem uma série de interferências do governo quando o assunto é o que se ensinar nas aulas de História. No entanto, cabe a nós professores/as a busca por abordagens que se aproximem mais dos/as alunos/as, que evidenciem as diferentes relações de gênero e o importante papel das mulheres e suas lutas na sociedade ao longo dos tempos. É preciso que nós possamos enveredar nas brechas que os currículos e materiais apresentam.

Os professores podem manifestar sua resistência no chão da escola. Isto é, o currículo é um discurso cujo significado precisa ser interpretado e atualizado pelos discentes. Sendo assim, existe uma certa margem de atuação no cotidiano da sala de aula na qual será possível expressar uma prática de ensino voltada para a cidadania e não ao tecnicismo dos valores empresariais (MENDES, 2020, p. 124).

Nesse sentido, devemos considerar as alternativas de adentrar temas silenciados ou pouco enfatizados nos currículos e nos livros didáticos. Precisamos, por exemplo trabalhar a história das mulheres, pois “não conhecer as histórias das mulheres nas escolas [...], acarreta em manter a epistemologia masculina, positivista e supostamente neutra, sobre a narrativa histórica” (GIOVANNETTI & SALES, 2020, p. 256).

Diante desse cenário de ausências e estando como professora efetiva da rede municipal de educação no município de Milagres-CE desde 2017, pude perceber que falar sobre gênero na escola, especificamente em relação à história das mulheres, realmente tem sido um desafio. Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas no campo acadêmico, essas discussões acabam sendo limitadas no ambiente escolar, e sabemos da importância de levar temas que tratem, por exemplo, da luta feminina pela conquista e manutenção de direitos de cidadã.

É interessante considerar que sou professora na Escola de Ensino Infantil Fundamental Manoel Correia da Silva, no Sítio Taboquinha, à direita da BR 116 no sentido Milagres/Fortaleza, fator que a torna de fácil acesso. De 1976 a 2022 a escola funcionou em um

prédio antigo e pequeno, composto por apenas 3 salas de aula, cozinha e banheiros, mas, em 2023 um novo prédio foi inaugurado seguindo o padrão FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), no qual contém 6 salas de aula, biblioteca, sala de reforço/informática, secretaria, sala dos professores, direção, cozinha ampla com despensa, banheiros para alunos/as e funcionários/as e pátio. Com a ampliação do espaço, houve também maior oferta de modalidades de ensino, atualmente a escola oferta séries do Infantil, Fundamental Anos Iniciais e Finais, e também a EJA (Educação para Jovens e Adultos) atendendo, assim, crianças, adolescentes e adultos da comunidade e de sítios vizinhos. Nesse sentido, trata-se de uma escola que recebe diariamente inúmeros alunos/as de diferentes localidades.

Nesses poucos anos trabalhando com diferentes turmas pude perceber que ações precisavam ser feitas para que a história das mulheres não ficasse resumida às poucas páginas tratadas nos livros didáticos, que normalmente aparecem em forma de textos complementares ou atividades. Algo precisava ser pensado para suprir aquela limitação e que pudesse despertar não só nas meninas, mas também nos meninos, a importância de estudar temáticas relacionadas às mulheres. Nesse sentido, pois, é que proponho problematizar o trabalho feminino remunerado, historicamente construído a base de muitas lutas e reivindicações, como forma de nós, professores e professoras superarmos essas ausências.

Para isso é interessante que possamos estabelecer o uso do gênero como nossa categoria de análise para que seja possível ajudar os/as alunos/as entenderem que as desigualdades e diferenciações entre homens e mulheres são frutos de construções sociais e que, portanto, não podem ser naturalizadas – como, por exemplo, associar o trabalho doméstico às mulheres. Segundo Joan Scott, é necessário usar gênero como categoria de análise como caminho para a “rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Escrever e propor ações tendo como suporte teórico a categoria de gênero não foi fácil, pois no período da graduação e pós-graduação não foram ofertadas disciplinas que fizesse tal discussão, e as disciplinas disponíveis pouco ou nada falavam sobre a atuação das mulheres nos mais diferentes aspectos da sociedade. Portanto, foi preciso muitas leituras para aprofundar meus estudos sobre gênero, especialmente a história das mulheres e suas lutas trabalhistas. Foi a partir de leituras e estudos que fui percebendo que é mínimo o número de informações que chegam nas escolas e que diante dessa realidade precisamos levar tais temáticas para promover descobertas, sensibilidades e conscientização para que as desigualdades de gênero possam ser superadas.

Acredito que essa mesma dificuldade seja sentida por outros/as professores/as que também não tiveram discussões sobre gênero em suas graduações ou especializações, por isso considere, na elaboração de minha proposta de produto pedagógico, a disponibilização de materiais que possam auxiliar no estudo e propostas metodológicas. Como professores/as atuantes na prática de ensino, é preciso desenvolvermos alternativas, métodos e materiais que possam romper com os males e desigualdades de gênero que ainda permeiam o campo escolar e impedem o aprendizado histórico sobre as lutas femininas ao longo dos anos para alcançar sua cidadania.

Na medida em que fui adentrado nos estudos sobre gênero e história das mulheres, as minhas aulas foram se modificando, procurei formas de levar estudos de gênero para os/as alunos/as, buscando trechos de jornais, revistas, artigos e documentos que me permitissem discutir sobre o trabalho feminino remunerado e a luta das mulheres para conseguir direitos de cidadã. Diálogos e escritos foram solicitados como forma de analisar o que os/as meus/minhas alunos/as pensavam sobre as desigualdades de gênero ligadas ao mundo do trabalho. O intuito era sempre deixar claro que algumas desigualdades ainda existem e que durante anos os direitos trabalhistas das mulheres não existiam e/ou foram muito mais limitados. Além disso, sempre problematizando o porquê de tal discussão não ser contemplada no livro didático utilizado na escola.

A partir dessas ações foi possível ir construindo ideias que pudessem colaborar para que as lutas e conquistas das mulheres ao trabalho remunerado e com garantias trabalhistas, possa ser tema de discussão. Por ser uma temática que envolve inúmeras questões, fiz um recorte temporal e espacial, e comecei a estruturar um caderno de propostas pedagógicas direcionado aos professores/as do 9º ano que tratasse sobre o trabalho feminino remunerado a partir do século XIX.

Esse material foi pensado como forma de apoio pedagógico ao livro didático que é um dos materiais mais utilizados pelos/as professores/as no momento da preparação de suas aulas ou na execução de atividades, e que também é um grande suporte para os/as alunos/as nos momentos da aula, das pesquisas ou na realização de exercícios.

Pensamos em um material composto por sugestões pedagógicas que englobam propostas metodológicas, problematizações, seleção de fontes e atividades. A ideia foi selecionar conteúdos de acordo com o que já está previsto nos currículos, pois é uma forma de executar no próprio horário da aula. O intuito de incluir no horário da disciplina foi pensando diante da dificuldade de realizarmos ações no contraturno, já que a grande maioria dos/as nossos/as alunos/as necessitam de transporte escolar para chegarem na escola. No entanto, em

escolas onde os/as estudantes moram próximos e não precisem de transporte escolar, as propostas podem ser facilmente utilizadas em outros momentos como, por exemplo, a partir de projetos ou aulas no contraturno, os/as docentes podem adequar as sugestões aos horários que melhor for possível.

Sabemos também que as experiências femininas não são homogêneas, existem diversas diferenças entre as próprias mulheres, no qual há fatores de classe e etnia que contribuem para que elas tenham diferentes formas e oportunidades de trabalho. Diante dessa diversidade, selecionamos o trabalho feminino remunerado a partir do século XIX no Brasil como proposta para o produto educacional.

A ideia é que os tópicos do produto educacional tenham relação uns com os outros, pois a pretensão é oportunizar a compreensão de que o processo de conquistas ao trabalho remunerado e aos direitos trabalhistas por parte das mulheres foi marcada por avanços e recuos ao longo do tempo. Será também uma forma de analisar que as diferenças percebidas nos trabalhos exercidos por homens e mulheres são construções culturais e não biológicas. O objetivo também é que esses estudos possam promover atitudes políticas de manutenção, ampliação e respeito dos direitos das mulheres à igualdade salarial e profissionalização em relação aos homens.

Nesse sentido, é preciso que nos espaços escolares sejam elaboradas ações que possibilitem o estudo de gênero como forma dos/as discentes compreenderem como as diferenças e estereótipos entre feminino e masculino foram construídos. Segundo Luizelene Sousa, “esse tema é pertinente para ser trabalhado na escola com a finalidade de se refletir sobre as construções das desigualdades pautadas nos gêneros e provocar reflexões com o objetivo de construirmos uma sociedade baseada na equidade” (2020, p. 39).

Por isso é importante promover projetos e ações diárias no ambiente escolar que possam estimular a valorização e discussão sobre a luta das mulheres pela cidadania e todas as outras questões de gênero envolvidas, como forma de investimento não só do processo de autoconhecimento dos/as alunos/as, mas também com o objetivo de combater preconceitos, misoginias e estereótipos. Assim, contribuiremos para a promoção de uma educação para a cidadania e consolidação dos Direitos Humanos.

### **3.2. O Caderno de Propostas Pedagógicas sobre o trabalho feminino formal como sugestão para o ensino de História**

A partir das ausências enunciadas sobre gênero e História das mulheres no ensino de História, especialmente nos livros didáticos, propomos um caderno com sugestões pedagógicas intitulado, “Cidadania e trabalho feminino formal no Brasil a partir do século XIX”, em que os/as professores/as do ensino fundamental anos finais (9º ano) possam explorar e problematizar elementos voltados para essa temática<sup>36</sup>.

O interesse em construir um caderno com sugestões pedagógicas surgiu diante das limitações de debates e atividades sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil nos livros didáticos, especialmente na coleção utilizada na minha escola. Sempre que pensava em levar algo sobre essa temática precisava realizar pesquisas em sites à procura de sugestões, fontes, problematizações ou atividades. Foi então que surgiu a ideia em construir algo que pudesse contribuir com possibilidades de estudos, fontes históricas e atividades sobre o trabalho feminino formal no Brasil.

Com relação a estrutura do caderno de propostas, é importante ressaltar que cada capítulo contém uma temática relacionada à um *objeto de conhecimento e habilidades* prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano. Portanto, o produto está em consonância com alguns objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC propostas para o componente curricular de História. As principais habilidades elencadas foram as seguintes: (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais; (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos e (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (BRASIL, 2018, p. 425).

Cada capítulo também possui nossas *expectativas de aprendizagem*. Sugerimos também a *duração da aula* para cada conteúdo, *metodologias* e *orientações* que podem auxiliar os/as professores/as. Temos a seção de *atividades* e, por último, as *sugestões de leitura*.

---

<sup>36</sup> É importante ressaltar que o caderno de propostas pedagógicas não abordou as diferenças entre a inserção das mulheres negras, brancas ou indígenas no mercado de trabalho, portanto, as discussões não são em torno das interseccionalidades. Mas reconhecemos que as diferenças existem. Conforme a pesquisa feita por Paôla Borges – John Richard: “De acordo com o IBGE, ‘entre todas as mulheres negras em idade para trabalhar, que somaram 50 milhões no primeiro trimestre de 2023, apenas 44% (22,1 milhões) estavam empregadas’. Além disso, mulheres negras ocupam, predominantemente, posições de trabalho precárias e recebem salários menores que brancos e homens negros” (2023). Portanto, entendemos que as dificuldades de ascensão profissional das mulheres negras são superiores em relação às mulheres brancas. Disponível em: <https://abrbsp.org.br/conteudo/noticias/desigualdade-social-e-o-mercado-de-trabalho-para-mulheres-negras/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20IBGE,que%20brancos%20e%20homens%20negros.>

Como discutimos em tópicos anteriores, as habilidades específicas do componente curricular História previstas pela BNCC limitam as reflexões sobre as mulheres. No entanto, é possível adentrar nas habilidades propostas e ampliar as discussões, pois como diz Melo “há possibilidades de burlas e fissuras deixadas pelo documento e suas bases de fundamentação. Nesse jogo de poder e disposição de forças, a liberdade possível é conquistada no cotidiano” (2021, p. 158).

Portanto, a proposta é adentrar em algumas habilidades já existentes da BNCC e ampliar o leque de discussão sobre a história das mulheres relacionado ao trabalho remunerado e direitos trabalhistas. Para isso, também estabelecemos nossas próprias *expectativas de aprendizagem*, a partir da seguinte questão motivadora: “o que queremos que o aluno aprenda?”. Pergunta que, segundo Freitas & Oliveira (2022), é preciso existir antes da elaboração de qualquer proposta pedagógica de aprendizagem histórica.

O caderno de sugestões pedagógicas destinado aos/às professores/as de História do 9º ano também pode ser considerado como uma sequência didática, pois indica os passos que podem ser seguidos nas aulas de História. Sobre este termo, Freitas & Oliveira esclarecem que:

Sequência didática é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento de sentir dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional) (FREITAS & OLIVEIRA, 2022, p. 17).

Nesse sentido, nosso produto está em conformidade com as indicações de uma sequência didática, pois propomos em cada tópico ações fundamentadas teórica e metodologicamente com o objetivo de alcançar determinadas expectativas de aprendizagens históricas, sendo que a principal delas é entender que historicamente existem desigualdades de gênero construídas a partir de vários discursos moralistas e sexistas que durante muito tempo limitaram as mulheres aos espaços privados e os homens aos espaços públicos, mas que aos poucos essa situação foi mudando por meio da inserção das mulheres no mercado de trabalho. A intenção é que as expectativas atendam aos princípios de uma educação que priorize o respeito, a pluralidade e a garantia à cidadania.

Além dos objetos de conhecimentos, habilidades e expectativas de aprendizagens, sugerimos também a *duração da aula* -, normalmente duas ou três aulas para cada capítulo, mas que o/a professor/a tenha sempre a mobilidade de exercer as ações programadas de acordo com a sua realidade escolar, podendo inclusive selecionar apenas o que ele/ela entenda que é conveniente para sua aula. Portanto, os/as docentes podem seguir as estratégias conforme

escrevemos, ou escolher apenas algumas atividades ou fontes históricas e seguir um plano de ações diferente.

Ao longo de cada tópico há também *sugestões metodológicas* com o passo a passo de como a aula pode acontecer. Normalmente indicamos que os primeiros momentos sejam para a retomada dos conteúdos anteriores e análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, para isso sugerimos análise de imagens e/ou problematizações que possam instigar a participação deles/as sobre o tema da aula. Posteriormente sugerimos o estudo de fontes históricas relacionadas a temática de cada capítulo. Para esse momento selecionamos trechos de jornais, artigos ou dados estatísticos, no qual os/as docentes possam explorar e adentrar no tema sugerido para cada aula. Após esse estudo, há o momento da realização da atividade, e por último a socialização das respostas dos/as alunos/as como forma de corrigir aquela atividade. Essas sugestões também são flexíveis e podem ser moldadas de acordo com a preferência e realidade escolar de cada professor/a.

Na seção *Orientações* indicamos assuntos e problematizações que podem ser tratadas durante o momento de retomada, introdução e decorrer da aula, como por exemplo dicas de como trabalhar com as imagens e/ou analisar fontes a partir de observações, diálogos ou interpretações. Portanto, nessa seção destacamos informações e problematizações que possam conduzir a aula, ficando o/a professor/a livre para acrescentar outros conhecimentos.

Sobre as *atividades*, buscamos elaborá-las pensando na realidade dos/as alunos/as, no qual eles/as possam resolver com base nos seus conhecimentos prévios, como também a partir de comparações entre passado e presente sobre a temática da aula. Além disso, propomos atividades de interpretação de fontes escritas e imagens como forma desse momento também haver esse contato com as fontes de um determinado momento histórico. Após as atividades temos as *sugestões de leituras* com referências bibliográficas que ajudam a entender melhor a temática proposta.

Em termos de conteúdo, vale ressaltar que todos os capítulos estão relacionados entre si, pois apresentam objetivos em comum, sendo estes: discutir o trabalho remunerado das mulheres, acompanhando os avanços e recuos que permeiam a história da conquista de direitos trabalhistas por elas no Brasil. Para isso, procuramos articular a ideia de tempo na perspectiva de perceber as mudanças e permanências vivenciadas entre o final do século XIX e os dias atuais; pensar historicamente como as mulheres brasileiras foram conquistando os espaços públicos, especificamente o trabalho remunerado; e estudar sobre a luta feminina por direitos trabalhistas a fim de conscientizar o posicionamento em defesa, manutenção e ampliação desses direitos.

O caderno está organizado em duas unidades, no qual cada uma apresenta capítulos que podem ser trabalhados em diferentes momentos. A primeira intitulada, “Desigualdade de gênero no mercado de trabalho”, engloba temáticas que demonstram que a divisão entre o trabalho feminino e masculino faz parte de uma construção social, e assuntos mais atuais, como por exemplo a análise de dados do IBGE de 2019 com relação ao trabalho feminino. Dividimos essa unidade em três capítulos, o primeiro tem como título “Gênero e profissão: o lugar das mulheres no futebol”, em que sugerimos ideias que estimulem o estudo do futebol feminino como trabalho formal na perspectiva de entender as desigualdades de gênero no trabalho, problematizar discursos que inferiorizam e subestimam a capacidade feminina, e compreender que as profissões não tem, naturalmente, gênero. Pensamos nesse tema como abertura da unidade porque o futebol normalmente é de interesse dos/as alunos/as, sendo uma forma deles aprenderem uma temática importante (desigualdade de gênero no trabalho) a partir de um assunto que eles/as gostam.

O segundo capítulo é intitulado, “Desigualdades de gênero no trabalho: entre o público e o privado”, no qual indicamos propostas que possibilitem o estudo das diferenças entre o trabalho feminino e masculino como construções socioculturais que por muitos anos foram enraizadas na sociedade e consideradas como diferenças naturais. Como também o fato de que por muito tempo os trabalhos realizados em espaços públicos foram reservados aos homens, e às mulheres ficavam restritas aos trabalhos em locais privados, ligados à vida doméstica e cuidado com os/as filhos/as. O objetivo desse capítulo é também mostrar que a partir de muitas lutas, as mulheres foram mudando esse cenário de segregação e conquistando os mais diversos espaços e trabalhos.

O terceiro capítulo da unidade I, intitulado, “Desigualdades de gênero no rendimento do trabalho”, oferece indicações voltadas para a análise de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) do ano de 2019 que demonstram que o nível de ocupação de mulheres no mercado de trabalho é, muitas vezes, menor que a porcentagem masculina, e que os trabalhos com carga horária reduzida são majoritariamente ocupados por mulheres. A intenção é mostrar que normalmente isso acontece porque as tarefas domésticas e cuidado com os/as filhos/as ainda é vista como uma atividade exclusivamente feminina.

É importante constar que como essa primeira unidade trata sobre questões mais atuais sobre o trabalho feminino e envolvem assuntos que são da realidade dos/as alunos/as, então fizemos a indicação dela para as primeiras semanas de aula também como atividades diagnósticas, sendo uma maneira de perceber os conhecimentos e/ou dificuldades dos/as alunos/as para elaborar ações que possam melhorar a aprendizagem deles/as.

Já a segunda unidade, que tem como título “O trabalho feminino remunerado no Brasil a partir do século XIX”, é composta por temas direcionados à espaços e temporalidades específicas, por isso sugerimos que sejam utilizados de acordo com alguns conteúdos presentes nos livros didáticos de História do 9º ano. O primeiro capítulo, por exemplo, intitulado “Os primeiros trabalhos remunerados entre mulheres brasileiras de classe média”, sugerimos que seja estudado juntamente com o objeto de conhecimento “A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos”, pois trata-se de um mesmo contexto histórico. Nesse capítulo sugerimos o estudo dos desafios enfrentados pelas mulheres de classe média para conseguirem se profissionalizar e exercer uma profissão, como também a problematização de que havia trabalhos considerados aptos para essas mulheres, normalmente trabalhos ligados ao magistério e à enfermagem, pois se tratava de profissões relacionadas ao cuidado e assistência, assim como os trabalhos domésticos e maternais.

O segundo capítulo da unidade II, “Mulheres operárias no Brasil entre os séculos XIX e XX”, relacionamos aos objetos de conhecimento “O período varguista e suas contradições” e “protagonismo feminino”, pois sugerimos nesse capítulo o estudo da inserção do trabalho feminino nas fábricas, mostrando as suas dificuldades e lutas em prol de melhores condições de trabalho. Além disso, o conteúdo envolve o momento em que Vargas assume o poder e propõe algumas reformas na legislação trabalhistas que possibilita a existência de algumas leis que regularizaram o trabalho feminino.

Com relação ao capítulo 3, “O trabalho feminino durante a Segunda Guerra Mundial: brasileiras na guerra”, associamos esse tema ao objeto de conhecimento “Segunda Guerra Mundial”, no qual os/as professores/as podem seguir as propostas desse capítulo nas aulas sobre o período Varguista, ou sobre a Segunda Guerra. Nesse capítulo sugerimos que os/as docentes analisem como aconteceu a atuação das brasileiras como enfermeira (algumas de forma remunerada, outras de maneira voluntária) e seu cotidiano durante a participação na guerra. Além disso, propomos o estudo de como a Segunda Guerra Mundial provocou mudanças na sociedade ao integrar mulheres na Guerra, como também as exigências determinadas para se alistar ao Exército e as dificuldades enfrentadas nos campos de batalha, representando um ato de resistência e ousadia diante de uma sociedade marcada pelas desigualdades de gênero.

Ainda na segunda unidade temos o capítulo 4, “A luta feminina por direitos trabalhistas durante o Regime Militar Brasileiro”, no qual relacionamos essa temática ao objeto de conhecimento “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, pois indicamos problematizações que envolvem a resistência feminina diante das restrições ligadas ao trabalho,

sendo um momento em que muitas conquistas femininas foram privadas, como por exemplo, o direito de votar e de usufruir os direitos trabalhistas concedidos em 1932 pelo Decreto de 21.417. Nesse capítulo propomos o estudo da luta das mulheres em busca dos seus direitos trabalhistas, divulgando na imprensa seus posicionamentos políticos, denunciando as limitações impostas às suas ações e formas de pensar, e as desigualdades de gênero no trabalho.

O último capítulo, “Conquistas femininas no mercado de trabalho após a Constituição de 1988”, associamos ao objeto de conhecimento “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias”, pois a intenção é indicar propostas de estudo sobre algumas mudanças que tal constituição proporcionou às mulheres, principalmente com relação aos direitos trabalhistas, e que essas mudanças só foram possíveis graças às lutas, resistências e à própria participação das mulheres no processo de elaboração desse documento.

Ao longo de cada capítulo sugerimos na introdução à temática e/ou nas atividades a interpretação de fontes históricas, principalmente as escritas, como trechos de jornais, revistas, leis ou decretos. Acreditamos que o contato com fontes históricas estimula a criticidade e a interpretação de diferentes temporalidades, pois proporciona “o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato” e isso favorece o “desenvolvimento intelectual dos alunos” (BITTENCOURT, 2008, p. 327).

As fontes foram selecionadas de acordo com a proposta de cada temática, buscamos escolher trechos escritos que tivessem uma linguagem adequada para o nível cognitivo dos/as alunos/as do 9º ano. Pois embora o caderno seja composto por indicações para os/as docentes, a ideia é que as fontes históricas sejam apreciadas e interpretadas pelos/as discentes no momento dos diálogos e das atividades. Sobre essa seleção, Circe Bittencourt enfatiza que:

Existe o problema de escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão, considerando o tempo pedagógico das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), e inadequação à idade dos alunos. Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldade do que interesse e curiosidade (BITTENCOURT, 2008, p. 330).

Ao selecionar fontes históricas para o caderno de propostas pedagógicas tratamos de optar por aquelas que não fossem muito longas e que não possuíssem uma linguagem muito complexa para não dificultar a compreensão dos/as alunos/as. Pois o objetivo “é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos” (BITTENCOURT, 2008, p. 330).

Além dos trechos de jornais e/ou revistas, optamos também pelo uso de imagens ao longo dos capítulos, principalmente no momento de retomada e/ou introdução ao tema, pois

entendemos que o uso de imagens ajuda na compreensão dos acontecimentos históricos ao possibilitar e despertar a criticidade, a criatividade e a interpretação.

Assim, selecionamos para o capítulo 1, “Gênero e profissão: o lugar das mulheres no futebol” uma fotografia da jogadora de futebol Marta e do jogador Neymar como forma de iniciar a aula a partir de comparações entre salários, visibilidades e privilégios concedidos aos dois atletas. Optamos também pelo estudo da matéria “O football mata a graça da mulher”, do jornal *O Imparcial* (Rio de Janeiro, nº 1732, 1941, p. 14), em que são citados trechos do Dr. Humberto Ballariny publicado na Revista Educação Physica (Rio de Janeiro, v. 49, 1940) que apresenta alguns dos argumentos utilizados para afastar a participação feminina no futebol, na época considerada contrária à “natureza feminina”. Além disso, essa fonte possibilita estabelecer relações com o presente ao enfatizar as desigualdades de gênero ainda existentes nesse esporte, por exemplo a diferença salarial entre homens e mulheres, a desigualdade do financiamento e visibilidade entre o futebol masculino e feminino.

No capítulo 2 intitulado, “Desigualdades de gênero no trabalho: entre o público e o privado”, optamos por um trecho do jornal *Correio do Ceará* (Século da luz e da angústia, 1944, p. 5), que exemplifica uma das narrativas sobre o que se esperava da figura feminina (mãe, dona do lar, “anjo de beleza”) e que a conquista de espaços públicos era visto como uma ameaça a “ordem familiar”. Além disso, possibilita discussões sobre a divisão de homens e mulheres entre os espaços públicos e privados.

Ainda no capítulo 2 selecionamos um trecho da primeira publicação do *Jornal das Senhoras* (1º de janeiro de 1852), no qual sua fundadora, Joana Paula Manso de Noronha escreveu sobre os objetivos principais do jornal, que seriam promover um melhoramento social e emancipação moral da mulher. Além disso, optamos por essa publicação por discutir a indignação por parte da fundadora em causar tanto impacto e desmerecimento pelo fato dela dirigir e fundar um jornal, considerado como um ofício masculino.

Ao longo do capítulo 3, “Desigualdades de gênero no rendimento do trabalho”, sugerimos a utilização de dados do IBGE de 2019 que tratam sobre as dificuldades e desigualdades enfrentadas por mulheres na conciliação de trabalhos domésticos, cuidado dos/as filhos/as e trabalhos “fora de casa”. Selecionamos ainda uma tirinha retirada do editorial nº 1 do *Jornal Nós Mulheres*<sup>37</sup>, que circulou no Brasil entre os anos 1976 a 1978 na cidade de São Paulo. Esse jornal era organizado e publicado pela Associação de mulheres com o intuito de divulgar os posicionamentos femininos sobre os mais diferentes assuntos, principalmente o

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>.

pensamento político. Optamos pela tirinha exibida no primeiro editorial por apresentar uma crítica à desigualdade de gênero nos trabalhos domésticos, em que muitas vezes acontece a sobrecarga feminina por trabalhar fora de casa e ainda ser considerada como “naturalmente” a responsável pelos trabalhos do lar.

Com relação a unidade II, escolhemos para o primeiro capítulo intitulado, “Os primeiros trabalhos remunerados de mulheres brasileiras de classe média”, o trecho de uma coluna diária do jornal *O Povo*, chamada “Boa Tarde!” (29/07/1942, p. 2), crônica escrita pelo Senhor “X” (forma como o autor se identificava). Seleccionamos essa coluna por exemplificar as narrativas sobre o que se esperava da figura feminina e a frustração de que a modernidade estava afetando a moral das mulheres de Fortaleza-CE. A fonte pode ser utilizada como forma de analisar os discursos em quem queriam conservar as mulheres aos espaços privados e adentrar sobre as dificuldades das mulheres de classe média durante a Primeira República conseguirem seus primeiros trabalhos formais.

Para as atividades desse primeiro capítulo, escolhemos dois trechos da *Revista Feminina*, publicada regularmente em São Paulo entre 1915 e 1936, que tinha como público-alvo as moças e senhoras de elite. Seleccionamos primeiramente a charge intitulada “O lar de uma sufragete”<sup>38</sup>, que se encontra na edição nº 42 de 1917, pois por meio da charge é possível problematizar a diferença sexual do trabalho baseada na “lógica ou ordem natural”, no qual cabia aos homens as profissões de comando e às mulheres os cargos associados ao cuidado, proteção e educação. Optamos ainda por um trecho escrito por um autor desconhecido, também publicado na *Revista Feminina* em 1924 que tinha como título, “Variações sobre a mulher e sua educação”<sup>39</sup>, pois é possível analisar como boa parte da sociedade associava às mulheres certas habilidades e qualidades de trabalho que não fossem prejudicar a sua honra, e que o espaço mais seguro para sua dignidade era o ambiente doméstico, assim conseguimos interpretar como havia limitações impostas às mulheres em relação à possibilidade de trabalhar no espaço público.

No capítulo 2, “Mulheres operárias no Brasil entre os séculos XIX e XX” (Unidade II) escolhemos duas imagens para o momento da retomada, sendo a primeira delas a fotografia de mulheres intelectuais<sup>40</sup> de classe média do século XX e a segunda imagem são operárias<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> *Revista Feminina*, n. 42, novembro de 1917, p. 24. Disponível em: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/9afdda6b-20ab-4553-aadf-218d4061401e>>

<sup>39</sup> *Revista Feminina*, n. 122, agosto de 1924, p. 47. Autoria desconhecida. Disponível em: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/b1e103e6-20da-481a-a755-deaa02ff9a3b>>

<sup>40</sup> Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/fgv-disponibiliza-acervos-fotograficos-mulheres-intelectuais-seculo-xx>

<sup>41</sup> Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/artigo-as-mulheres-na-uniao-dos-operarios-em-fabricas-de-tecidos-atuacoes-obstaculos-e-negociacoes-rio-de-janeiro-1926-1930/>

em uma fábrica de tecidos no Rio de Janeiro no início do século XX. Escolhemos elas como sugestão de análise comparativa, pois são apresentadas duas realidades distintas, que conseqüentemente as faziam ter diferentes oportunidades de trabalho. Como fonte escrita, selecionamos parte do artigo “Companheiras, a união faz a força” escrito no Jornal *Brazil Operário* (1903) por uma operária chamada Elvira de Vilela Carvalho, pois discute sobre a luta feminina em prol de melhorias nas condições de trabalho e a busca para obter direitos e garantias trabalhistas.

Sobre o capítulo 3, “O trabalho feminino durante a Segunda Guerra Mundial: brasileiras na guerra”, utilizamos uma imagem de enfermeiras<sup>42</sup> brasileiras na Segunda Guerra Mundial como uma forma de iniciar a aula e a partir dela discutir sobre a atuação dessas mulheres na guerra e realizar um estudo sobre as situações desafiadoras ao lutar em um ambiente desconhecido, marcado pela violência e morte, como também as mudanças que essa participação provocou na vida de muitas mulheres. Com relação a fonte escrita, optamos por parte do artigo “A mulher brasileira apresentou-se voluntariamente”<sup>43</sup> escrito por Virgínia Maria de Niemeyer Portocarrero, integrante do primeiro escalão da FEB (Força Expedicionária Brasileira), pois em seus escritos ela fala sobre sua atuação como enfermeira, descrevendo as exigências para fazer parte do Exército, os treinamentos e o cotidiano dela e de suas colegas na Segunda Guerra.

No capítulo 4, “A luta feminina por direitos trabalhistas durante o regime militar brasileiro”, selecionamos para o momento de introdução ao conteúdo, a fotografia de mulheres participando de um movimento de resistência<sup>44</sup> à ditadura militar, especificamente reivindicando o fim da intervenção nos sindicatos, sendo possível dialogar sobre as formas de resistência feminina durante o regime militar e as limitações impostas nesse período.

Como fonte escrita selecionamos para esse mesmo capítulo trechos do Jornal *Nós Mulheres*<sup>45</sup> (1976), como forma de exemplificar a luta feminina no combate às desigualdades existentes entre os trabalhos exercidos nos espaços públicos e privados. Como também destacar que o contexto vivenciado nesse período ainda era marcado pela censura e repressão, no qual é possível enfatizar que esses jornais alternativos eram meios de demonstrar oposição e negação

---

<sup>42</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/search?sca\\_esv=183f9140eeaab3e5&sxsrf=ACQVn09Er70mE8RL2sm5X3OUqT30i9nTUQ:1711837532127&q=mulheres+brasileiras+na+segunda+guerra+mundial&tbm=isch&source=lnms&prmd=](https://www.google.com/search?sca_esv=183f9140eeaab3e5&sxsrf=ACQVn09Er70mE8RL2sm5X3OUqT30i9nTUQ:1711837532127&q=mulheres+brasileiras+na+segunda+guerra+mundial&tbm=isch&source=lnms&prmd=)

<sup>43</sup> Disponível em: <[https://basearch.coc.fiocruz.br/uploads/r/fundacao-oswaldo-cruz-casa-de-oswaldo-cruz/b/8/f/b8fe58e018913ebb10bfd0edb34ab3513b6fb7d6ba3e7470fac5e286a942a916/BR\\_RJ\\_COC\\_VP\\_04\\_06\\_01.pdf](https://basearch.coc.fiocruz.br/uploads/r/fundacao-oswaldo-cruz-casa-de-oswaldo-cruz/b/8/f/b8fe58e018913ebb10bfd0edb34ab3513b6fb7d6ba3e7470fac5e286a942a916/BR_RJ_COC_VP_04_06_01.pdf)>

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Ditadura-e-resistencia-Mulheres-que-foram-a-luta>.

<sup>45</sup> Jornal *Nós Mulheres*, 1976, p. 2. Disponível em:

<<https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>>

às atitudes cometidas pelo governo civil-militar. Portanto, a partir da análise das partes retiradas do referido jornal, será possível perceber como algumas mulheres utilizavam os jornais como veículos de divulgação dos seus posicionamentos políticos e conscientização de outras mulheres na busca por respeito e espaços no mercado de trabalho, sendo esta uma maneira de impulsionar a análise crítica dos/as alunos/as.

Com relação ao último capítulo, “Conquistas femininas no mercado de trabalho após a Constituição de 1988”, selecionamos duas fotografias para o momento de retomada e introdução ao conteúdo, sendo a primeira delas a imagem de uma mulher sendo reprimida pelos militares por estar envolvida numa manifestação estudantil em 1977<sup>46</sup>; e a segunda imagem aparecem mulheres celebrando<sup>47</sup> os avanços conquistados através da Carta Magna (1987). Optamos por essas duas imagens por ser possível estabelecer diferenciações entre esses dois períodos que marcaram a história do país: a ditadura militar e suas limitações impostas às mulheres, e o processo de redemocratização do Brasil, em que muitas conquistas foram alcançadas a partir das lutas femininas. Sobre a fonte escrita, indicamos o estudo de uma passagem da “Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte”<sup>48</sup> para mostrar que foi a partir desse documento que cerca de 80% das solicitações foram atendidas e inclusas na Constituição de 1988, possibilitando a inserção de importantes direitos femininos, como a aposentadoria das mulheres rurais e a inclusão dos direitos ligados ao trabalho doméstico.

Algumas das fontes escritas utilizadas podem ser encontradas digitalizadas no acervo da Hemeroteca Digital<sup>49</sup> da Biblioteca Nacional, como o *Jornal das Senhoras*, *Jornal O Imperial* e a *Revista Feminina*, já o *Jornal Nós Mulheres* pode ser localizado no site da Fundação Carlos Chagas<sup>50</sup>. Acessando esses sites os/as professores/as podem inclusive utilizar outros recortes, edições ou volumes desses mesmos jornais e revistas disponíveis em acervo digital.

Muitas dessas fontes jornalísticas fazem parte da escrita de mulheres que participaram ativamente de movimentos contrários as limitações femininas impostas por uma sociedade e período que entendia as mulheres como submissas e incapazes. Portanto, representa a voz de mulheres que lutaram por direitos e garantia da sua cidadania.

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://caterinas.info/videos/mulheres-militantes-de-esquerda-na-luta-contr-a-ditadura-brasileira/figura-23/>

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/03/06/os-avancos-da-carta-magna-e-as-perspectivas-para-o-futuro-da-pauta-das-mulheres>

<sup>48</sup> Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte, 1987 Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf)>

<sup>49</sup> Biblioteca Nacional Brasileira – Hemeroteca Digital. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/>.

Acreditamos que a partir da interpretação e análise das fontes escritas e imagéticas sugeridas, os/as discentes entenderão que até alcançar a conquista e garantia de exercer um trabalho remunerado e ter direitos trabalhistas, as mulheres tiveram que enfrentar diversos desafios. Vimos que esses desafios pouco aparecem nos livros didáticos de História, então levar fontes que mostrem a atuação, pensamento e posicionamento delas é uma forma de deixar claro que elas também são sujeitos históricos e lutaram ativamente pelos seus direitos de cidadania. Nesse sentido, é interessante “sempre que possível, aventurar-se pelo universo das atividades e questões que extrapolem os limites dos livros didáticos” (LIMA, 2014, p. 154).

Nossa proposta não é excluir os livros didáticos, mas ampliar as possibilidades de aprofundamento da luta feminina pelo trabalho remunerado e direitos trabalhistas, já que são temáticas pouco debatidas nesses livros. Inclusive, sabendo que muitos/as professores/as ainda utilizam o livro didático como única e/ou principal ferramenta do ensino de História, e que ainda existem casos em que municípios e/ou estados indicam a sequência de conteúdos de acordo com esses livros, sugerimos no nosso caderno, capítulos que estão associados a alguns temas existentes nos livros didáticos do 9º ano, justamente para facilitar a inserção das temáticas propostas.

O trabalho com documentos históricos mostra que existem diferentes fontes de conhecimento histórico, ou seja, que há “uma variedade de marcas e registros produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos” (BITTENCOURT, 2008, p. 327), e que esses registros nos ajudam a compreender aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de um dado contexto histórico. Por isso, acreditamos que o uso de fontes no ensino de história “pode auxiliar o estudante a compreender determinado processo histórico, confrontar diferentes pontos de vista, aprender a pesquisar informações em fontes primárias, enfim, vivenciar a construção do conhecimento histórico” (LIMA, 2014, P. 157).

Além disso, percebemos que realizar ações educativas que envolvem a análise de fontes, muitas vezes desperta a curiosidade dos/as alunos/as, pois eles/elas se sentem atraídos em conhecer aquele passado por meio das suas leituras e interpretações. Portanto, estimula o imaginário dos/as estudantes e contribui para o seu aprendizado histórico.

O uso de fontes estimula o pensamento dos/as alunos, pois eles/elas mesmos podem investigar e compreender o conteúdo a partir das suas análises. Lembrando que a nossa intenção não é que os/as alunos/as analisem as fontes como historiadores/as profissionais, mas propor ações que despertem a curiosidade, a criatividade e a reflexão crítica. Além disso, é uma forma de inserção dos/as alunos/as na construção do saber histórico e que entendam que existem diferentes formas de se conhecer a história.

Sendo assim, a proposta do caderno envolve sugestões metodológicas, problematizações, interpretação de fontes históricas e atividades que podem servir de inspiração aos/as docentes nos momentos em que optarem por falar sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil. Segundo Freitas & Oliveira (2022), diante das propostas lançadas em uma sequência didática, como por exemplo, as informações durante a aula e interpretações ou críticas às fontes, os/as alunos podem adquirir conhecimentos que estimulem a sua criticidade, para isso acontecer:

Os atos da sequência didática poderão ser, corretamente: 1. a proposição de um tema para o debate; 2. o fornecimento de fontes históricas aos alunos; 3. o exercício da crítica de fontes pelos alunos; 4. a construção de argumentos a partir da análise dessas mesmas fontes de informação. (FREITAS & OLIVEIRA, 2022, p. 22).

Diante da lógica desses atos de sequência didática, propomos ao longo de cada capítulo uma temática que envolve problemáticas, fontes de informação para se obter possíveis entendimentos sobre as problematizações, como também fontes históricas que podem ser interpretadas e analisadas criticamente, como forma de estimular o pensamento crítico, reflexivo e consciente diante das desigualdades de gênero no mercado de trabalho.

A intenção é indicar sugestões metodológicas que possam ser desenvolvidas pelos/as professores/as, e que as ações propostas ofereçam possibilidades de protagonismo estudantil. O objetivo é refletir sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho e como elas resistiram e lutaram para alcançar direitos trabalhistas na sociedade brasileira. Assim, esse material poderá somar aos estudos e pesquisas de docentes que queiram trabalhar de forma aprofundada análises sobre a cidadania e os direitos das mulheres como algo que foi sendo conquistado ao longo do tempo.

Esperamos que o produto educacional seja oportuno nos momentos de planejamento e execução de aulas elaboradas por professores/as do ensino fundamental dos anos finais (9º ano), pois pode servir como meio de pesquisa e sugestões sobre temas relacionados à cidadania das mulheres brasileiras na busca por seus direitos trabalhistas. O caderno oferece diversas possibilidades que despertarão reflexões, significações, socializações e trocas de conhecimentos. Sendo assim, nosso propósito é que o produto atenda aos princípios de uma educação inclusiva que priorize o respeito, a pluralidade, e a garantia à cidadania.

QR Code para acessar o caderno de propostas pedagógicas intitulado, “Cidadania e trabalho feminino formal no Brasil a partir do século XIX”:



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo a história das mulheres foi ofuscada e silenciada nas produções acadêmicas e escolares, pois por longos períodos os homens detiveram o monopólio da escrita da História. Como escreveu Perrot:

O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas –, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História! (PERROT, 2017, p. 170)

Assim, o “ofício do historiador” era no princípio um ofício masculino, pois os espaços acadêmicos eram frequentados, na sua grande maioria, por homens, e isso se refletia nas produções historiográficas, pois tais produções estão intimamente ligadas ao meio acadêmico. Os escritos acadêmicos dedicavam-se aos acontecimentos que se desenrolavam no espaço público, ocupado predominantemente por homens. Enquanto o espaço privado, destinado às mulheres, ou mesmo sua atuação no espaço público, não era considerado digno de tornar-se um relato historiográfico.

Por esse motivo durante muitos anos a historiografia acabou excluindo as mulheres dos registros históricos, proporcionando a elas um mero papel de coadjuvante na história. As próprias produções de autoria feminina foram muito subestimadas e silenciadas no meio acadêmico em função de uma “persistência de um modelo de pesquisa com foco predominante no estudo dos repertórios canônicos de obras de autoria masculina, branca e europeia” (OLIVEIRA, 2018, p. 104). Assim, até mesmo no meio acadêmico muitas mulheres permaneceram como personagens secundárias na produção historiográfica

A visibilidade que a história das mulheres tem ganhado no campo historiográfico é recente. Conforme Scott (1992), a chamada “história de gênero” iniciou a partir dos movimentos feministas de 1960 nos Estados Unidos da América, tal movimento despertava o interesse de diversas mulheres a buscar na academia o respeito profissional, a igualdade e o fim dos preconceitos e determinismos biológicos. Assim “com a onda do movimento feminista, a história das mulheres, por meio das reivindicações advindas desse movimento, ganha espaço nos estudos históricos” (PAULA, 2017, p. 41). Portanto, apesar de muitos impasses, o movimento possibilitou a inspiração de produções acadêmicas de importante valor para o conhecimento e valorização da história das mulheres.

A pesquisa feminista recente por vezes contribuiu para essa reavaliação do poder das mulheres. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua “cultura” e a existência dos seus poderes (PERROT, 2017, p. 155).

Pesquisadoras das mais diferentes áreas (historiadoras, antropólogas, sociólogas) passaram a buscar fontes que evidenciassem a presença das mulheres nos variados aspectos da vida. Além disso, novas teorias e metodologias da história contribuíram para a inclusão de outras formas de pensar e escrever história, como a Nova História - movimento historiográfico que após a segunda metade do século XX estimulou pesquisadores/as a refletirem sobre sentimentos, sexualidade e a pensar as mulheres como sujeitos históricos atuantes.

O próprio movimento feminista foi protagonista dessas mudanças no conhecimento histórico na segunda metade do século XX, contribuindo para o reconhecimento e legitimação da História das mulheres. Cada vez mais pesquisadores/as tem se dedicado ao estudo da atuação das mulheres nos mais diferentes aspectos da vida, mostrando que elas sempre tiveram um papel fundamental na sociedade e na História.

Mas para que acontecesse mudanças na composição dos livros didáticos no Brasil, com a inclusão das mulheres em seus conteúdos foi necessária uma série de debates que envolveram diferentes grupos sociais.

Os debates acadêmicos que passaram a ser travados, sobretudo a partir da década de 1980 sobre movimentos sociais, feminismos, história das mulheres e posteriormente gênero e a própria e conveniente participação da indústria editorial nesses debates também fizeram parte desse movimento. Além, é claro, da emergência de políticas públicas educacionais, como as reformas curriculares na década de 1980 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio – 1997 e 1998 – respectivamente, bem como o Programa do Livro Didático criado pelo Decreto 9.154 de 01/08/1985 (SILVA, 2007, p. 227).

Nesse sentido, a partir da década de 1990 os/as autores/as e editoras passaram a incorporar a história das mulheres em seus livros. No entanto, mesmo de um lado havendo diversas publicações, simpósios, dissertações e teses acadêmicas sobre mulheres e do outro a implantação de programas curriculares e estratégias de ensino que as reconheceram como sujeito histórico atuante e valioso para se entender os processos históricos, silêncios em torno delas ainda persistem nos livros didáticos.

Isso acontece devido as fortes relações de poder que ainda permeiam a nossa sociedade, que acontecem como forma de dominação, invisibilização e silenciamento das mulheres. Durante muitos anos fomos deixadas em segundo plano, enquanto “a identidade masculina foi aquela apresentada como a protagonista dos grandes acontecimentos sociais,

políticos e econômicos que nortearam o mundo” (NASCIMENTO & LACERDA, p. 984, 2021). Isso tem se refletido nos livros didáticos.

Nos últimos anos a sociedade brasileira vem sendo fortemente marcada por ondas conservadoras, com grupos políticos e religiosos que apresentam grande resistência quando o assunto é gênero. Como consequência, “esta parcela da sociedade, que vem ganhando grande representação política, insiste em deixar de lado aspectos importantes do conhecimento produzido sobre a desigualdade de gênero” (NASCIMENTO & LACERDA, p. 984, 2021). Portanto, defendem a exclusão de temáticas relacionadas ao gênero e sexualidade nas escolas. Essas ideias têm recebido muitos/as adeptos/as e contribuí para o silenciamento da história das mulheres nos documentos norteadores da educação.

Embora mudanças tenham acontecido no campo acadêmico, toda a herança patriarcal, em que as vozes masculinas foram aquelas apresentadas como legítimas, juntamente com as ondas conservadoras tem mantido uma rigidez nos currículos e materiais didáticos sob o ponto de vista masculino. A partir dos nossos estudos sobre a (in)visibilidade do trabalho feminino formal na coleção *História, Sociedade e Cidadania* é possível perceber que ainda há um distanciamento entre o que foi feito na academia e nos materiais didáticos.

Contudo, ao analisar as narrativas e/ou invisibilidades da história das mulheres no ensino de História, podemos relacionar ao Anjelo Novus, pintura de Paul Klee que o autor Benjamin o descreveu como sendo o anjo da História, pois o anjo observa assustado as ruínas do passado e acaba sendo afastado daquela situação devido uma tempestade que representava o “progresso”, impulsionado para o futuro. No entanto, o anjo se afasta olhando para o passado, pois sua vontade era de ficar nas ruínas para reunir os/as vencidos/as e contar sua história. Nesse sentido, o olhar do anjo indica o sentido da história que nós devemos nos inspirar, pois sempre que possível devemos recontar histórias com base em outras perspectivas, como forma de propiciar a criação de espaços e diálogos com sujeitos marginalizados/as e excluídos/as da história, e assim, não permitir que a história contada no masculino seja reafirmada.

Nesse sentido, e assim como Walter Benjamin, pensamos que é possível construirmos e reconstruirmos narrativas que envolvem o passado de acordo com as novas demandas e sujeitos históricos antes silenciados/as. Por isso, ao longo desse trabalho procuramos discutir a luta pela cidadania das mulheres ocidentais, principalmente as brasileiras, buscando entender os avanços e recuos para alcançar seus direitos como cidadãs. Nosso eixo norteador, para tanto, foi focar nas dificuldades em garantir seus direitos trabalhistas e as persistentes desigualdades de gênero no mercado de trabalho - que ainda marcam a sociedade brasileira.

Realizamos então a análise de duas edições da *coleção História, Sociedade e Cidadania* (PNLD 2008 - 2020), procurando perceber como o trabalho feminino formal é discutido. A partir desse estudo, pudemos perceber que por mais que algumas pesquisas historiográficas já tenham esse olhar para a importância da história das mulheres e utilizem a categoria gênero como caminho para a pesquisa, ainda sentimos a ausência de maiores discussões nos livros didáticos de história. Percebemos isso a partir da análise da coleção mencionada, em que a conquista do trabalho feminino formal é pouco evidenciada e a luta de mulheres para a obtenção de direitos trabalhistas são escassas. Para tal afirmação, atravessamos um longo caminho atravessado por pesquisas, leituras, análise de fontes, escrita de capítulos e construção do caderno pedagógico como produto educacional.

Percorremos esse desafio de explicar como a história das mulheres ligada ao trabalho formal por elas conquistado é apresentada na coleção por meio de um estudo comparativo, percebendo as mudanças e permanências existentes entre as duas edições. Esperava-se que entre a década que separa as edições o autor tivesse incorporado alguns dos avanços das pesquisas historiográficas sobre as mulheres no texto principal dos livros. No entanto, a história das mulheres continua sendo inserida em boxes, textos complementares e/ou atividades, como se fosse uma história extracurricular e não protagonista.

Vimos que ao longo das duas edições não há diálogos que demonstrem que durante muitos séculos algumas mulheres não podiam frequentar nem trabalhar em espaços públicos. Isso acaba dificultando a compreensão e visibilidade do longo processo histórico que conduziu a conquista do trabalho formal feminino como algo que exigiu lutas, resistências e denúncias por parte de algumas mulheres. Além disso, discussões mais recentes sobre as dificuldades em equilibrar o trabalho com a vida familiar; a desigualdade no rendimento do trabalho e nos salários entre homens e mulheres; a sobrecarga com as duplas ou triplas jornadas de trabalho que as impedem de ter maior dedicação à carreira profissional são assuntos que também são silenciados nos livros didáticos.

Devido essas lacunas que privilegia(va) os homens nas narrativas históricas, estabelecendo limites e silenciamentos no ensino de História, elaboramos um caderno de propostas pedagógicas para professores/as do 9º ano com a finalidade de que haja discussões, no espaço escolar, que possibilitem uma compreensão histórica sobre as desigualdades de gênero construídas ao longo do tempo a partir de vários discursos que limitaram as mulheres aos espaços privados e os homens aos espaços públicos. E que esses estudos possam favorecer o entendimento de que as mudanças nesse quadro foram historicamente conquistadas por elas.

Com isso esperamos que os vazios existentes no ensino de História com relação às lutas femininas em prol dos direitos trabalhistas possam ser minimizados com a aplicação das metodologias, fontes históricas e atividades indicadas aos/as professores/as. Confiamos que o caderno possa contribuir para a conscientização e respeito às lutas femininas em busca de igualdade, oportunidades, visibilidade, justiça e respeito. Acreditamos também que a discussão possa contribuir para os/as alunos/as ajam para superar as desigualdades de gênero presentes em suas vivências, se tornando agentes na luta contra as hierarquias ainda existentes entre homens e mulheres.

## FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**: Ensino fundamental: anos finais / 4 volumes (5ª a 8ª série). São Paulo: FTD, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**: Ensino fundamental: anos finais / 4 volumes (6º a 9º ano). 4. Ed. - São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 01 set. 2022.

BRASIL. Ministério da educação, **PNLD 2020: História** – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 01 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em 05 out. 2022.

## REFERÊNCIAS

AMORAS, Maria; COSTA, Solange Maria Gayoso da; ARAÚJO, Luana Mesquita. **O ativismo das mulheres negras escravizadas no Brasil colonial e pós-colonial, no contexto da América Latina**. Revista brasileira de estudos urbanos e regionais, v. 23, e202128, 2021.

ANDRADE, Marta Mega de. Palavra de mulher: sobre a “voz das mulheres” e a história grega antiga. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 40, nº 84, 2020, p. 119-140.

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2001.

BOTELHO, André & SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros e materiais didáticos de História. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, p. 295-324, 2008.

\_\_\_\_\_, C. M. F. Usos didáticos de documentos. In: BITTENCOURT. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, p. 327-350, 2008.

BRAGANÇA, Yasmin Vianna. **Entre “bem” e “mal” comportadas: Feminismo(s) na Era Vargas (1930-45)**. História e Parcerias: Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio, 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.

CAIMI, Flávia Eloísa; MISTURA, Letícia. **Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História**. IN: PEREIRA, ANDRADE; op. Cit. 153-167.

\_\_\_\_\_, Flávia Eloísa; \_\_\_\_\_, Letícia. **O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)**. Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, Jul. 2015.

CAMPAGNOLI, Adriana; COSTA, Araci Carmen; FIGUEIREDO, Alcio; & KOVALESKI, Nádia. **A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade. Análise crítica das diferenças entre os sexos**. Emancipação, 3(1), p. 127-153, 2003.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27ª Ed. Ampl. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/2019>. Acesso em 15 maio, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHUQUEL, Luane Flores & MEIER, Alef Felipe. **Mulheres na ditadura civil-militar: violações, lutas e conquistas através dos movimentos sociais**. Salão do Conhecimento: Ciência para a redução das desigualdades. UNIJUÍ, 2018.

COLLING, Ana Maria. **As primeiras médicas brasileiras: mulheres à frente de seu tempo**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 169-183, jul./ dez. 2011.

D’AVILA, Cristiane. Força feminina contra o nazismo: a enfermeira brasileira Virgínia Portocarrero na Segunda Guerra Mundial (Artigo). In: **Café História**. Publicado em 1 mar de 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/enfermeiras-na-segunda-guerra-virginia-portocarrero/>.

DIEMER, Cristina Kunzler & MORAIS, Carolina Stack. **Força feminina: o papel das mulheres na Segunda Guerra Mundial e a redefinição da mulher na sociedade**. XXVIII Seminário de Iniciação Científica. ODS: 5- Igualdade e Gênero, 2020.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordestino. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 241-277.

FARIA, Ronair Justino de; ALMEIDA, Vasni de; SILVA, Cícero da. Cultura Escolar e Ensino de História: Concepções e reflexões. **História: Questões & Debates**, [S.I], v. 70, n. 1, p. 331-356, fev. 2022.

FONSECA, Taís Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. **Porto Alegre: Artes Médicas**, 1993.

FRACCARO, Glaucia. **Os direitos das mulheres: Feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937)**. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FRAZÃO, Érica Elizabeth Vieira; RALEJO, Adriana Soares. 11. Narrativas do “outro” no currículo de história: uma reflexão a partir de livros didáticos. IN: MONTEIRO, Ana Maria. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 173-186.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. **Sequências Didáticas para o ensino de História**. [Livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 49-79.

GASPARELLO, Arlene Medeiros. Livro didático e história do ensino de História: caminhos da pesquisa. IN: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves, PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. São Paulo: Paco Editorial; Centro de Memória, Unicamp, 2013.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 640-668.

GIOVANNETTI, Carolina & SALES, Shirlei Rezende. **Gênero e História das Mulheres: Disputas Políticas nos Currículos**. Revista Educação em Foco. Juiz de Fora, Vol. 26, 2021.

\_\_\_\_\_, Carolina & \_\_\_\_\_, Shirlei Rezende. **História das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste**. Revista História em Reflexão. REHR | Dourados, MS | v. 14 | n. 27 | p. 251-277 | Jan. / Jun. 2020.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 419-445.

GUARINELLO, Noberto Luiz. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 29-48.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES (Org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, p. 75-105, 2016.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. – 20ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 81-95.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichnberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, Liberdade e Cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 135-169.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução do original alemão: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão da tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

\_\_\_\_\_, R. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

LIMA, Aline Mendes. **Narrando o passado: o jornal nas aulas de História**. Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação, n. 1, vol. 1 – julho – dezembro, 2014.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 469-493.

MARSHALL, Hall; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e Classe social**. Traduzido por Luiz Luiz Antônio Oliveira de Araujo. – São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MATOS, Maria Izilda; BORELI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

MATOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª reimpressão, 2013.

MELO, Francisco Egberto de. Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. IN: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos Estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 146-167.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. IN: **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959/33223>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MENNITTI, DANIELI. **As mulheres não tão silenciosas de Roma: representações do feminino em Plínio, o Jovem (62 a 113 d.C)**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2015.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 495-515.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93.

NASCIMENTO, Eroneide Firmino do; SILVA, Luciária da Rocha; & MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. O uso do Blog na prática pedagógica. IN: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org). **Práticas de formação de professores na Educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

NASCIMENTO, Rafael Baioni do & LACERDA, Bruna Alves. **Livros didáticos de História: uma análise sobre as representações de mulheres**. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 976-995, set./dez. 2021

NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Projeto História**. V. 10, p. 7-28, São Paulo, 1993.

NUVENS, Jéssica Correia Duarte. A emergência do estudo das relações de gênero no ensino de História. In: MELO, Francisco Egberto de; SANTANA, Ieda Mayara de. (Orgs.). **Saberes de docência: experiências e práticas de pesquisa no ProfHistória**. Curitiba: CRV, 2020, p. 99-114.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia**. História da Historiografia, v. 11, n. 28, set-dez, 2018, p. 104-140.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, Prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: \_\_\_\_\_. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 153- 169, 2017. Recurso digital.

PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. Mulheres: Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 266-309.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

PIRES, João Davi Avelar. **Visões sobre o feminino e o corpo na Idade média**. Revista Feminismos, vol. 3, nº 2 e 3, maio – dez, p. 14-23, 2015.

PRIORE, Mary Del. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 78-114.

PROST, Antoine. Os tempos das História. In: **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.95 -114.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista (Brasil 1890-1930)**. 4. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 578-606.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-30.

ROLIM, Rivail Carvalho. Ensino de História e Cidadania: uma proposta de análise das Instituições escolares na perspectiva do interacionismo simbólico. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 35-58, jul./dez. 2017.

SANTOS, Boaventura Souza. A queda do Anjelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Revista Crítica e Ciências Sociais**, n. 45, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. IN: **Revista História da Educação - RHE** Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. In: Revista Educação & Realidade, v. 20, n. 2, Porto Alegre: UFRGS/FACED, julho/dezembro de 1995, p. 71-99.

\_\_\_\_\_, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Tradução de Élvio Antônio Funck; Apresentação de Miriam Pillar Grossi. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

\_\_\_\_\_, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE & PEREIRA (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2 ed. [e-book] – São Leopoldo: Oikos, p. 422-437, 2021.

SEMEÃO, Jane. Base Nacional Comum Curricular e Gênero: possibilidades para o ensino da História. In: CRUZ, José Vieira da; SANTOS, Fábio Alves dos. **Aprendizagem histórica: espaços, suportes experiências**. EDUPE, 1ª Ed, 2020, p. 133-149.

SILVA, Cristini Bereta da. **O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história**. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 01, Jan./Jul. p. 219-246, 2007.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. In: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

SILVA, Kathiusy Gomes da. **Escravidão, escravizadas e a família escrava: mulher negra na formação da família escrava**. XIV Encontro de História da Anpuh-MS: História: o que é, quanto vale, para que serve?, 2018.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOIHET, Rachel & PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

SOUSA, Priscila Cabral de. **A História das mulheres no ensino de História: Reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero**. ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Violação dos direitos humanos das mulheres na ditadura**. Estudos Feministas, Florianópolis 23(3): 406, setembro-dezembro/2015.

TORRES, Patrícia Rogéria de Matos Rodrigues. **Cidadania e ensino de História: o caso da coleção Historiar: fazendo, contando e narrando história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

TREVISAN, Mariana Bonat & LIMA, Douglas Mota Xavier. **Pelo pão de cada dia: mulheres medievais, trabalho e ensino de História**. Ponta de lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 16, n. 30, jan – jun, 2022.

# APÊNDICE



**FLÁVIA THAIS MORAIS SILVA  
JANE DERAROVELE SEMEÃO E SILVA  
(ORG.)**



# **CIDADANIA E TRABALHO FEMININO FORMAL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX**



**CADERNO DE  
PROPOSTAS  
PEDAGÓGICAS**



**CRATO-CE  
2024**

FLÁVIA THAIS MORAIS SILVA  
JANE DERAROVELE SEMEÃO E SILVA  
(ORG.)

# CADERNO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

## CIDADANIA E TRABALHO FEMININO FORMAL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX

Mestrado Profissional em Ensino de História  
(PROFHISTÓRIA) - Universidade Regional do Cariri (URCA)

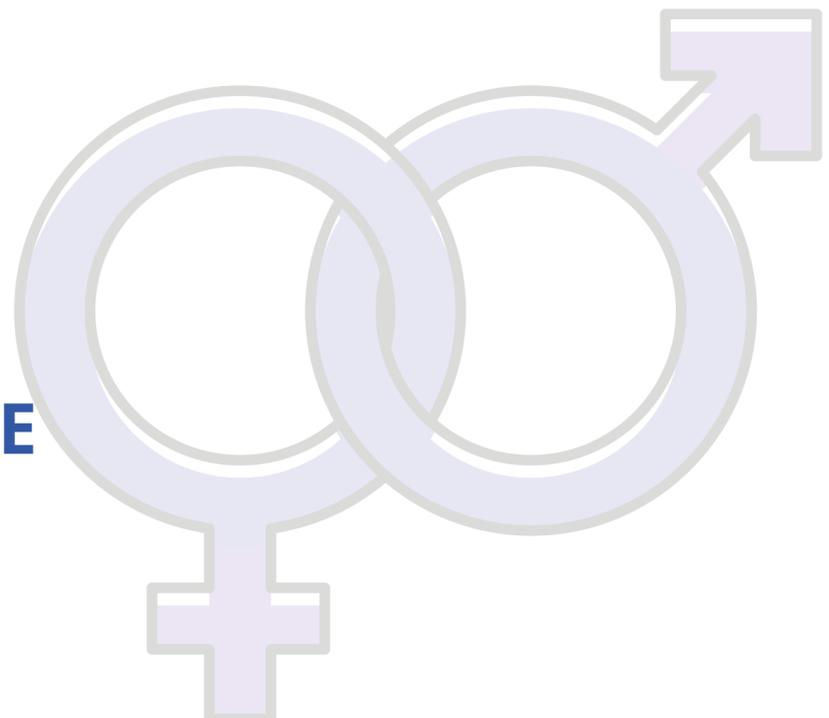
Área de concentração: História/Ensino de História

1. Produto Educacional. 2. Ensino de História. 3. Gênero.  
4. Cidadania e História das Mulheres. 5. Trabalho Formal

Conteúdo em arquivo  
digital disponível em:



CRATO-CE  
2024



# **CADERNO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

## **CIDADANIA E TRABALHO FEMININO FORMAL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX**

### **FLÁVIA THAIS MORAIS SILVA**

Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Pós-graduada em História do Brasil pela mesma Instituição de Ensino. Mestranda em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profhistória/URCA. Atualmente atua como professora efetiva da Rede Municipal de Milagres-CE.

### **JANE DERAROVELE SEMEÃO E SILVA**

Possui Doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Especialização em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Federal do Ceará-UFC e Graduação em História pela mesma universidade. É Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória (URCA).

**Revisão e Orientação**  
Jane Derarovele Semeão e Silva

**Diagramação**  
Flávia Thais Morais Silva

**Impressão**  
Arquivo Digital

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva CRB 3/1000

C568 Cidadania e trabalho feminino formal no Brasil a partir do século XIX: Caderno de propostas pedagógicas/ Flávia Thais Morais Silva e Jane Derarovele Semeão e Silva (organizadoras). – Crato-CE, 2024  
57p.; il.color.

Produto Educacional da Dissertação de Mestrado: Cidadania e Ensino de História: a (in)visibilidade do trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008 - 2020).

1. Produto educacional, 2. Ensino de história, 3. Gênero, 4. Cidadania e História das Mulheres, 5. Trabalho formal; I. Título.

CDD: 907

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>6</b>
Gênero e Ensino de História	8
<b>UNIDADE I. DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	<b>9</b>
1. Gênero e profissão: o lugar das mulheres no futebol	9
2. Desigualdades de gênero no trabalho: entre o público e o privado	15
3. Desigualdades de gênero e rendimento no trabalho	20
<b>UNIDADE II. O TRABALHO FEMININO FORMAL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX</b>	<b>24</b>
1. Os primeiros trabalhos remunerados entre mulheres brasileiras de classe média	24
2. Mulheres operárias no Brasil (século XX)	32
3. O trabalho feminino durante a Segunda Guerra Mundial: brasileiras na Guerra	37
4. A luta feminina por direitos trabalhistas durante o Regime Militar brasileiro	42
5. Conquistas femininas no mercado de trabalho após a Constituição de 1988	47
<b>FONTES</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>



# APRESENTAÇÃO

Prezados/as leitores/as esse caderno pedagógico faz parte da proposta de produto educacional da dissertação de mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da URCA (Universidade Regional do Cariri) que tem como título, “Cidadania e Ensino de História: a (in)visibilidade do trabalho feminino formal nos livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania (PNLD 2008 - 2020)”.

O produto é destinado aos/às professores/as de História do 9º ano e tem por objetivo oferecer possibilidades de estudos e atividades sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil a partir do século XIX. Almejamos com isso, que os/as docentes possam possibilitar aos/às seus/as discentes (expectativas de aprendizagens) uma compreensão histórica sobre as desigualdades de gênero, construídas ao longo do tempo a partir de vários discursos que limitaram as mulheres aos espaços privados e os homens aos espaços públicos. Mais ainda, que possam favorecer o entendimento de que as mudanças nesse quadro foram historicamente conquistadas por elas.

O caderno está organizado em duas unidades, cada uma apresentando capítulos que podem ser trabalhados em diferentes aulas. Cada capítulo contém uma temática relacionada a um objeto de conhecimento e habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas ressaltamos que estabelecemos nossas próprias expectativas de aprendizagem para além do que a BNCC indica. Além disso, sugerimos um tempo de duração para cada tópico, metodologias, problematizações e atividades que envolvem a interpretação de fontes históricas, dados ou imagens.

Portanto, a proposta envolve sugestões metodológicas, problematizações e atividades que podem servir de inspiração aos/às docentes nos momentos em que optarem por falar sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil. É importante considerar que os/as professores/as podem ficar livres em seguir a forma como a proposta está organizada ou escolher apenas algumas das fontes históricas e atividades sugeridas para adequar à realidade escolar com a qual convivem.

A primeira unidade do Caderno foi intitulada “Desigualdade de gênero no mercado de trabalho”, englobando temáticas que demonstram que a divisão entre o trabalho feminino e masculino faz parte de uma construção sociocultural, como também as desigualdades que ainda persistem no mercado de trabalho, como é o caso das diferenças salariais e rendimento no trabalho. Sugerimos que essa primeira unidade seja utilizada nas primeiras semanas de aula como atividades diagnósticas, sendo uma maneira de perceber os conhecimentos e/ou dificuldades de interpretação e/ou escrita dos/as alunos/as e a partir de então adequar as ações desse caderno que possam melhorar a aprendizagem deles/as.

A segunda unidade tem como título “O trabalho feminino remunerado no Brasil a partir do século XIX”, é composta por capítulos que são direcionados a espaços e temporalidades definidas de acordo com alguns conteúdos presentes nos livros didáticos do 9º ano, como por exemplo, o trabalho de mulheres de classe média, das operárias (séculos XIX e XX), das enfermeiras brasileiras na Segunda Guerra Mundial, as lutas femininas em prol de direitos trabalhistas durante a ditadura civil-militar e na formulação da Constituição de 1988.

Vale ressaltar que os conteúdos estão relacionados entre si, pois apresentam objetivos em comum, sendo estes: acompanhar os avanços e recuos, as mudanças e continuidades que permeiam a história da conquista de direitos trabalhistas das mulheres no Brasil; pensar historicamente como as mulheres brasileiras foram conquistando o direito ao trabalho remunerado; estudar sobre a luta feminina por direitos trabalhistas a fim de conscientizar o posicionamento em defesa, manutenção e ampliação desses direitos.

O propósito do caderno é estimular práticas de ensino que possam despertar o conhecimento dos/as alunos/as sobre a história das mulheres e as questões de gênero no mundo do trabalho, e dar subsídios para a análise sobre a luta das mulheres pela conquista de direitos e ascensão no mercado de trabalho. Esperamos que esse produto educacional possa ser útil para os/as professores e contribua para a conscientização e respeito às lutas femininas em busca de uma sociedade mais justa e igualitária entre os/às alunos/as.

[1] É importante ressaltar que o caderno de propostas pedagógicas não abordou as diferenças entre a inserção das mulheres negras, brancas ou indígenas no mercado de trabalho, portanto, as discussões não são em torno das interseccionalidades. Mas reconhecemos que as diferenças existem. Conforme a pesquisa feita por Paôla Borges – John Richard: “De acordo com o IBGE, ‘entre todas as mulheres negras em idade para trabalhar, que somaram 50 milhões no primeiro trimestre de 2023, apenas 44% (22,1 milhões) estavam empregadas’. Além disso, mulheres negras ocupam, predominantemente, posições de trabalho precárias e recebem salários menores que brancos e homens negros” (2023). Portanto, entendemos que as dificuldades de ascensão profissional das mulheres negras são superiores em relação às mulheres brancas. Disponível em: <https://abrhsp.org.br/conteudo/noticias/desigualdade-social-e-o-mercado-de-trabalho-para-mulheres-negras/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20IBGE,que%20brancos%20e%20homens%20negros>.

# GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

É fundamental discutir a história das mulheres a partir do uso da categoria gênero com alunos e alunas, pois é uma forma de problematizar que as relações sociais, políticas e culturais entre homens e mulheres não são naturais, que elas foram construídas ao longo do tempo e em diferentes espaços. Portanto, essa categoria nos ajuda a desmistificar o que foi imposto pela sociedade como atribuição feminina ou masculina e que tem gerado desigualdades. Tal discussão possibilita a problematização das relações de poder e o rompimento com determinismos que vinculam, por exemplo, as mulheres aos espaços privados e as caracterizam como frágeis, dóceis e inaptas a ocupar o espaço público, e relacionam os homens à vida pública atribuindo-lhes força, resistência e racionalidade.

Além disso, também possibilita questionar as desigualdades de gênero que permeiam a realidade brasileira. Os estudos de Scott (1995) trazem importantes contribuições para entendermos como as relações de poder entre os sexos foram sendo estabelecidas na nossa sociedade. Devemos propor discussões com nossos/as alunos/as de como as hierarquias de gênero são constituídas e legitimadas, para que assim possamos problematizar a manutenção dessas hierarquias de gênero existentes na nossa realidade e combatê-las.

Diante das ondas conservadoras que temos vivenciado em nosso presente – como, por exemplo, advindas da Escola Sem Partido ou dos que acusam os/as professores/as de difusão de uma chamada “ideologias de gênero” –, é preciso evidenciar e discutir o machismo e conservadorismo que ainda permeiam as nossas relações para pensarmos formas de combater preconceitos, estereótipos e misoginias.

Para tanto, antes de realizar qualquer atividade sobre gênero e história das mulheres no ensino de História, é importante que façamos leituras que possam ajudar a entender a categoria gênero. Pensando nisso, ao longo desse material iremos disponibilizar indicações de leituras que os/as colegas professores/as possam consultar.

## SUGESTÕES DE LEITURA:

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos temas nas aulas de História. 2. Ed. - São Paulo: Contexto, 2010, p. 29-54.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. In: Revista Educação & Realidade, v. 20, n. 2, Porto Alegre: UFRGS/FACED, julho/dezembro de 1995, p. 71-99. Disponível em: <file:///C:/Users/morai/Downloads/edsondeoliveira,+G%C3%AAnero.pdf>.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE & PEREIRA (Orgs.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2 ed. [e-book] - São Leopoldo: Oikos, p. 422-437, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220740?locale-attribute=es>.

# UNIDADE I. DESIGUALDADES DE GÊNERO NO MERCADO DE TRABALHO

Nessa unidade vamos sugerir propostas pedagógicas para discussão sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, com atividades que possam atender às expectativas de aprendizagens propostas em cada capítulo. As atividades contemplam interpretações de fontes históricas, análises de dados e imagens. Indicamos que essa primeira unidade seja utilizada nas primeiras semanas de aula, que costuma ser aquele momento em que realizamos atividades diagnósticas para conhecer a realidade dos/as alunos/as em termos de aprendizagens e/ou dificuldades para assim planejarmos ações que possam potencializar o conhecimento deles/as. Por isso, pensamos para as primeiras semanas propostas que englobam alguns conteúdos estudados ao longo do 8º ano do ensino fundamental, como também aspectos relacionados ao cotidiano do/a discente, tendo como foco a temática sobre as desigualdades de gênero no trabalho.

## 1. GÊNERO E PROFISSÃO: O LUGAR DAS MULHERES NO FUTEBOL

### **OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:**

#### Objeto de Conhecimento:

- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade

#### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

### **A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:**

- Entender que as profissões não têm, naturalmente, gênero.
- Estudar o futebol feminino como trabalho formal para mostrar as desigualdades de gênero e a invisibilidade feminina.
- Problematizar discursos que inferiorizam e subestimam a capacidade feminina no futebol, com o intuito de combater discriminações contra as mulheres.



## DURAÇÃO DA AULA

2 aulas



## SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** - Análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as a partir de problematizações a respeito das seguintes imagens:



Disponível em:  
<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/02/19/marta-a-melhor-do-mundo-faz-35-anos.htm>



Disponível em:  
<https://exame.com/esporte/neymar-vai-jogar-contra-a-coreia-do-sul-afirma-tite/>

- Quem são essas pessoas?
- Elas possuem o mesmo prestígio e reconhecimento? Por quê?
- Vocês consideram que elas recebem o mesmo salário?
- Homens e mulheres são iguais? Possuem as mesmas oportunidades?
- O que vocês sabem sobre desigualdades entre homens e mulheres?

**2º momento** – Após os questionamentos, sugerimos a análise da matéria “O football mata a graça da mulher” do jornal *O Imparcial* (Rio de Janeiro, nº 1732, 1941, p. 14), no qual são citados trechos do Dr. Humberto Ballariny publicado na Revista Educação Physica (Rio de Janeiro, v. 49, 1940). A partir dessa fonte histórica indicamos que o/a professor/a questione quais são os argumentos utilizados para afastar a participação feminina no futebol e explique maiores detalhes sobre as desigualdades de gênero ainda existentes na nossa sociedade. Para isso sugerimos algumas ideias que estão no tópico “**Orientações**”.



- A partir da comparação entre a fotografia da jogadora Marta e do jogador Neymar é possível discutir sobre as desigualdades de gênero ainda existentes na nossa sociedade, como por exemplo a visibilidade entre o futebol masculino e feminino e a diferença salarial. Como também explicar que no Brasil nem sempre o futebol foi permitido para as mulheres, principalmente como trabalho formal e que havia diversos discursos desqualificando a prática feminina e classificando como violento e prejudicial para a “natureza feminina”, principalmente para a sua “principal função”, a procriação.
- Como forma de exemplificar os tipos de discursos existentes na sociedade para afastar a participação feminina no futebol, utilize o trecho do jornal *O Imparcial*, indicando a problematização dos argumentos usados por Dr. Humberto Ballariny, médico e Professor da Escola Nacional de Saúde, do Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil e do Instituto de Nutrição do Estado da Guanabara.
- Explique que após uma série de críticas ao envolvimento feminino no futebol, o governo decretou a Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941[2], que no Art. 54 determinava que “às mulheres não se permitirá a prática de desporto incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para esse efeito, o Conselho Nacional de Desporto baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (BRASIL, 1941). Esclareça que o artigo foi criado durante o governo Vargas e vigorou até 1979 - sendo que somente em 1983 o futebol feminino foi regulamentado, permitindo que as mulheres pudessem competir e usar estádios - ou seja, por todo esse tempo as mulheres foram impedidas de praticar esportes considerados masculinos, por ser contrário a sua “condição natural” (Aproveite para problematizar o que seria considerado como condição da “natureza feminina” e explique que essas divisões do que seria adequado para as mulheres e homens são construções socioculturais e não naturais).
- Reflita que além da proibição do Estado, as mulheres que lutaram pela prática do futebol também enfrentaram comentários e olhares negativos recebidos dos seus familiares e amigos/as. Muitos julgaram ser um esporte vulgar para as mulheres - devido os trajes e exibição pública dos seus corpos -, pois se “aproximava da desonra e da prostituição”, por isso havia “o temor a desmoralização feminina frente à exibição e especularização do corpo” (GOELLNER, 2005, p. 145), principalmente as moças de famílias abastadas.

[2] Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>

- Enfatize que a proibição imposta em 1941 e todos esses discursos ainda hoje refletem negativamente no esporte, seja através da pouca visibilidade, dos salários inferiores aos dos homens (muitas vezes o salário não passa de R\$ 3 mil, enquanto o salário masculino de famosos jogadores ultrapassa R\$1 milhão), do pouco financiamento (segundo o site Central Sul[3], em 2019 o Flamengo investiu cerca de R\$1 milhão no futebol feminino, o que equivalia ao salário de um mês do jogador Gabigol) e do pouco incentivo ao futebol feminino.
- Cite o exemplo da primeira copa feminina que só foi oficialmente criada pela Federação Internacional de Futebol (Fifa) em 1991, e que desde então o futebol feminino tem ganhado maior notoriedade na mídia, no entanto ainda está longe de alcançar o mesmo prestígio e valorização do futebol masculino.
- A partir dessas discussões é possível que os/as alunos/as possam se familiarizar com a categoria de gênero, entendam as desigualdades ainda existentes e suas causas. Além disso, os diálogos podem promover a conscientização e valorização do potencial feminino. O intuito é romper com o falso argumento de que existem profissões adequadas para mulheres e outras para homens.



## ATIVIDADES

- Sobre a matéria **“O football mata a graça da mulher”** do jornal *O Imparcial* (Rio de Janeiro, nº 1732, 1941, p. 14), responda as questões abaixo:
  - 1) Transcreva um dos argumentos utilizados pelo Dr. Humberto Balariny para afirmar que o futebol não deveria ser praticado por mulheres.
  - 2) Segundo Dr. Humberto Balariny, “não existe absolutamente inferioridade no valor physico da mulher, pelo contrário, estructural e psychologicamente, o organismo feminino é mais complexo, que o masculino. O que realmente existe é uma diferenciação funcional, missões a cumprir diametralmente opostas, razões pelas quaes os seus actos não devem ser computados por u’a mesma norma”. Vemos que o autor enfatiza que homens e mulheres possuíam “missões” específicas. Quais seriam essas “missões” femininas diante desse contexto?

[3] Disponível em: <https://centralsul.org/2021/o-preconceito-dentro-e-fora-de-campo-a-desvalorizacao-do-futebol-feminino-no-brasil/>

3) Você considera que as proibições e discursos criados para impedir a participação feminina no futebol prejudicaram a profissionalização das mulheres nesse esporte? Por quê?

4) Em sua opinião, a sociedade brasileira ainda sustenta o pensamento de que existem profissões adequadas para homens e outras para mulheres? O que você acha sobre esse tipo de pensamento?



### SUGESTÕES DE LEITURA

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 2, p. 143–151, 1 jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>.

PESSANHA, N. F. O mundo da bola. A proibição do futebol de mulheres em diferentes campos. Esporte e Sociedade, n. 32, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/49488/28782>.

## 2. DESIGUALDADES DE GÊNERO NO TRABALHO: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

### OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:

#### Objeto de Conhecimento:

- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade

#### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

### A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:

- Perceber que as diferenças entre o trabalho feminino e masculino não são de ordem natural, mas sim uma construção sociocultural.
- Compreender a separação entre os espaços público (homens) e privado (mulheres) como uma construção social.
- Reconhecer, problematizar e combater discriminações contra as mulheres.



#### DURAÇÃO DA AULA

3 aulas



#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** - Retomada e análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as a partir de questionamentos que podem ser feitos oralmente:

- Vimos que existem diversas desigualdades entre o futebol feminino e o masculino. Essas desigualdades também acontecem em outras profissões? Por quê?
- Na sua opinião, quem deve realizar os trabalhos domésticos? E os cargos políticos?
- Quais cargos são mais comuns de serem ocupados por mulheres? E por homens?

**2º momento** - Após os questionamentos, propomos a análise de um trecho do jornal *Correio do Ceará* (30/12/1944, p. 5). A partir dessa fonte histórica o/a professor/a poderá exemplificar as narrativas sobre o que se esperava da figura feminina (mãe, dona do lar, “anjo de beleza”) naquele tempo e discutir que os espaços que ela estava conquistando eram considerados como uma ameaça a “ordem familiar”. Além disso, possibilita discussões sobre a divisão de homens e mulheres entre os espaços públicos e privados. Para isso sugerimos algumas ideias que estão no tópico **“Orientações”**.

(...) A menina de quinze anos não é mais aquela santa dos tempos românticos, aquele ‘entreaberto botão e entrefechada rosa...’. A mulher de hoje, vítima afeiada pelo ambiente de emancipação e doidice, não é mais o anjo de beleza e pudícia. Tudo a seu redor é solicitação para o mundo, para longe do lar e do recato. A mocinha não desabrocha mais para a família: desabrocha para a vida exterior, para a cidade, para o clube esportivo e para o microfone. Essa juventude é envolvida pela inquietação geral e se estiola em vôos incertos, em tontos e deturbadores atrevimentos.

“Século da Luz e da Angustia”. Fortaleza, Jornal Correio do Ceará, 30/12/1944, p.5, Seção “Crônica Social”.

**3º momento** – realização de atividade.

**4º momento** - Socialização das respostas dos/as alunos/as.



## ORIENTAÇÕES

- A partir dos questionamentos e da fonte histórica indicada, os/as professores/as podem discutir que historicamente as mulheres foram destinadas ao lar e os homens aos cargos públicos e/ou políticos, ou seja, fora do ambiente doméstico. Essa será uma forma de explicar os conceitos de público e privado.
- Sugerimos alguns questionamentos sobre o trecho do jornal *Correio do Ceará*:

Quais seriam as características dessa mulher descrita como “santa dos tempos românticos”? O que se esperava dessas mulheres? “Desabrochar para a vida exterior”, longe do lar e do recato era visto como algo negativo para as mulheres? E para os homens?

- Enfatize que discursos foram construídos para que o poder masculino sobre as mulheres pudesse ser mantido, sendo uma das formas dessa manutenção a segregação das mulheres dos espaços públicos (destinados aos homens). Também que discursos moralistas e sexistas foram disseminados, principalmente no século XIX, julgando como negativo o trabalho feminino, pois alegavam que ao trabalhar fora de casa a família seria destruída, pois os/as filhos/as cresceriam sem o cuidado ou vigilância da mãe, que elas não teriam tempo para seu esposo e para o lar, que perderiam a sua delicadeza, e que as solteiras perderiam a vontade de se casar e ser mães.
- Explique para os seus/as alunos/as que a conquista do trabalho remunerado com a garantia de direitos foi difícil, exigiu lutas, resistências e denúncias por parte das mulheres. Que com o passar dos anos elas foram modificando esse cenário de segregações e que atualmente ocupam os mais diferentes trabalhos. No entanto, explique que os desafios muitas vezes se mantem, pois, o rendimento de homens e mulheres com relação ao trabalho ainda é marcado por desigualdades. O salário também ainda não é igual, mesmo exercendo a mesma profissão, as mulheres tendem a receber salários mais baixos.



## ATIVIDADES

- 1) Durante muito tempo a divisão de trabalho entre homens e mulheres foi marcante, considerava-se que os espaços públicos eram destinados aos homens, enquanto as mulheres eram restritas aos ambientes privados. Com base nessa divisão, que perdurou por muito tempo, preencha um lado do quadro com trabalhos antes considerados exclusivamente masculinos e do outro com trabalhos femininos.



- 2) Observando o quadro que você preencheu, pense e responda: por que havia essa divisão?

3) Sabemos que atualmente as mulheres assumem as mais diferentes tarefas em seus trabalhos, inclusive cargos políticos e de chefia, mas nem sempre foi assim. No século XIX, por exemplo, mesmo após o processo de independência do Brasil, as restrições impostas às mulheres permaneceram, elas continuaram na condição de inferioridade e submissão masculina, inicialmente à figura paterna e posteriormente ao marido. O mundo público não estava aberto para elas. Poucas eram as moças que conseguiam a permissão de seu pai para estudar e se especializar em alguma carreira, pois seu objetivo era zelar para que as filhas tivessem um bom casamento. A minoria que conseguia estudar e ter uma profissão passava por muitas dificuldades de aceitação no mercado de trabalho. Com relação à essas dificuldades de aceitação e sobre as lutas para se alcançar reconhecimento, vejamos o que o *Jornal das Senhoras* (01 jan. 1852), fundado no Rio de Janeiro por Joana Paula Manso de Noronha, sendo o primeiro jornal dirigido por mulheres e destinado ao público feminino, traz em sua primeira publicação:



Fonte: *Jornal das Senhoras*, fundado por Joana Noronha, 01 jan. 1852. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/700096/per700096\\_1852\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/700096/per700096_1852_00001.pdf)

a) Na seção “As nossas assignantes”, Joana Noronha explica qual era o objetivo do jornal. Procure e escreva qual seria esse objetivo.

b) Ainda na seção “As nossas assignantes”, Joana Noronha questiona “uma Senhora a testa da redacção de um jornal! Que bicho de sete cabeças será?”. Por qual motivo ela faz esse questionamento?

c) Na sua opinião, quais desafios uma mulher poderia passar ao ocupar um cargo de redatora chefe de um jornal naquela época?

### **Atividade para casa:**

Como forma de socializar e conhecer um pouco sobre a realidade dos/as alunos, os/as professores/as podem solicitar que na semana seguinte eles/as levem fotografias de suas mães, avós, tias ou responsáveis exercendo o seu trabalho. Assim, os/as docentes poderão, juntamente com os/as discentes, construir um painel composto por fotos de mulheres trabalhando nas mais variadas funções. Além disso, antes que cada aluno/a coloque a fotografia no painel, seria interessante que cada um/a deles/as socializasse as histórias dessas mulheres.



### **SUGESTÕES DE LEITURA**

CAMPAGNOLI, Adriana; COSTA, Araci Carmen; FIGUEIREDO, Alcio; & KOVALESKI, Nadia. A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade. Análise crítica das diferenças entre os sexos. *Emancipação*, 3(1), p. 127-153, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/morai/Downloads/Dialnet-AMulherSeuEspacoESuaMissaoNaSociedadeAnaliseCritic-4021466.pdf>.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. – 20ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod\\_resource/content/1/bell\\_hooks\\_O\\_feminismo\\_%C3%A9\\_para\\_tudo\\_mundo\\_Pol%C3%ADticas\\_arrebatadoras%20%282%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod_resource/content/1/bell_hooks_O_feminismo_%C3%A9_para_tudo_mundo_Pol%C3%ADticas_arrebatadoras%20%282%29.pdf).

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 495-515.

### 3. DESIGUALDADES DE GÊNERO NO TRABALHO: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

#### OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:

##### Objeto de Conhecimento:

- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade

##### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

#### A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:

- Compreender que as responsabilidades com o lar e filhos/as podem afetar o rendimento e a inserção das mulheres no mercado de trabalho.
- Desnaturalizar a ideia de que os trabalhos domésticos são uma obrigação feminina.



#### DURAÇÃO DA AULA

3 aulas



#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** - Retomada a partir da atividade para casa: construção do painel e socialização das histórias das mulheres pelos/as alunos/as.

**2º momento** - Análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as por meio dos seguintes questionamentos:

- Quantas mulheres da sua família trabalham fora de casa e no que trabalham?
- Quais dificuldades essas mulheres passam ao longo do dia a dia ao trabalhar “fora de casa”?
- Os homens da casa realizam alguma tarefa doméstica? Como acontece a divisão dessas tarefas?

**3º momento** - Após esses questionamentos, os/as professores/as podem levar dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 apresentados na matéria “Estatísticas de gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos”, como forma de explicar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho. Para isso indicamos algumas ideias que estão no tópico “**Orientações**”.

## Estatísticas de Gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos

Editoria: **Estatísticas Sociais**



04/03/2021 10h00 | Atualizado em 05/03/2021 06h27

Em 2019, o nível de ocupação das mulheres de 25 a 49 anos vivendo com crianças de até 3 anos de idade foi de 54,6% e o dos homens foi de 89,2%. Em lares sem crianças nesse grupo etário, o nível de ocupação foi de 67,2% para as mulheres e 83,4% para os homens. As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação: 49,7% em 2019. Em relação a cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, as mulheres dedicaram quase o dobro de tempo que os homens: 21,4 horas contra 11 horas semanais. A proporção em trabalho parcial (até 30 horas semanais) também é maior: 29,6% entre as mulheres e 15,6% entre os homens.

Na população com 25 anos ou mais, 15,1% dos homens e 19,4% das mulheres tinham nível superior completo em 2019. No entanto, as mulheres representavam menos da metade (46,8%) dos professores de instituições de ensino superior no país. Em cursos de graduação, elas são minoria entre os alunos nas áreas ligadas às ciências exatas e à esfera da produção: apenas 13,3% dos alunos de Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) são mulheres, enquanto elas ocupam 88,3% das matrículas na área de Bem-Estar, que contempla cursos como Serviço Social.

Ler matéria completa em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tresanos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%2C3%25%20dos%20homens>>

**4º momento** – Posteriormente, sugerimos algumas questões na seção de atividades.

**5º momento** - Socialização das respostas dos/as alunos/as.



### ORIENTAÇÕES

- Ao fazer os questionamentos indicados no 2º momento, mostre os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2019, demonstrando que o nível de ocupação de mulheres entre 25 e 49 anos no mercado de trabalho é menor que a porcentagem masculina.

- Analise também essa mesma faixa etária em lares que havia crianças de até 3 anos de idade, pois irá mostrar que a diferença é ainda maior. Fale que isso acontece porque a população masculina ainda lidera o nível de rendimento no trabalho, e essa posição se torna ainda mais alta quando envolve lares onde existem crianças.
- Explique que embora muitos direitos trabalhistas tenham sido criados para melhorias do trabalho feminino, as barreiras ainda existem, a desigual divisão de tarefas do lar e dos/as filhos/as, por exemplo, tem impactado a vida profissional das mulheres. Devido ao trabalho doméstico e/ou cuidado dos/as filhos/as, algumas mulheres optam por redução de carga horária do trabalho.
- Problematize o fato de que muitas vezes o trabalho de meio período é considerado o mais adequado para a realidade das mulheres, para que assim elas tenham um tempo reservado para os trabalhos domésticos e/ou filhos/as.
- Esclareça que esse imaginário cria discriminação entre homens e mulheres, já que passa a ideia de que as mulheres são inadequadas para o mercado de trabalho por possuir filhos/as e precisam se dedicar a casa e cuidado dos/as filhos/as (como se fosse uma responsabilidade apenas das mulheres).

## ATIVIDADES

- 1) A tirinha abaixo foi retirada do editorial nº 1 do Jornal *Nós Mulheres* (1976), observe com atenção.



Fonte: Jornal *Nós Mulheres*, 1976, p. 2. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>

- a) Qual o assunto principal da tirinha?
- b) O que a tirinha está criticando?
- c) É possível relacionar a tirinha aos dias atuais, mesmo ela tendo sido produzida em 1976? Por quê?



### SUGESTÕES DE LEITURA

CAMPAGNOLI, Adriana; COSTA, Araci Carmen; FIGUEIREDO, Alcio; & KOVALESKI, Nadia. A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade. Análise crítica das diferenças entre os sexos. *Emancipação*, 3(1), p. 127-153, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/morai/Downloads/Dialnet-AMulherSeuEspacoESuaMissaoNaSociedadeAnaliseCritic-4021466.pdf>.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. Mulheres: Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 266-309.

PRIORE, Mary Del. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). *História das mulheres no Brasil*. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 78-114. Disponível em: <https://democraciadireitoegenero.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/del-priore-histc3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf>.

# UNIDADE II. O TRABALHO FORMAL FEMININO NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XIX

Nessa segunda unidade realizamos propostas sobre o trabalho feminino remunerado no Brasil a partir do século XIX, em que os/as professores/as poderão agregar nas suas aulas em consonância com alguns dos conteúdos previstos para o 9º ano. A unidade é composta por sugestões de atividades que englobam a análise de fontes históricas e a interpretação de imagens. Organizamos os conteúdos em uma sequência que vai ao encontro de alguns objetos de conhecimento indicados nos livros didáticos e, sempre que possível estabelecendo comparações com fatos recentes. Da mesma forma que a primeira unidade, deixamos livre a escolha dos/as professores em adaptar as sugestões de acordo com a sua realidade escolar, podendo seguir todos os passos indicados ou somente alguns deles.

## 1. OS PRIMEIROS TRABALHOS REMUNERADOS ENTRE MULHERES BRASILEIRAS DE CLASSE MÉDIA

### **OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:**

#### Objeto de Conhecimento:

- A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos

#### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.  
(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

### **A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:**

- Compreender como os discursos moralistas e médicos contribuíram para a limitação de espaços e trabalhos para as mulheres, discutindo a partir da análise dos desafios vivenciados pelas mulheres de famílias abastadas para conseguir estudar e se profissionalizar.
- Desconstruir estereótipos de que existem profissões “naturalmente” femininas.



## DURAÇÃO DA AULA

3 aulas



## SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** - Retomada com base no que foi estudado.

Vimos na Unidade I que muitas foram as dificuldades para a conquista da legalização da participação feminina no futebol e que variados foram os discursos de segregação dos espaços públicos (destinados aos homens) às mulheres. Com base nisso, pense e responda:

- Você acha que as mulheres de classe média passaram por alguma dificuldade para conseguir seus primeiros trabalhos remunerados?
- Quais dificuldades poderiam impedir o trabalho dessas mulheres?
- Quais será que foram os primeiros trabalhos exercidos por elas?

**2º momento** - Após os questionamentos, propomos a análise de uma coluna diária do jornal *O Povo* chamada “Boa Tarde!” (29/07/1942, p. 2), crônica escrita pelo Senhor “X” (forma como o autor se identificava). A partir dessa fonte histórica o/a professor/a poderá exemplificar as narrativas sobre o que se esperava da figura feminina e a frustração da modernidade estar afetando a moral das mulheres de Fortaleza-Ce. Posteriormente, é possível adentrar sobre os primeiros trabalhos das mulheres de classe média durante a Primeira República e as dificuldades em superar discursos como o exposto na fonte histórica, para isso os/as professores/as podem ter como base as sugestões indicadas no tópico **“Orientações”**.

[...] Confesso que me animava um imenso desejo de conhece-la.

E valeu a pena, porque você é linda. Sua aparência pessoal encantou-me. Sua voz, seu jeitinho único; seu sorriso quase ingênuo - tudo levou-me a crer haver encontrado uma criaturinha adorável.

Mas, a partir da terceira palestra que tivemos, comecei a notar, com grande tristeza, que me havia enganado um pouco a seu respeito.

Apesar de muito jovem, você está sendo vítima inocente desse reflexo de americanismo que torna a moça moderna mais ou menos sem graça.

Suas opiniões são avançadas, seus modos autoritários, suas maneiras têm um quê de independentes.

Não me agrada. A mulher que perde o “feminino” perde a graça. A mulher que deixa de ser fraca deixa de atrair. É da natureza. O homem não gosta apenas da beleza física. Há qualquer coisa imponderável que tem mais força de sedução que a perfeição do corpo e do rosto. É a alma, é a luz interior da criatura que adoramos.

E você lamentavelmente vai perdendo essa atração espiritual, esse magnetismo que nos vem da mulher simples, despretensiosa e mansa. Tenho pena de seus olhos, de seu encanto exterior, de seus lindos cabelos esvoaçantes, visto que você se modernizou demais, transformou-se numa jovem independente e cheia de vontade.

É provável que torne a visitá-la, mas – sou sincero em você não poderei mais ver aquela menina que eu adorava. Na sua presença sentirei de hoje em diante a sensação que tenho sentido em palestrar com essas encantadoras vítimas da moda da civilização postiça e das condescendências sociais dos nossos tempos.

Creio, todavia, que ainda é tempo de refletir.

Não se exponha á luz excessiva. Tenha sempre em mente a lição que nos oferece a sorte das mariposas.

X. “Boa Tarde!”. Jornal O Povo, nº 4640, 29/07/1942, p.2

**3º momento** – Mais adiante, sugerimos algumas questões na seção de atividades.

**4º momento** - Socialização da atividade.



### ORIENTAÇÕES

- Ao analisar a fonte histórica sugerida no 2º momento, os/as docentes podem realizar os seguintes questionamentos: a partir dos escritos do Senhor “X”, quais seriam as qualidades de uma mulher ideal? Quais atitudes da moça o desagradaram? A modernidade era vista como uma ameaça para as moças? Por quê? Existe um ideal de mulher hoje em dia?
- A partir das problematizações é possível ir adentrado ao assunto sobre o trabalho remunerado de mulheres de classe média no Brasil. Deixe claro que ao longo dos tempos sempre existiu mulheres trabalhando, pois para muitas trabalhar não era uma opção e sim uma necessidade, e que até meados do século XVIII e XIX havia um grupo feminino que ainda não trabalhava fora de casa: as mulheres de famílias de classes sociais mais altas.

- Ressalte que ao longo do século XIX houve a inclusão de oportunidades profissionais para as mulheres da classe média. Comente que os trabalhos ligados ao magistério e à enfermagem foram durante bastante tempo considerados como aptos para as mulheres, pois se tratava de funções relacionadas ao cuidado, assim como os trabalhos domésticos e maternais.
- Problematize essa diferença sexual do trabalho baseada na “lógica ou ordem natural”, no qual aos homens cabia a missão de regular e comandar (aptos aos cargos políticos e de liderança), e às mulheres eram associadas aos papéis sociais, ligados à proteção, cuidado, normalmente encarregadas de funções desvalorizadas.
- Ressalte que algumas mulheres de famílias abastadas conseguiram romper barreiras, ao estudar fora do Brasil, mas que ao concluir suas faculdades encontravam também preconceitos no momento de exercer suas profissões. Portanto, conclua dizendo que a luta para conseguir ter acesso a cursos e trabalhos antes exclusivamente masculinos foi imensa, cercada de preconceitos e desvalorizações.



## ATIVIDADES

**1)** A charge a seguir é chamada “O lar de uma sufragette” e se encontra na Revista Feminina[4] na edição nº 42 de 1917. A Revista foi fundada por Virgilina de Souza Salles, sendo destinada ao público feminino, majoritariamente às moças e senhoras de classe média alta, e era publicada regularmente em São Paulo entre 1915 e 1936. Os temas apresentados na revista tratavam sobre política, trabalho, estudos, moda, receitas culinárias, literatura e cuidados com o lar. Havia textos escritos por autores de renome, como por exemplo, Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Presciliana Duarte de Almeida, como também textos presentes nas seções abertas ao público, compostos por homens e mulheres de todo o país. Observe com atenção e responda as questões abaixo:

[4] [https://pt.wikipedia.org/wiki/Revista\\_Feminina\\_\(publica%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revista_Feminina_(publica%C3%A7%C3%A3o)).



Fonte: O lar de uma sufragista. Revista Feminina, n. 42, novembro de 1917, p. 24. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/9afdda6b-20ab-4553-aadf-218d4061401e>

a) O que aparece na charge?

b) Percebe-se que a charge mostra um homem sendo representado com acessórios femininos e realizando tarefas domésticas. O que essa representação pode nos sugerir?

c) Podemos dizer que a charge desqualifica o trabalho doméstico? Como? Pense e responda: Será que nesse contexto a sociedade temia o “abandono” das mulheres com relação aos trabalhos do lar? Por quê?

2) O trecho abaixo foi escrito por um/a autor/a desconhecido/a e publicado também na Revista Feminina (edição n. 122, agosto de 1924).

## Variações sobre a mulher e sua educação

Se ha alguma coisa de incompleto na vida do homem, se a raça humana se contenta ainda com um ideal mediocre, precisamos procurar a causa principal disto na grave injustiça de que a mulher é victima. Durante muito tempo considerou-se a mulher como um sêr inferior, e, para dar a esta opinião a sanção dos factos, quiz-se que ella ficasse ignorante, entravou-se o seu desenvolvimento, trataram-na como um meio em lugar de a tratarem como um fim em si.

O direito de engrandecer é o primeiro dos direitos; é o direito de viver, de desenvolver o seu sêr em todos os sentidos, de o elevar incessantemente para a verdade, para o amor e para a belleza. Comparado com este, os direitos puramente politicos e civis têm pouca importancia.

N'um Estado livre, é preciso, não sómente que este direito fundamental seja reconhecido e protegido, mas que a opinião publica eleve a voz para declarar que esse direito é sagrado e inviolavel. E' a consequencia d'um principio universal, e que se applica tanto á mulher como ao homem.

Não ha uma religião, uma philosophia, uma sciencia, uma arte para o homem; e uma religião, uma philosophia, uma sciencia e uma arte para a mulher. Por consequencia, não ha, se pelo menos consideramos os elementos essenciaes, uma educação para o homem e outra para a mulher. O dominio das almas, das intelligencias, das consciencias, dos corações não conhece sexo. Qual é a melhor educação para a mulher? A que fizer d'ella no mais alto grau um sêr humano completo, sabio, amante e forte. Que trabalho convém á mulher? Todo o trabalho que a auxilie a tornar-se melhor. O' que é prohibido á mulher? Tudo o que possa degradai-a, diminuil-a, envillecel-a, mas só isso. O que é que ella tem o direito de fazer? Todos os actos bellos, bons e uteis, que estejam na sua aptidão e que não se arrisquem a prejudicar a sua dignidade ou a diminuir o seu valor como creatura humana.

\* \* \*

O homem e a mulher têm cada qual as suas qualidades e não as mesmas qualidades em graus diferentes. A castidade é a grande virtude da mulher; a sinceridade, que é a mais alta manifestação da coragem, é a grande virtude do homem; todavia, tanto o homem como a mulher devem ser castos e sinceros. A doçura e uma razão amavel são o que dão maior encanto á mulher; o homem agrada sobretudo pelo sabedoria e pela bravura: o que não impede que a mulher deva ser intelligente e corajosa e o homem razoavel e

### = AO BASTIDOR DE OURO =

Completo sortimento de artigos para Pintura a Oleo e Aquarella, Desenho, Photominiatura, Pyrogravura e arte Applicada.

ARTIGOS FINOS PARA PRESENTES

AUGUSTO MIRANDA

— Importador —

Aviamentos para costureiras — Especialidade em artigos para bordar, armarinho, brinquedos e perfumarias. — Artigos para floristas.

VENDAS POR ATACADO E A VAREJO  
Rua S. Bento, 28-A — Tel. Cent., 2407 — S. Paulo



meigo. Os dois sexos receberam quasi os mesmos dons de intelligencia, mas inclinam-se a applical-os a objectos differentes; o homem prefere o pensamento, a mulher o sentimento, elle chega ás suas conclusões pela analyse e pelo raciocinio, ella pela intuição. Elle sabe melhor dominar-se; ella sabe melhor sacrificar-se. Elle guia-se segundo a lei e os principios, ella segundo o senso intimo e pelo tacto; elle reclama a justiça, ella a equidade. Elle quer que o honrem pelas riquezas que possui, pela posição que occupa; ella recusa-se que a honrem por outra causa que não seja por si mesma. O homem não vê no que possui um meio, a mulher vê uma coisa a que se conserva e deve ficar ligada. Elle procura o poder, ella o affecto. N'elle, a idéa do dever procede da

razão; n'ella, da fé e do amor. Elle ama a sciencia e a philosophia; ella, a literatura e a arte. A religião, para elle, é um código de leis moraes; a religião, para ella, faz-se da fé e de esperança, de amor e de imaginação. Ella personifica os objectos, enquanto elle se inclina a tratar as pessoas como simples coisas. Ella tem mais força que o homem, quando ama, para se diminuir e para se olvidar; quer se case, quer entre na religião, perde o seu nome, esse symbolo da personalidade, para bem demonstrar que se dedica á raça ou a Deus. Os argumentos dos incredulos operam menos sobre ella do que sobre o homem, porque ella tem um senso religioso mais seguro, uma fé mais irreductivel; as objecções passam sobre ella como passam sobre um espirito casto as conversas grosseiras e impuras, quasi sem o tocar. Tem maior cuidado na sua apparencia externa e na atmosphera que a cerca, mas tem menos orgulho e vaidade que o homem: Tem um sentimento mais vivo de reconhecimento, porque

### CASA EMILIO

MOVEIS E TAPEÇARIAS

Ninguem deve instalar seus interiores, sem fazer uma previa visita ao nosso estabelecimento.

Arte — Perfeição — Modicidade

RUA SANTA EPHIGENIA, 56 — S. Paulo

Telephone, Cidade, 975

ama mais e porque o coração lhe torna fiel a memoria. O seu f.aco pelas joias e pelos ornatos fez com que lhe chamassem selvagem; mas a sua grande distincção e a sua castidade superior mostram que ella é, no fundo, mais civilizada que o homem.

E todavia a inclinação que ella tem pela "toilette" não procederá da sua paixão pelo bello? E o sentimento esthetico não é, n'este mundo de creaturas feias e grosseiras, uma especie de virtude que refrigera como uma brisa primaveril? Quando as flores, os campos, as colinas e os céus respiram belleza, por que é que o homem, ser feio, se contentaria com uma residencia desgraciosa? Somos simples rebanhos procurando alimento e abrigo? Nada ha de bom e util senão o trigo, a carne e o ferro? O nosso character de homens não se indica exactamente pelo facto de sabermos pensar e admirar, de podermos estremer em presenca do que é infinitamente verdadeiro ou divinamente bello?

### ABAIXO AS CABELEIRAS!

gritam os cabelleiros de Paris.

A moda não admite mais as tranças de Julieta, as cabelleiras de Pompadour e á Luiz XV, os fios longos e ondulados á Maria Antonieta, os cachos á Carlota Corday.

Quem é fina e elegante tem de cortar os cabellos de ouro ou de elano á antiga como Joanna d'Arc, ou á "la garçonne", seculo XX, de radiophones e raios invisiveis. Mas o cabelo cortado é lindo sómente quando é bem tratado e só póde ser bem tratado com a loção

"BELLA CÔR"

de effeitos maravilhosos e suavemente perfumada.

### FLORICULTURA BRAZILEIRA

SECÇÃO ESPECIAL DE AJARDINAMENTOS

á cargo do architecto ajardinador

SR. JOSE' HETTFLEISCH

ex-Inspector da Camara Municipal de Santos

PROJECTOS DE

Parques, Jardins, Quadras de Lawn-Tennis

e todos os demais serviços pertencentes á arte

FLORES NATURAES

GRINALDAS

BOUQUETS

CORBEILLES e COROAS

JOSE' PEKNY

Proprietario

Rua Libero Badaró, 96

Telephone, Central 5-3-5-2

São Paulo

Trabalhos Artisticos em  
Decorações e Ornamentações  
para Festas, Casamentos,  
Bailes, etc.

Trabalhamos tanto em residencias particulares como em edificios ou lugares publicos

CHACARA NO MUNICIPIO  
DE GUARULHOS

Fonte: Revista Feminina, n. 122, agosto de 1924, p. 47. Autoria desconhecida. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/b1e103e6-20da-481a-a755-deaa02ff9a3b>

a) O trecho "Que trabalho convém à mulher? Todo o trabalho que a auxilie a tornar-se melhor [...]", significa dizer que as mulheres podiam fazer qualquer coisa? Não haveria limitações para elas?

b) Segundo o artigo da Revista as qualidades consideradas “essenciais” para uma mulher estão relacionadas à sua honra? Por quê?

c) No artigo afirma-se “os dois sexos recebem quase os mesmos dons de inteligência, mas inclinam-se a aplica-los a objetos diferentes”. Conforme o/a autor/a, quais seriam as diferenças entre os sexos? Quais seriam, então, as qualidades essenciais de uma mulher e dos homens? O que acha dos argumentos do/a autor/a?

d) Ao longo da aula vimos que havia trabalhos considerados aptos para a “natureza feminina”. Quais seriam esses trabalhos? Por que eram vistos como aptos para as mulheres?

e) Podemos afirmar que ainda hoje existem trabalhos aptos para as mulheres e homens?



### **SUGESTÕES DE LEITURA**

COLLING, Ana Maria. As primeiras médicas brasileiras: mulheres à frente de seu tempo. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 169-183, jul./ dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1607/964>.

FRACCARO, Glaucia. Os direitos das mulheres: Feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937). – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). *História das mulheres no Brasil*. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 578-606. Disponível em: <https://democraciadireitoegenero.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/del-priore-histc3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf>.

## 2. MULHERES OPERÁRIAS NO BRASIL (SÉCULO XX)

### OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:

#### Objeto de Conhecimento:

- O período varguista e suas contradições
- Anarquismo e protagonismo feminino

#### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

### A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:

- Compreender o processo de inserção das mulheres brasileiras como mão de obra nas fábricas e os desafios vivenciados pelas mulheres operárias que precisavam trabalhar para garantir o seu sustento e de sua família.
- Reconhecer a participação feminina no conjunto de lutas por direitos trabalhistas no contexto da Primeira República.



#### DURAÇÃO DA AULA

2 aulas



#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** - Retomada e análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as por meio do estudo das seguintes imagens e questionamentos:



Figura 1

Poetisa, Anna Amélia de Queiroz Carneiro de Mendonça (6ª da esquerda p/ a direita), a enfermeira, Jerônima Mesquita (5ª da esquerda p/ a direita), e outras na exposição da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), nos anos 30. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/fgv-disponibiliza-acervos-fotograficos-mulheres-intelectuais-seculo-xx>



Figura 2

Mulheres operárias. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/artigo-as-mulheres-na-uniao-dos-operarios-em-fabricas-de-tecidos-atuacoes-obstaculos-e-negociacoes-rio-de-janeiro-1926-1930/>

- O que se observa nas duas imagens?
- Quais semelhanças podemos estabelecer entre as duas imagens?
- São mulheres de realidades semelhantes ou diferentes?
- Essas mulheres tiveram as mesmas oportunidades?

**2º momento** - Após os questionamentos, os/as professores podem discutir sobre o trabalho das operárias durante a Primeira República, como por exemplo as dificuldades e lutas por direitos trabalhistas. E fazer um estudo do Decreto 21.417[5] de 1932, criado durante o governo de Getúlio Vargas, procurando analisar a legalização de normas específicas para a proteção do trabalho feminino e estabelecer comparações entre esse decreto e os direitos garantidos atualmente, percebendo as mudanças e/ou permanências. Para esse momento os/as professores/as podem ter como base as indicações do tópico **“Orientações”**.

**3º momento** – Realização da atividade sugerida mais adiante.

**4º momento** – Socialização da atividade.



## ORIENTAÇÕES

- Com base nas imagens indicadas no 1º momento (retomada e análise dos conhecimentos prévios) explique que são mulheres de realidades distintas, portanto passaram por dificuldades diferentes e lutaram por objetivos diversos. As mulheres de classe média (figura 1) tiveram acesso à educação e por isso se tornaram escritoras, enfermeiras, intelectuais. Já as operárias (figura 2) não tiveram muitas oportunidades de ascensão intelectual, trabalhar nas fábricas era uma forma de sobrevivência.

[5] Decreto 21.417 de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-a-17-maio-1932-526754-publicacaooriginal-1-pe.html>

- Sobre as operárias, comece contextualizando o período de fins do século XIX e início do XX com a intensificação da industrialização brasileira, no qual muitas mulheres pertencentes as famílias mais pobres tiveram uma forte participação nas indústrias, principalmente as de fiação e tecelagem.
- Ressalte que o trabalho feminino era atrativo para os donos das fábricas, pois era uma mão de obra altamente lucrativa por ser mais barata que a dos homens.
- Explique que essas mulheres pobres passaram a trabalhar nas fábricas como forma de conseguir uma melhor renda para sua família, que trabalhavam por necessidade. Fale sobre as condições de trabalho desumanas, no qual elas tinham longas jornadas diárias que variava de 10 a 14 horas, recebiam um salário inferior ao dos homens e ainda sofriam assédio por parte de colegas ou patrões.
- Faça uma explanação sobre as formas de resistência feminina diante das péssimas condições de trabalho e da falta de uma legislação trabalhista que pudesse garantir direitos e proteção ao seu trabalho. E exemplifique o caso das operárias anarquistas como as principais líderes no combate à discriminação sexual no local de trabalho e contra as imposições do patriarcalismo que marcaram a sociedade brasileira.
- Mostre que o movimento feminista também foi extremamente importante para a inclusão de alguns direitos no Decreto de 21.417 de 1932 e criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) durante o governo de Getúlio Vargas. Exemplifique como esse Decreto e a CLT promoveram a legalização de normas específicas para a proteção do trabalho feminino.
- Fale que nesse momento os discursos moralistas e sexistas foram intensos com o propósito de diminuir a importância do trabalho feminino. Alegavam que o trabalho das mulheres iria destruir a família, pois elas não teriam a mesma dedicação aos filhos/as e ao marido. Argumentavam também que as fábricas não eram ambientes apropriados para as mulheres, pois eram espaços de perdição da moral. Tudo isso com o intuito de conservar as mulheres nos ambientes privado.

- Conclua explicando que havia uma série de barreiras que dificultavam o trabalho feminino no contexto da Primeira República brasileira, mas que elas não ficaram numa posição passiva, que muitas mulheres lutaram contra as subordinações impostas pelos patrões e a favor da conquista de direitos.



## ATIVIDADES

- O trecho a seguir foi retirado do artigo escrito no *Brazil Operário* (1903) por uma operária chamada Elvira de Vilela Carvalho. Faça a leitura e responda as questões:

“Companheiras, dia a dia se torna mais urgente a organização de uma Associação para tratar dos nossos interesses. Companheiras, vamos pôr de parte essa vergonha, esse acanhamento que nos domina e sigamos de mãos dadas a imitar os nossos companheiros; vamos abrir esse caminho que ainda não foi aberto para nos, porque se ha duas ou tres que querem imitar (a esse bravos lutadores que já se acham em meio de uma estrada que para elles foi, ao princípio de espinhos, espinhos esses que por meio de sacrifícios tornam-se flores) a maior parte não se move pela falta de propaganda da parte daquelles que julgam que a mulher é um objecto de luxo, ou que a mulher só serve para criar os filhos e os serviços domésticos; [x] somos as mais escravizadas e humilhadas pelos homens e pelos industriaes que exploram vergonhosamente o trabalho da mulher!

Companheiras, fui convidada pelo nosso companheiro Silva Neves, muito digno associado da Liga dos Artistas Alfaiates, para conferenciar com algumas companheiras mais, afim de ser organizada uma associação operária feminina, e faço votos para que nesse dia marcado não faltem não só as que querem organiza-la, como também aquellas que perderam o seu precioso tempo em lerem estas linhas, feitas a última hora”.

“Companheiras, a união faz a força” (BRAZIL OPERÁRIO, 1ª quinzena de agosto de 1903, p. 4).

- 1) O que a operária Elvira Carvalho defende no texto?
- 2) Como você acha que era a situação das mulheres operárias na Primeira República? Explique.
- 3) Segundo Elvira Carvalho, como boa parte da sociedade julgava as mulheres?

4) A partir desse texto, percebemos que uma parcela das operárias sentia a necessidade de fundar associações exclusivamente femininas. Por que elas sentiam essa necessidade?



### SUGESTÕES DE LEITURA

NUVENS, Jéssica Correia Duarte. A emergência do estudo das relações de gênero no ensino de História. In: MELO, Francisco Egberto de; SANTANA, Ieda Mayara de. (Orgs.). Saberes de docência: experiências e práticas de pesquisa no ProfHistória. Curitiba: CRV, 2020, p. 99-114.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. In: Revista Educação & Realidade, v. 20, n. 2, Porto Alegre: UFRGS/FACED, julho/dezembro de 1995, p. 71-99. Disponível em: <file:///C:/Users/morai/Downloads/edsondeoliveira,+G%C3%AAnero.pdf>.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE & PEREIRA (Orgs.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2 ed. [e-book] – São Leopoldo: Oikos, p. 422-437, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220740?locale-attribute=es>.

### 3. O TRABALHO FEMININO DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: BRASILEIRAS NA GUERRA

#### OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:

##### Objeto de Conhecimento:

- A Segunda Guerra Mundial

##### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

#### A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:

- Compreender como se deu a participação feminina durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente a atuação de enfermeiras.
- Analisar como a Segunda Guerra Mundial contribuiu para que mudanças comportamentais na sociedade acontecessem, tomando como exemplo a integração feminina na Guerra.



#### DURAÇÃO DA AULA

2 aulas



#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** -Retomada e análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as:



Enfermeiras brasileiras na Segunda Guerra Mundial. Disponível em:

[https://www.google.com/search?](https://www.google.com/search?sca_esv=183f9140eeaab3e5&sxsrf=ACQVn09Er70mE8RL2sm5X3OUqT30i9nTUQ:1711837532127&q=mulheres+brasileiras+na+segunda+guerra+mundial&tbm=isch&source=lnms&prmd=ivnsmbtz&sa=X&ved=2ahUKewiPv4_gg52FAxXnqpUCHVoGBDEQ0pQJegQIDhAB&biw=1536&bih=695&dpr=1.25#imgrc=NpOLFBEzxJjM)

[sca\\_esv=183f9140eeaab3e5&sxsrf=ACQVn09Er70mE8RL2sm5X3OUqT30i9nTUQ:1711837532127&q=mulheres+brasileiras+na+segunda+guerra+mundial&tbm=isch&source=lnms&prmd=ivnsmbtz&sa=X&ved=2ahUKewiPv4\\_gg52FAxXnqpUCHVoGBDEQ0pQJegQIDhAB&biw=1536&bih=695&dpr=1.25#imgrc=NpOLFBEzxJjM](https://www.google.com/search?sca_esv=183f9140eeaab3e5&sxsrf=ACQVn09Er70mE8RL2sm5X3OUqT30i9nTUQ:1711837532127&q=mulheres+brasileiras+na+segunda+guerra+mundial&tbm=isch&source=lnms&prmd=ivnsmbtz&sa=X&ved=2ahUKewiPv4_gg52FAxXnqpUCHVoGBDEQ0pQJegQIDhAB&biw=1536&bih=695&dpr=1.25#imgrc=NpOLFBEzxJjM)

Com base na imagem das enfermeiras, questione:

- Você sabia que algumas brasileiras participaram da Segunda Guerra Mundial?
- Você consegue estabelecer alguma semelhança entre a vida das enfermeiras que atuaram na Segunda Guerra Mundial e as operárias brasileiras? E as diferenças?

**2º momento** – Após a retomada, os/as professores/as podem fazer o estudo de um trecho do artigo titulado “A mulher brasileira apresentou-se voluntariamente”, escrito por Virgínia Maria de Niemeyer Portocarrero, membro do primeiro escalão da FEB (Força Expedicionária Brasileira). Nesse artigo ela fala sobre as exigências para fazer parte do Exército, os treinamentos e o cotidiano dela e de suas colegas na Segunda Guerra (indicamos alguns direcionamentos e análises no tópico **“Orientações”**).

## A MULHER BRASILEIRA Apresentou-se Voluntariamente

Virgínia Maria de Niemeyer Portocarrero

*A autora integrou o primeiro escalão da FEB, como uma das enfermeiras recrutadas em diversos Estados brasileiros e embarcadas, via-aérea, para o Teatro de Operações da Itália. É notável este depoimento, pois aborda o modo criativo e cordial como essas jovens brasileiras enfrentaram e venceram o desafio representado pela incorporação repentina e a viagem rumo ao desconhecido. “Hoje, na paz, nos desvanecemos de termos estado lá.”*

### Treinamento e Embarque



mulher brasileira jamais esteve omissa nos grandes e difíceis momentos da Pátria, em setores os mais diversos, dando sempre o melhor de si. Assim procederam Maria Quitéria, Anita Garibaldi, Ana Nery, Ludovina Portocarrero e outras.

Nos idos de 1942, muito embora aparentemente distantes dos campos de batalha da conflagração que então a humanidade envolveu, inúmeros foram os lares brasileiros que de sangue, dor e luto ficaram assolados. Assim, não era apenas essa ou aquela região do País que sangrava; era a própria Pátria, que no todo chorava suas inocentes vítimas de impiedosos afundamentos de navios mercantes em nosso próprio litoral.

Iam nossos bravos combatentes

para regiões e países totalmente desconhecidos da quase totalidade e, mais ainda, participariam de momentos em combate dos mais difíceis junto às tropas aliadas, onde por certo bem difícil seria o entendimento idiomático e de costumes.

Foi aberto o voluntariado para a mulher, nos mais distantes rincões da Pátria. Inúmeras foram as patricias que de imediato acorreram ao chamado, e à semelhança dos homens, vieram integrar a Força Expedicionária Brasileira (FEB). Estávamos no alvorecer de nossa mocidade, pois em média mal havíamos atingido a maioridade civil. Imediatamente procuramos os quartéis das diversas regiões militares para, como voluntárias, nos apresentar e servir como enfermeiras no Teatro de Operações italiano, cumprindo as exigências de portar diploma de escola de enfermagem, idade de 18 a 36 anos e de estado civil: solteiras, viúvas ou desquitadas.

Inscritas, começou o intensivo “curso de emergência de enfermeiras da reserva do exército” (CEE R Ex), no Rio de Janeiro, onde funcionou a 1ª turma, na Diretoria de Saúde do Exército, 2º andar do Ministério da Guerra, sendo ministradas as aulas teóricas das disciplinas de Enfermagem, Regulamentos Militares, Regulamento de Continências e Sinais de Respeito. Na Escola de Educação Física do Exército (Fortaleza de São João), foram ministradas: Ginástica, Educação Física, Treinamento de Guerra, Natação e Ordem Unida. Era, então, Diretor de Saúde do Exército o Gen Méd João Affonso de Souza Ferreira e Diretor do Curso o Maj Méd Augusto Marques Torres. Os estágios hospitalares eram feitos diariamente no Hospital Central do Exército.

Vindas de diversos Estados como Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Paraná e reunidas no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, foram formadas outras turmas. Somente foram consideradas aptas e embarcaram com a FEB 67 enfermeiras, sendo 61 hospitalares e 6 especialistas em transporte aéreo, treinadas em Natal (Rio Grande do Norte), na Base da Força Aérea Brasileira, encarregadas da assistência entre Nápoles e os Estados Unidos.

Fomos então incorporadas ao efetivo da FEB como enfermeiras de 3ª classe e, já uniformizadas, nos apresentamos ao General Mascarenhas de Moraes, no QG / FEB e passamos a ter o treinamento de Ordem Unida no Colégio Militar. No QG, recebemos todas as vacinas necessárias e entramos na rotina dos elementos febianos.

Nossos vencimentos foram divididos em 3 etapas: setecentos mil réis, que recebíamos normalmente; a mesma quantia destinada a uma pessoa da família; e igual quantia depositada no Banco do Brasil. Foi publicada nota informativa para as enfermeiras, determinando as peças de uniforme que lhes seriam destinadas durante o ano e a quantidade a ser distribuída no Brasil, sendo organizada, também, uma

cont. pg. 205

59

REB vol. 131 - N°3 - jul/set - 94

Link do artigo completo: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/a-mulher-brasileira-apresentou-se-voluntariamente>

**3º momento** - Realização da atividade sugerida abaixo.

**4º momento** - Socialização das respostas.



## ORIENTAÇÕES

- Após os questionamentos indicados no 1º momento, explique que tanto as operárias, quanto as enfermeiras enfrentaram dificuldades no ambiente de trabalho. As operárias trabalhavam sob condições desumanas, pois tinham longas jornadas diárias, recebiam um salário inferior ao dos homens e ainda sofriam assédio por parte de colegas ou patrões. As enfermeiras também passaram por inúmeras situações desafiadoras ao lutar em um ambiente desconhecido, marcado pela violência e morte, muitas vezes atingidos por incêndios ou explosões. Explique que também havia algumas diferenças entre a situação das operárias e as enfermeiras, pois o trabalho para as operárias era uma forma de sobrevivência diante da sua situação financeira, já para as enfermeiras se apresentaram de forma voluntária, ao compor o Exército elas precisavam ter cursos na área da enfermagem, portanto, elas tinham acesso à educação diferente das operárias.
- Fale que a Primeira (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945) provocaram grandes mudanças comportamentais na sociedade, pois foi majoritariamente na Segunda Guerra Mundial que as mulheres participaram diretamente nos campos de batalha e que foi também o momento em que o Brasil teve o seu envolvimento direto.
- Ao analisar a fonte histórica indicada no 2º momento da aula, explique que o modelo social brasileiro ainda era bastante marcado pela divisão sexual do trabalho, no qual muitas mulheres ficavam restritas ao lar e os homens a vida pública. No entanto, as enfermeiras norte-americanas que já faziam parte do corpo militar atuante na guerra solicitaram a inserção de enfermeiras brasileiras na FEB (Força Expedicionária Brasileira), e que foi a partir de então que o governo brasileiro (Era Vargas) criou o Decreto-Lei nº 6097[6], de 13 de dezembro de 1943 que instituía o Quadro de Enfermeiras de Emergência da Reserva do Exército (QEERE).

[6] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6097-13-dezembro-1943-416127-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Quadro%20de%20Enfermeiras%20da%20Reserva%20do%20Ex%C3%A9rcito.>

- Ressalte que havia uma série de exigências para fazer parte do quadro de enfermeiras do Exército, como por exemplo, ser brasileira, solteira ou viúva, não ter filhos, ter entre 20 e 40 anos, possuir diploma de enfermeira ou curso de socorrista. E as mulheres casadas só poderiam se alistar caso tivesse a permissão do marido.
- Fale sobre a atuação das enfermeiras nos campos de batalha, trabalhando em hospitais militares gerenciados pelos norte-americanos, no qual muitos dos hospitais ficavam próximos aos locais onde aconteciam os embates, por isso alguns acabaram sendo atingidos por explosões, incêndios ou bombardeios. Portanto, essas mulheres não ficaram imunes aos perigos provocados pela guerra.
- Conclua explicando que diante das exigências para entrar no Exército e das barreiras enfrentadas, é preciso considerar que participar desse momento foi um ato de resistência e ousadia diante de uma sociedade tão machista. Elas tiveram que se adaptar aquela rotina exaustiva e trágica, cercadas por pessoas mortas e/ou feridas. Foi também um ato de coragem em deixar o seu lar para prestar serviços em um país desconhecido, em um campo marcado pela violência.



## ATIVIDADES

- 1) Sabemos que a Segunda Guerra Mundial ocasionou mudanças comportamentais nas pessoas. Aponte algumas dessas mudanças na vida de algumas mulheres.
- 2) Quais os requisitos para se tornar enfermeira das Tropas brasileiras da FEB e da Força Aérea Brasileira?
- 3) Com base no que estudamos e analisando o trecho abaixo do Código Civil de 1916, pense e responda: Por que as mulheres casadas tinham que pedir permissão aos seus maridos para se tornar enfermeira das Tropas Brasileiras da FEB?

Art. 242. A mulher não pode, sem autorização do marido (art. 251):

I - praticar os atos que este não poderia sem consentimento da mulher (art. 235);

II - Alienar ou gravar de ônus real, os imóveis de seu domínio particular, qualquer que seja o regime dos bens (arts. 263, ns. II, III e VIII, 269, 275 e 310);

III - Alienar os seus direitos reais sobre imóveis de outrem;

IV - Contrair obrigações que possam importar em alheação de bens do casal".

Código Civil de 1916. Disponível em:  
<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103251/codigo-civil-de-1916-lei-3071-16>

4) Leia o trecho escrito por Virgínia Maria de Niemeyer Portocarrero e responda:

Bombardeios, enchentes, neve, degelo, incêndios, explosões, vigília, angústias, tudo experimentamos na guerra, mas retornamos à nossa terra com a consciência do dever cumprido".

Virgínia Maria de Niemeyer Portocarrero. Artigo "A mulher brasileira apresentou-se voluntariamente", 1994, p. 63.

- O que você acha sobre a participação das mulheres nas Forças Armadas hoje em dia e nas guerras?



## SUGESTÕES DE LEITURA

BRAGANÇA, Yasmin Vianna. Entre "bem" e "mal" comportadas: Feminismo(s) na Era Vargas (1930-45). História e Parcerias: Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio, 2018. Disponível em: [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529337983\\_ARQ\\_UIVO\\_ArtigoAnpuh.pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529337983_ARQ_UIVO_ArtigoAnpuh.pdf).

D'AVILA, Cristiane. Força feminina contra o nazismo: a enfermeira brasileira Virgínia Portocarrero na Segunda Guerra Mundial (Artigo). In: Café História. Publicado em 1 mar de 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/enfermeiras-na-segunda-guerra-virginia-portocarrero/>.

DIEMER, Cristina Kunzler & MORAIS, Carolina Stack. Força feminina: o papel das mulheres na Segunda Guerra Mundial e a redefinição da mulher na sociedade. XXVIII Seminário de Iniciação Científica. ODS: 5- Igualdade e Gênero, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/morai/Downloads/18314-Texto%20do%20artigo-51463-501090-2-20201021%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/morai/Downloads/18314-Texto%20do%20artigo-51463-501090-2-20201021%20(3).pdf).

## 4. A LUTA FEMININA POR DIREITOS TRABALHISTAS DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO

### OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:

#### Objeto de Conhecimento:

- A ditadura civil-militar e os processos de resistência

#### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

#### **A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:**

- Entender a importância da participação das mulheres em prol dos seus direitos trabalhistas durante o Regime Militar no Brasil a partir do movimento feminista.



#### **DURAÇÃO DA AULA**

2 aulas



#### **SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

**1º momento** - Retomada e análise dos conhecimentos prévios:

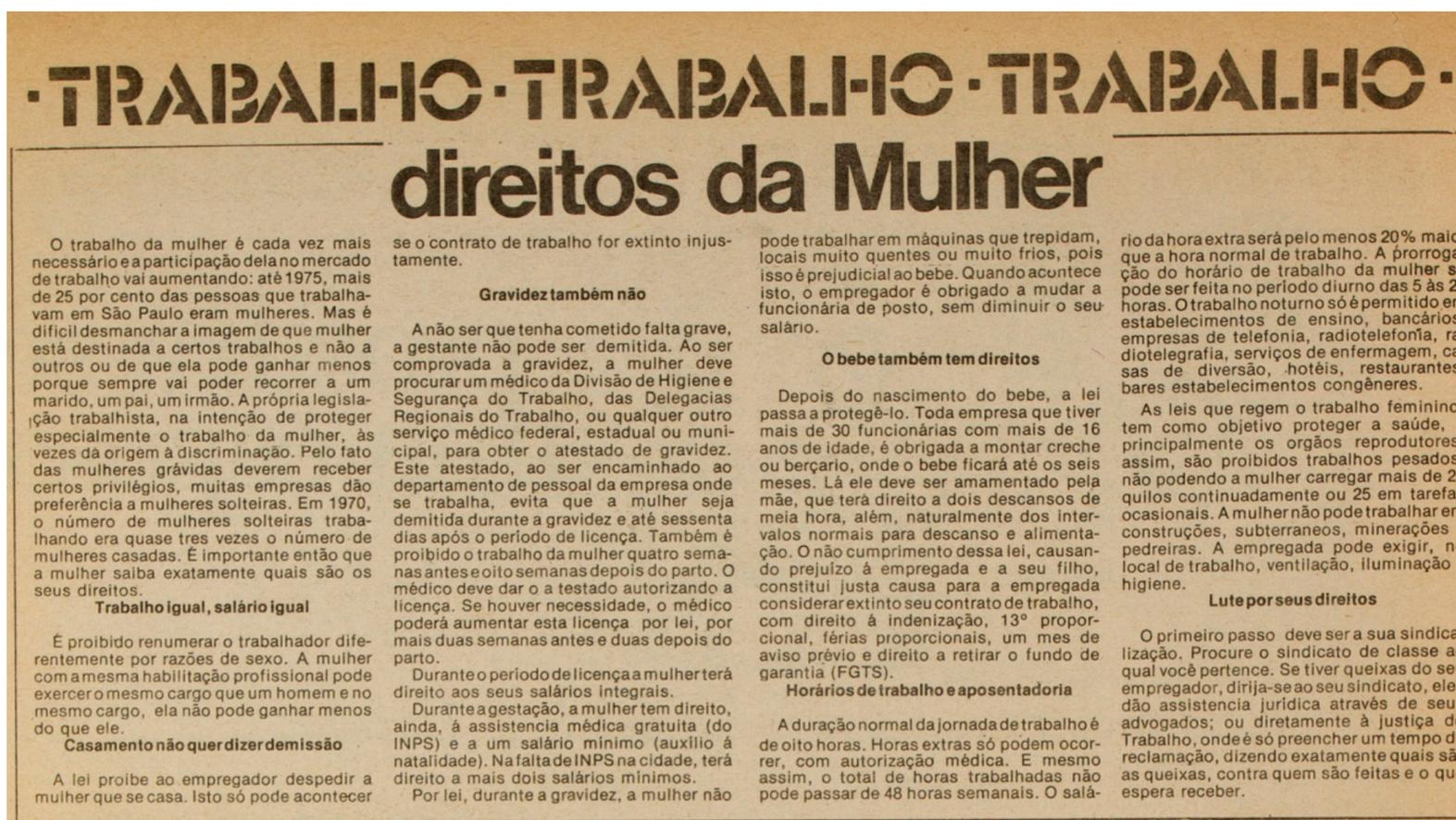
Vimos que a Segunda Guerra Mundial proporcionou mudanças comportamentais na vida de algumas mulheres, pois algumas passaram a ocupar cargos antes exercidos apenas por homens. Diante dessas mudanças e da imagem abaixo, responda:



Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/Ditadura-e-resistencia-Mulheres-que-foram-a-luta>.

- Após a Segunda Guerra as mulheres ainda precisaram continuar lutando e enfrentando dificuldades em conquistar direitos trabalhistas ou suas dificuldades foram superadas?
- As mulheres fizeram parte dos grupos de resistência ao regime militar brasileiro?

**2º momento** - Para falar sobre as limitações e lutas femininas durante o regime militar, indicamos a análise do trecho do Jornal *Nós Mulheres* (1976) e alguns questionamentos. Esse jornal costumava divulgar ideias políticas e sociais relacionadas aos direitos femininos. No tópico **“Orientações”** propomos algumas explicações sobre esse contexto.



Fonte: Jornal Nós Mulheres, 1976, p. 6. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>

- Qual o assunto principal da matéria?
- As autoras apontam que era importante que as mulheres soubessem quais eram os seus direitos. Quais eram esses direitos?
- O que é proposto às mulheres como solução e busca pelos seus direitos?

**3º momento** - Realização da atividade sugerida mais adiante.

**4º momento** - Socialização da atividade.



## ORIENTAÇÕES

- A partir da imagem e problematizações indicadas no 1º momento explique que mesmo após a Segunda Guerra muitas mulheres ainda tinham uma vida muito limitada, privadas de autonomia, tendo por exemplo que pedir a autorização do pai ou marido para trabalhar. Fale que poucas haviam usado do seu direito de votar e de usufruir os direitos trabalhistas - concedidos em 1932 pelo Decreto de 21.417, criado durante o governo de Getúlio Vargas - e que quando a ditadura militar foi instalada no Brasil, comprometeu muitas das conquistas que as mulheres haviam conseguido.
- Fale que muitos/as apoiadores/as do golpe - empresários, militares, classe média, parte da Igreja Católica - defendiam a limitação do conhecimento feminino, e a restrição da sua liberdade e a da sua presença no mercado de trabalho.
- Explique que diante dos absurdos que acometiam a sociedade, muitas mulheres fizeram oposição ao governo por meio da participação em movimentos estudantis, sindicatos e associações, no qual suas principais pautas eram a luta por igualdade, respeito, a inserção da mulher no mercado de trabalho formal e um maior número de creches públicas para que pudessem ter onde deixar seus/as filhos/as enquanto trabalhavam.
- Esclareça que uma das formas de resistência ao regime militar foi o uso da imprensa alternativa (jornais em que se faziam críticas e denúncias ao regime militar) para comunicar e espalhar suas pautas. Para exemplificar analise juntamente com os/as alunos/as o trecho do Jornal Nós Mulheres[7] (mencionado no 2º momento).
- Explique que esse jornal foi publicado no período de 1976 a 1978, no qual divulgavam pensamentos feministas e políticos, denunciavam as diferenças existentes entre homens e mulheres e as desigualdades existentes entre as atividades exercidas no espaço público indicadas para os homens, e o espaço privado, apropriado para as mulheres. Suas críticas tinham o objetivo de influenciar outras mulheres e convencê-las aos mesmos propósitos.

[7] Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/>

- Conclua explicando que esse período foi marcado por grandes limitações, torturas e imposições. Foi também um momento em que muitas das conquistas femininas foram privadas. Os militares viam as mulheres que lutavam em oposição ao regime como perigosas por representar um desvio dos padrões morais impostos pela sociedade. No entanto, mesmo diante as adversidades, muitas mulheres demonstraram suas angústias e lutas por meio do envolvimento em sindicatos, mobilizações e imprensa.



## ATIVIDADES

- O texto abaixo foi retirado do editorial nº 1 do Jornal *Nós Mulheres* (1976). Leia com atenção e responda as questões abaixo:

**editorial**

Desde que nascemos, NÓS MULHERES, ouvimos em casa, na escola, no trabalho, na rua, em todos os lugares, que nossa função na vida é casar e ter filhos. Que NÓS MULHERES não precisamos estudar nem trabalhar, pois isto é coisa pra homem.

Os próprios brinquedos da nossa infância já nos preparam para cumprir esta função que dizem a função natural da mulher: mãe e esposa. NÓS MENINAS, devemos sempre andar limpinhas e brincar (de preferência dentro de casa) de boneca, de comidinha, de casinha. E os meninos podem andar sujos e brincar na rua porque são moleques e porque devem se preparar para tomar decisões, ganhar a vida e assumir a chefia da casa. Além disso, aprendemos que sexo é um pecado para NÓS MULHERES, que devemos ser virgens até o casamento, e que as relações sexuais entre marido e mulher devem ser realizadas tendo como principal objetivo a procriação.

Aprendemos também que devemos estar sempre preocupadas com nossa aparência física, que devemos ser dóceis, submissas e puras para podermos conseguir marido. Ao mesmo tempo, vemos todos aplaudirem as conquistas amorosas e as farras de nossos irmãos. E muitas vezes não entendemos porque eles podem ter uma liberdade que para nós é considerada pecaminosa.

Quando vamos procurar um emprego, porque o salário do marido ou do pai não dá pra viver, ou porque queremos sair um pouco da solidão das quatro paredes de uma casa, sempre encontramos mais dificuldades que o homem, porque somos mulheres.

Dizem-nos que não seremos boas trabalhadoras porque traremos para o serviço o cansaço do trabalho de casa e a preocupação com nossos filhos. E quando, com muita dificuldade, conseguimos um emprego (às vezes, nossos próprios pais ou maridos não nos deixam trabalhar pois foram acostumados a pensar que os homens devem sustentar a casa) sempre ganhamos menos que os homens, mesmo fazendo o mesmo trabalho que eles. E, neste emprego, nossos cargos são sempre subalternos. Até nos acostumamos a pensar que os chefes devem ser homens! NÓS MULHERES somos oprimidas porque somos mulheres.

Mas mesmo entre nós existem diferenças. Um grande número de mulheres cumpre uma dupla jornada de trabalho: o trabalho fora de casa e o trabalho doméstico. Outras cumprem só as tarefas domésticas. Mas, entre as próprias donas de casa, persistem diferenças. Existem aquelas que não são obrigadas a passar o dia inteiro fazendo o trabalho de casa porque têm dinheiro para contratar alguém que faça este serviço por elas. Além disso, podem dar uma boa alimentação, uma boa escola, brinquedos e roupas a seus filhos. A maioria das donas de casa, porém, é obrigada a passar o dia todo lavando, passando, arrumando, cozinhando, cuidando dos filhos, num trabalho que não

acaba nunca. Muitas não podem sequer dar a seus filhos uma boa alimentação e uma escola. Muito menos brinquedos e roupas. Queremos mudar esta situação.

Queremos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida. Para que tenhamos o direito à realização. Para que ganhemos salários iguais quando fazemos trabalhos iguais. Para que a sociedade como um todo reconheça que nossos filhos são a geração de amanhã e que o cuidado deles é um dever de todos e não só das mulheres. É possível que nos perguntem: «Mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos?» Nós responderemos: O trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados.

Queremos portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurante a preços populares, para que possamos junto com os homens assumir as responsabilidades da sociedade. Queremos também que nossos companheiros reconheçam que a casa em que moramos e os filhos que temos são deles e que eles devem assumir conosco as responsabilidades caseiras e nossa luta por torná-las sociais. Mas não é só. NÓS MULHERES queremos, junto com os homens, lutar por uma sociedade mais justa, onde todos possam comer, estudar, trabalhar em trabalhos dignos, se divertir, ter onde morar, ter o que vestir e o que calçar. E, por isto não separamos a luta da mulher da luta de todos, homens e mulheres, pela sua emancipação.

NÓS MULHERES decidimos fazer este jornal feminista para que possamos ter um espaço nosso, para discutir nossa situação e nossos problemas. E, também, para pensarmos juntas nas soluções. Sua colaboração é muito importante. São poucas as tribunas democráticas que a mulher (e não só a mulher) encontra hoje em dia para poder expressar sua opinião tanto em relação aos problemas gerais da sociedade quanto ao seu problema específico de mulher. Queremos que este jornal seja mais uma destas poucas tribunas. É por isto que quanto mais cartas, críticas, artigos, sugestões, informações você mandar, estará ajudando a construir este nosso instrumento de conscientização e luta.

É claro que neste número não poderia caber tudo o que queríamos mostrar. Pretendemos retomar nos próximos números os assuntos que tratamos neste e outros, falando por exemplo da vida da secretária, da mãe solteira, da enfermeira, da desquitada, de NÓS MULHERES, enfim. Finalmente, queremos agradecer a gentileza de Ruth Escobar, a quem devemos o financiamento deste primeiro número.

E a todas as mulheres que contribuíram com seu depoimento para o nascimento do jornal NÓS MULHERES.

Fonte: Jornal *Nós Mulheres*, 1976, p. 2. Disponível em:  
<https://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>

- 1) Qual o assunto principal desse texto jornalístico?
- 2) O editorial problematiza alguns padrões sexistas. Aponte quais são esses padrões criticados ao longo do editorial.
- 3) O texto propõe um conjunto de reivindicações que possam solucionar as desigualdades de gênero. Quais são as reivindicações e soluções apontadas no editorial?

4) Quais dificuldades vinculadas ao trabalho feminino são apontadas no texto?

5) O que o editorial fala sobre o trabalho doméstico e o cuidado dos/as filhos/as?



### SUGESTÕES DE LEITURA

CHUQUEL, Luane Flores & MEIER, Alef Felipe. Mulheres na ditadura civil-militar: violações, lutas e conquistas através dos movimentos sociais. Salão do Conhecimento: Ciência para a redução das desigualdades. UNIUI, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/morai/Downloads/10216-Texto%20do%20artigo-40654-1-10-20181023%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/morai/Downloads/10216-Texto%20do%20artigo-40654-1-10-20181023%20(1).pdf).

TELES, Maria Amélia de Almeida. Violação dos direitos humanos das mulheres na ditadura. Estudos Feministas, Florianópolis 23(3): 406, setembro-dezembro/2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/fj3jHZGBYcHgWMPPjZsHvs/?format=pdf&lang=pt>.

## 5. CONQUISTAS FEMININAS NO MERCADO DE TRABALHO APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

### OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES PRESCRITAS PELA BNCC:

#### Objeto de Conhecimento:

- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias

#### Habilidades do Componente Curricular História:

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

### A PROPOSTA DESSE TÓPICO TEM COMO OBJETIVO DESENVOLVER AS SEGUINTE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS:

- Compreender algumas mudanças que a Constituição de 1988 proporcionou às mulheres, resultado de sua participação em seu processo de elaboração – especialmente a inclusão dos direitos trabalhistas.
- Tomar consciência sobre a importância da continuidade de lutas e reflexões para que haja a manutenção e ampliação de direitos femininos e igualdade de gênero.



#### DURAÇÃO DA AULA

3 aulas



#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

**1º momento** - Retomada e análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as por meio do estudo das seguintes imagens e questionamentos:

Figura 1



Fonte: Manifestações estudantis no Dia Nacional de Lutas, próximo ao campus central da UFRGS, em 1977. Fotografia: Antônio Vargas. Disponível em: <https://catarinas.info/videos/mulheres-militantes-de-esquerda-na-luta-contr-a-ditadura-brasileira/figura-23/>

Figura 2



Fonte: Os avanços da Carta Magna e as perspectivas para o futuro da pauta das mulheres. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/03/06/os-avancos-da-carta-magna-e-as-perspectivas-para-o-futuro-da-pauta-das-mulheres>

- O que se observa nas duas imagens?
- Quais diferenças podemos estabelecer entre elas?
- São contextos diferentes?
- As mulheres apresentadas nas duas imagens possuíam os mesmos direitos de participação na sociedade?

**2º momento** - Os/as professores podem entregar o trecho da *Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte* referente aos direitos trabalhistas e fazer uma leitura coletiva analisando as sugestões das mulheres. Será uma forma de estudar como a constituição de 1988 proporcionou mudanças positivas na vida das mulheres, e conscientizar que ainda existem desigualdades de gênero no trabalho, e que por isso é importante que exista reflexões para manter e ampliar os direitos femininos. Para isso pontuamos algumas propostas no tópico **“Orientações”**.

### **Trabalho**

A legislação trabalhista usando por base o princípio constitucional de isonomia deve garantir:

- 1 - Salário igual para trabalho igual;
- 2 - Igualdade no acesso ao mercado de trabalho e na ascensão profissional;
- 3 - Extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários de forma plena às empregadas domésticas e às trabalhadoras rurais;
- 4 - Igualdade de tratamento previdenciário entre homens e mulheres, devendo ser princípio orientador da legislação trabalhista a proteção à maternidade e ao aleitamento através de medidas como:
  - a garantia do emprego à mulher gestante;
  - extensão do direito à creche no local de trabalho e moradia para as crianças de 0 a 6 anos, filhos de mulheres e homens trabalhadores;
- 5 - Estabilidade para a mulher gestante;
- 6 - Licença ao pai nos períodos natal e pós-natal;
- 7 - Licença especial às pessoas no momento da adoção, sem prejuízo do emprego e do salário, independentemente da idade do adotado;
- 8 - Proteção à velhice com integralidade salarial em casos de aposentadoria ou pensão por morte;
- 9 - Eliminação do limite de idade para prestação de concursos públicos;
- 10 - Direito do marido ou companheiro a usufruir dos benefícios previdenciários decorrentes da contribuição da esposa ou companheira;
- 11 - Extensão dos direitos previdenciários dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais, homens e mulheres.

Fonte: Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte, 1987, p. 3-4. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf)

**3º momento** - Assistir ao documentário “Palavra de mulher” que trata sobre o movimento feminino conhecido como Lobby do Batom. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9vknN09wuTw>

**4º momento** - Realização das questões sugerida na seção de atividades.

## 5º momento - Socialização da atividade.



### ORIENTAÇÕES

- A partir das imagens e problematizações indicadas no 1º momento explique que com o fim do regime militar, houve a elaboração de uma nova Constituição que pudesse representar a fase de redemocratização do país. Diferente do período da ditadura militar, as mulheres puderam ter voz para opinar e sugerir propostas para a Constituição.
- Explique que a Constituição Federal de 1988 trouxe muitas mudanças, era a primeira vez na história do Brasil que uma constituição estabelecia a plena igualdade jurídica entre homens e mulheres.
- Exemplifique as conquistas alcançadas através da Constituição de 1988 como foi o caso da previdência social universal, que incluía o direito à aposentadoria das mulheres rurais; a licença maternidade, sem prejuízo do emprego ou salário, com duração de cento e vinte dias; proteção do mercado de trabalho da mulher; proibição da diferença salarial por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; o trabalho doméstico passa a ter direitos como salário mínimo, décimo terceiro, repouso semanal, férias, licença maternidade, entre outras garantias.
- Mostre que essas conquistas só foram possíveis graças a luta de algumas mulheres, discutindo os pontos abordados no documentário “Palavra de Mulher”. Cite também o exemplo do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985, no qual reunia mulheres de diferentes setores da sociedade para discutir quais direitos seriam exigidos na nova Constituição. Inclusive, fale que esse conselho solicitou o envio de cartas escritas por mulheres das mais diversas partes do país, no qual elas pudessem sugerir direitos que elas gostariam que existissem na constituição.
- Comente que após a chegada das cartas e telegramas de mulheres de todo o país, o conselho transformou as propostas em um único documento, chamado Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte (Fonte indicada no 2º momento). E que foi a partir dessa mobilização que cerca de 80% da carta foi inclusa na Constituição de 1988, possibilitando a inserção de importantes direitos femininos.

- Conclua dizendo que é inegável as mudanças positivas que a Constituição de 1988 trouxe para as mulheres, mas que os ganhos obtidos não foram suficientes para o alcance da plena igualdade, pois muito do que foi estabelecido na constituição não aconteceu e nem acontece na prática. Explique que ainda temos casos de desigualdade salarial, a exaustão por causa das duplas jornadas de trabalho, como também o rendimento do trabalho feminino em muitos casos permanece sendo menor que o masculino em virtude dos trabalhos domésticos e cuidado com os/as filhos/as.



## ATIVIDADES

**1)** Sobre o trecho da *Carta das Mulheres Brasileiras ao Constituinte* analisada durante a aula, responda as questões a seguir:

a) Quais dos direitos solicitados você considera como os mais importantes para as mulheres? Por quê?

b) Na sua opinião, o que é preciso para garantir o cumprimento das leis que asseguram os direitos femininos?

**2)** Vimos que para a formulação da *Carta das Brasileiras ao Constituinte* foi necessária a sugestão de várias mulheres de todo o país que se mobilizaram e enviaram cartas e telegramas para o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Pensando nisso, elabore uma carta sugerindo direitos ligados ao trabalho feminino para os dias atuais. Ao escrever, imagine que suas propostas servirão para composição de uma nova Constituição para o Brasil. Após a escrita da carta, socialize suas ideias com os/as colegas e professores/as.



## SUGESTÕES DE LEITURA

CAMPAGNOLI, Adriana; COSTA, Araci Carmen; FIGUEIREDO, Alcio; & KOVALESKI, Nadia. A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade. Análise crítica das diferenças entre os sexos. *Emancipação*, 3(1), p. 127-153, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/morai/Downloads/Dialnet-AMulherSeuEspacoESuaMissaoNaSociedadeAnaliseCritic-4021466%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/morai/Downloads/Dialnet-AMulherSeuEspacoESuaMissaoNaSociedadeAnaliseCritic-4021466%20(1).pdf).

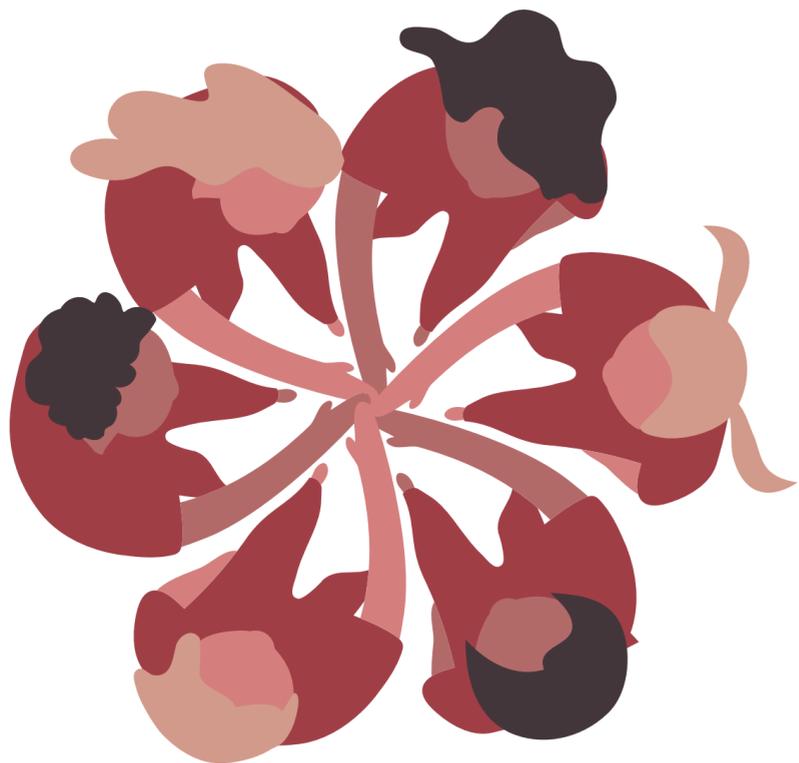
MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 495-515.



## PROPOSTA DE CULMINÂNCIA

Diante das indicações e discussões ao longo dos capítulos, propomos que a conclusão desse estudo aconteça a partir de uma exposição de fotos em painel. Os/as docentes podem orientar os/as alunos/as do 9º ano na produção de um painel composto por fotografias de mulheres da sua família e/ou funcionárias da escola exercendo seu trabalho. Além disso, seria interessante que cada aluno/a também produzisse um texto falando sobre a história dessas mulheres, destacando sua profissão e os desafios enfrentados. A ideia é que o painel seja exposto no pátio da escola ou em algum local visível para as demais turmas da instituição. Assim, a exposição seria o momento de socialização do projeto com a comunidade escolar, em que o/a professor/a, juntamente com os/as discentes do 9º ano, expliquem para as demais turmas da escola a proposta do painel e relatem as histórias de vida das mulheres que compõe a exposição.



## FONTES

BRASIL. Carta das mulheres brasileiras ao constituinte. 1987. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes%20Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88 Livro EC9 1 2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88%20Livro%20EC9%201%202016.pdf). Acesso em 01 set. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.097, 13. Dez. 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6097-13-dezembro-1943-416127-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Quadro%20de%20Enfermeiras%20da%20Reserva%20do%20Ex%C3%A9rcito>.

BRASIL. Estatísticas de gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos. Agência IBGE notícias. Estatísticas Sociais. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tresanos#:~:text=Entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%2025,18%20C3%25%20dos%20homens>.

CARVALHO, Elvira de Vilela. Companheiras, a união faz a força. Brazil Operário. 1ª quinzena de agosto de 1903, p. 4.

JORNAL CORREIO DO CEARÁ. "Século da Luz e a Angustia. Seção "Crônica Social". Fortaleza, 30/12/1944, p. 5.

JORNAL NÓS MULHERES. São Paulo. Associação de mulheres, nº 1, jun. 1976. Editorial. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>

JORNAL O POVO. X. "Boa Tarde!", nº 4640, 29/07/1942, p. 2.

NORONHA, Joana Paula Manso de. As nossas assignantes. Jornal das Senhoras, Rio de Janeiro, 01 jan. 1852. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/700096/per700096\\_1852\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/700096/per700096_1852_00001.pdf)

O IMPARCIAL. "O football mata a graça da mulher". Rio de Janeiro, nº 1732, 1941, p. 14. Disponível em: [https://memoria.bn.br/pdf/107670/per107670\\_1941\\_01732.pdf](https://memoria.bn.br/pdf/107670/per107670_1941_01732.pdf)

PORTOCARRERO, Virgínia Maria de Niemeyer. A mulher brasileira apresentou-se voluntariamente. REB - vol. 131 - nº 3 - jul/set. 1994. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/a-mulher-brasileira-apresentou-se-voluntariamente>

REVISTA FEMINISTA. O lar sufragista, nº 42. São Paulo, nov. 1917, p. 24. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/b1e103e6-20da-481a-a755-deaa02ff9a3b>

REVISTA FEMINISTA. São Paulo, nº 122, ago. 1924, p. 47-48. Autor desconhecido. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/b1e103e6-20da-481a-a755-deaa02ff9a3b>

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, André & SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRAGANÇA, Yasmin Vianna. Entre “bem” e “mal” comportadas: Feminismo(s) na Era Vargas (1930-45). **História e Parcerias: Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 01 set. 2022.

CAMPAGNOLI, Adriana; COSTA, Araci Carmen; FIGUEIREDO, Alcio; & KOVALESKI, Nadia. **A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade**. Análise crítica das diferenças entre os sexos. *Emancipação*, 3(1), p. 127-153, 2003.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27ª Ed. Ampl. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CHUQUEL, Luane Flores & MEIER, Alef Felipe. Mulheres na ditadura civil-militar: violações, lutas e conquistas através dos movimentos sociais. **Salão do Conhecimento: Ciência para a redução das desigualdades**. UNIJUÍ, 2018.

COLLING, Ana Maria. **As primeiras médicas brasileiras: mulheres à frente de seu tempo**. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 169-183, jul./ dez. 2011.

D’AVILA, Cristiane. **Força feminina contra o nazismo: a enfermeira brasileira Virgínia Portocarrero na Segunda Guerra Mundial** (Artigo). In: *Café História*. Publicado em 1 mar de 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/enfermeiras-na-segunda-guerra-virginia-portocarrero/>.

DIEMER, Cristina Kunzler & MORAIS, Carolina Stack. Força feminina: o papel das mulheres na Segunda Guerra Mundial e a redefinição da mulher na sociedade. **XXVIII Seminário de Iniciação Científica. ODS: 5- Igualdade e Gênero**, 2020.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordeste. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 241-277.

FRACCARO, Glaucia. **Os direitos das mulheres: Feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937)**. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. **Sequências Didáticas para o ensino de História**. [Livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 640-668.

GIOVANNETTI, Carolina & SALES, Shirlei Rezende. **Gênero e História das Mulheres: Disputas Políticas nos Currículos**. *Revista Educação em Foco*. Juiz de Fora, Vol. 26, 2021.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 1 jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. – 20ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 469-493.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 495-515.

NUVENS, Jéssica Correia Duarte. A emergência do estudo das relações de gênero no ensino de História. In: MELO, Francisco Egberto de; SANTANA, Ieda Mayara de. (Orgs.). **Saberes de docência: experiências e práticas de pesquisa no ProfHistória**. Curitiba: CRV, 2020, p. 99-114.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia**. *História da Historiografia*, v. 11, n. 28, set-dez, 2018, p. 104-140.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: \_\_\_\_\_. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 153- 169, 2017. Recurso digital.

PESSANHA, N. F. O mundo da bola. A proibição do futebol de mulheres em diferentes campos. **Esporte e Sociedade**, n. 32, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/49488/28782>.

PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. Mulheres: Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 266-309.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 6. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

PRIORE, Mary Del. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 78-114.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: Mary Del Priore (Org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 578-606.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista (Brasil 1890-1930)**. 4. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. In: Revista Educação & Realidade, v. 20, n. 2, Porto Alegre: UFRGS/FACED, julho/dezembro de 1995, p. 71-99.

SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Tradução de Élvio Antônio Funck; Apresentação de Miriam Pillar Grossi. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOUSA, Priscila Cabral de. **A História das mulheres no ensino de História: Reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero**. ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Violação dos direitos humanos das mulheres na ditadura**. Estudos Feministas, Florianópolis 23(3): 406, setembro-dezembro/2015.

**Esse Caderno de Propostas Pedagógicas faz parte da proposta de produto educacional desenvolvido a partir do Programa de Mestrado em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/URCA. Nele indicamos expectativas de aprendizagens, metodologias, problematizações, atividades e sugestões de leitura sobre o trabalho formal feminino no Brasil a partir do século XIX que podem ser utilizadas pelos/as professores/as de História do 9º ano.**

**Por meio desse produto educacional objetivamos dar visibilidade as mulheres na conquista por seus direitos trabalhistas como forma de superar preconceitos, desigualdades e estereótipos.**