ISSN: 1981-2434

REVISTA ELETRÔNICA HISTÓRIA EM REFLEXÃO

Programa de Pós-Graduação em História Faculdade de Ciências Humanas Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/FCH/UFGD)

Dossiê Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais do Brasil

Organizadoras:
Kênia Érica Gusmão Medeiros
Gilmária Salviano Ramos
Paula Faustino Sampaio

v. 14 | n. 27 | Jan. / Jun. 2020

A Revista Eletrônica História em Reflexão (REHR) é um periódico semestral editado por discentes do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD (Mestrado e Doutorado) com o apoio do Programa de PósGraduação em História, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e da Associação dos Pós-Graduandos em História da UFGD. A revista é indexada no Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas de América Latina, o Caribe, Espanha e Portugal (Latindex) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

EQUIPE EDITORIAL

Bruna Brandel Meleck – Universidade Federal da Grande Dourados

Larissa Klosowski de Paula – Universidade Federal da Grande Dourados

Lídia Kellenn Brito dos Santos – Universidade Federal da Grande Dourados

Marcela Prenda Teixeira – Universidade Federal da Grande Dourados

CONSELHO CONSULTIVO

Adriana Aparecida Pinto, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Ana Maria Marques, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Andrey Minin Martin, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Carlos Barros Gonçalves, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Cielo Zaidenwerg, Universitat de Barcelona, España.

Cristina Monteiro de Andrada Luna, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Deusa Maria de Sousa, Universidade Federal do Pará, Brasil

Edvaldo Sotana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Eliazar João da Silva, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Eliane Cristina Deckmann Fleck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Elenita Malta Pereira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Eudes Fernando Leite, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Fábio da Silva Sousa, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Fernando Perli, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Jérri Roberto Marin, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Jiani Fernando Langaro, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Jorge Eremites de Oliveira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Jorge Pagliarini Junior, Universidade Estadual do Paraná, Brasil

Leandro Almeida, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Mariana E. de Oliveira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Marcia Maria Medeiros, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maristela Carneiro, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Marcelo Fronza, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Mauricio Brito, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Osvaldo Rodrigues, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ricardo Oliveira da Silva - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Renilson Rosa Ribeiro, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Suzana Maria de Sousa S. Severs, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Tânia R. Zimmermann, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

INDEXADORES E BASE DE DADOS
Doaj: https://doaj.org/
Latindex: http://www.latindex.org/
PKP Index: http://index.pkp.sfu.ca/index.php/

Produção Editorial
Larissa Klosowski de Paula

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA DAS MULHERES E DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

Organizadoras:
Kênia Érica Gusmão Medeiros[1]
Gilmária Salviano Ramos[2]
Paula Faustino Sampaio[3]

O dossiê *Ensino de história, história das mulheres e desigualdades sociais no Brasil* é um convite a um presente e um futuro feministas. A obra conta com um conjunto de ações concretas, propositivas e imediatas dos ensinos de história dentro do campo da história das mulheres e dos estudos de gênero. De norte a sul, de oeste a leste do Brasil, o dossiê em tela recebeu artigos que são atravessados pelas discussões acerca dos marcadores sociais de gênero, de classe e de raça. São contribuições dos fazeres da história que permeiam temas e problemáticas distintas. Além disso, abrangem uma diversidade de fontes documentais – legislações, livros didáticos, literatura, oficinas temáticas, literatura de cordel, história oral, fontes digitais e iconográficas, entre outras –, cotejando metodologias de pesquisa e dos ensinos de história. Trata-se de uma riqueza que amplia a perspectiva de gênero e não se encerra em si mesma, abre caminhos e condições de possibilidade para futuras reflexões, relacionando ensino, pesquisa e extensão – tripé caro aos institutos federais e às universidades–, bem como os desafios para a Educação Básica.

[1] Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2019). Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB - (2011). Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás - UEG- (2008).Atualmente docente do quadro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

[2] Doutorado em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015), com período sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales em Paris (2013). Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). Professora Visitante do Departamento de História da Universidade Federal de Viçosa/MG.

[3] Graduada em Licenciatura em Historia pela Universidade Federal de Campina Grande (2006) e mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Atualmente, é Professora Assistente II da Universidade Federal de Rondonópolis e cursa doutorado em História pelo PPGH/Universidade Federal da Grande Dourados.

Dentro da perspectiva do engajamento militante e de mobilização política, o dossiê aborda vozes marginalizadas e invisibilizadas pela história, tais como a de Dandara dos Palmares e a representação de mulheres negras em dois livros didáticos do Ensino Fundamental. Vidas ressignificadas pela educação, pela história das mulheres e pela história pública mantêm o vínculo entre o feminismo e potencialidades de um ensino posicionado. Entre avanços e desafios, as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial das professoras para o exercício da docência inauguram uma estratégia política por meio do acesso à educação formal, incluindo igualdade e senso de justiça social.

É precisamente por meio do ensino de história e do combate à violência de gênero no Brasil contemporâneo que se assume a responsabilidade de erradicar a violência sistêmica e estrutural. A esse respeito, as lutas políticas e sociais por meio da educação assumem papel fundamental. O dossiê é norteado por caminhos reflexivos por entender que é possível operacionalizar os feminismos partindo das margens do ensino de história, corroborando com as discussões que vêm sendo desencadeadas desde a década de 1980, pautadas pela ideia de que não somente as mulheres brancas, da classe média e de países do Norte Global produzem história.

Em se tratando do Brasil, presenciam-se feminismos plurais e transdisciplinares que emergem nos *entre-lugares* sociais e políticos que compõem o escopo deste dossiê. Outrossim, os feminismos mobilizados por meio dos artigos se mostram potencializadores de críticas às desigualdades sociais e às discriminações das diferenças. Nesse sentido, pensar as relações de gênero por meio de oficinas temáticas se propõe como uma perspectiva de discussão das práticas históricas e sociais alicerçadas no patriarcado e no racismo estrutural secular. Construindo caminhos, trilhando possibilidades de ensinar histórias no chão das escolas, professoras e estudantes enfrentam os silêncios que persistem na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), nos livros didáticos e em outros documentos normatizadores dos ensinos, defendendo uma pedagogia feminista voltada para um mundo justo com equidade de gênero.

Por fim, esse espaço de reflexão crítica é fruto da acolhida que a chamada do dossiê recebeu. Foram 92 artigos submetidos a avaliação que sinalizam a potencialidade dos debates relacionando ensino de história, história das mulheres e marcadores sociais; e, sobretudo, evidenciam o compromisso de professoras e estudantes no enfrentamento cotidiano da estrutura de violência de gênero. Como reconhecimento de sua latência, o dossiê foi agraciado pela entrevista inédita da historiadora e feminista Joana Maria Pedro, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A todas, dedicamos o nosso agradecimento pelo trabalho e pelas inspirações!

POR TODA UMA VIDA FEMINISTA: ENTREVISTA COM JOANA MARIA PEDRO

Foi na cidade de Itajaí-SC que nasceu Joana Maria Pedro. Dotada de uma voz agradável e também firme, mulher sem meias palavras, ela nos ensina como devemos apoiar outras mulheres. Sua luta não é recente. Faz parte de sua formação continuada, de suas viagens à Europa, do contato em um ambiente profícuo e intelectual com feministas francesas há pelo menos duas décadas, em suas andanças em eventos acadêmicos, entre outros.

Sua luta perpassa pelos direitos das mulheres – tanto as acadêmicas, políticas, feministas, quanto as donas de casa, invisibilizadas pela História. Autora e organizadora de várias obras que têm contribuído para o campo da história das mulheres, dos estudos de gênero e da teoria feminista, ela é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela *Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse*. Atualmente, é professora titular em História Social do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Compõe como pesquisadora o Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC). É autora de alguns livros publicados, tais como *Mulheres honestas, mulheres faladas* e *Nas tramas entre o público e o privado*. Além disso, é co-organizadora dos livros *Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul* e *Nova História das Mulheres no Brasil*. Tem também vários capítulos publicados em diversas coletâneas, como por exemplo: *História das mulheres no Brasil*, *O Brasil no contexto 1987-2007* e *História da Cidadania*.

Se, algum dia, alguma feminista se entusiasmar em fazer a biografia de Joana, não pode deixar de fora, para além da historiadora, feminista, mãe, professora, orientadora, ativista, companheira, o ser humano solidário e sensível que ela é, e de como nos representa. Somos todas historiadoras, mas com a Joana aprendemos a ser feministas atuantes acadêmica e politicamente em prol dos direitos das mulheres desse país – luta por direitos e oportunidades iguais. A nossa formação em História relegou um papel importante e comprometido com o social no tempo e espaço. E com a Joana Maria Pedro abriu caminho, para as gerações futuras, com um legado para continuar a luta em busca de um mundo possível em que a esperança convirja em uma revolução contra todas as formas

de injustiça e de desigualdades de gênero que atravessam o cotidano de milhões de mulheres no Brasil.

É dessa proeminente historiadora feminista que o presente Dossiê *História das Mulheres, Gênero e Desigualdades Sociais no Brasil* conta com uma entrevista inédita que veio corroborar, inegavelmente, com a potencialidade da obra e suscitar debates inovadores.

Em virtude da pandemia causada pela COVID-19, a professora Joana Maria Pedro concedeu a entrevista por escrito a mim que subescrevo esta apresentação, e as professoras historiadoras Profa. Dra. Kênia Érica Gusmão Medeiros (IFG) e Profa. Ma. Paula Faustino Sampaio (UFR). Em 31 de maio de 2020 recebemos, por correio eletrônico, a presente entrevista – um convite ao diálogo e a um viver feminista.

Gilmária Salviano Ramos
(Profª Drª. visitante do Dep. de História da UFV)

Eixo 1 - Educação como prática de liberdade

Entrevistadoras: - Professora Joana Maria Pedro, na abertura do Trigésimo Encontro Nacional da Anpuh, em Recife, em 2019, a senhora fez um discurso político de resistência em que afirmou os estudos de gênero como ferramenta para transformações sociais. Dentre os momentos marcantes dessa fala, destacamos os relatos sobre denúncias de doutrinação contra professores(as) no exercício da docência. Levando em conta o período em que a senhora esteve como presidenta da instituição, e, também, em vista de suas viagens a trabalho dentro e fora do Brasil, como a senhora avalia as condições de trabalho da professora e do professor brasileiros(as)?

Joana Maria Pedro: - A disciplina História e o Ensino de História sempre tiveram muito valor. Fizeram parte da construção da nacionalidade. Construíram uma história comum, disso todas[1] nós sabemos. Historiadores como Robert Southey,

[1] Aviso que irei utilizar o “feminino como universal”, até para lembrar que o “masculino universal” da língua portuguesa é uma invenção e exigência datada.

que escreveu a primeira História do Brasil e a publicou em Londres, na Inglaterra, entre 1810 e 1819, sendo traduzida e publicada no Brasil apenas em 1862, estava contribuindo para a noção de brasilidade, e da mesma forma fizeram historiadores – sempre homens -, como Francisco Adolfo Varnhagen e outros. A história – pensada, na época, como "mestra da vida", sempre foi muito valorizada. Assim como a memória, embora saibamos que não se confunde com ela, a História sempre foi alvo de tentativa de controle. Ficar na história, sair da vida para "entrar na história", deixar um legado para a história, faz parte da longa duração do desejo de permanecer para além da vida. Faz parte do sonho de imortalidade humana, ou seja, continuar viva depois da morte.

O que eu posso observar, então, é a importância que a memória e a história tem para diversos países. É impressionante ver, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, o tratamento dado aos museus e arquivos históricos, o interesse em livros de história e no Ensino de História. Por outro lado, é reconhecida a forma como revoluções de qualquer tipo, assim como governos autoritários, tentam controlar a história que será contada. Querem assegurar-se de que é a sua narrativa do passado que irá prevalecer. Não é por acaso que este governo, que assumiu a presidência em janeiro de 2019, persegue professoras de História, e também a pesquisa em História e, especialmente as discussões de gênero e diversidade na Escola. No caso da História, trata-se de controlar a narrativa que será feita da história do Brasil nas salas de aula. Uma série de declarações de negacionismo tem apontado para isso. Veja-se a negação do golpe militar, em 1964, apelidado de "Revolução", a qual teria impedido o Brasil de se tornar comunista. Negam a tortura, mortes e desaparecimentos, afirmando se tratarem, apenas, de alguns exageros de policiais, e que não seria uma política de governo. Em relação à escravidão, afirmam que esta teria sido útil aos africanos por tê-los civilizado, e que Zumbi não seria um herói, mas bandido, e que se deveria enaltecer os feitos da Princesa Isabel. Lembro que estes negacionismos não são exclusivos do Brasil. Em âmbito internacional, o crescimento da extrema direita tem levado a discussões negacionistas em relação ao holocausto dos judeus nos campos de concentração, pelos nazistas, afirmando que se tratava apenas de campos de prisioneiros; negam as mortes da inquisição; e, ultimamente, negam o massacre realizado pelos colonizadores europeus na

América, na África e na Ásia, afirmando que estes trouxeram a civilização para os continentes mencionados.

Em relação a quem pesquisa e ensina História no Brasil, houve, deste o final da ditadura militar, uma grande valorização da pesquisa. As “comissões da verdade”, o estímulo às narrativas sobre o período da ditadura, a busca dos movimentos sociais – os mais diversos -, de terem eles, também, uma história, significou muita pesquisa. A questão que se fazia antes de 2016 era: como fazer chegar estas pesquisas aos livros didáticos? Várias comissões de avaliação dos compêndios didáticos passaram, inclusive, a exigir nos manuais a inclusão de histórias que nunca eram contadas. Acompanhamos o crescimento dos recursos para pesquisa e a ampliação de cursos de História, nas novas universidades federais que foram criadas.

O que se vê agora é um grande fechamento. Primeiro a desqualificação de disciplinas das áreas de ciências humanas, em geral, e da História em particular. Chegou-se a dizer que somente eram obrigatórias no Ensino Fundamental, matemática e língua portuguesa. Começaram perseguições. Acompanhei professores de História de diferentes níveis de ensino que passaram a ser processados pelo que disseram, pelo que ensinavam. Muitas vezes eram, somente pais, indo à escola para denunciar junto à direção. Em escolas particulares, essas denúncias significaram a demissão de professores de História. Entre as denúncias havia, por exemplo, falar de ditadura no Brasil, falar de religião africana, falar de escravidão. E, principalmente, claro, falar de gênero e de sexualidade. Neste momento, respondendo diretamente sua pergunta, vejo que ser professora no Brasil tornou-se muito difícil: salários baixos, perseguição por falar de determinados conteúdos em sala de aula e, especialmente, desqualificação da profissão. Por outro lado, não creio que conseguirão manter tudo isso por muito tempo. Há, agora, uma vontade de doutrinação muito forte. Mas, este é um país muito grande. E, neste momento de pandemia, tenho visto mães e pais desesperados com crianças dentro de casa, e se perguntando como professoras conseguem ensinar seus filhos? Talvez estejam aprendendo a valorizar o trabalho de ensinar.

Entrevistadoras: - No caso da violência sexual e de gênero, quais são as principais dificuldades que as mulheres têm enfrentado para conquistarem o respeito aos seus corpos e à valorização da vida em uma sociedade misógina e sexista como é a nossa? E, considerando o contexto atual da pandemia da COVID-19, qual sua interpretação acerca dos dados sobre o aumento da violência doméstica?

Joana Maria Pedro: - Quero começar reconhecendo o aumento da violência doméstica com a pandemia do COVID-19. Isso tem sido constatado por pesquisas, dados de denúncias e número de feminicídios. Gostaria de recuperar uma palavra que foi muito comum nos anos setenta e oitenta, para se referir à sociedade que mantém a misoginia, mesmo sendo, esta, tão combatida: "atavismo"[2]. Esta palavra refere-se à biologia e podemos criticar dizendo que estavam naturalizando; mesmo assim, esta palavra é boa para pensarmos como podem emergir pensamentos, comportamentos desqualificadores das mulheres, que pensávamos terem desaparecido.

Sabemos que esta situação de emergência da misoginação não acontece somente no Brasil; em outros países, a "onda conservadora" tem trazido, em seu bojo, esta forma "atávica" de desqualificar as mulheres. A crise econômica internacional, o desemprego, o empobrecimento que temos visto neste início de século XXI, têm feito emergir grupos políticos que se auto afirmam como machistas e racistas, e não têm vergonha de expor seu preconceito.

A convivência forçada pelo isolamento, junto com crianças, tendo que viver cotidianamente com a diferença e o desemprego, deve estar levando muitos homens a considerar que o único espaço de exercício de mando é a casa, a mulher e os filhos.Vários homens têm reclamado muito da exigência de ficar em casa: afinal, para eles, seu lugar sempre foi o espaço público.

Para as mulheres, a pandemia representa o aumento de trabalho. Filhos em casa, ausência de possíveis auxiliares, como familiares ou mesmo empregadas domésticas, a dificuldade de estabelecer divisão de tarefas no lar, provocada pelo machismo, têm sobrecarregado as mulheres. Em *home office* as mulheres não deixaram de fazer trabalhos que garantem algum rendimento, e ainda tem

[2]Atavismo é o reaparecimento de características, há muito tempo desaparecidas na espécie, produto da evolução. No caso de humanos, seria o reaparecimento de um fenótipo, desaparecido após várias gerações.

que dar conta de todas as atividades. Todo isso deve estar trazendo muita tensão. Pesquisas têm mostrado que as mulheres acadêmicas não estão produzindo na mesma quantidade que os homens. Uma pesquisa da FAPESP mostrou que apenas 17,4% dos homens com filhos, e 9,9%de mulheres com filhos, conseguem prosseguir com a pesquisa e a redação de artigos, na pandemia[3]. Aqui se observa a diferença do impacto.

Outra questão agravada pela pandemia e isolamento social: em épocas comuns, as mulheres podem sair, ir visitar algum familiar ou amiga que lhes dá apoio, podem procurar ajuda. Isoladas dentro de casa, quem vai lhes dar apoio? Sabemos de casos de mulheres que têm buscado formas as mais diversas de se comunicar e pedir socorro. Acompanhamos recentemente uma jovem que, durante uma vídeo-conferência, justamente sobre violência doméstica, conseguiu se comunicar com as demais pessoas denunciando a violência que acabara de sofrer. Outro caso, que aconteceu em Santa Catarina, uma mulher, vítima de violência doméstica, escreveu um pedido de socorro numa toalha, e a colocou na janela de sua casa.[4] Vizinhas que têm escutado gritos, têm denunciado as violências na vizinhança. Uma loja acaba de criar um aplicativo de compras que permite fazer denúncias sobre violência doméstica[5]. O aplicativo está conectado ao canal de denúncias do governo federal.

Enfim, a crise econômica e o isolamento social, causados pela pandemia, têm trazido o aumento dos casos de violência contra as mulheres. É preciso encontrar mecanismos para que as mulheres possam denunciar de forma segura, por meio de *sites*, telefones, etc. E mais precisamos, cada vez mais mostrar que as tarefas domésticas e de cuidado com os filhos, tem que ser partilhadas. Está na hora de entender que a casa é um lugar político, onde

[3]Ver: PIERRO, Bruno di. Mães na quarentena. Isolamento social lança luz sobre desigualdade de gênero na ciência. Revista de Pequisa da Fapesp. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/2020/05/19/maes-na-quarentena/ Acesso em: 31 maio 2020.

[4]Ver: MULHER vítima de violência escreve pedido de socorro com batom em toalha e joga pela varanda em SC. G1 – Santa Catarina. Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/04/20/mulher-vitima-de-violencia-escreve-pedido-de-socorro-com-batom-em-toalha-e-joga-pela-varanda-em-sc.ghtml. Acesso em 29 maio de 2020.

[5]Ver: AVERBUCK, Clara, Aplicativo do Magazine Luiza traz botão para denunciar casos de violência doméstica. 29 maio 2020. Disponível em: https://revistaforum.com.br/blogs/outravibe/aplicativo-do-magazine-luiza-traz-botao-para-denunciar-casos-de-violencia-domestica/amp/. Acesso em 29 maio 2020.

relações de poder definem quem vai ficar exausta com as inúmeras responsabilidades.

Entrevistadoras: - Na universidade, percebemos violência de gênero e sexual. Qual a sua opinião acerca do aumento das denúncias de assédio sexual e abuso de poder na universidade? Podemos dizer que, atualmente, discentes têm mais coragem de denunciar as violências?

Joana Maria Pedro: - **Sim,** eu penso que as jovens de hoje denunciam e que as jovens do passado não denunciavam, escutavam caladas. Gosto de lembrar que minha mãe sempre me ensinou (e a mãe dela fez o mesmo) que "mulher direita não tem ouvido", isso significava que quando uma mulher "direita" ouvia um insulto, um assovio, um gracejo, ou até um elogio, constrangedor, na rua, de um estranho, deveria ignorar e fingir que não ouvia. O mesmo deveria suceder nos locais de trabalho ou de estudos com os colegas. O assédio deveria ser ignorado. A jovem deveria fingir que não recebeu a cantada, e que não foi assediada. E, em caso de abuso de poder, quando alguma autoridade tentava impor seu desejo sobre a jovem, esta deveria se afastar, pedir para trocar de lugar, ir trabalhar em outro setor, se fosse o caso. Em nenhuma hipótese deveria denunciar o assediador. Afinal ela, por ser "direita", não deveria ter "ouvidos". Mas, felizmente, isso mudou. Hoje as jovens denunciam, apontam, reclamam, processam. Consideram que não devem sair de um lugar onde são assediadas. O lugar é que deve ser modificado e o assediador é quem deve desocupar aquele lugar. Fico muito feliz com esta atitude das jovens. É um novo feminismo.

Entrevistadoras: - Em 2015, a presidenta Dilma Roussef, primeira mulher presidenta do Brasil, sofreu o *impeachment*, além de ter sido vítima de vários adesivos misóginos endossados pela mídia. Tudo isso como efeito de uma sociedade machista e sexista. No seu ponto de vista, quais as principais implicações da diminuta ocupação de mulheres dos governos nos últimos anos?Qual a sua compreensão acerca do posicionamento ideológico anti-feminista assumido por mulheres parlamentares e integrantes de governos nos últimos anos?

Joana Maria Pedro: - O Brasil, infelizmente, ocupa o 134º lugar, entre 193 países, em relação à presença de mulheres no Parlamento. São 77 mulheres deputadas, de 513 cadeiras na Câmara, e 12 senadoras para um total de 81 vagas no Senado. O atual presidente do poder executivo conta apenas com 9% de mulheres nos cargos. São 2 mulheres para 22 cargos de ministro.[6]

No Brasil, como em muitos outros países, a participação de mulheres nas eleições encontra várias dificuldades. Vou citar algumas: 1) a forma como as eleições acontecem, com lista aberta; 2) escassos recursos para fazer a campanha; 3) estrutura dos partidos sob dominação masculina; 3) uma cultura misógina que desqualifica as mulheres em lugares de poder; 4) a violência política de gênero.[7]

Tudo isso explica a pouca presença das mulheres em espaços de poder. Sempre é bom lembrar que, no Brasil, as mulheres representam 52% da população.

O que se pode observar é que, raramente, as meninas e mulheres pensam os lugares no setor público, como um lugar para elas. Mesmo com a política de cotas aprovada em 20% em 1995 e em 30% em 1997, nada disso tem sido suficiente. Há um grande rechaço em relação às mulheres que desejam ou que ocupam posições de poder.

O impeachment da Presidenta Dilma mostrou as várias faces desta "violência política de gênero". Claro que o processo não foi feito por ela ser mulher, mas o fato de ela ser uma mulher colaborou muito para sofrer o *impeachment*. A cultura misógina, o "atavismo" que desqualifica as mulheres no poder, tornaram o processo muito mais ágil. O modo como a imprensa falou da presidenta, as fotos, a escolha das imagens de capas de revistas, apontavam-na como louca, incapaz, incompetente para governar um país, além de alvo de piadas de baixo

[6]Ver: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Baixa representatividade de brasileiras na políticas se reflete na Câmara. 29 de mar. 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/. Acesso em: 25 maio 2020.

[7]Chama-se violência política de gênero um delito que é feito contra as mulheres; é uma ação na qual uma ou várias pessoas no exercício do poder público pressiona, persegue, hostiliza e ameaça com a finalidade de se apropriar de seu poder, ou induzi-la a tomar decisões contra a sua vontade e seus princípios ético políticos. Sobre isso, ver ALBAINE, Laura. Obstáculos y desafíos de la paridad de género. Violencia política, sistema electoral e interculturalidad. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 52, Quito, mayo 2015, pp. 145-162.

calão e imagens altamente desqualificadoras. A este respeito, participei de uma publicação, mostrando algumas destas imagens.[8]

Não podemos dizer que esta desqualificação das mulheres em espaços de poder no setor público seja feita apenas pelos homens. A sociedade é misógina. As mulheres também desqualificam outras mulheres.

Além disso, algumas mulheres utilizam-se do machismo para, ao enfrentar as ideias feministas, ganhar poder. Este poder costuma ser instável; elas mesmas experimentam o machismo – que negavam -, quando assumem cargos no Estado. Temos observado isso acontecer com mulheres do PSL – Partido Social Liberal, eleitas em 2018, as quais ao discordarem do atual governo, em alguma proposição, sofrem intensa violência política de gênero de seus próprios companheiros.

Eixo 2: Feminismos, intersecções e militância de jovens e professoras na escola

Entrevistadoras: - Professora Joana, o que a senhora poderia apontar como conquistas significativas dos movimentos feministas de Segunda (1970-1980) e de Terceira Ondas (1990) frente à cultura do estupro e do feminicídio no Brasil?

Joana Maria Pedro: - Tanto o combate ao estupro como à violência contra mulheres estiveram presentes, tanto na segunda quanto na terceira onda feminista. Podemos dizer que os anos noventa deram novos nomes às antigas lutas. No caso do feminicídio e da violência doméstica, a Terceira Onda conquistou uma legislação.

em 1984, Audre Lorde dizia que ser feminista era dar nomes ao que sentimos, antes de terem nomes. Ela, no texto, fala de racismo e de sexismo[9], mas eu quero, aqui, fazer uma relação com “cultura do estupro” e o “feminicídio”. Estes também são nomes atribuídos a algo que sentimos, que já tiveram outros nomes e que não estão resolvidos. Durante a Segunda Onda no Brasil, a luta contra o

[8]ZDEBSKY, J. F.; MARANHAO, E. M. A.; PEDRO, Joana Maria. A histérica e as belas, recatadas e do lar: misoginia à Dilma Rousseff na concepção das mulheres como costelas e dos homens como cabeça da política brasileira. Espaço e Cultura (UERJ), v. 38, p. 225-250, 2015.

[9] Ver: LORDE, Audre. Sister Outsider: Essaysand Speeches. Crossing Press: Trumansburg. N Y, 1984, p, 152. Apud AHMED, Sara. Vivir una vida feminista. Trad. María Enguix. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2018, p. 55.

assédio e o estupro foi intensa, mas não era resumida na noção de "cultura do estupro", que vai aparecer nos debates, nas pesquisas, nas manifestações, nos anos noventa em diante. O mesmo ocorre com a palavra "feminicídio". Na Segunda Onda, a luta para acabar com a violência contra as mulheres se materializou, desde os anos oitenta, em Delegacias da Mulher e, principalmente, com o *slogan* "Quem ama, não mata", este surgido na campanha contra a absolvição de Doca Street pelo assassinato de Ângela Diniz, ocorrido em 30 de dezembro de 1976.[10]

Podemos então, afirmar que algumas pautas da segunda Onda do feminismo transformaram-se em leis na terceira onda; estes são os casos da Lei Maria da Penha, aprovada em 2006[11], e do Feminicídio, de 2015[12].

Entrevistadoras: - Atualmente, as redes sociais fazem parte da vida de grande parte dos(as) jovens que estão recebendo educação histórica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Desse modo, percebemos uma significativa presença da juventude na militância feminista que alguns já caracterizam como a Quarta Onda. Como a senhora vê essa ocupação de lugares de fala no movimento pela juventude atual? A senhora acredita que o ensino de História possa se configurar como possibilidade de abertura de diálogo com esses jovens?

Joana Maria Pedro: - Sim. A Quarta Onda é principalmente jovem, negra e tem atuado no ciberespaço no Brasil. Esta militância é feita na *internet* e era feita, também, nas ruas, quando a pandemia não tinha restringido as pessoas ao espaço doméstico. Muitas das manifestações nas ruas foram convocadas pelos

[10]A este respeito, ver o capítulo: LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher: da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla B. & PEDRO, Joana Maria. Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013, p, 297-299.

[11] Sobre Lei Maria da Penha ver: BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Brasília, 8 ago. 2006. Seção 1, p.1-4. Atualizada por BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.827, de 13 de maio de 2019**. Brasília, Seção 1 – 14 maio 2019, p. 3.**

[12] Sobre Lei do feminicídio ver: BRASIL. *Lei nº 13.104*, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm >. Acesso em 27 maio 2020.

diferentes meios: facebook, whatsapp, instagram, etc... Acabaram configurando aquilo que foi chamado de “Primavera Feminista”.

Toda esta movimentação, e principalmente a de rua, recebeu um grande impulso em 2015, por ocasião da luta contra o projeto Projeto 5.069/13, encaminhado pelo então deputado Eduardo Cunha, que tipificava como crime contra a vida o anúncio de meio abortivo e previa penas específicas para quem induzisse a gestante à prática de aborto.[13]

Para a historiografia, o crescimento da História do Tempo Presente tem buscado dialogar com estes movimentos, estas demandas e estes novos suportes de comunicação e de militância. Mostrar para as jovens como, em diferentes momentos, as formas de luta se configuraram, lidaram com as camadas de tempo, com os diferentes suportes, aproxima a História do cotidiano vivido. Quem pesquisa e ensina história precisa acompanhar e usar as novas tecnologias para tornar a disciplina História um meio de acesso à cidadania.

Entrevistadoras: - A pauta da maternidade e seus desafios, especialmente no mundo do trabalho e na educação formal, tem sido cada vez mais presente nos debates feministas. Sabemos que a luta por creches nos anos 1970 e 1980 foi uma demanda levantada por movimentos feministas, demonstrando, assim, a preocupação do movimento com a situação das mães. Professora, como a senhora avalia os esforços feministas atuais, especialmente nos espaços escolar e acadêmico, sobre as especificidades das estudantes e pesquisadoras que são mães?

Joana Maria Pedro: - Sim, a creche foi uma pauta muito importante do feminismo de Segunda Onda no Brasil. Foi somente na Constituição de 1988 que a educação de crianças de 0 a 3 anos foi definida como dever do Estado. Durante os anos setenta e início dos oitenta, o movimento de mulheres e feministas trouxeram a creche como pauta de emancipação. Nas manifestações, em diferentes espaços, a palavra de ordem era “O filho não é só da mãe”, ou seja, a maternidade é de responsabilidade social e não individual. A presença crescente das mulheres no mercado de trabalho, a exigência de arranjos para

[13]Ver a este respeito: PEDRO, J. M.; LEMES, L. B. A Primavera das Mulheres nos impasses atuais da democracia no Brasil. In: Joana Maria Pedro; Jair Zandoná. (Org.). Feminismos & Democracia. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, v. 1, p. 67-86.

saber onde ficariam as crianças, tornaram a creche e a educação pré-escolar (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses) uma necessidade. Vários periódicos feministas dos anos setenta e oitenta, como “Brasil Mulher”, “Nós Mulheres” e “Mulherio”, trouxeram em suas páginas a luta por creches.[14]

Mesmo tendo passado tantos anos, apesar de terem sido criadas inúmeras instituições para atender à educação infantil, e de se notar uma maior participação dos pais no cuidado com as crianças, o que se constata é que a maternidade representa, para as mulheres, um grande impacto em suas carreiras. A este respeito, têm aparecido nas universidades grupos de mães estudantes, feministas, exigindo que a instituição lhes ofereça apoio. Tanto o CNPq, quanto a CAPES, por exemplo, permitem a prorrogação de bolsas e de prazos das estudantes que engravidaram durante o período que estão na pós-graduação. Várias pesquisadoras têm registrado, no seu Lattes, no resumo do currículo, que foram mães em determinado período, devido ao impacto da maternidade na carreira.

Em âmbito internacional, pesquisadoras feministas têm reivindicado atenção das instituições universitárias e dos órgãos que financiam pesquisa, para a pauta que as feministas da Segunda Onda já reclamavam nos anos setenta: “a maternidade é social” e, como tal, precisa ter suas responsabilidades divididas com a sociedade. Um pesquisador pai, por exemplo, não tem o mesmo impacto, em sua carreira, que uma pesquisadora que se torna mãe.

Buscando reduzir o preconceito e a discriminação de gênero, a AHA - *American Historical Association* – o correspondente à ANPUH, porém nos Estados Unidos, tem um *Committee on Women Historians* – Comitê de Mulheres Historiadoras[15]. Estas, publicaram, em 2005, o “Estatuto da Mulher Historiadora”, no qual falam dos importantes ganhos das mulheres historiadoras em décadas recentes, bem como das restrições que ainda permanecem e que as inibem de alcançar seu pleno potencial, dentro da academia, pois as desigualdades persistem.

[14]Ver: FINCO, Daniela, GOBBI, Marcia Aparecida e FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

[15] Ver: AMERICAN Historical Association. Committee on Women Historian’ 1980 Summary Report. Disponível em: https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/committee-on-women-historians-1980-summary-report. Acesso em 30 maio 2020.

Recomendam, então, às pessoas que ocupam a gestão das universidades, tais como, chefias de departamento, reitorias, enfim administração, que têm a possibilidade de ajudar a modificar a cultura e as práticas institucionais, a torná-las mais igualitárias. Fazem, então, várias recomendações, das quais destacarei algumas:

1. Não fiquem esperando que as mulheres reclamem, tomem a iniciativa de tornar o ambiente mais inclusivo.
2. Garantam que o local de trabalho esteja livre de linguagem e de conduta preconceituosa.
3. Combatam o assédio e a discriminação baseada na orientação sexual.
4. Assegurem que todas terão o mesmo tipo de tratamento, não chamem os homens de professor, doutor e as mulheres como senhora, senhorita ou pelo primeiro nome, desconhecendo seus títulos.
5. Assegurem que as professoras com mais tempo na instituição orientem as novas professoras sobre as possibilidades de pesquisa e os meios de subir na carreira universitária, disponibilizando as formas de obter os benefícios disponíveis.
6. Facilitem o contato com as organizações de conferências, editorias de revistas e editoras para fornecer locais para a divulgação de trabalhos acadêmicos para todas.
7. Garantam a equidade de gênero nas avaliações, reconhecendo o impacto do gênero em percepções e avaliações de mulheres na pesquisa, no ensino e na extensão, por exemplo: uma mulher que costuma ser mais rigorosa em suas exigências como professora, é considerada uma “senhora desagradável”, enquanto que um professor será visto, na avaliação pelos estudantes, como um professor brilhante. Além disso, colegas podem rotular as mulheres como “difíceis” quando são assertivas e o mesmo comportamento, nos homens, passará despercebido. As mulheres relatam que elas têm que trabalhar mais, para serem vistas como competentes, por alunos e colegas.
8. Garantam que o objeto de investigação não será alvo de desprezo. Pesquisadoras relatam que quando alguém trabalha com história das mulheres, do gênero ou da sexualidade, sua pesquisa sofre

desconsideração. Por outro lado, não esperem que elas só pesquisem este assunto.

9. Assegurem equidade de gênero na atribuição de funções acadêmicas, recomendem mulheres para os comitês institucionais de formulação de políticas de prestígio, não apenas aqueles relacionados a gênero ou raça.
10. Distribuam, também, igualmente, as funções que não trazem prestígio, por exemplo, secretariar reuniões.
11. Distribuam os recursos como: espaço de escritório, equipamentos, instalações e apoio de secretariado e de pessoal, de forma igualitária.

Uma destas recomendações me pareceu muito importante: “entender que a vida acadêmica precisa levar em conta a vida familiar”. Para tanto, recomendam que o relógio biológico não seja desconsiderado – este incide principalmente sobre as mulheres. Neste caso, a Associação de Mulheres Historiadoras recomenda: carga de trabalho flexível e reduzida, creches, serviços de cuidados com idosos e doentes, fazer reuniões compatíveis com a vida familiar, reconhecer que o cumprimento das obrigações familiares não significa descompromisso profissional, garantir que as obrigações profissionais não sejam incompatíveis com as exigências familiares. Permitir que as jovens mães interrompam ou reduzam a produção, em suas carreiras, sem que isso lhes prejudique o prestígio e o futuro.

Note que estas recomendações, certamente, não deveriam ser limitadas às historiadoras, mas a todas as pesquisadoras, de qualquer área do conhecimento. Ainda não vi, no Brasil, estas recomendações sendo levadas para as universidades e órgãos financiadores. Penso que os novos grupos, formados por jovens feministas, deveriam incorporar estas pautas.

Entrevistadoras: - Como a historiografia brasileira pode incluir a problemática de gênero vinculada à intersecção entre raça e classe social, em particular, dando visibilidade à atuação das mulheres negras e pobres?

Joana Maria Pedro: - **Penso que algumas pesquisadoras já fazem isso** há algum tempo, sem chamar de intersecção. Maria Odila Leite da Silva Dias, por

exemplo, no livro "Cotidiano e Poder"[16], descreve a vida de mulheres pobres, muitas delas negras, na cidade de São Paulo, na década de 30 do século XIX. Eu mesma, no livro "Mulheres Honestas e Mulheres Faladas uma questão de classe"[17], resultado de minha tese de doutorado e publicado em 1994, articulei na narrativa gênero, classe e raça, mas não usei a categoria "interseccionalidade". Eu poderia citar vários outros trabalhos que fizeram isso, sem usar a categoria. Mas é claro que a palavra "interseccionalidade" ajuda a refletir; como já mencionei, é bom darmos nomes àquilo que refletimos. Esta categoria é oriunda do feminismo negro norte-americano, e tem sido cada vez mais utilizada. Quando Kimberle Crenshaw apresentou a categoria, no "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero"[18], esta não era desconhecida. Ao dar nome ao impacto diferenciado sobre as pessoas das discriminações de gênero, raça e classe, a autora apresentou uma categoria que permitiria pensar estes cruzamentos. Outras autoras[19] têm discutido a interseccionalidade e esta categoria, cada dia mais, tem sido considerada como imprescindível nas reflexões da área de ciências humanas. Há, ainda, autoras questionando esta categoria e definindo que, em alguns contextos, a questão da raça é mais importante que gênero e classe.[20] Enfim, não falta bibliografia e discussões que apoiem qualquer pessoa que pesquisa, para usar a categoria. Afinal é necessário, cada vez mais, levar em conta, por meio da na narrativa histórica, as múltiplas questões que a atravessam.

[16]DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1984.
[17]PEDRO, Joana Maria. Mulheres honesta e mulheres faladas uma questão de classe. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.
[18]CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas [online]. 2002, vol.10, n.1 pp.171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 maio 2020.
[19]Ver: PLATERO, Raquel (Lucas). (Ed.) Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Barcelona: EdicionsBellaterra, S.L., 2012; AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
[20]Ver a este respeito: BOUTELDJA, Houria. Raça, Classe e Gênero: uma nova divindade de três cabeças. Cadernos de Gênero e Diversidade, Salvador, v. 2, n. 2, p.5-9, dez. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20686/13991>. Acesso em 27 maio de 2020.

Entrevistadoras: - Em tempos de pandemia de Covid-19, a maioria das mulheres tem lugar central nas estatísticas de mortandade e, em particular, as negras, que atuam no trabalho informal, que moram nas periferias - sem água potável e sem saneamento básico - e que não contam com cônjuges na criação dos filhos. Quais medidas de equidades de gênero e políticas públicas poderiam ser implementadas para que pudessem alcançá-las de forma urgente e eficaz, além da renda emergencial do governo, fortalecendo as redes de segurança e cuidados com a saúde de mulheres e a educação?

Joana Maria Pedro: - Os dados têm mostrado que tem morrido mais homens que mulheres, chego a pensar que elas se cuidam mais, elas usam máscara. Na rua, vejo mais homens sem máscaras que mulheres. Além disso, os homens acumulam mais problemas de saúde como diabetes, cardiopatias, pressão alta e são resistentes a comparecer a médicos e exames, que poderiam sanar alguns destes problemas. E, como sabemos, este vírus não é democrático, impacta de forma desigual por classe, raça e gênero. Assim, impacta, promove alto número de contágio, mas, não necessariamente, levam à morte muitas mulheres negras, pobres, que precisam trabalhar, que lidam com crianças, que, neste momento, não estão na creche ou na escola. Estas crianças vivem em moradias pequenas, não têm como mantê-las dentro de casa e, o que se vê é o contágio que elas levam para dentro de casa, mesmo de maneira assintomática. Terminam por fazer adoecer as mães e as avós. Muitas vezes, estas avós têm aposentadoria, única receita garantida da família.

O que se vê, e com resultados desastrosos, são mulheres enfermeiras e auxiliares de limpeza nos hospitais e clínicas, a grande parte não-brancas, morrendo por causa do corona-vírus. O Brasil é o país que tem mais morte do pessoal de enfermagem. Até o dia 26.05, já haviam falecido 157 pessoas da enfermagem. Em segundo lugar, estava os Estados Unidos, com 146 óbitos e 77 no Reino Unido.[21]

Creio que uma política pública deveria ser implementada para tornar a “renda emergencial” (que é muito baixa) um auxílio permanente, que estivesse mais

[21]DANTAS, Carolina. Brasil é o país com mais mortes de enfermeiros por Covid-19 no mundo, diz entidades. G1. 27 maio de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/27/brasil-e-o-pais-com-mais-mortes-de-enfermeiros-por-covid-19-no-mundo-dizem-entidades.ghtml. Acesso em: 27 maio 2020.

condizente com a realidade, ou seja, a criação de uma "renda mínima" para todas as pessoas que garantissem um mínimo de dignidade, além de saúde e educação pública e gratuita em todos os níveis. Isto seria a garantia de condições dignas e de cidadania. Além disso, uma infraestrutura sanitária daria condições de saúde para estas pessoas.

O que a pandemia veio mostrar foi a extrema desigualdade, e eu entendo que é isto que precisa desaparecer. Taxar as grandes fortunas e as igrejas, certamente traria renda para implementar políticas que reduzissem estas desigualdades tão extremas.

Eixo 3: Os ensinos de História promovendo equidade de gênero

Entrevistadoras: - A agenda neoconservadora religiosa e moral no Brasil aproxima-se cada vez mais de um projeto de educação neoliberal e voltado para a finalidade única de atendimento e formação de mercados. Nesse contexto, os estudos de gênero tiveram suas características e objetivos distorcidos por discursos públicos, que tinham como interesse a promoção de um pânico moral em consonância com a política conservadora. Como o ensino de História, dentro da perspectiva de gênero, especialmente o oferecido pelos(as) professores(as) da educação básica, pode ser utilizado em resposta a esse ataque? No âmbito das formações acadêmicas em licenciaturas, qual sua compreensão acerca da inclusão de estudos feministas e de gênero como componente curricular obrigatório?

Joana Maria Pedro: - O ensino de História com abordagem de gênero serve, antes de mais nada, para destruir este discurso que atribui à natureza e a Deus a obrigatoriedade da heterossexualidade e as hierarquias de gênero. A atribuição a Deus da existência de diferenças imensas entre homens e mulheres, definindo para cada um atribuições, caráter e capacidades tão diversas, e, ainda a obrigatoriedade da heterossexualidade, considerando qualquer forma de dissidência como um pecado – resultado do conservadorismo, do crescimento da direita -, tem trazido um grande prejuízo na forma de preconceito, discriminação e violência.

Outro lado deste discurso é o uso da natureza. Costumam dizer que "a natureza fez homem e mulher diferentes para procriar". É semelhante ao discurso religioso fundamentalista, apenas usa a "natureza". Com certeza não estudam biologia, não estudam a natureza. Se estudassem, saberiam que a "natureza" é bem mais complexa, que o considerado masculino ou feminino não se resume a parâmetros focados na genitália e nem nos cromossomos. Um trabalho, de 2005, da *Cadernos Pagu*, já antigo, e que eu gosto muito de citar, é o "Sexo dos Anjos", de autoria de Paula Sandrine Machado[22]. Ela mostra que 1 em 2000 crianças nascem com genitália ambígua[23], são chamadas de intersexo. Há, ainda, a questão do XX e Y, cromossomos que costumam ser utilizados para designar o masculino e o feminino e cuja variedade é de intensa complexidade, impedindo a identificação. Tudo isso a própria biologia mostra, e a história pode apontar a existência e pessoas intersexo, pessoas homossexuais, a complexidade da sexualidade, a presença de mulheres exercendo funções que a relação de gênero vigente não aceitava, em diferentes momentos da história. Dar historicidade à própria noção de sexualidade, mostrar a invenção da "mulher" como sexo frágil, ajuda a ampliar a noção de cidadania.

Entrevistadoras: - A senhora afirmaria que a esquerda política vem trabalhando de forma mais focada que a direita, no Brasil, no que concerne à equidade de gênero, em particular, no que tange aos direitos das mulheres e das minorias sexuais? Em especial, qual sua avaliação da formação em *Gênero e Diversidade na Escola*, ofertada pela SECADI/MEC nos governos PT?

Uma parcela da direita, no Brasil tem se apoiado no "pânico moral"[24], criando pela ideia de "Ideologia de gênero" para destruir políticas que buscaram a igualdade de gênero e que foram implementadas nos governos do PT. Posso citar algumas destas iniciativas que divulgaram as discussões de gênero e sexualidade e que deram legitimidade a estas discussões: 1) no início do século

[22]MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. Cadernos Pagu.(24), janeiro-junho de 2005, pp. 249-281. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2020.

[23]Genitália ambígua, ou seja, não é possível reconhecer como masculina ou feminina.

[24]Sobre o pânico moral e a Ideologia de gênero ver: MISKOLCI, Richard & CAMPANA, Maximiliano Campana . "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. p.725-744. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2020.

XXI, os concursos realizados pela SPM - Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, junto com o CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa, abriram editais com recursos para pesquisa em gênero e sexualidade; 2) os concursos de redação, e artigos científicos intitulados “Construindo a Igualdade de Gênero”, voltados para estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação, também organizados pela SPM[25]. Inúmeros estudantes, de todo o Brasil, participaram, mostrando que estes conhecimentos estavam chegando a diferentes lugares do país; 4) as atuações da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que apoiou cursos de Gênero e Diversidade na Escola, formando especialistas e criando uma grande rede de conhecimento que fortaleceram as pesquisas sobre o feminismo, História das Mulheres, relações de gênero e sexualidades.

Estes foram projetos desenvolvidos pela esquerda, que, no momento em que vivemos, com a extrema direita no poder, estão sendo destruídos, infelizmente.

Entrevistadoras: - Agradecendo seu trabalho de toda uma vida e a gentileza em nos conceder essa entrevista, gostaríamos de conhecer algumas sugestões, dicas, conselhos, seus para professoras(es) de História iniciantes na carreira, e também para aquelas(es) que, nos diferentes espaços de formação, atuam com o conhecimento histórico acerca de história das mulheres, relações de gênero e feminismos.

Joana Maria Pedro: - A história das mulheres, das relações de gênero e dos feminismos estão, neste momento, sob ataque. Há uma disputa discursiva muito séria. Porém não podemos desanimar. Notamos que depois que começou esta discussão sobre “Ideologia de Gênero”, mais pessoas se interessaram em saber o que é “gênero”. Nossos eventos têm sido lotados, as aulas sobre estas temáticas são cada vez mais concorridas. A decisão do STF – Supremo Tribunal Federal, declarou inconstitucional a lei municipal de “Ideologia de Gênero, em

[25]O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero foi instituído em 2005 pela Secretaria de Política das Mulheres (SPM-PR), no âmbito do Programa Mulher e Ciência, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC); a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres. Ver: ONU Mulheres BR. Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero está com inscrições abertas até 28/11. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/noticias/premio-construindo-a-igualdade-de-genero-esta-com-inscricoes-abertas/ acesso em 24.06.2019.

24.04.2020[26]; significou um grande alívio, mas, certamente não resolveu, ainda, esta questão. O atual presidente garantiu que enviará ao Congresso Nacional um "projeto constitucional", para proibir "Ideologia de Gênero" na escola[27]. Isto significa que precisaremos continuar atentas.

Uma outra questão que eu queria abordar, para finalizar, é lembrar que, neste momento, a disciplina História precisa ser acessada pelo público mais amplo, usando diferentes meios de divulgação e não somente o artigo científico ou o livro acadêmico. A "História Pública" tem buscado fazer isso; entretanto, os negacionistas têm se apropriado, ao seu modo, de conteúdos históricos e contando com muitos recursos financeiros, detêm meios de divulgação de melhor qualidade. O que estou sugerindo é que, ao lado da pesquisa séria embasada em fontes, que devemos continuar a fazer, precisamos, também, investir em modalidades cada vez mais populares de divulgação do conhecimento histórico. Não basta gravar um vídeo ou fazer um *podcast* cheio de informações importantes; estas devem ser apresentadas de maneira que atraia a atenção, e que induza as pessoas desejarem conhecer história. Precisamos aprender os melhores caminhos para disputar este campo.

[26]SALDAÑA, Paulo. Por unanimidade, Supremo declara inconstituicional lei municipal de 'ideologia de gênero'. Folha de S. Paulo (Digital). 24 abr. 2020. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stf-forma-maioria-para-declarar-inconstitucional-lei-que-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml. Acesso em: 31 maio 2020.

[27] BEHNKE, Emilly. Bolsonaro promete projeto sobre ideologia de gênero. 12 maio 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/bolsonaro-promete-projeto-sobre-ideologia-de-genero,e8ddf73b3d2a8e2abd738bdaabb17fc7g11lbk44.html. Acesso em: 31 maio 2020.

EDUCAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

EDUCATION, HISTORY TEACHING AND COMBAT AGAINST GENDER VIOLENCE IN CONTEMPORARY BRAZIL.

Olívia Candeia Lima Rocha[1]

RESUMO
Esse texto discute as relações entre sociedade, educação, violência de gênero e ensino de História. A violência de gênero se manifesta também através de aspectos simbólicos, que contribuem para reprodução de preconceitos e para a prática de atos violentos, contra meninas e mulheres, homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Nesse contexto, a educação e o ensino de História possuem um papel fundamental. É preciso formar novas concepções de mundo através da educação para que uma realidade social seja transformada. O ensino de História pode contribuir para desnaturalizar modelos vinculados ao gênero e à sexualidade, evidenciando a sua construção cultural em diversas sociedades e épocas distintas.
PALAVRAS CHAVE: Gênero. Violência. Educação. Ensino de História.

ABSTRACT
This text discusses the relationship between society, education, gender violence and history teaching. Gender violence is also manifested through symbolic aspects which contribute to the reproduction of prejudices and to the practice of violent acts, especially against girls, women, homosexuals, transvestites, transsexuels and transgenders. In this context, the education and history teaching have a fundamental role. It is necessary to form new conceptions of world through education so that a social reality is transformed. History teaching can contribute to denaturalize models bound to gender and sexuality, evincing its cultural construction in different societies and different times.
KEYWORDS: Gender. Violence. Education. History teaching.

Introdução

Educar consiste em um processo de preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, o que pressupõe a existência de parâmetros norteadores, que se fundamentam em valores e metodologias determinadas. Viver em

[1] Doutora pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Curso de História da Universidade Federal do Piauí, na cidade de Picos (PI), Brasil. E-mail: candeia09@hotmail.com.

sociedade implica normas de conduta na relação dos indivíduos entre si, contemplando direitos e deveres. Segundo a noção de contrato social[2], o Estado é uma instituição de caráter político, que possui função reguladora em relação ao estabelecimento de deveres e à garantia de direitos das cidadãs e dos cidadãos, tendo como finalidade o interesse coletivo (TEIXEIRA, 2014).

Destaca-se que o Estado exerce um papel primordial em relação à implementação das políticas educacionais. Os documentos que apresentam as diretrizes educacionais partem de questões como: que cidadãs e cidadãos desejamos formar? A resposta a esta indagação é essencial para a definição dos princípios norteadores das ações pedagógicas.

Esse artigo discute a violência de gênero em seus diferentes aspectos e o papel transformador da Educação, enquanto fator de promoção de valores e de compreensão da realidade. Para tanto, é preciso considerar a atuação de movimentos sociais que através do questionamento de padrões culturais promoveram um processo de ampliação de direitos relacionados a questões de gênero e sexualidade na sociedade brasileira contemporânea.

Observa-se que em documentos utilizados como fontes de analise, tais como, o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2019 e o relatório *Pessoas LGBT mortas no Brasil* (2018); a referência a diversidade de orientação de gênero e de sexualidade é feita através do acrônimo LGBT[3] (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). No entanto, no escopo deste trabalho será utilizada a sigla LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros[4] e intersexuais[5]), em virtude de a mesma conferir maior visibilidade a diversidade de orientação de gênero e de sexualidade.

[2] A noção de contrato social possui uma estreita relação com a constituição dos Estados Modernos. Os principais filósofos contratualistas foram Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que discutiram o tema do contrato social em obras publicadas no século XVII e XVIII (TEIXEIRA, 2014).

[3] Atualmente, existem diferentes acrônimos que visam representar a pluralidade de orientação de gênero e de sexualidade. Essa diversidade também é referenciada no relatório de 2018, divulgado pelo Grupo Gay da Bahia como LGBT+ e no Anuário da Segurança Pública de 2018, como LGBTI+. O símbolo de adição vem representar a variedade de orientação de gênero e de sexualidade e o caráter de devir mediante a existência ou a possibilidade de surgimento de novas configurações (ANUÁRIO BRASILEIRO DA SEGURANÇA PÚBLICA, 2018; MOTT; MICHELS, 2018).

[4] Transgêneros são pessoas que não se identificam com o sexo atribuído ao seu corpo, mas isso não implica necessariamente no desejo de realizar modificações na anatomia corporal.

[5] O termo intersexual refere-se a pessoas que transitam entre os gêneros ou não assumem uma identidade de gênero específica.

A análise dos documentos foi realizada a partir de uma discussão bibliográfica sobre a relação sociedade, cultura e violência de gênero, pontuando aspectos teóricos e o desenvolvimento histórico dessas questões na sociedade brasileira no final do século XX e décadas iniciais do século XXI. Nesse sentido, ressalta-se a importância de discorrer sobre a ampliação da legislação de combate à violência contra as mulheres e a população LGBTI no período em questão. Os dados estatísticos sobre a violência praticada contra as mulheres, referente ao período entre 2015 e 2018, foram coletados em relatórios do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública.* Esse recorte temporal compreende a instituição da Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, que alterou o *Código Penal* para contemplar o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e a edição mais recente do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, disponível ao público no período de escrita deste artigo. Além disso, também foram utilizados dados divulgados pelo Observatório da Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe tendo como base os anos de 2017 e 2018.

Considerando-se a relevância do problema da violência de gênero e que a educação é um vetor de transformação social, também é pertinente verificar de que forma esses temas são abordados em documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2017). Assim, a discussão realizada assinala ainda questões relacionadas à formação de professoras e professores e ao ensino de História na Educação Básica, enquanto processos educacionais que podem contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e de uma sociedade com menos desigualdade de gênero e com mais respeito à diversidade sociocultural.

As mulheres e a luta contra a violência de gênero no Brasil na contemporaneidade

Na segunda metade do século XX, a sociedade brasileira passou por um período de intensas transformações sociais, econômicas e culturais. Houve uma aceleração do processo de urbanização e industrialização e verificou-se um

aumento da participação feminina no espaço público e na vida política do país. A visibilidade das mulheres como agente político-social se acentuou nas últimas décadas do século XX. No contexto de autoritarismo, instaurado pela Ditadura Militar no período de 1964 a 1984, o protagonismo feminino destacou-se no movimento estudantil, em sindicatos, em associações de mulheres e em organizações políticas. O processo de ocupação de novos espaços políticos e sociais pelas mulheres e de reivindicação de direitos por estas foi realizado de forma simultânea e, em alguns casos, de maneira justaposta à luta por redemocratização política do Brasil.

A partir da década de 1960, ocorreu a emergência do que se denominou como "segunda onda" do movimento feminista, destacando-se o questionamento da violência nas relações entre homens e mulheres, contrariando o ditado popular de que "em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher". As feministas passaram a defender que as questões da vida privada são políticas, pois envolvem relações de poder. Este debate colocou em questão a violência praticada contra as mulheres e temas relacionados ao corpo feminino e à sexualidade, tais como a liberdade sexual e o aborto (PINTO, 2003).

A difusão dos métodos anticoncepcionais propiciou um maior controle das mulheres em relação à reprodução humana. As mulheres passaram a poder usufruir da sexualidade e a ter a maternidade como uma escolha. Esta questão já era levantada por pioneiras como a filósofa francesa Simone de Beauvoir, que criticava a concepção da maternidade como um destino imposto às mulheres, em virtude de questões morais (BEAUVOIR, 2019). A partir da década de 1960, as mulheres passaram a ter mais acesso aos métodos contraceptivos, à instrução superior e ao mercado de trabalho. Em decorrência dessas transformações sociais, o casamento e a maternidade passaram a ser uma possibilidade, dentre outras, às quais as mulheres poderiam escolher.

Nas décadas de 1960 e 1970, as mulheres precisavam se posicionar contra uma moral sexual que prescrevia a virgindade feminina como uma condição que deveria ser preservada até o casamento. Verifica-se, nas décadas iniciais do século XXI, a ampliação da percepção de que o poder feminino sobre o próprio corpo passa pelo direito de recusar o assédio masculino e de rejeitar relações sexuais não consensuais. O que é explícito em expressões como "Meu

corpo, minhas regras" e "Não é Não", que são utilizadas na contemporaneidade em manifestações no espaço público e nas redes sociais através da internet (VESSONI, 2019).

Nesse sentido, menciona-se a criação da Lei n. 13.718 de 24 de setembro de 2018, que alterou o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). A Lei 13.718/2018 tipifica o crime de importunação sexual, divulgação de cena de estupro, delitos contra a liberdade sexual e abusos sexuais praticados contra vulnerável. A pena varia de 1 a 5 anos de reclusão e pode ser acrescida em 1/3 ou 2/3 de acordo com a gravidade do delito, como, por exemplo, se o crime for cometido por agente que mantenha ou tenha mantido relação de afeto com a vítima e se for praticado com a finalidade de vingança ou humilhação. O estupro é uma violência que atinge com maior frequência mulheres, crianças e adolescentes, do sexo feminino. O aumento das penas e a criação de leis tipificando as formas de violência são medidas necessárias para combater a impunidade de crimes de natureza sexual no país (BRASIL, 2018).

No início da década de 1980, menciona-se a campanha "Quem ama não mata", que surgiu como reação à absolvição de Doca Street, que assassinou, sua ex-companheira, Leila Diniz em 1976. Em 1979, ele foi absolvido mediante a alegação de dolo passional em defesa da honra. Diante da repercussão social negativa e da mobilização do movimento feminista, foi realizado um novo julgamento que resultou na condenação de Doca Street em 1981. Esse período sinalizou um marco importante da luta contra a violência de gênero no Brasil. Nesse sentido, menciona-se a criação da primeira delegacia especializada no atendimento de mulheres vítimas de violência, na cidade de São Paulo em 1985 (SAFFIOTI, 2004).

A violência praticada contra as mulheres no âmbito doméstico, frequentemente tem como agente agressor sujeitos do sexo masculino, principalmente nas condições de pai, cônjuge ou ex-companheiro. Um caso emblemático da violência contra as mulheres e da impunidade dos agressores no Brasil é o de Maria da Penha Maia Fernandes, que foi alvejada em 1983, com um tiro que a deixou paraplégica, e que foi disparado por Marco Antonio Herredia Viveros, na época seu cônjuge e pai de suas três filhas. O primeiro julgamento do caso foi realizado em 1991, mas foi anulado. O acusado foi condenado em

um segundo julgamento, em 1996, há dez anos e seis meses de prisão; mas a defesa recorreu e ele ficou detido apenas dois anos. Em face disso, em 1998, uma denúncia foi encaminhada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA) e em 2001 o Brasil foi responsabilizado por omissão, negligência e tolerância em relação à violência doméstica no país.

Diante à repercussão internacional do caso Maria da Penha, em 2002, o Governo Federal criou a Secretaria de Estado de Direitos da Mulher (SEDIM), ligada à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça. Em 2006, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, que especificou várias formas de agressão doméstica e familiar contra as mulheres, tais como violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. A lei contempla também medidas de proteção e assistência às mulheres vítimas de violência. A Lei Maria da Penha representou um marco significativo que deu maior visibilidade à violência intrafamiliar praticada contra as mulheres no Brasil, e enfatizou a necessidade de imputação de pena aos agressores (BRASIL, 2006).

A frequência de casos de assassinatos de mulheres no Brasil demonstrou a necessidade de uma maior severidade na punição desses crimes. Em março de 2015, no Governo da Presidente Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei n. 13.104, que incluiu o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, em caráter hediondo. A pena para crimes de feminicídio pode ser aumentada em 1/3 se este for praticado durante a gravidez ou três meses após o parto; se for perpetrado contra pessoa menor de 14 anos, maior de 60 anos de idade ou com deficiência; ou na presença de descendente ou ascendente da vítima (BRASIL, 2015).

A aprovação de leis de criminalização de diversas formas de violência que atingem o sexo feminino foi significativa nas primeiras décadas do século XXI. Esse processo vem ao encontro de demandas da sociedade que se expressam através de

reivindicações de movimentos de caráter feminista e de denúncias na imprensa. Além disso, menciona-se a ocorrência de governos no âmbito federal vinculados

ao Partido dos Trabalhadores[6], com mandatos consecutivos de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)[7]. Ressalta-se que essa legislação foi aprovada em uma conjuntura política favorável ao atendimento das demandas dos movimentos sociais vinculados às lutas das mulheres.

A criação da Lei n. 13.104/2015 que, dentre outras medidas, tornou o feminicídio crime hediondo, possibilitou mensurar melhor o problema, através de registros específicos pelos órgãos de Segurança Pública. Dessa forma, considera-se relevante analisar os dados sobre o número de homicídios e de feminicídios no Brasil entre os anos de 2015 e 2018:

Quadro: Comparativo do número de Homicídios e Feminicídios no Brasil (2015-2018)

ANO	HOMICÍDIOS Praticados Contra Mulheres Números Absolutos	Taxa de Homicídios praticados contra mulheres*	FEMINICÍDIOS Números Absolutos	Proporção de Feminicídios em relação aos Homicídios de mulheres (em percentual)
2015	4.793	4,6	449	9,4
2016	4.606	4,4	929**	13,5
2017	4.540	4,3	1.151	25,4
2018	4.069	3,8	1.206	29,6

Fonte: *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2017; 2018; 2019).

* Taxa por 100 mil mulheres.

** Utilizamos as informações do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* do ano de 2018, em virtude da atualização de dados em relação ao relatório anterior.

As estatísticas apresentadas no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* têm mostrado um aumento do número de casos de feminicídio no Brasil. Em relação aos anos de 2017 e 2018, verifica-se uma redução de 10,8% no número de mortes violentas intencionais no país. Nesse mesmo período, houve uma

[6] O Partido dos Trabalhadores foi criado em 1982 a partir de uma estreita relação com sindicatos e movimentos sociais. Destaca-se a participação dessa organização política em campanhas pela redemocratização da sociedade brasileira no decorrer da década de 1980 (DIAS, 2009).
[7] Dilma Rousseff foi a primeira mulher eleita para o cargo de presidente no Brasil. Ela assumiu o primeiro mandato em 2011, foi reeleita em 2014, mas sofreu um impeachment em 2016.

redução de 11,1% no número de homicídios praticados contra as mulheres, mas um aumento de 4% em relação aos casos de feminicídio (ANUÁRIO BRASILEIRO DA SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

Entende-se por feminicídio o homicídio de mulheres em virtude do pertencimento ao sexo feminino. A tipificação do crime de feminicídio criou uma nova classificação legal, distinguindo os crimes em razão do gênero dos demais casos de homicídio praticados contra as mulheres. No entanto, esse fator é insuficiente para explicar o aumento do número de casos de feminicídio versus a diminuição do número absoluto de mulheres assassinadas no Brasil no período entre 2015 e 2018. Ressalta-se que o número de feminicídios registrados quase triplicou no mesmo período, quando consideradas as informações fornecidas pelas edições do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, publicadas entre 2017 e 2019.

No que concerne a questão da violência contra as mulheres, o aspecto de gênero relaciona-se com outras variáveis, tais como etnia, escolaridade, poder econômico e aspectos culturais regionais. Segundo dados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, referentes ao ano de 2018, 61% das vítimas de feminicídio eram negras, 70,7% possuíam instrução até o ensino fundamental, 28,2% pertenciam à faixa etária entre 20 e 29 anos e 29,8% encontravam-se na faixa etária entre 30-39 anos; 88,8% foram assassinadas pelo companheiro ou ex-companheiro e 65,6% dos assassinatos ocorreu em locais de residência (ANUÁRIO BRASILEIRO DA SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

Verifica-se que o espaço doméstico, por seu caráter privado, é um lugar privilegiado da violência contra a mulher que é praticada geralmente por indivíduos com quem mantem ou manteve relações afetivas. A maioria dos casos é praticada contra mulheres adultas em idade economicamente produtiva e sexualmente reprodutiva. As informações sobre a etnia e o nível de escolaridade sugerem que a maioria das vítimas foram mulheres de classes sociais de baixo poder aquisitivo, que não trabalhavam ou que desempenhavam atividades de baixa remuneração econômica. As mulheres dos estratos mais pobres, vivenciam, assim, situações de maior vulnerabilidade social e econômica, que podem se articular com outras variáveis, como a etnia negra.

Os estudos de gênero devem considerar que a etnia também produz hierarquias na sociedade. Homens e mulheres de etnia negra ocupam predominantemente posições subalternas na sociedade brasileira, que até o final do século XIX tinha na mão de obra negra e escrava sua principal força de trabalho. A abolição da escravidão, em 1888, não foi acompanhada de transformações estruturais que possibilitassem condições igualitárias entre as diferentes etnias na sociedade brasileira. A população negra continuou ocupando uma posição marginalizada na sociedade e no mercado de trabalho. Os indivíduos de etnia negra, em sua maioria, são pertencentes aos estratos sociais mais pobres e possuem menor nível de instrução (FAUSTINO, 2019).

O Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe[8] disponibilizou em seu sítio na internet um levantamento estatístico sobre o feminicídio, levando em conta as informações de 19 países da América Latina, Caribe e Espanha[9], tendo como base informações referentes aos anos de 2017 e 2018. Segundo essa organização, 3.529 mulheres foram assassinadas em 2018 por razões de gênero em 25 países da América Latina e do Caribe. Considerando-se os 5 países da América Latina com maior registro de feminicídios em números absolutos no ano de 2018, observa-se que o Brasil ocupou a primeira posição, com 1.206 casos, seguido pelo México, com 898 ocorrências, Argentina com 255 registros, El Salvador com 232 e Guatemala com 172 feminicídios. Os casos registrados no Brasil correspondem a 34% dos feminicídios praticados na América Latina e no Caribe em relação ao ano de 2018, o que coloca em relevo a gravidade da violência contra as mulheres no Brasil. Além disso, observa-se que o número de feminicídios vêm aumentando em países como Brasil, México e Peru nos últimos anos (OBSERVATÓRIO DE IGUALDADE DE GÊNERO DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 2019).

[8] Organização vinculada a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

[9] A inclusão da Espanha nos indicadores sobre feminicídio apresentados no Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe, provavelmente, deve-se à relação histórico-cultural decorrente da colonização espanhola na maioria dos países da América Latina. A Espanha registrou 51 casos de feminicídio no ano de 2017, representando uma taxa de 0,2 para cada 100 mil mulheres. Houve um acréscimo de casos em relação a 2016, quando o país registrou 45 feminicídios. Embora os números da Espanha pareçam reduzidos quando comparados aos países com maior incidência de casos de feminicídio na América Latina, a questão é considerada grave devido ao aumento do número de ocorrências e por se constituir em uma forma de violência específica contra as mulheres e que é praticada, sobretudo, por companheiros e ex-companheiros das vítimas (OBSERVATÓRIO DE IGUALDADE DE GÊNERO DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 2019).

O problema da violência contra as mulheres é uma questão internacional e que está presente em países de todos os continentes, os quais apresentam aspectos culturais e religiosos diversos. No entanto, podemos apontar como fator recorrente a assimetria nas relações de poder entre homens e mulheres em sociedades de viés patriarcal. Segundo Saffioti (2004), o patriarcado pode ser definido como um regime de dominação e exploração dos homens sobre as mulheres, que privilegia o sexo masculino, em relação aos lugares de poder na família e na sociedade.

Os indivíduos aprendem que devem se comportar de maneira determinada, conforme as prescrições culturais estabelecidas para seu sexo. Homens e mulheres recebem qualificações opostas, em uma configuração que tende a situar o feminino no polo da negatividade. Os homens são estimulados a se impor pela força, enquanto as mulheres são concebidas como seres frágeis. A cultura patriarcal confere privilégios ao sexo masculino e prescreve uma conduta heteronormativa, na qual os homens são estimulados a exercitar sua sexualidade com o maior número de mulheres possível. Enquanto isso, exige-se das mulheres que mantenham o recato e sejam fieis aos seus namorados e maridos (SCOTT, 1995; ZANELLO, 2018).

A desigualdade de parâmetros culturais atribuídos ao sexo masculino e ao feminino é um dos elementos de conflito nos relacionamentos afetivos. A violência é uma característica de relações assimétricas, em que um indivíduo faz prevalecer seus desejos ou interesses por meio do exercício da força sobre outra pessoa. Muitos casos de feminicídio são precedidos por um histórico de violência física e/ou agressões morais praticadas contra as mulheres por seus companheiros ou ex-companheiros. Para Giddens (2011), a perda de controle dos homens sobre o comportamento e a vida das mulheres é um dos fatores relacionados ao aumento da violência contra o sexo feminino nas sociedades contemporâneas. O feminicídio se caracteriza como o último recurso utilizado por homens que não aceitam a ruptura de relacionamentos, em razão da iniciativa feminina. As desigualdades entre os gêneros masculino e feminino têm sido contestadas por muitas mulheres e pelo movimento feminista.

Considera-se que as desigualdades entre homens e mulheres são construídas culturalmente. Deslindar essa construção é um viés dos estudos de

gênero na contemporaneidade. Laraia (2001) observa que a cultura é um dos elementos que orienta a maneira de pensar e de agir dos indivíduos em contextos históricos e sociais determinados, através da transmissão e reprodução de valores. Os valores culturais são ensinados e aprendidos através de mecanismos formais e informais de educação. Essa relação educação e matriz cultural permite o engajamento feminino na transmissão e na reprodução de valores patriarcais.

Contudo, os valores que orientam os comportamentos sociais podem ser modificados. Para tanto, é necessário que esses padrões culturais sejam problematizados e que possam ser oferecidos novos parâmetros de conduta e de convivência, com valorização da diversidade e respeito às diferenças e aos direitos das outras pessoas e segmentos sociais. Nesse sentido, a educação e o ensino de História podem exercer um papel fundamental.

A historiografia positivista no final do século XIX priorizava uma história narrativa relacionada às nações e aos eventos políticos, que tinham como seus principais personagens sujeitos do sexo masculino. A Escola dos Annales se formou na França a partir do final da década de 1920, e contribuiu para uma série de transformações no âmbito da História, tais como a problematização e a introdução de novos temas de pesquisa, como a economia, o imaginário e as mentalidades (REIS, 2000).

A ampliação do ingresso das mulheres como estudantes e pesquisadoras nas instituições de ensino superior no Brasil a partir da segunda metade do século XX favoreceu um processo de revisão acadêmica que perpassou diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. A convergência entre novas concepções sobre a escrita da História e a ascensão feminina no espaço acadêmico possibilitou a desconstrução de silêncios historiográficos sobre as mulheres.

A escrita da História das Mulheres contribuiu para a renovação do campo historiográfico através da apresentação de novos problemas e da ampliação do rol de fontes históricas. Para narrar a história das mulheres, era preciso contar

também com fontes do âmbito privado, tais como cartas, fotografias, diários e objetos da cultura material. Essas pesquisas conferiram visibilidade a personagens do sexo feminino que contestavam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, como a brasileira Maria Quitéria de Jesus, que cortou os cabelos e usou roupas masculinas para participar das lutas pela independência do Brasil (1822-1823) em uma época em que a atividade militar era uma exclusividade do sexo masculino (PEDRO, 2005).

Segundo Scott (1995), a palavra gênero é oriunda da gramática e tem relação com a designação dos seres e dos objetos como pertencentes ao masculino ou ao feminino. O termo gênero passou a ser utilizado, a partir de 1970, para introduzir uma perspectiva relacional, segundo a percepção de que homens e mulheres eram definidos em termos recíprocos. Contudo, a noção de gênero deve considerar também as diferenças das mulheres entre si. Dessa maneira, é preciso pontuar que o gênero se articula também com outros aspectos, como contexto histórico e cultural, classe social, etnia e faixa etária, enquanto variáveis que produzem diversidade social.

As relações de poder entre homens e mulheres caracterizam-se por uma assimetria, que favorece o sexo masculino. As desigualdades de gênero não resultam de determinismo biológico, mas de construções culturais. Os comportamentos e as práticas atribuídas ao masculino e ao feminino são produzidos culturalmente. A partir dessa compreensão, Lauretis (1994, p. 208) propõe

> Pensar o gênero como produto e processo de um certo número de tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos e epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana.

Lauretis (1994) defende que o gênero é elaborado e transmitido através de discursos e práticas que são veiculados por meio de diferentes mecanismos, os quais ela denomina tecnologias de gênero. As tecnologias de gênero prescrevem práticas e modelos idealizados para homens e mulheres e veiculam sentidos simbólicos em torno do masculino e do feminino. Dessa forma, é necessário analisar os modelos de gênero que essas tecnologias difundem em

uma dada realidade social, considerando seu potencial de influenciar comportamentos.

Zanello (2018) observa que os dispositivos de gênero estão relacionados a processos de subjetivação que tem como objetivo produzir a identificação dos sujeitos de ambos os sexos com determinados modelos e práticas; os quais, muitas vezes, reproduzem estereótipos e preconceitos. Esse processo pode resultar também em sofrimento psíquico, na medida em que homens e mulheres se esforçam para se adequar aos modelos de subjetivação prescritos para seu sexo, e têm que lidar com as consequências de desempenhar o papel prescrito ou, ainda, com o sentimento de inadequação em relação aos padrões estabelecidos.

Segundo Guattari e Rolnik (2013), os processos de subjetivação estão relacionados à produção de formas de pensar, de sentir e de agir na sociedade. A percepção de que o gênero é culturalmente construído indica a relevância de estudos sobre as tecnologias, dispositivos e práticas relacionadas a modelos prescritos para os gêneros masculino e feminino. Deve-se observar que os indivíduos de ambos os sexos exercem um papel ativo nesse processo e podem agenciar os padrões fornecidos de diferentes maneiras, incorporando-os, rejeitando-os ou transformando-os.

O sexo biológico não determina a identidade de gênero das pessoas nem sua orientação sexual, o que resulta em uma diversidade de maneiras de ser e existir no mundo em relação ao gênero e à sexualidade. As questões relacionadas à homoafetividade ganharam visibilidade na sociedade brasileira a partir do final da década de 1970, com o surgimento de organizações como: “Somos: Grupo de afirmação homossexual”, em 1978, em São Paulo; “Grupo Gay da Bahia”, fundado em 1980; e publicações como o jornal *Lampião da Esquina* (1978-1981), veículo de imprensa alternativa que questionava a moral vigente e os padrões de heterossexualidade (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

A cultura patriarcal e a heteronormatividade impõem determinados modelos de comportamento de gênero e de sexualidade que procuram reprimir e excluir as posições divergentes, através de formas variadas de violência. Dentre as quais, menciona-se a violência simbólica que se manifesta através da atribuição de significados depreciativos aos sujeitos em posição desvantajosa

nas relações de poder na sociedade, ou que agem de forma transgressora em relação ao padrão de comportamento social e sexual prescritos.

Segundo Bourdieu (2002), a violência simbólica pode se manifestar de maneira a não ser percebida pelas próprias vítimas, o que ocorre principalmente através de meios de comunicação e de conhecimento. A violência simbólica perpassa os mais variados mecanismos da vida cultural e cotidiana e pode se fazer presente em ditados populares, anedotas, contos infantis, romances, músicas, e etc. Esses constructos culturais podem veicular valores e significados relacionados às questões de gênero, reproduzindo uma ordem que valoriza a heterossexualidade e o masculino em detrimento do feminino. Dessa forma, ressalta-se a importância de analisar os produtos culturais e os significados que veiculam através de pesquisas acadêmicas, mas também de uma educação que estimule a reflexão crítica.

A população LGBTI coloca em questão os valores de masculinidade da cultura patriarcal e da heteronormatividade. Este grupo social sofre diversas formas de violência física, psicológica e simbólica. No entanto, a questão da violência contra a população LGBTI ainda é pouco abordada do ponto de vista político-institucional. Existem poucas delegacias especializadas para atender a casos de homofobia e violência praticados contra esse grupo social. O *Anuário da Segurança Pública* informa que, em 2018, havia apenas seis delegacias especializadas no atendimento da população LGBTI no Brasil, sendo quatro unidades em Sergipe, uma no Rio de Janeiro e uma no Estado da Paraíba (ANUÁRIO DA SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

Estatísticas sobre a violência praticada contra a população LGBTI foram apresentadas pela primeira vez no *Anuário da Segurança Pública* de 2019. Os dados desse documento consideram as informações fornecidas por Secretarias de Segurança Pública dos Estados. Segundo esse relatório, em 2018, ocorreram 713 registros de lesão corporal dolosa, 109 casos de homicídio doloso e 83 casos de estupro contra pessoas LGBTI. O Grupo Gay da Bahia considera que há uma subnotificação dos casos de violência contra o segmento LGBTI. Essa organização social produz um levantamento a partir de notícias publicadas na imprensa e em redes sociais. Segundo o relatório publicado pelo Grupo Gay da

Bahia em 2018, ocorreram 320 homicídios e 100 suicídios de pessoas LGBTI no Brasil (ANUÁRIO DA SEGURANÇA PÚBLICA, 2019; MOTT; MICHELS, 2018).

O conflito entre a subjetividade individual e as normas hegemônicas relacionadas ao gênero e à sexualidade podem resultar em dificuldade de autoaceitação do indivíduo, rejeição social e familiar, além de variadas formas de censura, repressão e exclusão. Travestis e transgêneros, por exemplo, enfrentam maior dificuldade em conseguir admissão em empregos formais. A marginalização social pode contribuir para o envolvimento de pessoas desse segmento com a prostituição e a criminalidade. Verifica-se, assim, uma conjuntura social, cultural e econômica que está relacionada ao número de assassinatos e de suicídios de indivíduos do segmento LGBTI na sociedade brasileira (SOUZA, 2019).

A violência contra mulheres e a população LGBTI guarda relações intrínsecas com um processo de socialização do sexo masculino que se baseia em valores como o autoritarismo e a agressividade. Nolasco (1993) observa que a força física e a virilidade são aspectos elencados como constitutivos da masculinidade e que os meninos são socializados com a visão de superioridade do sexo masculino. O indivíduo do sexo masculino precisa afirmar-se socialmente perante os outros homens, através do exercício da força, da dominação das mulheres e da rejeição de comportamentos considerados femininos ou desviantes em relação ao padrão de masculinidade hegemônico. A percepção da masculinidade como uma construção histórica e cultural pode contribuir para que indivíduos heterossexuais, do sexo masculino, possuam maior flexibilidade em relação as formas de agir na família e na sociedade e para a adoção de novas condutas em relação às mulheres e à diversidade de gênero e de orientação sexual, por exemplo.

A escola e a família são as duas principais instituições de socialização com que o ser humano tem contato durante a infância. Na escola, as crianças e jovens de ambos os sexos, aprendem normas de disciplina, de convivência e adquirem conhecimentos relevantes para sua formação intelectual e humana. As estórias infantis, as músicas e os livros didáticos são instrumentos de transmissão de representações, às quais articulam discursos e imagens, produzindo sentidos que orientam a conduta dos sujeitos no mundo social e

servem como parâmetro para a interpretação da realidade, como observa Jodelet (2001). Portanto, é relevante questionar os valores e os sentidos que estão sendo veiculados nesses instrumentos de ensino.

A escola possui um caráter normalizador e, enquanto instituição social, tende a reproduzir os valores culturais hegemônicos em uma dada realidade social. O trabalho da escola sobre as educandas e os educandos não se detém ao âmbito intelectual. Na escola, as crianças do sexo feminino e masculino aprendem gestos, movimentos e sentidos que devem ser incorporados em seus corpos. Louro ressalta que:

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 1997, p. 64).

A autora ressalta que as normas do espaço escolar, os instrumentos de ensino e as diretrizes são atravessados pelas noções de diferença de gênero, sexualidade, etnia e classe, e simultaneamente contribuem para a reprodução dessas distinções. Portanto, é importante que procedimentos e materiais didáticos sejam questionados e analisados sobre os sentidos e valores que reproduzem, como fazem isso e que sujeitos contribuem para formar. Destarte, é relevante realizar uma leitura crítica de documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e a *Base Nacional Comum Curricular,* tendo em vista que servem como norteadores para projetos político-pedagógicos no ensino público e privado da Educação Básica no Brasil.

A responsabilidade pela elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* é do Conselho Nacional de Educação, tendo como preceito a participação da população, conforme estabelece a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). As *Diretrizes Curriculares Nacionais* pressupõem que a educação básica deve ter os direitos humanos como princípio norteador para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola é um espaço que deve formar cidadãs e cidadãos capazes de conviver com as diferenças e promover o direito das outras pessoas:

> Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, do sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência (BRASIL, 2013, p. 516).

A Educação em Direitos Humanos defende o combate ao racismo, à violência contra a mulher e à homofobia, por exemplo. É preciso formar cidadãs e cidadãos aptos a reconhecer a igualdade entre os gêneros e a respeitar a diversidade de orientação sexual. Estes aspectos precisam ser contemplados no projeto político-pedagógico das instituições escolares que ofertam o Nível Médio, que dentre outros aspectos deve promover:

> XV- valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 179)

Esses aspectos também estão assinalados nos princípios éticos para as políticas educacionais e as ações pedagógicas das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, conforme a resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. O combate às várias formas de preconceito e discriminação é relevante, tendo em vista que estes contribuem para a prática de diversas modalidades de violência.

As desigualdades relacionadas à classe social, etnia, gênero e orientação sexual têm relação com o processo histórico e sociocultural de uma sociedade. Dessa maneira, é importante que as aulas de História problematizem esses aspectos, conforme a pertinência em diferentes conteúdos abordados e de maneira apropriada à idade das educandas e dos educandos. Considera-se necessário desconstruir os silêncios produzidos nos manuais didáticos sobre as mulheres e sobre a diversidade sexual ao longo da história da humanidade. Silenciar sobre esses aspectos constitui-se em uma forma de violência, que se

manifesta na produção de invisibilidade das mulheres como protagonistas da história e na ideia de excepcionalidade do comportamento homossexual.

Freud (1997) observa que a história da civilização ocidental é marcada pela repressão da sexualidade. No entanto, a sexualidade é um dos aspectos da vida do ser humano, para o qual jovens de ambos os sexos começam a despertar na adolescência, em meio a transformações psicológicas, físicas e hormonais. Ao fornecer apenas o modelo de família e de comportamento baseados na heterossexualidade, a instituição escolar negligencia a diversidade da realidade social contemporânea e contribui para produzir sentimentos de inadequação social entre os (as) jovens de orientação homossexual, por exemplo. Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas a partir da percepção de diversidade da juventude. Os projetos político-pedagógicos das instituições escolares devem se pautar pela igualdade de direitos entre os cidadãos e as cidadãs e pelo respeito às diferenças, além de considerar as educandas e os educandos como sujeitos portadores de direitos e de aspirações (BRASIL, 2013).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* propugnam a formação de docentes capazes de atender às necessidades das escolas, e de suas alunas e alunos. A discussão de aspectos relacionados a gênero, etnia, classe social, direitos humanos, meio ambiente, sexualidade, dentre outros, também devem ser contemplados nos currículos dos cursos de licenciatura. A discussão desses temas é assegurada pela existência de disciplinas específicas, como História Indígena, História da África e História e Gênero, por exemplo.

Entretanto, as análises de gênero, etnia e sexualidade ainda são, de certa maneira, marginalizadas nos currículos acadêmicos como assuntos exóticos e de menor importância. As discussões de gênero muitas vezes ficam restritas a uma disciplina específica e de caráter optativo, o que resulta em uma lacuna na formação de professoras e professores que não tiveram a oportunidade de cursar essa disciplina ou que não desempenharam pesquisas nessa área. Isso não implica em inabilidade desses profissionais de ensino para tratar dos assuntos relacionados às questões de gênero. No entanto, considera-se que professoras e professores que cursaram disciplinas que valorizavam ou que incluíam discussões sobre a historicidade das relações de gênero estejam mais

preparados para abordar esses assuntos em sua prática docente. Além do aspecto teórico, ressalta-se a formação de um olhar sensível para as questões relacionadas às desigualdades, à diversidade de identidades de gênero e de orientação sexual e às diversas formas de violência contra mulheres e a população LGBTI.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), instituída no final de 2017, relaciona os conteúdos a serem ensinados nas diversas áreas do conhecimento da Educação Básica no Brasil. A BNCC possui caráter normativo e define conceitos, procedimentos, habilidades e valores a serem desenvolvidos pelas educandas e pelos educandos nos diferentes níveis da Educação Básica. O objetivo da BNCC é fornecer parâmetros comuns ao sistema de ensino nacional.

No que se refere ao ensino de História, a BNCC traz aspectos relevantes no que concerne às habilidades a serem desenvolvidas pelas educandas e pelos educandos, como capacidade de análise, interpretação e contextualização histórica. Pretende-se que as alunas e os alunos do Ensino Fundamental desenvolvam competências relacionadas à compreensão dos acontecimentos históricos; à relação entre tempo, espaço e historicidade e os processos de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Espera-se, ainda, que os(as) estudantes sejam capazes de identificar diferentes interpretações sobre o passado. O ensino deverá contemplar também o entendimento das formas de construção do conhecimento na área de História, através de documentos, fontes materiais e registros orais, por exemplo.

Em relação aos valores e às competências específicas da área de História para o Ensino Fundamental, menciona-se o exercício da empatia, do diálogo, da busca de resolução de conflitos, a cooperação, o respeito e o desenvolvimento de formas de pensar e agir pautadas por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. É possível perceber a associação entre essas habilidades e a unidade temática “Povos e cultura: meu lugar no mundo e meu grupo social”, relacionada no 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo assinalado nesse tema é o desenvolvimento das habilidades de “*associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos*” (BRASIL, 2017, p. 415).

A BNCC defende uma educação inclusiva, o combate aos preconceitos, às formas de discriminação e reconhece a necessidade de respeito às diferenças e diversidades como característica de uma educação integral que considere o papel ativo das educandas e dos educandos no processo de construção do conhecimento e na elaboração de novas formas de existir na sociedade. No entanto, observa-se que a BNCC adota uma linguagem de caráter genérico, na maioria das vezes que se reporta à diversidade, ao combate das desigualdades, dos preconceitos e das formas de discriminação.

Ressalta-se, assim, a necessidade de formar professoras e professores que possuam uma visão ampla, capaz de trabalhar temas variados, contemplando o questionamento das desigualdades e da violência de gênero a partir dos aspectos sociais e culturais das diferentes sociedades e períodos históricos estudados. A prática docente deve incentivar a atitude reflexiva, ampliando e complementando as informações fornecidas pelo material didático, inclusive através de pesquisas realizadas pelos(as) próprios(as) estudantes, enquanto protagonistas do processo de conhecimento.

No conteúdo a ser discutido no 9º ano do Ensino Fundamental, destaca-se a unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, que tem como um de seus objetos de conhecimento o anarquismo e o protagonismo feminino. A habilidade a ser desenvolvida pelas educandas e pelos educandos consiste na compreensão das transformações sociais e da relação entre a atuação dos movimentos da sociedade civil e a conquista de direitos. Esse é um tema oportuno para refletir sobre a desigualdade de gênero, sobre a pluralidade do movimento feminista, as conquistas e a ampliação da atuação feminina na sociedade brasileira no decorrer do século XX.

“Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” também é um dos conteúdos contemplados pela BNCC para o ensino de História, no 9º ano do Ensino Fundamental. A partir desse tema, os(as) estudantes devem compreender as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais; o papel dos movimentos sociais da sociedade civil e a questão da violência contra a população negra, indígenas, mulheres, pessoas LGBTI, camponeses e pobres na sociedade brasileira, com o objetivo de formar

consciências pautadas pela empatia e pelo respeito às pessoas, no intuito de construir uma cultura de paz (BRASIL, 2017).

O período dos governos da Ditadura Militar foi caraterizado pelo autoritarismo e pela repressão política e cultural; mas também pela atuação de movimentos sociais que questionavam as desigualdades e propunham mudanças em várias áreas da sociedade. Dentre os movimentos sociais que se destacaram nesse período, menciona-se o de trabalhadores rurais e urbanos, o estudantil, o de mulheres, o negro, de populações indígenas e LGBTI. Abordar movimentos sociais como o feminismo e o LGBTI no ensino de História é uma maneira de evidenciar que direitos são conquistados a partir do questionamento das desigualdades e do protagonismo político, contribuindo para a afirmação de identidades de gênero e do reconhecimento da diversidade de orientação sexual na perspectiva da cidadania.

Essa abordagem é significativa por mostrar a possibilidade de transformação das estruturas sociais a partir de uma atuação social coletiva, nos quais os(as) protagonistas interpretam criticamente a realidade e se propõem a modificá-la a partir de seu lugar social. Evidencia-se, assim, que a história pode ser feita por mulheres e homens comuns e que os conflitos podem ser resolvidos através do diálogo, da negociação e de formas pacíficas de manifestação política. A formação para a participação política é uma das competências específicas que devem ser desenvolvidas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. As jovens e os jovens devem ser capazes de:

> 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos. 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 570).

O direito à participação política é um dos elementos de vivência da cidadania em uma conjuntura política democrática. A política não se resume ao aspecto eleitoral, mas contempla o desenvolvimento de ações de caráter

individual e coletivo com o intuito de reivindicar o cumprimento de leis existentes, ou ainda, a obtenção de novos direitos. A atividade política consiste em um meio de transformação da realidade social e que pode ser desenvolvida através de organizações, como associações, sindicatos e agremiações de caráter político e cultural.

A juventude é uma fase da vida em que as jovens e os jovens começam a realizar escolhas e a vivenciar relações afetivas, profissionais e a se inserir na sociedade, inclusive como protagonistas no âmbito político. A cidadania deve ser compreendida em uma relação de direitos e deveres das cidadãs e dos cidadãos, exercidos em um contexto de coletividade. Assim, a formação escolar deve contemplar o desenvolvimento intelectual, ético, social e político das jovens e dos jovens; através do estímulo da consciência crítica, da autonomia, da liberdade e da responsabilidade perante ao próprio projeto de vida, mas também, em relação ao interesse coletivo.

A educação pautada pela BNCC deve ter como base princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários na perspectiva dos Direitos Humanos. Esses fundamentos são necessários para que se possa construir uma sociedade que valorize a diversidade étnica e a igualdade de direitos entre os cidadãos e as cidadãs, indistintamente.

Entretanto, essas competências são relacionadas especificamente a área das Ciências Humanas e Sociais. Ao preconizar a elegibilidade de áreas de conhecimento no Ensino Médio, a BNCC pode possibilitar a ocorrência de trajetórias formativas precárias em relação a valores e habilidades essenciais para a construção de uma sociedade que valorize as diferenças, tendo como pressupostos, a democracia, a liberdade e o respeito aos direitos humanos. A concepção de autonomia das educandas e dos educandos em relação ao processo de construção do conhecimento, não deve ser usada como justificativa para a oferta de um ensino ineficiente e deficitário em relação a dimensão humana, sobretudo, em um período de desenvolvimento de aspectos intelectuais, éticos e culturais.

A polêmica em torno do debate das questões de gênero nas escolas, nos últimos anos, pode ter contribuído para que a BNCC adotasse uma linguagem generalista, o que pode criar lacunas na percepção de professoras e professores

em relação aos temas a serem abordados no processo de ensino; ou ainda, seleções convenientes conforme as convicções culturais e religiosas dos profissionais de ensino. Questões essas que se relacionam a uma matriz cultural marcada por valores e modelos implicados com o patriarcado e com a heteronormatividade. Nessa perspectiva, recomenda-se uma leitura da BNCC em cotejo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, que abordam a questão da Educação em Direitos Humanos de forma mais detalhada, o que confere maior visibilidade dos temas relacionados à igualdade, à diversidade e ao combate à violência.

A linguagem generalista da BNCC pode ser também resultado de uma estratégia de construção de consenso. No entanto, o uso de uma linguagem que pretenda abarcar a universalidade pode produzir resultados negativos, por propiciar o apagamento das singularidades e da pretensa diversidade que pretende representar. Tal fato coloca em relevo a necessidade de formar profissionais aptos a realizar uma prática docente que considere as diferentes demandas da sociedade contemporânea, diante da necessidade de articular a ideia de igualdade e de respeito às diferenças.

A escola deve ser um espaço de promoção dos direitos humanos e sociais, tanto através do aspecto informativo como da ação prática. Nesse sentido, menciona-se o decreto presidencial n. 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social, o reconhecimento da identidade de gênero e proíbe o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para se referir a pessoas travestis e transsexuais (femininos e masculinos). O nome social tem como finalidade adequar a forma de tratamento à identidade de gênero e à aparência física com que a pessoa se apresenta na sociedade, visando diminuir constrangimentos. O uso do nome social no ambiente escolar é uma forma de promover o reconhecimento à diversidade de gênero e o respeito à subjetividade de cada ser humano (BRASIL, 2016).

Uma educação inclusiva e pautada em valores democráticos deve contemplar as educandas e os educandos considerando aspectos, como classe social, etnia, sexo, identidade de gênero e orientação sexual. Do contrário, será uma educação reprodutora de desigualdades e instrumento de violência simbólica, que contribui para a manutenção de preconceitos e de diferentes

formas de agressão praticadas contra as mulheres, pessoas de etnia negra e a população LGBTI, por exemplo.

Segundo Bloch (2001, p. 45), “uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor”. O reconhecimento da pluralidade das identidades de gênero e da diversidade de orientação sexual contribui para o processo de subjetivação dos indivíduos, para além das fronteiras da heteronormatividade e de construção de uma sociedade mais igualitária em relação às questões de gênero. Essa é uma forma de possibilitar condições para a aceitação das diferenças como elemento constitutivo de uma sociedade.

Considera-se, assim, que a disciplina de História também deve historicizar as relações e as instituições sociais, como, por exemplo, o casamento e a família, tendo em vista que as organizações sociais passam por transformações no decurso do tempo, e podem apresentar características distintas em diferentes sociedades e épocas. Além dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, é preciso considerar também as formas de produção de subjetividades de gênero no passado e na contemporaneidade. Questionar as estruturas sociais, desfazer silêncios e mostrar que determinadas normas e interdições são construídas historicamente é, de certa forma, propiciar condições para a reflexão crítica dos indivíduos em relação à legitimidade das diferentes formas de ser e existir no mundo social.

Considerações Finais

A concepção de uma educação inclusiva deve contemplar as educandas e os educandos em suas necessidades físicas e intelectuais, mas também culturais, sociais e psicológicas. O momento histórico que vivenciamos enfrenta o desafio de consolidar transformações no âmbito da sociedade, da educação e do direito que preconizam o combate às diferentes formas de preconceito, de discriminação e de produção da desigualdade. É necessário promover a igualdade entre os gêneros, o respeito às diferenças e à diversidade cultural, étnica e sexual, dentre outras.

A pesquisa e o ensino de História têm o papel fundamental de evidenciar a historicidade das diferentes formas de classificação e de exclusão dos indivíduos em virtude de sua cultura, sexo biológico, etnia ou orientação sexual, por exemplo. Compreender que as hierarquias entre homens e mulheres e os modelos de família e sexualidade foram culturalmente construídos estimula o exercício crítico e a capacidade de conceber a constituição de novas formas de organização familiar, de relacionamento entre os gêneros e de subjetivação das pessoas e dos grupos sociais.

Ressalta-se a necessidade de analisar os valores e os aspectos simbólicos veiculados nos recursos didáticos e as escolhas que embasam a metodologia de ensino. A escola deve levar em conta as mudanças na família, na sociedade e na cultura. É necessário discutir as diferentes formas de violência de gênero, a legislação e os mecanismos de enfrentamento dessa realidade, como uma forma de conscientização e de promoção do respeito aos direitos em uma perspectiva de cidadania.

É necessário que os valores que orientam as práticas educacionais sejam estabelecidos a partir de um certo nível de consenso entre os diferentes grupos de uma sociedade, tendo como base um arcabouço cultural que valorize a não-violência e as singularidades dos seres humanos e dos grupos sociais. Os projetos políticos pedagógicos que orientam a formação de profissionais das mais diversas áreas no nível superior e a atuação de professoras e professores na educação básica precisam estar comprometidos com valores relacionados à democracia, à igualdade, à liberdade, à valorização da diversidade, ao respeito à diferença, à garantia de direitos e à proteção à vida de todos os seres humanos indistintamente.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Pinheiros: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: < http://www mai. Mai. .forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/12/ANUARIO_11_2017.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Pinheiros: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018. Disponível em:< http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-

Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%BAblica-2018.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Pinheiros: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em:< http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BEUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm>. Acesso em:13 mai. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

DIAS, Reginaldo Benedito. A Ação Popular Marxista-Leninista e a formação do PT. **Perseu**: História, memória e política. São Paulo: Centro Sérgio Buarque de Holanda, ano 3, n. 3, p. 75-106, 2009.

FAUSTINO, Deivison. O negro, o drama e as tramas da masculinidade no Brasil. **Cult**. São Paulo: Editora Bragantini, n. 242, p. 28-31, fev. 2019. Dossiê Cartografias da Masculinidade.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17 - 44.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero". In: **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 206-242.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

MOTT, Luís. MICHELS, Luiz. **Pessoas LGBT mortas no Brasil – relatório, 2018**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OBSERVATÓRIO DE IGUALDADE DE GÊNERO DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2019. **Feminicídio ou Femicídio – indicadores.** Disponível em: https://oig.cepal.org/pt/indicadores/feminicidio-ou-femicidio. Acesso em: 19 abr. 2020.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**. São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales, a Inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 20, nº 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUZA, Daniel Cerdeira de. et. al. Assassinatos de LGBTs no Brasil uma análise de literatura no Brasil entre 2010-2017. **Periodicus**. Salvador: EDUFBA, n.10, v. 1, p. 24-39, nov. 2018-abr. 2019.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski. Los orígenes filosóficos de la noción de soberanía nacional en el contractualismo político de Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau. **Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**. Valparaíso, Chile: Escuela de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, n. 43, p. 801-819, 2014. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071868512014000200023&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai. 2020.

VESSONI, Aline. Feminismo no Brasil: a história, as conquistas, os desafios e as controvérsias. **Aventuras na História**. São Paulo: Editora Caras, edição 190, p. 38-47, mar. 2019.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DE OFICINAS TEMÁTICAS: USOS E ABUSOS DA HISTÓRIA

GENDER RELATIONS THROUGH THEMATIC WORKSHOPS: USES AND ABUSES OF HISTORY

Ana Carolina Eiras Coelho Soares[1]
Suellen Resende de Peixoto[2]

RESUMO
O presente artigo busca relacionar a importância da experiência de três oficinas temáticas relacionadas aos Estudos de gênero com o ensino de História nas escolas brasileiras. Todas as oficinas foram realizadas em 2018 dentro do eixo temático "Educação e Diversidade" e tiveram algum aspecto relacionado com as questões de gênero na Educação: "Literatura de Cordel", "Leodegária de Jesus e Poesia Visual" e "Educação Holística: Gênero, Educação e Diversidade". Descrever e analisar a experiência pessoal docente, a fim de compreender a experiência cultural relacionada dialogicamente às contribuições das análises de Gênero, implica em contribuir para a interdisciplinaridade necessária entre os campos da História e da Pedagogia e construir um espaço escolar que trilhe possibilidades de se tornarem espaços com maior equidade de gênero.
Palavras-chaves: História. Pedagogia. Relações de gênero. Oficinas temáticas. Educação.

ABSTRACT
This article seeks to relate the importance of the experience of three thematic workshops related to Gender Studies with the history teaching in Brazilian schools. All the workshops were held in 2018 within the themes "Education and Diversity" and had some

[1] Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Doutora, Mestra e Licenciada/Bacharel em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, possui especialização em Psicopedagogia pela UCAM/RJ e realizou estágio de pós-doutoramento entre 2015/2017 em Antropologia no DAN/UNB com apoio FAPEG/CAPES. Atualmente está Coordenadora do GT Regional de Gênero da ANPUH (Associação Nacional de História) – Goiás; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero/FH-UFG/CNPq. Possui experiência na área de História, com ênfase em estudos sobre a imprensa, literatura, feminismos e sexualidades, atuando principalmente nos seguintes temas: história cultural, gênero, mulheres, violência, literatura, sexualidades, século XIX e XX, José de Alencar e Brasil. Mãe de duas crianças, esteve em licença maternidade em 2011 e 2017/2018.

[2] Doutoranda em História pelo PPGH da UFG. Mestre em História pela UFG na linha de pesquisa Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História.Pesquisadora no Grupo de Extensão e Pesquisa em Estudos de Gênero- UFG (GEPEG). Especialista em História Cultural pela UFG. Aperfeiçoamento em História Indígena pela UFSJ. Graduada em História e Pedagogia. Atualmente é docente convidada na UEG Campus Itaberaí, na Pós Graduação em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais: Currículo, Diversidade e Tecnologias ministrando no módulo de Gênero e Diversidade do curso de Pedagogia. Atuou como Docente na Graduação de Pedagogia da Fan Padrão.Docente de História Étnico- racial da Faculdade Suldamérica para o curso de Administração e Ciências Contábeis.Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade Suldamérica. Experiências na área de Pedagogia (Alfabetização e Letramento, Metodologias Ativas, Planejamento e Avaliação, Políticas Educacionais, Metodologia do Ensino de História, História da Educação I e II). No Ensino Médio, atuou com as disciplinas: Geopolítica, Sociologia e Filosofia. Atualmente é Docente no Colégio de Aplicação Alfredo Nasser no Ensino Fundamental II fase.

aspect related to gender issues in Education: "Cordel's Literature", "Jesus' Lecture and Visual Poetry" and "Holistic Education: Gender, Education and Diversity". To describe and analyze the personal teaching experience, in order to understand the cultural experience dialogically related to the contributions of Gender analysis, implies contributing to the necessary interdisciplinarity between the fields of History and Pedagogy so that it is possible to build a school space that offers the possibility of becoming a space with greater gender equity.
Key words: History. Pedagogy. Gender relations. Thematic workshops. Education.

Docentes de História são principalmente construtoras/es de histórias. A fantástica jornada de planejar, criar e executar atividades didáticas que promovam reflexões, debates e mudanças no corpo discente compõe uma das imensas alegrias de exercer o ofício da Educação. Somos alimentadas/os pelos sonhos de dias mais justos, de pessoas mais críticas e de futuros melhores a cada dia que nosso plano de aula “funciona” e, em todo debate em que percebemos o crescimento e o aprofundamento das análises das pessoas que estão sob nossa responsabilidade de ensino. O material “ser humano” nos inspira e nos incita, a cada manhã, à busca por novos caminhos pedagógicos e formas de atuação nos espaços de saberes institucionais.

> Se você pretende mudar alguma coisa de sua própria prática pedagógica cotidiana, você precisa ir repensando as concepções que estão por trás dela e, concomitantemente ir alterando seu dia-a-dia em sala de aula. Não espere saber tudo sobre todas as concepções existentes. Se você quer mesmo mudar algo, é preciso que você se pense e se apresente aos seus alunos como alguém que sabe o que é mais importante para um professor: levar seus alunos a aprender a estudar e, para um professor de história, levar seus alunos a fazer uma reflexão de natureza histórica. (CABRINI, CIAMPI, VIEIRA, PEIXOTO e BORGES, 1994, p. 15-16)

O presente artigo discute as reflexões oriundas de uma experiência de um evento pedagógico que culminou em três Oficinas voltadas para as temáticas dos “estudos de gênero, educação e diversidade” em uma instituição particular de ensino superior da periferia de Goiânia. As experiências vividas aconteceram em 2018, nas oficinas promovidas pela Semana Acadêmica de Pedagogia, intitulada pela instituição como “*Projeto de Leitura”*. A proposta tinha como foco promover diferentes leituras de mundo e experiências com temáticas variadas que envolvesse a Educação.

Considerando a importância das oficinas pedagógicas como ferramenta didática, tal arcabouço metodológico contribui para a interlocução de saberes práticos e científicos na formação dos profissionais de educação, incorporando a reflexão crítica como possibilidade afirmativa na construção de conhecimento e na transformação dos espaços educacionais. Assim:

> Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI & FONTANA, 2009, p. 78).

A professora condutora dessas oficinas é formada em História e Pedagogia e, atualmente doutoranda em História, e compreendemos que a oportunidade de lecionar em um curso de Pedagogia no ensino superior da periferia de Goiânia, possibilitou um percurso analítico autorreflexivo sobre a percepção entre as interseções práticas, necessárias e fundamentais, entre os campos dos estudos de Gênero, Educação e História. Como na ocasião a instituição permitiu que cada docente tivesse a liberdade para sugerir uma proposta, a escolha foi promover Oficinas com a temática: Gênero, Educação e Diversidade, o que possibilitaria a interseção com o campo da História em sua execução. Com três aulas semanais, a divisão da temática se configurou a partir dos tópicos: "*Literatura de Cordel*", *"Leodegária de Jesus e Poesia Visual" e "Educação Holística: Gênero, Educação e Diversidade"*.

Majoritariamente composta por mulheres de diferentes idades, crenças religiosas, culturas e etnias, e contando com apenas dois únicos homens no referido curso, pretendemos refletir sobre a relação dessas oficinas com o corpo discente. Ao tecer a narrativa sobre essas experiências fomos incitadas a novas reflexões sobre as assimetrias orquestradas em discursividades violentas e androcêntricas, legitimadas pela cultura. De acordo com Bourdieu:

> […] violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p.02-03)

A partir desse (re)olhar docente sobre a experiência didática vivida foi possível observar formas de linguagem verbais e não verbais, associadas a estereótipos arraigados que foram intensamente discutidos e debatidos. Incorporar as discussões sobre as questões dos estudos de Gênero a uma história dialógica parte da ideia de que é preciso pensar a história de uma maneira integrada, e o grande desafio foi propor essa interlocução de campos no curso de Pedagogia. A proposta foi tratada, ao ser apresentada para a equipe diretiva da instituição, como sendo algo “ousado” e “inovador”, porém embora hesitantes, não houve vetos à sua execução.

Além disso, o tema foi igualmente recebido com algum estranhamento pelo corpo discente. Gradativamente, no entanto, ao longo da Semana de Pedagogia, as parcas inscrições para as oficinas tornaram-se tão surpreendentemente volumosas que, ao final do evento, foi o tema que teve mais inscritos. Ressaltamos, inclusive, como ponto positivo de nossa avaliação desse formato didático estratégico, a necessidade de realocação física para a execução das oficinas para uma sala maior que pudesse acomodar todas as pessoas interessadas em participar.

Felizmente, houve também o interesse pessoal e a participação dos dois únicos homens cisgêneros do curso de Pedagogia – respectivamente do quarto e sexto períodos na época – que se motivaram pela oportunidade de problematizar uma narrativa histórica, que delineia exclusões ou permanências androcêntricas. Nesse sentido, as oficinas propõem discutir também as estruturas sociais desiguais que atingem homens e mulheres de diferentes maneiras. Antes mesmo das ações pedagógicas preparadas para as Oficinas de Gênero, os dois acadêmicos compartilharam em grupo, numa roda de conversa, as grandes dificuldades de pedagogos encontrarem emprego na prática de estágio. Um dos efeitos das ações foi, portanto, refletirmos que as oficinas devem tê-los instigado a questionar sobre suas próprias condições de trabalho e escolhas profissionais. A quebra dos paradigmas tradicionais dos papéis de gênero interlaça na prática cotidiana a estranheza de ocupar um espaço construído como historicamente feminino.

A desconstrução, ou o tornar evidente a historicidade dos conceitos postos como verdades, sob todas as lógicas binária que atravessam os discursos de gênero e moldam as verdades sobre as/os sujeitas/sujeitos na História, é uma das primeiras discussões realizadas pelas pessoas que se interessam em estudar relações de gênero. Dentro de um curso de pedagogia, a discrepância no corpo discente permitiu essa problematização, uma vez que a lógica binária que relega a Pedagogia, atualmente, à esfera das atividades ditas "femininas" possui uma história. A professora pedagoga, plena de amor, cuidado e sacralização maternal constituiu uma barreira explicita nas dificuldades contemporâneas da empregabilidade dos homens que cursam pedagogia. Para Louro (2006), as verdades construídas sobre a estruturas hetero/homossexuais, devem ser analisadas pela ótica do poder e diferença.

> Poder e diferença constituem-se, portanto, em questões absolutamente relevantes na ótica que privilegiamos. Os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais se dá em meio e por meio de jogos de poder. Para se compreender como se constituem identidades e práticas sexuais bem como para perceber a "força" e eficiência de pedagogias culturais da sexualidade (maciçamente exercidas na direção da heterossexualidade) de pouco serviria, contudo, pensar o poder unidirecional, centralizado e meramente repressivo; provavelmente será mais útil pensá-lo disseminado, multifacetado e produtivo. Teríamos que operar com a ideia de jogos no plural nos quais poder e resistência se exercitam, jogos nos quais se instituem referências de normalidade ou diferença, de sujeitos normais e de sujeitos "diferentes". (LOURO, 2006, p.04-05)

Pensando nos símbolos culturais estabelecidos dentro de estruturas sexistas, a articulação das/os sujeitas/os como agentes sociais na práxis humana, dependerá do conjunto de posições sociais da/o sujeita/o e da multiplicidade de relações sociais nas quais ele está inscrito como agente social (AUAD, 2006). As práticas pedagógicas estabelecidas na temática de Gênero, desenvolveram múltiplas experiências transformadoras de caráter subjetivo e emancipatório.

Oficina 1: A Lei Maria da Penha em Cordel

Com o título da semana pedagógica: *Projeto de Leitura* e a oportunidade de entender a história das relações de gênero como projetos de poder – por meio dos silenciamentos e apagamentos das mulheres na História – foi proposta, primeiramente, uma oficina sobre a literatura de cordel e violências contra as mulheres e de gênero, através da apresentação e debate sobre o vídeo "A lei Maria da Penha em Cordel"[3], que apresenta a legislação sobre a violência contra a mulher nesse formato literário. Acerca da importância do cordel e seu caráter subjetivo, Mendes afirma:

> Com relação ao cordel, esse "tom", que nos revela a imagem de si do poeta, é compassado por um ritmo, cujo corpo vocal também nos ajuda reconhecer/ incorporar/experienciar o ethos que o poeta constrói em seu discurso. [...] Podemos notar que, se relacionarmos um conjunto de elementos internos e externos à situação comunicativa como, por exemplo, as nossas representações sociais associadas ao ritmo e ao corpo (gestos, expressões, etc.), é possível participarmos desse processo de incorporação da imagem de si que o poeta projeta em seu discurso. (MENDES, 2012, p. 86).

Foi possível, por meio dessa literatura, propiciar na oficina uma análise reflexiva acerca da violência contra a mulher e seus meandros familiares. Muitos foram os sorrisos, mas também a percepção pelo cordel que viabilizou a informação de violências que muitas sofriam sem perceber.

A forma descontraída de Tião Simpatia manejada pela melodia exacerbou memórias das regiões sertanejas de muitas mulheres que não tiveram acesso igualitário a uma educação equitativa, e sobretudo, fizeram-nas perceber o grande paradigma quebrado em suas próprias famílias, por serem, várias delas, as primeiras mulheres a se formarem em um curso superior no Brasil no século XXI. As desigualdades de gênero que pareciam teorias tão distantes ganharam voz, corpo e prática aos olhos dessas mulheres, algumas já mães e avós, outras ainda jovens. Como bem afirma Connel (2016, p.17)

[3] O vídeo está disponível no YouTube e possui duração de 05:56 minutos. O cantor cearense conhecido como Tião Simpatia elaborou um DVD intitulado: *Mulher de Lei*, no qual se utiliza do cordel para trabalhar a violência contra a mulher. Sobre essa produção ver: Tião Simpatia. A Lei Maria da Penha em Cordel. Texto Tião Simpatia; Ilustrações Meg Banhos. Fortaleza. Armazém da Cultura, 2011.

Tecnicamente, o gênero pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na História.

O curso de Pedagogia é composto majoritariamente por mulheres trabalhadoras, exercendo as funções sociais como mães e avós, que enfrentam diariamente a tripla jornada ao ousarem fazer faculdade no turno noturno.

Muitos são os desafios da/o professora/o do ensino superior, para romper paradigmas e inserir uma análise crítica acerca das narrativas oficiais da produção historiográfica, apontando os apagamentos das mulheres e seus efeitos nefastos para a discussão das desigualdades de gênero na sociedade. Tal como relata Louro *elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas" (LOURO, 1997, p.88).*

Essa oficina permitiu perceber alternativas metodológicas que possibilitem uma inserção didática das mulheres nas propostas pedagógicas, alargando as possibilidades de reconhecimento das violências cantadas por Tião Simpatia. Fundamentalmente, visibilizar as mulheres como protagonistas na história é, inevitavelmente, salientar a historicidade que envolve os discursos de feminilidade e masculinidade.

Ao relatar abusos físicos e psicológicos de maneira lúdica, conseguimos problematizá-los para a construção crítica equitativa que respeite a diversidade de gênero. O cordel viabilizou o lugar de inquietação das discursividades opressoras e violentas, como suporte pedagógico, e essa literatura cantada possibilitou o reconhecimento de violências, da importância da lei e de uma nova postura ante aos abusos, muitos deles desconhecidos ainda pelas formandas em um curso superior, como por exemplo, o da violência patrimonial.

Para Michel Foucault (1996) o discurso, como prática social, só é produzido em razão das relações de poder. É uma tênue premissa de postulados cristalizados, valorando discursos excludentes, tais como etnocentrismo, xenofobia, racismo, sexismo, homofobia, misoginia, dentre tantos outros. O questionamento central discutido nessa oficina, foi a percepção de que a lei não está sendo devidamente trabalhada nos cursos de pedagogia e sequer aparecer como cerne de discussões epistemológicas no campo da Pedagogia para contemplar discussões sobre desigualdades e diferenças de gênero e suas

heranças históricas. Essa oficina deixa evidente a necessidade dessa temática ser inserida tanto nos materiais pedagógicos na formação discente dos cursos superiores quanto nos materiais infanto-juvenis a serem trabalhados com as crianças nas escolas. A falta de materiais, discussões e práticas de ensino que promovam saberes que contribuam para a percepção de lutas por direitos, relações sociais e econômicas, e sobretudo os confrontos políticos e sociais, de acordo com Foucault (1996) apoiam-se em cânones de verdades absolutas sobre a sociedade, funcionando como um sistema repressivo, controlador e excludente.

> Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p.17).

Os diálogos de gênero no encontro entre a Pedagogia e a História transformam-se em ferramenta de “resistência” ou “reexistência”, uma vez que propõem uma concepção educacional capaz de lançar-se a uma ação urgente, percebendo o intolerável, que se corporifica no interstício do pensar, falar e ser. Os relatos da oficina proporcionaram mecanismos de luta subjetiva em prol de uma sociedade equitativa, iniciando o processo de microrrevoluções capazes de ressignificar práticas de opressão. É preciso, portanto, um olhar atento e constante das/dos docentes a respeito da historicidade da constituição das/os sujeitas/os e as subjetividades nele presentes. Com a contribuição analítica da categoria de gênero há um deslocamento de foco de agenciamentos hegemônicos que compõem o campo educacional.

A Lei Maria da Penha produziu subjetividades relacionais, articulando inclusão, exclusão, agenciamento, resistência, manifestados nas diversas relações de poder imbricadas no cordel de Tião Simpatia. Muitos olhos marejados desnudavam empatia e mesmo identificação com uma vida de sofrimento, mas sorrisos tímidos também revelavam a resistência depositada no

ato de estudar, de se formar e até mesmo de estarem vinculados ao período noturno.

Aliás, o estudo noturno constitui por si, uma forma de resistência e desafio aos sistemas de poderes e das desigualdades sociais que mantém e reproduzem os empregos subalternos e as diferenças salariais entre os que possuem ensino superior e os que não possuem. Os pedidos constantes para sair mais cedo, tanto demonstram as marcas de classe quanto demarcavam espaços de vulnerabilidade de gênero: a violência sexual, invisível e ao mesmo tempo tangível, que ronda o ponto de ônibus na periferia à noite.

Oficina 2: Leodegária de Jesus e a poesia visual

A poesia foi outra importante ferramenta discursiva utilizada na oficina. Como proposta de leitura e pesquisa, fomentamos a importância da escrita de mulheres e o cerne de reflexão dessa oficina, pautou-se na problematização da vida e obras de Leodegária de Jesus, como poetisa e mulher negra de Goiás. Historicamente, o lugar de fala da poeta atravessa a reflexão da ação política e cultural de mulheres negras de grupos subalternizados, frente aos modos de subjetivação marcados pelo racismo e sexismo.

A necessidade de se pensar outros saberes e desestabilizar a epistemologia dominante, implica em encontrar lugares de fala, partindo da premissa de ser pensada a partir de si. A partir da poesia de Leodegária, ao final do encontro, cada discente apresentou de forma livre uma poesia visual[4] que expressasse parte da leitura de si e do outro. A escolha didática da poesia visual como culminância da oficina, parte da intersecção entre a poesia e a experimentação visual, com possibilidades distintas de expressar o não dito. Buscou-se na proposta metodológica da oficina explicitar a interseccionalidade

[4] A poesia visual busca trabalhar as características plásticas da escrita ressaltando os valores visuais, espaciais. De acordo com Menezes (1998), importante ensaísta e pesquisador desse tema: "Por "poesia visual" pode-se entender toda espécie de poesia ou texto que utilize elementos gráficos para se somar às palavras, em qualquer época da história e em qualquer lugar; já "poesia concreta" é um estilo de poesia visual que nasce num dado período histórico, com características bem definidas. [...] O termo "poesia experimental", assim, é o nome que se dá a toda e qualquer forma de poesia moderna que utiliza recursos fora do texto versificado tradicional, aquele tipo de escrita que se ligava a um mundo em desaparecimento ou, ao menos, em transformação" (MENEZES, 1998, p. 14-15).

de gênero e raça, como ferramenta analítica, dialogando contra as diversas violências que atravessam as histórias das mulheres.

Mulher negra, a poeta Leodegária de Jesus deixou um legado de saberes que expõe a dificuldade das mulheres dos séculos XIX e XX no interior de Goiás, marcado por uma cultura escravocrata e aristocrática, que subvalorizava a mulher, principalmente as mulheres negras. O infográfico produzido pelos discentes buscou mostrar a importância dessa mulher negra na História da Literatura e ressaltar a importância de sua contribuição histórica.

A reflexão mais significativa da oficina foi a importância e o silenciamento a respeito de uma poeta de tamanho vulto como Leodegária de Jesus: mulher negra, da Província de Goyaz, em princípios da República no Brasil[5]. As integrantes da produção do infográfico salientavam, com veemência, que a poeta foi pioneira ao publicar um livro de poesia, em 1906, além de integrar a comunidade intelectual feminina. Houve também um grande destaque ao fato de Cora Coralina ser sua amiga pessoal.

A imagem da mulher branca e intelectual disputava com a informação de uma mulher negra ocupar um lugar de fala na Oficina. Inicialmente houve certa estranheza com o lugar de fala da mulher negra, que logo tomou a forma de admiração e surpresa. Durante a oficina, pensada como uma experiência prática e teórica, o racismo estrutural arraigado e sedimentado por saberes históricos apareceu com toda a sua potência para, justamente, ser problematizado e debatido. Aquele momento foi uma quebra de paradigmas para começar a trazer à tona as inúmeras situações nas quais as mulheres negras foram, historicamente, confinadas a um não-lugar ou ao espaço da subalternidade.

De acordo com Tânia Ferreira Rezende

> Leodegária de Jesus ocupa um lugar na sociedade vilaboense, o lugar de mulher, um lugar que ela conquistou. Mas seu corpo define a ocupação desse lugar. Ela é uma mulher negra, filha de negro, professor, que vem de baixo. [...] Sua importância para a

[5] Sobre a contextualização histórica da poetisa Leodegária de Jesus, a possibilidade de integrar a classe da intelectualidade de Vila Boa e seu contato com a elite branca, a autora Tânia Ferreira Rezende faz uma ampla abordagem sobre o assunto. REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. Revista Plurais – Virtual, v. 8, n. 1, p. 131-159, jan./abr. 2018. Disponível em: https:// www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9177 acesso em 01 de Junho de 2020.

> literatura goiana, por ser a primeira mulher a publicar livros de poemas, não é reconhecida, por muito tempo. (REZENDE, 2018b, p. 149).

Refletimos sobre algumas questões cruciais: a vida e a obra de Leodegária foram marcadas pelo seu corpo negro; a invisibilidade de sua obra é marcada pela ferida racial de uma sociedade racista e patriarcal, que prefere dar voz a uma mulher branca como Cora Coralina, a despeito das relações afetivas entre as duas.

Esta primeira reflexão gerou um outro debate central: a percepção das marcas de gênero nos corpos, traçadas pelas narrativas e pelos saberes da Educação. Diversas mulheres negras que participaram da oficina manifestaram suas próprias experiências pessoais de constrangimento, assédios e racismos e, inclusive, o discente homem homossexual pode refletir e expressar suas angústias e sofrimentos, por ter ele mesmo um corpo marcado como alvo de ataque da estrutura patriarcal branca heteronormativa. Dores, silenciamentos e feridas marcadas pelo racismo e pelo sexismo.

É importante ressaltar que resgatar a importância da obra de Leodegária de Jesus representa uma ruptura com o padrão da branquitude produtora de saberes e falas intelectuais como uma ação política fundamental para a demonstração de uma História múltipla e uma Educação para a Diversidade. A partir dos versos de Leodegária, as/os discentes participantes debateram temas centrais para uma educação equitativa, diversa e plural: os desafios das classes mais baixas em cursar o ensino superior; lugares de fala; relações de poder cotidianas e racismo. Foi uma oficina intensa e plena de questionamentos, angústias e um processo gradual de quebras de silenciamentos. As discentes – mulheres, mães, avós, donas de casa, trabalhadoras – tomaram para si o protagonismo do debate e lideraram a discussão: protagonistas de suas próprias ações, ao verem uma outra mulher negra que ousou falar de si, agora sentiam poder e sentido em suas próprias palavras, sentimentos e reivindicações. Leodegária mostrou a elas, a força da visibilidade e a importância de serem ouvidas e valorizadas. De acordo com Sueli Carneiro

> Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres

> que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. (CARNEIRO, 2019, p.314).

Na culminância da Oficina Leodegária de Jesus e Poesia Visual, partiu-se para a prática: a proposta metodológica cunhava-se na perspectiva de que todas/os tinham lugar de fala por meio da poesia para o fechamento da oficina. Uma enorme projeção de mural fixou todas as poesias visuais e cada discente expressou sua maneira de entender a si e o mundo à sua volta.

Bourdieu (1988) afirma que a sociedade foi constituída dentro de um projeto de poder na qual vigora a "dominação masculina": as mulheres preservam e são as guardiãs da "sacralidade maternal" como responsáveis exclusivas pela harmonia no lar enquanto os homens são os responsáveis por tudo que é considerado importante socialmente.

> A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam "femininas", isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa "feminilidade" muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser. (BOURDIEU, 1998, p. 82).

Nas poesias selecionadas da fotografia 1, podemos perceber essa estrutura denunciada por Bourdieu, com base em alguns elementos simbólicos no campo subjetivo. A sacralidade maternal é explicitada na imagem em que a mãe é o elo com suas/seus filhas/os, onde todo movimento é em virtude da maternidade: o que pressupõe que toda a vida das mulheres está diretamente ligada ao fator da maternidade. Interessante salientar que a figura do pai das crianças não é mencionada no movimento de vida daquela família.

A outra imagem que merece destaque é a representação focal da aliança, demonstrando a importância do matrimônio. Na mão desenhada é notório o papel central que a discente enfatiza em torno do casamento. A percepção de si

como proposta da atividade, se deu em detrimento da sua percepção do outro. A constituição dessa imagem está intimamente ligada ao matrimônio simbolizado pela aliança.

Como é possível observar na fotografia 1, o lugar das mães está ligado à família e ao casamento: todo os cuidados com os/as filhas/filhos cabem a elas, e os papéis designados às mulheres estão intrinsecamente ligados aos parâmetros familiares e estado civil.

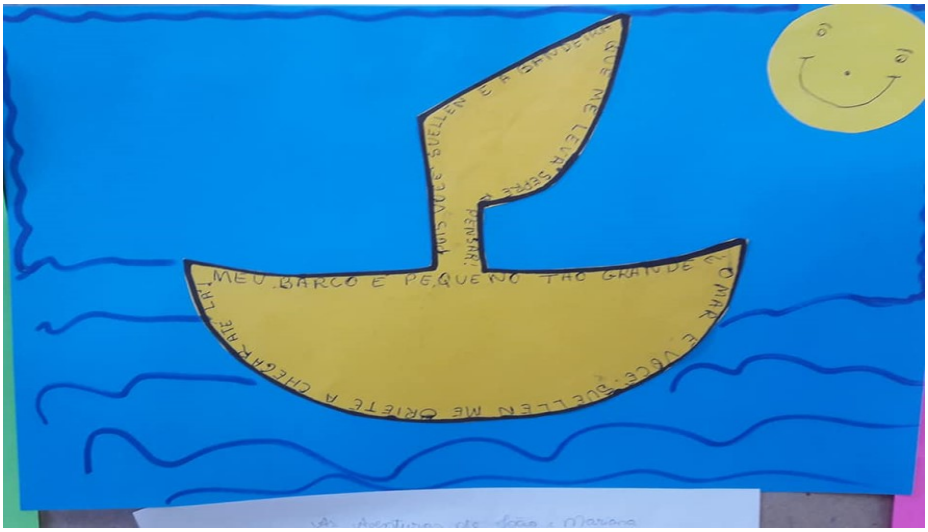


Fotografia 1- Oficina de poesia visual. Acervo pessoal.

A fotografia 2 remete a outro aspecto interessante: um barco à deriva no mar, um sol sorrindo e dizeres que se referem à oportunidade de pensar, a discente faz a relação da bandeira com a docente, que a levou (o barco pequeno) a ser orientada a pensar, no mar que pode ser associado a imensas oportunidades que o mundo acadêmico lhe proporcionou. Neste aspecto, a educação funciona como um agente transformador das sujeitas, tornando-as protagonistas de suas navegações e de subjetividades marcadas pelos questionamentos sobre a necessidade de uma sociedade com maior equidade de gênero.

A diferentes saberes mobilizados nessas oficinas, deixaram como legado uma importante lição: as/os discentes sempre são protagonistas de seus conhecimentos. Elas/eles mobilizam os saberes, e mesmo aquilo que parece

cristalizado e passivo, pode vir a se descortinar em posicionamentos corajosos de compartilhamento de dor, superação e alegrias de viver.



Fotografia 2. Oficina de Poesia Visual. Acervo Pessoal.

Na expressão da poesia visual da fotografia 2, destacamos o interesse da discente ao espaço para a discussão dos estudos de gênero e sexualidades. As disciplinas práticas foram mencionadas por essa acadêmica como um caminho possível para se tratar tais temas transversais. No entanto, é crucial questionar como o curso de Pedagogia têm nos últimos anos oferecido subsídios necessários para ampliar as discussões em torno da análise de Gênero.

Os processos experienciais provaram que na organização das três oficinas inovadoras, como projetos curriculares, existiu uma preocupação em se discutir acerca da formação do profissional de pedagogia, inserindo temáticas plurais sobre diversidade, História e relações de gênero.

Marília Pinto Carvalho (2010) nos elucida acerca da diferença marcante no campo da Pedagogia marcado pela presença feminina e de um certo sexismo à entrada dos homens nesse ofício atualmente. O ofício das “pedagogas” está ligado ao cuidado e à doação, sempre. Quanto aos homens, em sua grande maioria, seguem a carreira acadêmica no ensino superior, voltando-se para atividades intelectuais teóricas ou se tornam gestores nas escolas. De acordo com a autora:

> Os professores homens elegem como última opção o magistério: As principais conclusões de estudos recentes vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério,

> muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo mais frequentemente atividades fora de sala de aula (CARVALHO, 2010, p.07).

Oficina 3: Educação Holística: Gênero, Educação e Diversidade

A última Oficina da Semana Pedagógica se configurou com a apresentação de slides e debate sobre *Educação Holística*[6]*: Gênero, Educação e Diversidade*. A visão do holismo na ciência traduz-se pela crença na existência de uma alma, imbuída pela vontade do ser, que se conecta ao universo. A relação do holismo com a ciência e a educação, corresponde ao envolvimento de todos num processo educacional, estimulando-se os sentimentos de compaixão e esperança envolvendo intelecto, emoções e força física.

A educação holística propicia uma nova visão do ser relacionado ao mundo. Integrando o ser no seu próprio sentido de ser, partindo do autoconhecimento. Desse modo, os estudos de gênero e diversidade coadunam com a educação para o século XXI, desenvolvendo empatia e solidariedade norteados por preceitos democráticos.

A Visão Holística da Educação é um novo modo de relação do ser humano com o mundo; uma nova visão do outro e de si mesmo, e partindo da premissa de uma educação transformadora, oficina foi conduzida segundo o Relatório da Comissão Internacional de Educação para a UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir[7]”, que é a base para documentos e pareceres do MEC, encontrados nos PCN’s[8], e no PNE[9], com quatro pilares básicos da Educação

[6] Sobre o assunto Cf. CREMA, Roberto. *Visão Holísitica em Psicologia e Educação.* São Paulo – SP: Summus, 1991.

[7] Sobre o assunto: Cf. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

[8] Em diálogo com a Educação Holística, é importante situar a relação com os estudos de gênero. A discussão sobre gênero e sexualidade foi proporcionada por meioE do tema transversal Orientação Sexual v.10, considerando a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade (PCN, 2001, v.10).

[9] Dialogando com os princípios da Educação para o Século XXI, relacionamos gênero às normativas de resolução do CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. O Conselho Nacional de Educação, em seu capítulo III da Base Nacional Curricular, estabeleceu a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos que constavam no artigo de número 16.

para os dias atuais: aprender a fazer; conhecer; ser; viver juntas/os, e para tal, entendemos o tema como fundamental e crucial ante os desafios da Educação do século XXI.

Dialogar com o conceito analítico de gênero, corrobora com todas as facetas mencionadas por Rafael Yus, em sua obra *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI.* São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano". (YUS, 2002, p.16).

No último dia, com uma exposição dialogada, alguns pontos cruciais foram inseridos: as facetas dialógicas sobre as relações de gênero e diversidade, uma vez que o propósito da última oficina foi tentar pensar em uma nova leitura de mundo possível mais justo e equitativo. Nesse sentido, a História conecta-se se com a pedagogia em uma proposta para educação no século XXI ligada à transformação e formação efetiva de sujeitas/os críticas/os e ativas/os na sociedade.

No que tange a interdisciplinaridade é de suma importância assumir debates que incorporem a perspectiva equitativa, e é com base nos estudos de gênero que podemos romper paradigmas tradicionais e desiguais, que ainda permeiam a nossa sociedade: voltados às intolerâncias, preconceitos, racismos e sexismos. A interlocução com as reflexões analíticas de gênero assumiu o papel educativo para que as/os futuras/os educadoras/es pudessem se tornar agentes de transformações sociais através de suas atividades docentes. Garantir direitos e questionar os silenciamentos intrínsecos na História, corrobora para que a Educação seja um terreno fértil de múltiplos ensinos e espaços, propondo caminhos viáveis para um pensamento analítico (REZENDE, 2018a).

A partir da proposta de trazer à luz as questões de Gênero e Diversidade na Escola, as discussões permearam a certeza de que não bastam leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas. Muitos foram os

No que se refere ao novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, e metas a serem alcançadas, a substituição ficou a cargo de superação das desigualdades educacionais, com ênfase nas questões de igualdade racial, regional e princípios de equidade e respeito. Disponível em: (BRASIL, CNE, 2017. p.05).

questionamentos: as mulheres ligadas às religiões cristãs neopentecostais, apresentaram bastante relutância em reconhecer a as lutas feministas e os estudos de gênero, muito embora também se reconhecido dentro do processo de discussão, ao se perceberem assumindo uma sobrecarga de trabalhos domésticos e ao reconheceram a oposição dos companheiros/maridos em fazer faculdade à noite e saírem de casa. Ou seja, talvez caiba uma investigação mais profunda de como as “lutas feministas” tem sido explicadas em suas redes de sociabilidades religiosas. Ao se sentirem parte das reclamantes, ainda assim essas mulheres relutavam em se dizerem “feministas”.

As ações que promoveram a discussão desses temas motivaram a reflexão individual e coletiva e contribuíram para a tentativa de superação e eliminação dos tratamentos preconceituosos na educação. Diante dos postulados de que a Pedagogia assume “pretensas verdades” em relação à feminilização do magistério, desconsiderando a historicidade dessa profissão, Ilma Veiga (1997) problematiza as bases esses discursos de “verdade”

> Certamente seria reducionismo conceitual considerar a questão da feminização do magistério como algo dado, ou seja, como um fenômeno natural. Ao contrário, é preciso redimensioná-la, discutindo a relação mulher-educação como produto da teia de relações sociais em que, entre outros aspectos, se contempla o binômio desse gênero. Nesse sentido, é bastante pertinente a denúncia de que grande parte da pesquisa educacional deixa de incorporar a questão do sexo da professora como um elemento associado às relações de trabalho predominantes na sociedade (VEIGA, 1997, p.28).

Diante de tal problemática, a intervenção pautada nas noções das transformações coletivas, elencaram algumas questões: se a educação holística e a intersecção com gênero nos faz refletir sobre tais assimetrias, como seremos capazes de transformarmo-nos em educadoras/es ativas/os e autodeterminadas/os em busca de autonomia para a reconstrução do mundo? Como poderemos ter sensibilidade e criatividade para a criamos formas de lutas e resistência? Como poderemos ser solidárias/os opondo-nos ao acúmulo de poder nas mãos de tão poucas pessoas e buscando, portanto, maior equidade social? Como podemos ser autoconscientes em busca do bem-estar, paz e amor

estimulando o “compartilhar” de saberes? Todos os questionamentos perpassam por discussões dos estudos de gênero e da História.

Enfim, a perspectiva de (re)construção de um mundo mais equitativo proposta pela Pedagogia holística perpassa o próprio repensar da ideia de currículo, uma vez que é preciso confrontar novos posicionamentos no que concerne à Educação, incluindo as discussões sobre relações de gênero e sexualidades, até então renegadas à margem como um assunto polêmico e problemático.

Acerca da aversão no que ser refere à pluralidade e ao desconhecimento de alguns termos como diversidade, Louro nos confronta com os processos que produzem diferença dentro da Pedagogia.

> Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2001. p.550).

No debate, todas/os foram unânimes no reconhecimento de que, em meio às notáveis desigualdades de gênero estruturadas por um sistema patriarcal e excludente, fomentam-se contínuas violências (física, psicológica, sexual e econômica). Durante a discussão, tornou-se evidente que a escola tem papel fundamental na formação e modificação de tais segregações. Assim, o trabalho da oficina na formação de futuras/os professoras/es foi pontual na desconstrução de modelos educacionais opressores. Algumas considerações reflexivas: não obtivemos consenso no que tange às noções sobre as liberdades sexuais; no que diz respeito à interferência religiosa na educação e na inserção

do profissional homem (cis ou trans) de pedagogia quanto aos cuidados com as crianças. Contudo, a proposta de construir um espaço plural de discussões e respeito, visando, não só a igualdade, mas sobretudo, a equidade das relações de gênero, avalia-se de maneira exitosa, uma vez que diversas temáticas puderam ser questionadas e contextualizadas historicamente como práticas sociais construídas e não naturalizadas.

Entendemos que a categoria analítica de gênero surge no espaço de reflexão e debate da Faculdade de Educação, como um instrumento político de questionar e debater os silenciamentos de sujeitas/os históricas/os, no campo da Pedagogia. A ebulição de concepções e problematizações discutidas no *Projeto de Leitura*, demonstrou a vivacidade desses debates nos cursos de formação e demarcou o interesse no aprofundamento a respeito de muitas lutas e demandas colocadas em pauta em todas as Oficinas, tais como: preconceitos, liberdades, lugares de fala, violências, sexualidades, orientações sexuais, ética. Buscamos desnaturalizar e historicizar as diferenças, colaborando no processo de construção crítica e no desenvolvimento de uma nova forma de análise histórica. De suma importância é salientar a possibilidade de se tratar os temas gênero e sexualidade na Educação como um todo.

Na finalização do momento reflexivo, uma discente questionou: “afinal, a educação de mulheres e homens, meninas e meninos deve ou não ser diferente?”

Presumimos que, ao que parece, as questões que norteiam essas discussões ainda precisam ser muito refletidas. O poder não é, pois, uma instituição nem uma estrutura e, também, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados, mas uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1996). Como também reforça Guacira Lopes Louro,

> Os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos e estudiosas críticos/as há várias décadas (LOURO, 1997, p. 110).

Outro ponto de discussão intensa foi relacionado a brincadeiras. As brincadeiras são pré-determinadas por conta do gênero, e na escola a liberdade das brincadeiras é limitada. Relacionamos esse fato, à enorme dificuldade de

divisão de tarefas domésticas e aos cuidados com os filhos, funções essas atribuídas ao papel social historicamente vinculado às mulheres.

Os lugares de brincadeiras deveriam ser ocupados de forma mais igualitária, sem concentração de meninos em uma parte e meninas em outra. Nesse sentido, outro debate se impôs na oficina: o de meninos brincarem com bonecas como um grande problema e isso ser um vínculo direto à orientação sexual da criança estar diretamente ligada ao brinquedo em questão.

A partir dessa observação, foram feitos alguns questionamentos a respeito da importância da intervenção dos adultos para o direcionamento de brincadeiras e brinquedo. E nesse contexto, foi possível mapear as diferenças, os preconceitos na organização pedagógica, na formação de currículos e na ambiência da escola como extensão direta dos lares.

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...]. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (...) Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos (LOURO,1997, p.57).

O próximo passo na discussão foi elencar alguns personagens animados e, dentre os mais comentados, surgiu a personagem Moana. A respeito dela foram enaltecidas as ideias de que ela auxilia na desconstrução de estereótipos sobre as meninas e revela características importantes e pouco valorizadas na educação delas: autenticidade, persistência, coragem e subversão aos limites impostos (uma certa teimosia refratária às normas). Todas essas características foram mencionadas de maneira positiva como uma quebra de paradigmas tradicionais do conceito de feminilidade pensado socialmente, conforme Soares (2015), como características “inerentes e essenciais” das mulheres, mas que são, como todos os conceitos que permeiam os estudos de gênero, parte de uma

construção histórica cultural e social que serve a determinadas agendas políticas de estabelecimento de papéis e condutas sociais.

A discussão das narrativas tradicionais das histórias animadas voltadas para as meninas, em que havia sempre uma princesa vestida de rosa à espera do príncipe, é rompida uma vez que Moana se apresenta uma jovem independente, corajosa e sem príncipe encantado. (PARKER,1991). Em outras palavras, Moana representa uma nova possibilidade de feminilidade, dentro de outros parâmetros e outras formas de viver e agir no mundo. Moana é forte, valente, capaz de enfrentar deuses e mares bravios e ao mesmo tempo, se veste com uma saia típica de sua cultura e carrega uma flor nos cabelos.

A grande maioria das mulheres na discussão da Oficina reiterou a importância de se criar novos signos na construção cultural das brincadeiras. Para Auad (2006, p. 21): *[...] gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino*). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para a atribuição de significados, símbolos e diferenças. Embasada nessas diferenças e significados, a construção de símbolos deve ser alicerçada, a fim de que tenhamos relações sociais democráticas. Moana claramente representa um exemplo pontual, imbricada à ideia de construção social e histórica de princesas, explicitando que o imaginário infantil pode ser construído de forma equitativa. Moana revela a ausência de príncipe, a coragem e um novo paradigma: a emancipação das mulheres.

Como maior legado da experiência com a prática de oficinas na Semana Pedagógica do *Projeto de Leitura* no ano de 2018 foi o aprendizado de que a práxis humana transcende a teoria quando há necessidade. Mulheres e homens no curso de Pedagogia resistiam e re(existiam) a cada obstáculo de desnaturalização, desvelando a imensa dificuldade da Educação no Brasil. Necessitamos com urgência rediscutir as relações entre produção científica e práxis educacional.

> Os sentidos que orientam os professores as construções dos professores nas salas de aula, por sua vez, interferem e contribuem para a leitura de mundo e configuração de realidades. Sem negar a existência de uma realidade, o conhecimento histórico permite compreendê-lo de diferentes formas, reconhecendo a possibilidade da mudança, a superação de sua circunstância, a negação de poderes constituídos. “Dizer

> uma palavra é transformar o mundo...” (MONTEIRO, 2007, p. 235)

Discutir Educação e História através do olhar analítico dos estudos de gênero é partir para um caminho de emancipação e cidadania. É ampliar a atuação das/os profissionais de Pedagogia a múltiplos espaços como sujeitas/os históricas/os. Protagonizar a própria existência implica em um olhar altruísta na produção de discursividades, exercendo um lugar de fala que constrói um contexto dialógico.

> Gênero, como nosso objeto de estudo, é, de fato, as respostas (contingentes, contenciosas e mutáveis) oferecidas para a irrespondível questão. De fato, as regulações normativas que estabelecem os papéis de gênero são tentativas de tornar a questão impossível de ser questionada. Como resultado, gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder.” (SCOTT, 2012, p. 346)

Aliar os estudos de gênero, educação e história é um caminho possível e muito promissor, para as/os docentes pensarem em suas ações em sala de aula. Essas áreas unidas funcionam como propulsores de emancipação – estabelecendo dialogicidades entre as relações de gênero como análise histórica e a Pedagogia – basilares para as discussões teórico-pedagógicas da formação docente. Os estudos de gênero na experiência didática das oficinas temáticas foram um eixo agregador eficaz e uma ferramenta analítica fundamental para os debates, no sentido da construção de uma ideia de educação equitativa e holística, contemplando as/os sujeitas/os e descortinando e contextualizando historicamente as imposições sexistas e assimetrias sociais.

Referências

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AUAD, Daniela. **Educar Meninos e Meninas**: Relações de Gênero na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (ORG.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, M. do Pilar; PEIXOTO, M. do Rosário; BORGES, Vavy Pacheco. **O ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Hollanda, Heloisa Buarque(Org.). **Pensamento Feminista –conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 313-321.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: CANDAU, Vera Maria., MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo.** 4ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina: o que têm a dizer os professores/as?** 1998. Disponível em: http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf. Acesso em 20 de Maio de 2020.

CONNEL, Raewyn. **Gênero em termos reais.** São Paulo: Nverso, 2016.

CREMA, Roberto. ***Visão Holísitica em Psicologia e Educação***. São Paulo – SP: Summus, 1991.

DELORS, **Jacques. Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (ORG.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENDES, Simone. **Entre o factual e o ficcional: a construção (pré)discursiva do ethos em um cordel de acontecimento**. Entrepalavras, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. esp., p. 83-97, jan./jul. 2012.

MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de leitura: poesia concreta e visual**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best-Seller/Abril Cultural, 1991.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli & FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. In: Conjectura, Caxias do Sul, V.14, nº2, p.77-88, maio/ago. 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

REZENDE, Suellen Peixoto de. **Mulheres nos livros didáticos de história: Discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013**. Dissertação de mestrado defendida no PPGH/UFG. 2018a. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9320 Acesso em 20 de Maio de 2020

REZENDE, Tânia Ferreira. **A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus**. Revista Plurais – Virtual, v. 8, n. 1, p. 131-159, jan./abr. 2018b. https:// www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9177 Acesso em 20 de Maio de 2020

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan W. **Os usos e abusos do gênero.** Traduzido por Ana Carolina Eiras Coelho Soares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 45, 2014.* https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15018 Acesso em junho de 2020

SILVA, Tânia Maria Gomes da. ***Trajetória da Historiografia das Mulheres no Brasil***. Rev. Politeia, Vitória da Conquista, v. 8, n.1, p. 223-231, 2008.

SIMPATIA, Tião, **A lei Maria da Penha em Cordel**. Texto Tião Simpatia; Ilustrações Meg Banhos. Fortaleza. Armazém da Cultura, 2011.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. (2015) **Feminilidade.** IN: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro A. Dicionário Crítico de Gênero. Dourados: EdUFGD.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Licenciatura em pedagogia: Realidades, Incertezas, Utopias.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

YUS, Rafael. ***Educação Integral: uma educação holística para o século XXI.*** Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

A QUESTÃO DE GÊNERO E AS AÇÕES DO PIBID-HISTÓRIA DA UFTM

THE QUESTION OF GENDER AND THE ACTIONS OF UFTM'S PIBID-HISTORY

Ilana Peliciari Rocha[1]
Marcelo de Souza Silva[2]

Resumo: Este artigo se propõe apresentar uma discussão acerca de projetos de intervenção relacionados às questões de gênero, entremeados pelos debates sobre raça e racismo, que foram desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de História, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). As ações ocorreram com grupos distintos de bolsistas e estudantes, num período entre 2017 e 2019. Os projetos foram aplicados em escolas de educação básica do município de Uberaba-MG, apresentam como foco a formação de futuros(as) professores(as)-historiadores(as). Ocorreram concomitante a intensos confrontos relacionados ao trabalho com gênero nas escolas municipais de Uberaba. A partir de uma perspectiva interdisciplinar e da compreensão de que os(as) professores(as) devem se formar aprendendo a fazer a correlação entre teoria e prática, o conceito de gênero pode ser trabalhado e os preconceitos e imprecisões sobre o tema acabaram servindo como catalisadores para maior participação dos(as) envolvidos(as).

Palavras-chave: Gênero. PIBID. História. Educação

Abstract: This article proposes to present a discussion about intervention projects related to gender issues, interspersed by the debates about race and racism, which were developed in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID), subproject of History, at the University Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). The actions took place with different groups of scholarship holders and students, in a period between 2017 and 2019. The projects were applied in basic education schools in the city of Uberaba-MG, focusing on the training of future teachers-historians (at). They occurred concurrently with intense confrontations related to gender work in municipal schools in Uberaba. From an interdisciplinary perspective and the understanding that teachers should be trained by learning to make the correlation between theory and practice, the concept of gender can be worked on and the prejudices and inaccuracies on the subject ended up serving as catalysts for greater participation of those involved.

Keywords: Gender. PIBID. Story. Education

Introdução

[1] Doutora em História Econômica pela USP. Professora Adjunta no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, Minas Gerais, Brasil, email: ilana.peliciari@uftm.edu.br
[2] Universidade Federal do Triângulo Mineiro

As questões de gênero vêm ganhando espaço ao longo dos últimos anos e aparecem como campo de disputas políticas. Os espaços escolares tornaram-se ambientes nos quais essas disputas se escancararam. Alguns grupos passaram a condenar o trabalho com temas relacionados e até mesmo chegaram à judicialização da questão.

Nessa mesma perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também se viu inserido nestes campos de disputas, exigindo mobilização das Instituições de Ensino Superior e das escolas de Educação Básica para sua manutenção.

Como espaço formativo, o PIBID tornou-se ao longo da última década o mais importante programa para o desenvolvimento de abordagens e conteúdos que envolvem a realidade dos(as) estudantes e as problemáticas da vida em sociedade, contribuindo de uma forma ainda não facilmente mensurável, para criação de uma geração de professoras e professores com novas habilidades capazes de fazerem progressos na qualidade do ensino em geral.

O PIBID foi criado como parte das ações do Política Nacional de Formação de Professores desenvolvido pelo MEC a partir de 2008. Ele concede bolsas a estudantes de licenciatura para atuarem em projetos de intervenção pedagógica em escolas públicas de ensino básico, os quais são orientados tanto pelo(a) professor(a) da escola – chamado(a) supervisor(a) – quanto pelo(a) professor(a) da Instituição de Ensino Superior ao qual ficam vinculados os programas localmente, ambos também recebem bolsa. Cada instituição tem o seu projeto, dividido em subprojetos conforme as licenciaturas presentes, e isso fez com que as experiências no PIBID sejam bastante variadas por todo o Brasil. Porém, essa situação não afastou as diferentes instituições do objetivo primordial, qual seja, o de elevar a qualidade da formação docente fazendo com que os(as) licenciandos(as) vivenciassem a realidade escolar em outro contexto diferente do estágio supervisionado, para que pudessem pôr em prática aquilo que aprendiam na universidade de forma mais prolongada e planejada.

O desenvolvimento de pesquisas e a emersão do debate em torno de questões gênero manifestam-se como campo de ação para atividades desenvolvidas pelo PIBID desde a sua criação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. O programa de iniciação à docência está presente no curso

de História da UFTM - criado em 2009 - desde 2011 e foi gestado em consonância com a perspectiva *"de que o licenciando deve vivenciar o cotidiano escolar para compreender, em interação com os supervisores, as possibilidades e limites da atuação docente"* (ROCHA & SILVA, p. 161, 2019). Partindo dessa perspectiva, o planejamento das atividades levou em consideração as necessidades das escolas envolvidas e os debates sobre ensino de História, contando também com a participação das secretarias estadual e municipal de ensino locais.

A primeira experiência do curso de História da UFTM no PIBID se deu com a participação dos (as) docentes no projeto institucional apresentado à CAPES a partir da demanda do edital 01/2011. Naqueles momentos iniciais, vários foram os desafios, especialmente quanto às formas de atuação e de articulação da formação docente em diferentes espaços, da universidade às salas de aula do ensino básico. A partir das experiências adquiridas nestes anos iniciais, formatou-se o subprojeto de História que fez parte do projeto institucional encaminhado para concorrer no edital 061/2013, cujas atividades ocorreram entre 2014 e 2018. Desde o início, o trabalho com o PIBID se mostrou desafiador ao corpo docente, posto que eles tiveram que repensar seus próprios processos formativos, suas atuações no ensino básico e superior, para buscar, em diálogo com os professores(as) supervisores(as) e os(as) bolsistas de iniciação à docência (bolsistas de ID), as melhores formas de intervenção nas escolas.

> [...] o PIBID surgiu como uma importante provocação e também contribuição ao curso de História. Todas as práticas e ações planejadas e desenvolvidas no Programa pautaram-se pela relação dialógica entre Teoria e Didática da História, com vista a formar um professor-pesquisador (SILVA, COSTA & OLIVEIRA, 2018, p. 52).

Sendo assim, o desenvolvimento das ações no âmbito do subprojeto sempre se deu a partir da observação de que os(as) licenciandos(as) deveriam se inserir no cotidiano escolar, vivenciar experiências que fossem inovadoras do ponto de vista metodológico e fundamentalmente interdisciplinares, pois, dessa forma, poder-se-ia superar algumas das deficiências diagnosticadas nos processos de aprendizagem histórica no ensino básico.

Para alcançar estes objetivos de contribuir para subsidiar teórico-metodologicamente os(as) bolsistas de ID na sua formação e futura atuação docentes, o subprojeto que teve início em 2014 contava com três linhas: “O ensino de História e os temas transversais”, “Ensino de História e uso de fontes Históricas” e, “O exercício do ofício do historiador e a didática da História”. Cada linha tinha um(a) coordenador(a) responsável por um terço dos 45 bolsistas, que atuaram em 9 escolas da cidade, com um(a) professor(a) supervisor(a) por escola, entre municipais e estaduais, do fundamental II ao Ensino Médio, todas na cidade de Uberaba/MG. A primeira destas linhas contemplou a articulação com o que estava proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), trazendo a perspectiva de formação interdisciplinar e a possibilidade de debates sobre as questões que envolviam gênero e história. Entretanto, nas outras linhas também pudemos observar este tema sendo abordado, muito por causa das próprias demandas dos envolvidos no subprojeto, dos(as) bolsistas aos(as) alunos(as) das escolas básicas. Dentre as ações deste período que tratavam da questão de gênero, vamos nos ater principalmente ao que foi desenvolvido no primeiro semestre de 2017, na Escola Municipal Monteiro Lobato, com alunos de 6° a 9° do ensino fundamental e na Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia, com alunos(as) do Ensino Médio. Em ambos os casos o tema central eram as desigualdades observadas na sociedade, abordando problemas estruturais como o racismo, o machismo e a homofobia, dentre outros.

Entre os meses agosto de 2018 e fevereiro de 2020, já sob novo edital da Capes, o PIBID-História da UFTM continuou suas ações com relação ao trabalho das questões de gênero. Assim como nos anos anteriores, participaram do projeto estudantes dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio de escolas municipais e estaduais de Uberaba. No primeiro semestre de 2019 foi desenvolvido o projeto “A construção histórica do conceito de gênero e suas perspectivas no trabalho em sala de aula de forma interdisciplinar” em uma das escolas do projeto, a Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes. Os objetivos gerais desse projeto consistiram em permitir o aprofundamento de reflexões, a possibilidade de ações e execução de atividades com discussões sobre a historicidade das questões de gênero de forma

interdisciplinar, aproximando o tema da realidade dos discentes e permitindo aos(às) bolsistas uma experiência com o tema em campo.

O objetivo deste artigo, portanto, é analisar algumas das experiências do subprojeto de História da UFTM, a fim de refletir sobre como foram trabalhadas as questões de gênero, e suas interseções com os debates sobre raça e racismo, em sala de aula pelos professores em formação, durante um período em que as políticas educacionais que tratam de gênero se tornaram polêmicas. Dessa forma, acreditamos poder reforçar o papel do PIBID frente a esses debates que estão postos na contemporaneidade e que exigem o preparo e atuação dos(as) futuros(as) professores(as) História. A tarefa se torna ainda mais relevante especialmente quanto a este tema, que teve grande visibilidade nos últimos anos, inclusive com o presidente tendo prometido combater a "ideologia de gênero" no seu discurso de posse no começo de 2019, fazendo com que seja imprescindível aos(às) professores(as) em formação que saibam lidar com este debate de forma responsável, promovendo um aprendizado significativo e capaz de transformar as realidades escolares.

Uberaba e a questão de gênero nas escolas

As ações do PIBID/História foram desenvolvidas em escolas da cidade de Uberaba, Minas Gerais. Assim como em outras cidades, também lá ocorreram intensos debates relacionados ao gênero e educação a partir de 2014, quando se estava discutindo no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE). Sobre este tema, já foram desenvolvidas pesquisas que trazem um panorama desta situação e reforçam a importância da educação formal e não formal para esclarecer a sociedade sobre gênero, visto que a sociedade aparentemente começou a temer aquilo que não entende, fazendo do debate de gênero algo visto como deletério por alguns setores sociais. (FERREIRA & AGUIAR, 2018).

Conforme o debate se intensificou no espaço público nacional, a partir da aprovação do PNE com ressalvas às questões de gênero (até mesmo com a supressão da palavra em outros contextos do documento), estas discussões também passaram a ocorrer nas casas legislativas estaduais e municipais, com

a apresentação de inúmeros projetos de lei que visavam interditar qualquer tipo de relação entre gênero e educação. O combate ao que passou a se chamar de "ideologia de gênero" tornou-se central nos discursos de políticos e personalidades públicas conservadoras/reacionárias.

É difícil separar esta situação do que vinha ocorrendo no mundo todo naquele momento, com uma grande onda do pensamento conservador/reacionário, visando retomar uma ideia de sociedade tradicional especialmente contrária aos modelos de famílias e sociabilidades considerados desviantes e que vinham ganhando cada vez mais visibilidade, apesar de ainda grandemente marginalizados. A posição dos grupos e agentes políticos conservadores era uma reação ao protagonismo - ainda que tímido - que os grupos de excluídos vinham ganhando ao pressionarem, em todo o mundo, os Estados nacionais no sentido de promoverem uma educação mais inclusiva e transformadora da realidade desigual vivida.

> São também os movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980, no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social. Eles reivindicam que a educação considere, nos seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade. Indagam o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais considerados diversos no decorrer da história. (GOMES, 2012, p. 688).

Neste sentido, a demanda era de que as ações educativas ajudassem a combater a exclusão e preconceitos incentivando a convivência na pluralidade e o respeito às diferenças. Podemos dizer que durante os anos 1990 e primeira década de 2000 vivenciamos mudanças nas orientações epistemológicas das políticas públicas educacionais, com a adoção dos pressupostos de uma educação que navegasse neste sentido mais democrático e de promoção dos valores de respeito e tolerância, especialmente graças a ação dos movimentos sociais que buscavam apagar os resquícios do período autoritário anterior.

Infelizmente, estas ações não chegaram a se consolidar como políticas de Estado, ficando restritas a alguns governos e, logo após seu término, foram

amplamente combatidas e desmontadas, especialmente com o discurso que estariam promovendo algum tipo de "doutrinação ideológica", "destruindo os valores cristãos e a família tradicional", dentre outros argumentos que podem ser creditados a qualquer destes agentes políticos conservadores/reacionários que discursaram contra a ideologia de gênero - indo ao ponto mesmo de tentar impedir qualquer ação dos(as) educadores(as) como intelectuais, isto é, como mediadores dos saberes dos(as) alunos(as) com os saberes científicos. (PENNA & FERREIRA, 2018)

> Como consequência desse imaginário, a possibilidade de um sistema de ensino pautado no questionamento de preconceitos, discriminações e violências baseadas nos marcadores sociais de gênero e sexualidade se tornou objeto de "pânicos morais". Emergem, assim, investidas na defesa de uma moralidade sexual dominante contrárias à construção de uma agenda institucional voltada ao combate e à criminalização desses temas na escola, (des)caracterizados, nesse contexto, como "ideologia de gênero". Como parte da estratégia política do conservadorismo moral, várias proposições de lei têm sido apresentadas no Congresso Nacional e nas casas legislativas estaduais e municipais com o objetivo de avançar sobre as principais leis, documentos e diretrizes que balizam a educação no Brasil. Esses projetos, no intuito de institucionalizar práticas tagarelas de silenciamento, produzem leis que proíbem a abordagem e o questionamento dos marcadores sociais de gênero e de sexualidade por meio do campo educacional. (FERREIRA & AGUIAR, 2018, p. 117).

Para além de verificarmos a procedência disso ou não, o que pudemos observar foi a mesma batalha política do campo educacional, lembrando a assertiva de Paulo Freire (1996) de que não há educação que não seja política, ideológica. Como tal, o debate sobre as políticas educacionais passou então a gravitar em torno desta questão sobre a pertinência ou não de se trabalhar as questões de gênero, com grandes reverberações em todo o país, inclusive em Uberaba.

Em 2015 foi feita uma alteração na Lei Orgânica do Município (Emenda n. 83/2015) segundo a qual *"Não será objeto de deliberação qualquer proposição legislativa que tenha por objeto a regulamentação de política de ensino no Município, que tendam a aplicar a ideologia de gênero"*. De acordo com o estudo de Ana Laura da Silva Castro (2019), esta alteração foi fruto do engajamento dos

grupos políticos conservadores locais, com o apoio de segmentos religiosos católicos e evangélicos, os quais teriam dado início ao processo solicitando audiência pública para discutir a inclusão da discussão de gênero no Plano Municipal de Educação. Definiam então os líderes daquele movimento a "ideologia de gênero", como o conjunto de ideias segundo as quais ninguém nasce homem ou mulher, e escolheria seu gênero durante a vida. Notável que esta afirmação esteve presente em muitos discursos políticos desde que começou a polêmica, alguns anos antes e, evidentemente, trata-se de uma forma vulgar de explicar um conceito histórico complexo de constituição das formas, sentidos e papéis de gênero ao longo do tempo nas sociedades humanas.

Em apenas quatro meses esses grupos conseguiram mobilizar a sociedade local e influenciar os debates entre os(as) vereadores(as), que acabaram aprovando a emenda em 17 de novembro de 2015. Nos meses anteriores à aprovação da emenda ficaram evidentes as disputas políticas em torno do debate sobre gênero, nem tanto por sua precisão teórico-metodológica - isto não interessava a estes interlocutores - mas muito mais pelo objetivo de espalhar o pânico moral identificado por Ferreira & Aguiar (2018) e também analisado por Castro (2019) no estudo do caso uberabense. O projeto aprovado carecia de justificativas legais e atenta contra outras leis maiores, notadamente a própria constituição. Tanto é verdade que em abril de 2020 o Supremo Tribunal Federal considerou inconstitucional lei semelhante aprovada em Novo Gama, Goiás, algo que deve ter desdobramentos em outros municípios daqui por diante. Mesmo assim, continua vigente esta redação da Lei Orgânica que impede a regulamentação de políticas de ensino que tratem da questão de gênero.

Neste cenário, após todo este intenso debate, nacional e local, atuaram os bolsistas de ID do PIBID. A lei orgânica impede a implementação políticas educacionais municipais com abordagem de gênero no plano municipal, mas não interditaram que os projetos do PIBID o fizessem, especialmente por terem contemplados entre seus objetivos o tratamento de temas escolhidos em diálogo com os alunos atendidos. No próximo tópico vamos analisar como se deram estas ações e tentar entender se de alguma maneira esta proibição, ou as polêmicas do debate que suscitaram a própria mudança legislativa, apresentaram influências na maneira como se desenvolveram os trabalhos.

A questão de gênero e suas abordagens no PIBID-História da UFTM

As diversas pesquisas desenvolvidas sobre gênero nos últimos anos foram uma ferramenta fundamental para o planejamento e execução das variadas atividades desenvolvidas pelos(as) bolsistas de ID no subprojeto. Não cabe no espaço deste texto uma discussão aprofundada sobre o conceito de gênero e de como ele foi se constituindo em ferramenta de análise por parte das historiadoras/historiadores, professores/professoras. Trata-se de um conceito dinâmico e que merece várias considerações a respeito dos seus múltiplos aspectos, mas no âmbito do PIBID ele foi tratado como um conceito relativo à maneira como se percebem as relações de poder entre homens e mulheres, uma construção social que deve ser analisada no plano cultural, isto é nas maneiras como se consolidam papéis masculinos e femininos ao longo do tempo, em outras palavras: "*o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado"* (SCOTT, J. 1995, p. 88)

As leituras e discussões sobre a bibliografia específica sempre foram destacadas pelos coordenadores na estruturação das atividades e nas reuniões formativas do grupo. Além da ferramenta teórica, os grupos de bolsistas buscaram referências nas observações do cotidiano escolar para a escolha de metodologias e estratégias específicas para a turma participante.

No campo teórico, os(as) bolsistas puderam realizar debates sobre como as questões de desigualdades de gênero, sexualidade, raça e classe - e também todas as interseções entre estas categorias - tornaram-se, nos últimos anos, espaços de disputa sobre os comportamentos, de demarcação de limites do que seria ou não considerado, digamos, aceitável no meio social, uma clara configuração de disputas de poderes sobre os corpos. Neste cenário, temos

> A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações societais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de

> percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela. (LEWIS, SCOTT & QUADROS, 2009, p. 15)

Esta observação a respeito do espaço escolar era compartilhada pelos(as) bolsistas de ID, alguns dos quais se encontravam engajados em movimentos sociais - feministas, negros, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), entre outros - ou reconheciam estes como interlocutores importantes no seus processos de formação. Sendo assim, nos encontrávamos diante da possibilidade de fazer cumprir os objetivos do curso de História e do próprio PIBID, aliando teoria e prática durante o processo de formação docente.

Dentre as diversas ações realizadas com a temática de gênero, vamos analisar agora duas delas que foram desenvolvidas durante o ano de 2017. Os(as) bolsistas de ID que atuavam na escola municipal Monteiro Lobato e na estadual Nossa Senhora da Abadia, ambas em Uberaba, desenvolveram projetos de intervenção que buscavam discutir as várias desigualdades e a diversidade presentes na sociedade brasileira durante os séculos de sua formação social, possibilitando a reflexão histórica sobre estas questões no presente.

A primeira turma atuou na Escola Municipal Monteiro Lobato, cujos alunos(as) estavam no Ensino Fundamental II. Orientados pelo supervisor e coordenador, foram criadas oficinas e debates em formato de rodas de conversa, na qual se estabeleceram diálogos horizontais, a partir dos quais foi possível levantar as questões consideradas relevantes pelo grupo de alunos(as) atendidos(as) e, como forma de avaliação da aprendizagem, estes produziram desenhos, poemas ou textos com suas impressões. O tema era a diversidade e desigualdade e foram abordadas questões raciais e de gênero, muitas das vezes com interseções entre eles.

As atividades começaram ajudando os(as) alunos(as) a entender a historicidade da condição social feminina e como ela foi se alterando. Para isso

preparam slides com imagens, músicas, poesias e exemplos de mulheres que participaram de diversos movimentos sociais ao longo do tempo. Foram convidadas a falar militantes de movimentos feministas presentes na universidade, na tentativa de problematizar situações do dia a dia em que o machismo está presente, promover uma discussão com os(as) estudantes sobre a atualidade do tema e como ele tem impactos na vida de todos. Foi uma maneira de envolver os(as) alunos(as) no processo de construção do conhecimento histórico, à medida que entendiam como suas vidas no presente foram constituídas por ações passadas.

Na sequência foram realizados os debates e atividades sobre a questão LGBT com a seguinte dinâmica: a turma de estudantes escutavam uma situação sobre atitudes preconceituosas e, em seguida, por sorteio, era dividida em grupos para tentar argumentar contra ou a favor da dada situação que ao final era discutida por todos de forma livre, problematizando a atitude de preconceito, tentando entender quais razões levam a pessoa ter uma atitude preconceituosa e como reverter este tipo de atitude para algo mais humano e respeitoso. Após isso, foi realizada exposição e debate sobre o Movimento LGBT, sua história e significado da sigla, os impactos sociais das exclusões desta população e a produção artística engajada correlacionada ao tema.

Depois de finalizadas as oficinas e debates, no último encontro foram produzidos pelos(as) alunos(as) os textos, desenhos e o que mais quisessem para que pudessem se expressar quanto ao que havia sido debatido. Os resultados foram expostos no “Varal da Diversidade”. Nas colagens produzidas destacamos duas frases escolhidas pela turma de estudantes: “lugar de mulher é onde ela quiser” e “qualquer forma de amor é linda”. Estes dois exemplos nos remetem à constatação de que os(as) alunos(as) puderam desenvolver reflexões sobre a historicidade do conceito de gênero e as derivações que ele permite, fazendo-nos, enquanto sociedade, entender e quebrar padrões tidos como universais.

A outra atividade foi realizada pelos(as) bolsistas de ID que atuaram na Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia com alunos(as) do Ensino Médio; fazia parte de um projeto de intervenção aplicado no correr de 2017, no qual foram debatidas as desigualdades observadas no presente e como elas se

constituíram historicamente. Além de proporcionarem estudos sobre as questões de gênero, o grupo de bolsistas ID trabalhou com os preconceitos racial, de religião, sociais e políticos.

Gênero começou a ser debatido a partir das reflexões sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Produziu-se um blog no qual foi apresentada a atividade sobre preconceito de gênero, a qual consistiu na análise do documentário “Precisamos falar com os homens?”. Esta obra é uma iniciativa da ONU Mulheres e da ONG PapodeHomem, tem como mote principal a discussão sobre a desigualdade de gênero, apresentando as muitas maneiras pelas quais as mulheres são colocadas em situações de inferioridade em relação aos homens. Também se propõem especialmente em fazer com que os homens repensem seus papéis e entendam de que forma podem mudar.

O objetivo do blog era registrar a percepção dos(as) alunos(as) em relação aos temas trabalhados nas oficinas. Portanto, de certa forma, este espaço virtual serviu como uma maneira de avaliar os resultados das discussões, o que ajudou no direcionamento das oficinas posteriores. Vamos analisar, então, como se deram essas oficinas antes de observarmos mais detidamente às respostas dos(as) estudantes no blog.

Nas oficinas os(as) bolsistas de ID fizeram exposição de questões para reflexão junto a alguns dados sobre discriminação de gênero. O objetivo principal era ajudar os(as) participantes a perceberem a historicidade das relações de poder entre homens e mulheres, como isso se apresenta nos ambientes de trabalho e, por fim, quais consequências a discriminação de gênero traz para a sociedade. Para este fim, foram discutidos temas e conceitos como a divisão de trabalho, papéis sociais masculinos e femininos, violência contra as mulheres e, ao final, propôs-se a discussão da música cuja letra trazia logo no início a mensagem principal para reflexão: *“Triste, louca ou má, será qualificada, ela quem recusar, seguir receita tal*” (Francisco, El Hombre, 2016). Segundo o relato dos(as) bolsistas, os(as) alunos demonstraram interesse e apresentaram uma intensa participação nos debates, os quais foram feitos oralmente.

As análises dos(as) alunos(as) e a crescente percepção de identificação com os temas podem ser notadas a partir das respostas que deram ao blog acima referenciado “Precisamos falar com os homens”. Foram enviadas 18

respostas a esta postagem específica, infelizmente não temos o registro da quantidade total de alunos(as) que participaram das oficinas presenciais, mas para termos uma ideia, a postagem que teve maior participação foi a de preconceito religioso, com 75 respostas. Mas, por outro lado, a maioria das respostas desta postagem eram idênticas, mostrando que muitos deles copiaram da mesma fonte e pouco se importaram em desenvolver reflexões próprias. Na parte sobre gênero, em várias respostas foram registrados pensamentos e impressões pessoais. Sendo assim, há uma diferença qualitativa que nos leva à hipótese de que a questão de gênero levantou maior interesse em debater por parte daqueles alunos(as). Também chama a atenção na postagem sobre gênero que somente 2 das 18 respostas foram enviadas por adolescentes do sexo masculino, algo que pode ter múltiplas causas - que inclusive deve ser problematizado pelo fato de que não podemos saber a qual identidade de gênero as pessoas se reconhecem somente pelo nome civil - mas certamente é sinal de que o tema tem impactos diferentes em homens e mulheres. Observemos algumas das respostas abaixo:

> [...] Eu particularmente sou a favor da igualdade social e política entre ambos os sexos, um homem não é diferente de uma mulher e uma mulher não é diferente de um homem. **Certos conceitos e pensamentos são formados de séculos atrás,** e é cultivado dentro de casa quando sua mãe inconcentimente ensina ao filho que é a irmã que lava a louça, por que? Porque ela é uma garota, isso é papel de mulher! Mulher decente é claro, aquela que se presa, usa a roupa adequada, cuida dos filhos e da casa. (Gabrielle, Segundo ano do Ensino Médio, grifo nosso)

> Infelizmente, atualmente é muito comum vermos e convivermos com o preconceito de gênero, a cada dia que passa a mente das pessoas se fecham cada vez mais, e **isso acontece devido aos padrões herdados por nossos antepassados que não eram acostumados com o mesmo convívio social que nós somos hoje**, o que hoje não justifica de forma alguma, em pleno século XXI alguém ainda tratar um outrem com falta de respeito ou reconhecimento apenas pela sua opção sexual. (Raissa, Terceiro ano do Ensino Médio, grifo nosso)

> O preconceito de gênero é um assunto tão importante para nossa sociedade. Às vezes ficamos desmotivados com tanta violência e preconceito de gêneros no nosso cotidiano... Mas é tão reconfortante saber que existem tantas pessoas e instituições representando e gerando reflexões sobre esses problemas. Quem tem capacidade de reflexão daí podem inferir

> uma realidade**, de desigualdade no tratamento entre homens e mulheres, que apesar de existente a tanto tempo são vista como natural e inquestionáveis e até então imperceptíveis**,isto é, é bem possível q nunca se tenha refletido sobre tudo exposto nas falas do participantes do vídeo. (Iago, Terceiro ano do Ensino Médio, grifo nosso)

Os grifos que fizemos nestes relatos dos(as) alunos(as) demonstraram que o objetivo de entender a historicidade das relações de poder entre homens e mulheres está explícita. Seja por terem assistido ao documentário ou participado das oficinas, o que importa, ao nosso ver, é que se entre os(as) alunos(as) uma identificação com aquela maneira de contar as histórias, com aqueles problemas, e eles passaram a refletir historicamente a respeito das consequências e possibilidades de solução. Esta identificação está evidente nos exemplos que dão, uma delas fala sobre a imposição de papéis sexuais, como os serviços domésticos às mulheres, o garoto cita que a situação de desigualdade é vista como natural, inquestionável, imperceptível, demonstrando que esta reflexão até então não tinha sido colocada durante sua formação pessoal.

Em todas as atividades acima analisadas os(as) bolsistas relataram o especial interesse que os(as) alunos(as) demonstraram sobre o tema e como conseguiram se identificar com aquelas histórias sendo contadas, mesmo que não todos eles(as) diretamente. Vemos como, na prática, puderam se perceber enquanto agentes históricos, como pessoas que são o que são, pois suas histórias foram escolhidas ser contadas de uma maneira em que nem sempre eles poderiam fazer parte, tampouco como protagonistas. Foi possível através das oficinas refletir sobre a constituição das identidades e de como este processo se configura em um espaço de lutas por *"reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedade, culturas, que não podem dizer o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou o que são os outros com os quais têm a ver"* (RÜSEN, 2010, p. 87). Em outras palavras, os(as) alunos(as) e bolsistas puderam trabalhar com a consciência histórica e, ao mesmo tempo, entender parte do processo de constituição de uma narrativa acadêmica sobre o passado e como aquilo se relaciona com eles.

Essa percepção do papel da consciência histórica e da importância relativa às questões de gênero levou à continuidade de propostas de práticas de

ensino relacionadas a essas propostas no subprojeto referente ao Edital 2018-2019. Alguns projetos incluíram a temática, mas o foco aqui será nas ações realizadas na Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes por tratar a questão especificamente. Já no início do desenvolvimento do subprojeto os(as) bolsistas da escola trabalharam a temática sobre o racismo que contemplou como subtemas, os(as) grandes ícones contra o racismo e a apresentação sobre a luta das mulheres negras contra o racismo. Dessa sequência didática, resultou em uma roda de conversa sobre as experiências de cada discente com o racismo. O grupo de bolsista incluía uma discente vinculada ao movimento negro da cidade que tem uma forte atuação em escolas, o que facilitou o encaminhamento da roda, enquanto espaço de abertura e diálogo entre bolsistas e estudantes. Nessa roda de conversa ela trouxe um debate importante da interseccionalidade de raça e gênero. Kimberle Crensahw ressalta que: "precisamos desagregar os dados de raça e gênero e ter certeza de que sabemos diferenciar o que está acontecendo em função de questões raciais e em função de questões de gênero" (CRENSHAW, 2004, p. 16). Esse embasamento e a reflexão das falas do grupo de estudantes levaram à compreensão de que merecia um aprofundamento sobre discussões de gênero.

Assim, no primeiro semestre de 2019 a retomada da discussão de gênero foi reforçada pelo grupo que buscou trabalhar através de uma abordagem de transversalidade. Essa abordagem surgiu de discussões realizadas no evento *"Multidisciplinar do PIBID-UFTM: construindo laços educacionais",* que proporcionou um espaço de debates relacionados ao desenvolvimento de projetos, práticas, experiências e ações inter/multidisciplinares pelos projetos disciplinares e multidisciplinares.

O evento ocorreu nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2019 e contou com a participação de todos os(as) envolvidos(as) no Projeto PIBID-UFTM. Sua programação contemplou diversas atividades, apresentações artístico-culturais, mesa redonda e Grupos de Trabalho (GTs) temáticos, entre os quais figurava um sobre "Pluralidade cultural, ensino e gênero". Para finalizar, ocorreu a reunião separada de cada subprojeto do PIBID para congregar as discussões empreendidas no evento e planejar as ações inter/multidisciplinares de 2019. Mesmo não se enquadrando no edital multidisciplinar, os(as) envolvidos no

subprojeto de História consideraram enriquecedor e desafiador o trabalho interdisciplinar. A partir desta atividade, foi possível sistematizar reflexões no grupo acerca das definições e da importância dos trabalhos inter/multidisciplinares na produção de conhecimento e na educação:

> Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados (...) (MORIN, 2003, p. 38).

A perspectiva globalizante de Morin, de necessidade de correspondência entre as problematizações educacionais e a realidade multidimensional da vida, foi bem recebida no grupo de bolsistas. Isso foi percebido na contextualização dos participantes, nos relatos e diagnósticos. Percebemos a necessidade de aproximar esse debate do ensino de História. Dessa forma, associaram essa abordagem para o foco das questões de gênero. As ações foram planejadas por duplas de bolsistas do PIBID a cada semana com a orientação de supervisor e coordenadores de área em uma das escolas.

O trabalho inter/multidisciplinar na sala de aula é tema referenciado há tempos no campo do ensino. No entanto, o desenvolvimento prático ainda se apresenta como obstáculo para os(as) professores(as). Para Lima e Azevedo, as disciplinas são complementares, mas essa articulação apresenta-se desafiadora para docentes por preocupações com o currículo, a exposição de 'fraquezas' e o rompimento com a rotina (LIMA & AZEVEDO, 2013, p. 144).

Selva G. Fonseca apresenta as diferenças nas abordagens multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A autora ressalta que é mais tradicional o trabalho multidisciplinar que mantém a independência das disciplinas com a indicação de conteúdos que formam um todo, mas que não são apresentados explicitamente nas suas relações estabelecidas (FONSECA, 2009, p. 106). E, no caso da interdisciplinaridade contempla um trabalho de *"integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma 'interpenetração' de conceitos, dados e*

metodologias" (FONSECA, 2009, p. 106). Outra possibilidade metodológica é a transdisciplinaridade e sobre o assunto, Fonseca coloca que:

> trabalhar o ensino por meio de projetos, assumindo a transversalidade entre os campos de saber, passa por assumir uma postura político-pedagógica na qual a formação dos indivíduos seja pensada como um processo em que diversas instâncias, diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento. Significa 'transitar pelo território dos saberes', possibilitando a recuperação da totalidade do ato de conhecer (FONSECA, 2009, p. 107).

O projeto desenvolvido teve esse caráter transdisciplinar ou transversal. Assim, a proposta de atividades relacionadas à questão de gênero segue a posição de que:

> A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história (NETO, 2016, p. 66).

A prática da trans/inter/multidisciplinaridade é um obstáculo na educação brasileira. Muito se fala, mas na prática pouco se concretiza. O evento do PIBID-UFTM proporcionou avançar no debate entre as diversas áreas que o contempla. Possibilitou encaminhar os(as) bolsistas de Iniciação à Docência em uma perspectiva mais ampla de ensino de História. Partiu-se da abordagem transdisciplinar com a ideia de que:

> O importante é fornecer aos estudantes elementos para um 'olhar de gênero', ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações. Estamos falando das questões de gênero (PINSKY, 2015, p. 29).

O projeto desenvolvido pelo grupo do PIBID-História da E.M. Terezinha Hueb de Menezes incluiu a integração com o PIBID-Ciências Biológicas, também atuante na escola, tratando sobre o feminismo e o corpo humano. Essa

integração foi uma etapa importante, pois conseguiu esclarecer para a turma a distinção entre o conceito de sexo e gênero e trouxe a perspectiva do corpo e sua relação com as mulheres. Questões diversas surgiram na oficina e que foram respondidas aos olhos dos diversos campos do saber, como: sexualidade, prazer, saúde, padrão de beleza etc.

Além dessa atividade, o projeto contemplou o trabalho sobre gênero relacionado com mídias e, iniciou-se com o foco nas Princesas da Disney e a reflexão com o momento histórico referente a criação e a perpetuação de cada uma. Durante a atividade seguiram a seguinte linha cronológica:

- Princesas clássicas (1937-1959): Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida;
- Princesas rebeldes (1989-1998): Ariel, A Bela e a Fera, Pocahontas e Mulan;
- Princesas contemporâneas (2009-2012): A Princesa e o Sapo, Enrolados, Valente e Fronzen.

A escolha do tema princesas relacionou-se com a concepção de contemplar a realidade estudantil. As princesas são produtos midiáticos que marcaram a infância de várias gerações. Além disso, moldaram a concepção de gênero inconscientemente. A atividade usou recursos audiovisuais e exibição de trechos cinematográficos para a exposição das ideias e ativação dos posicionamentos estudantis. A partir dela, foi possível esclarecer dúvidas e ativar associações com outras manifestações midiáticas que envolvem o gênero.

Seguindo o cronograma de atividades, a próxima dupla de bolsistas tratou com o grupo de estudantes sobre a diversidade de gênero. Iniciaram com a discussão com as ideias de liberdade e igualdade e atrelaram à exposição os movimentos feministas e LGBT e seus históricos. Usaram vídeos curtos para as reflexões empreendidas.

Prosseguindo nas propostas do projeto passou-se para o tema História dos direitos das mulheres, da Antiguidade aos dias atuais. A dupla responsável trouxe um histórico sobre os Direitos das mulheres e para finalizar construíram um jogo de tabuleiro com marcos históricos importantes para as mulheres. O jogo foi ilustrado com iconografias que possibilitaram refletir sobre o tema em questão. O(a) estudante ao jogar o dado cairia em alguma casa e seria destinado a fazer algo. A primeira casa, por exemplo, colocava:

- 1428: PRIMEIRO JULGAMENTO DE PESSOAS ACUSADAS COMO BRUXAS. Xiii, você como mulher foi condenada à fogueira. Aqui as meninas não têm vez, se você é mulher volte para o início do jogo.

Cada casa trouxe aos participantes do jogo elementos dos obstáculos e conquistas das mulheres ao longo do tempo. O jogo propiciou reações diversas, como por exemplo, irritabilidade das meninas com os fatos históricos apresentados. Mas o principal foi a compreensão geral dos preconceitos e enfrentamentos que ao longo da história as mulheres vivenciaram, e que apesar das conquistas ainda vivenciam uma realidade misógina e não igualitária.

As atividades desenvolvidas incluíram os diversos aspectos das questões de gênero. Buscaram uma abordagem transversal e uma aproximação e reflexão a partir das visões de mundo desses jovens. Mas, para além dos resultados nas escolas é preciso pontuar o papel do PIBID na formação de futuros(as) profissionais da educação.

Considerações Finais

A contemporaneidade exige um papel ativo de docentes para enfrentar os desafios postos na educação. Entre esses desafios está a abordagem de gênero que, nos últimos anos vem sofrendo ataques constantes em todo o país. Apresentamos o desencadeamento dos debates em Uberaba, município em que foram desenvolvidas as atividades do subprojeto de História do PIBID e pudemos perceber que os impactos dessa polêmica, apesar de trazerem consequências ruins, como o entendimento raso sobre o tema, também fez com que aumentasse o interesse por parte dos(as) alunos(as), que viam nessa discussão uma questão significativa em suas vidas e sobre a qual gostam de saber mais. Nesse sentido, os(as) bolsistas puderam propor mais debates e construção de conhecimento dialogado, além de mobilizarem conhecimentos de diversas áreas: leituras e práticas da trans/inter/multidisciplinaridade, que desenvolvem habilidades essenciais para os professores em formação no contexto atual.

Sendo assim, os resultados do trabalho com as questões de gênero reforçam o papel do PIBID nas escolas e na formação de professores(as). Os(as) licenciandos(as), ao desenvolverem os trabalhos, puderam se aprofundar na

compreensão dos conceitos relativos ao projeto e, mais importante, conseguiram compreender e executar o papel que o(a) professor(a)/pesquisador(a) deve ter na sala de aula, qual seja, o de intermediar diversos saberes para um processo de construção coletiva da compreensão sobre as desigualdades de gênero.

Fica também evidenciado com este texto, mais uma vez, que o PIBID é, possivelmente, um dos programas de maior sucesso que obtivemos na história da educação brasileira, pois possibilitou formar professores(as) mais bem preparados(as) para a atuação na escola e que puderam aprender na prática como fazer as pontes entre o que aprendiam e discutiam nas salas da universidade para as salas de aula. Em meio a grandes polêmicas a respeito do ensino de gênero, os(as) licenciandos(as) mostraram a relevância que têm na formação docente a busca por apuro teórico aliada à uma postura dialógica e que busca construir dinamicamente as metodologias de intervenção na escola. Somente veremos os impactos desta atuação nas próximas gerações, mas é certo que não há mais como voltar ao mundo idealizado pelos reacionários em que esta questão era escondida e os preconceitos e a violência de gênero eram naturalizadas.

Referências

Vídeos:

Francisco, El Hombre. **Triste, Louca ou Má**. São Paulo: independente, 2016. Disponível em https://youtu.be/lKmYTHgBNoE. Acesso: 10 de junho de 2020.

PRECISAMOS falar com os homens?**.** Direção de Ian Leite e Luiza de Castro**.** São Paulo: Monstro Filmes, 2016. Disponível em https://youtu.be/jyKxmACaS5Q. Acesso: 10 de junho de 2020.

Blog

BLOG DE HISTÓRIA. http://pibidhis.blogspot.com/2017/07/preconceito-de-genero-oficina-i.html. Acesso: 10 de junho de 2020.

Livros e Artigos:

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CASTRO, Ana Laura da Silva. **Gênero e Educação:** uma análise histórica do processo de aprovação da Emenda n. 83/2015 à Lei Orgânica do Município de Uberaba-MG. Uberaba: UFTM, 2019 (TCC - curso de História).

CRENSHAW, K. W. A Intersecionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf - Acesso 14/06/2020.

FERREIRA, Camila Camargo; AGUIAR, Márcio Mucedula. "Ideologia de gênero": pânicos morais, silêncios tagarelas e a (re)produção de normas binárias de gênero. **Revista Ñanduty**, [S.l.], v. 6, n. 8, p. 114-143, set. 2018. ISSN 2317-8590. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/8838/4641>. Acesso em: 09 jun. 2020. doi:https://doi.org/10.30612/nty.v6i8.8838

FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jun. 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002.

LEWIS, Liana. SCOTT, Parry, QUADROS, Marion Teodósio de. Diversidade, Diferença desigualdade e educação. In: _____. (orgs). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Publicações Especiais do Programa de Pós-graduação em Antropologia/FAGES, Ed. UFPE, 2009.

LIMA, Aline Cristina da Silva. AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de História: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à base nacional comum curricular e ao escola sem partido. In: MENESES, Sonia; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org.). **História pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 109-127

PINSKY, C. B. Gênero. PINSKY, C. B. (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2015.

ROCHA, I. P. SILVA, M. de S. PIBID História na UFTM: velhos e novos desafios na formação docente. BUENO, A. CAMPOS, C. E. CREMA, E. NETO, J. M. de S. In: **Aprendendo História: Experiências**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, pp. 160-164.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed UnB, 1ª reimpressão, 2010.

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

SILVA, M. de S. COSTA, R. de F. OLIVEIRA, T. F. B. N de. Teoria e prática na formação de professores de História na UFTM: considerações sobre a contribuição do PIBID. In: FREIRE, D. de J. VIEIRA, R. F. HALLEY, T. (orgs). **Formação inicial e continuada no contexto do PIBID-UFTM.** São Paulo: Oitava Rima. Uberaba: UFTM, 2018, pp. 47-63.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

ENSINO DE HISTÓRIA E USOS DAS DIFERENÇAS: CONSTRUINDO CAMINHOS, TRILHANDO POSSIBILIDADES[1]

TEACHING HISTORY AND THE USES OF DIFFERENCES: BUILDING PATHS, TRACKING POSSIBILITIES

Fabiana Francisca Macena[2]

Resumo: Neste artigo, propomos uma reflexão acerca de nossas experiências enquanto professora/pesquisadora junto a alunos e alunas do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Trata-se de pensar o ensino de História, suas possibilidades e a potência de práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o questionamento dos mecanismos e instituições que fixam identidades e constroem diferenças, sobretudo as de raça e gênero, promovendo a desnaturalização de tais construtos e a criação de outras representações, outras narrativas abertas ao múltiplo, ao plural.

Palavras-chave: Ensino de História; Gênero; Raça; Arte.

Abstract: In this article, we propose a reflection on our experiences as a teacher/researcher with public school elementary students in Brasilia Federal District/Brasil. The discussion goes arounds thinking about the History teaching, the pedagogical practices possibilities and power that have as their starting point the questioning of the mechanisms and institutions that establish identities and build differences, especially those of race and gender, promoting the denaturalization of such constructs and the creation of other representations and narratives open to the multiple, to the plural.

Key-words: History Teaching; Gender; Race; Art.

> O trabalho da narrativa é, por isso mesmo, o de ordenar, dar forma e tornar significativo um conjunto disperso de experiências e vivências segundo certos padrões e dispositivos capazes de serem apreendidos por uma comunidade de leitores/intérpretes. Mas, ao fazê-lo, opera necessariamente a partir de um trabalho de domesticação desse segundo necessidades e demandas que

[1] Meus sinceros agradecimentos à equipe do Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia, pela parceria e pelo apoio em cada uma das atividades desenvolvidas. Afinal, o ato de ensinar é, antes de qualquer coisa, um ato coletivo. E, principalmente, aos/às estudantes dos sétimos anos do ensino fundamental. As reflexões expostas neste artigo trazem muito dos nossos diálogos e inquietações ao longo do ano letivo de 2019. Também agradeço às/aos pareceristas anônimos pela leitura atenta, pelas sugestões e pelos apontamentos realizados, que possibilitaram a versão final deste artigo.

[2] Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)

> não são evidentemente as do próprio passado. (GUIMARÃES, 2006, p.47).

Ao refletir sobre o fazer histórico, sobre a tarefa de conferir sentidos e significados aos eventos pretéritos e sobre a narrativa resultante de tal operação, segundo critérios e padrões que permitam sua apreensão por uma comunidade de historiadores e historiadoras, Manoel Luiz Salgado Guimarães aponta para aquele que seria um dos aspectos centrais dessa narrativa: o controle, a ordenação e a domesticação do passado. O esforço em tornar dizível e inteligível os afetos, as paixões e os sentimentos; de dar forma e conferir sentidos às experiências vividas de acordo com necessidades do tempo presente. Uma relação tensa entre o vivido e o narrado, "*relação tanto mais necessária quanto indispensável para o partilhar das experiências vividas*" (GUIMARÃES, 2006, p.46).

Embora minhas pretensões sejam bem mais modestas do que as do referido autor, suas considerações orientam o meu esforço em historicizar um "*conjunto disperso de experiências e vivências*". Neste caso, aquelas relacionadas ao meu fazer como professora do ensino fundamental – anos finais – na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Neste artigo, procuro tornar coerente uma série de experiências e de vivências dispersas, precisar minha própria localização no mundo enquanto sujeito, a minha "*topografia de interesses*", para usar a feliz expressão de Michel de Certeau. Aliás, se, como afirma este historiador, toda pesquisa historiográfica estaria "*articulada a um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural*" (CERTEAU, 2011, p.47), procuro precisar ao longo deste texto meu lugar de fala, apresentar uma possibilidade de leitura de algumas experiências que possibilitam a minha existência como professora/historiadora em uma escola pública do Distrito Federal.

Vivências de alguém que tem construído um percurso distinto do que comumente se espera daqueles/as que percorrem os caminhos da pós-graduação em História no Brasil. Assim como muitos e muitas colegas de ofício, que trilham o mestrado e o doutorado a fim de alcançar a docência em universidades públicas, também investi em tais etapas, incluso o pós-

doutoramento, com o mesmo objetivo, vivenciando, inclusive, algumas experiências como docente no ensino superior. Todavia, este trajeto foi alterado em 2017, quando, após ser aprovada em concurso público, ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e cheguei às salas de aula do ensino fundamental.

Tal mudança de itinerário não foi fácil e muito menos uma escolha óbvia. Foi repleta de inquietações e de inseguranças. Afinal, muitos e conhecidos são os impasses e os desafios enfrentados por aqueles e aquelas que atuam na educação básica: desvalorização profissional, falta de infraestrutura, ausência de engajamento das famílias e da sociedade no processo educativo, para citar alguns. Além disso, a opção pela educação básica, sobretudo em seus anos finais, ainda é escolha questionada por muitos, haja vista, como argumenta Diva Muniz, os assujeitamentos operados, as representações construídas que reafirmam "*a divisão social do trabalho, com suas hierarquizações quanto aos locais de produção e de transmissão do saber.*" (MUNIZ, 2011, p.253-254). Discurso que naturaliza uma relação assimétrica e historicamente estabelecida entre o espaço da pós-graduação, da universidade e o espaço escolar.

Ainda na década de 1990, Selva Guimarães Fonseca apontava para tal hierarquização e para a persistência de um discurso que sublinhava a função transmissora da escola. Embora naquele momento emergisse uma produção acadêmica que questionava tais construções discursivas e que defendia a noção de saber escolar, a autora argumentava que este discurso novo "*mistura-se com uma questão de fundo que permanece: a universidade produz um dado conhecimento 'necessário' à cultura e este continuará sendo imposto às escolas, a quem cabe a tarefa de socializá-los.*" (FONSECA, 1993, p.123). De lá para cá, a produção acadêmica no Brasil sobre o ensino de história cresceu consideravelmente. Pesquisadores e pesquisadoras têm se debruçado sobre o tema a partir de diferentes fontes, abordagens e perspectivas teórico-metodológicas. Ainda assim, mesmo com esta extensa produção, que problematiza a relação entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar, é possível perceber uma prática discursiva que sublinha a produção historiográfica realizada, em boa medida, no espaço das universidades, como referência para

a história ensinada, reafirmando a academia como espaço por excelência da pesquisa e da produção do conhecimento.

Tais persistências se fazem visíveis, dentre outras formas, nos questionamentos dos/das colegas de profissão, nas falas que sublinham o estranhamento com a minha presença em um espaço que, na leitura deles/delas, não é o meu. Afinal, como alguém que percorreu os caminhos da pós-graduação não está no espaço universitário? Como pode persistir e insistir em dar aulas para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental? São construtos que indicam as relações de saber/poder existentes, que atravessam nossas formas de ver e dar a ler as relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, que informam as representações sobre esses espaços de produção do conhecimento e que mantém a dicotomia existente entre pesquisa e ensino, universidade e escola.

Se reconhecemos que a escola se constitui como um espaço singular de produção do conhecimento, neste caso específico, o conhecimento histórico escolar, qual seria, portanto, o papel do/a professor/a de história junto aos/às estudantes? Que narrativas temos construído em nossa prática docente? Quais são os sentidos de ensinar e aprender tal componente curricular na atualidade? O ensino de história tem sido espaço de práticas questionadoras, desnaturalizadoras e libertárias? Embora não tenha respostas definitivas para todas estas perguntas, acredito no ensino de história e em seu potencial transformador, em nossas ações pedagógicas como atividades de busca constante por "*destronar ídolos e deuses, que visa inquietar o pensamento e o poder, que se destina a nos libertar do peso do passado, de sua repetição mecânica e a-crítica.*", como defende Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007, p.185).

Nesta perspectiva, acreditamos que, assim como argumenta Ana Maria Monteiro, no espaço de nossas aulas e atividades pedagógicas, cabe a nós, professores e professoras,

> trabalhar o "pensamento histórico" para o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão

> problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência. Mas pode também se manter como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora.
> As definições e opções dos professores no seu fazer são fundamentais para marcar e orientar diferentes abordagens e encaminhamentos. (MONTEIRO, s/d, p.16).

Apostamos, portanto, na dimensão crítica do ensino de história e na possibilidade de construção de novos saberes, de um conhecimento histórico escolar libertador, aberto a outras leituras do social. Opção que problematiza e questiona o papel da escola na perpetuação das assimetrias, seu caráter padronizador e homogeneizador, seu distanciamento com relação às questões atuais e à sociedade que se pretende construir. Afinal, a escola é um dos espaços no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas, onde identidades são gestadas e saberes são legitimados, além de espaço de tensões e conflitos em torno da construção de representações do passado e pela projeção do futuro, como argumentam Mario Carretero, Alberto Rosa e María Fernanda González (2006, p.12-13).

Sendo assim, a partir da ação de estudantes e professores/professoras, o ensino de história pode se configurar como um "*outro lugar"*, conforme o define Teresa de Lauretis*:* com a criação de novos espaços de discurso, reescrita de narrativas culturais e definição de termos em outra perspectiva. Nas palavras daquela autora, o "*outro lugar"* pode ser compreendido como:

> espaços nas margens dos discursos hegemônicos, espaços sociais entalhados nos interstícios das instituições e nas fendas e brechas dos aparelhos de poder-conhecimento. E é aí que os termos de uma construção diferente do gênero [e acrescento: também das relações étnico-raciais] podem ser colocados – termos que tenham efeito e que se afirmem no nível da subjetividade e da auto-representação: nas práticas micropolíticas da vida diária e das resistências cotidianas que proporcionam agenciamento e fontes de poder ou investimento de poder [...]. (LAURETIS, 2004, p.237)

É nesta tensão entre os discursos hegemônicos e as críticas à ele feitas a partir dos discursos dos estudos feministas, de gênero e das relações étnico-raciais que compreendemos o ensino de história como *locus* da elaboração de

outras representações[3], de novas possibilidades de leitura, distintos modos de ver e dar a ler o passado e o futuro, bem como da emergência de sujeitos e construção de identidades. Afinal, como afirma Denise Jodelet, toda representação "é uma forma de conhecimento" e são elaboradas para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p.32).

É por esta razão que propomos, em nossas *"práticas micropolíticas da vida diária"*, em nosso trabalho pedagógico, problematizar os modos de ler e dar a ler a presença negra, sobretudo das mulheres negras, no conhecimento histórico escolar. Trata-se de questionar os mecanismos e instituições que fixam identidades e constroem diferenças, sobretudo as de raça e gênero, naturalizando desigualdades e impactando diretamente na construção das subjetividades.

Neste artigo, compartilhamos uma dessas experiências, em uma leitura a partir das margens, de um tema consolidado do currículo de História do ensino fundamental e de práticas discursivas tornadas clássicas: o Renascimento e as pinturas renascentistas, respectivamente. Estes artefatos culturais encontram-se atravessados por relações de saber/poder e funcionam como importantes tecnologias, produtoras de efeitos homogeneizador, normatizador e disciplinador de comportamentos e relações sociais. Produzem representações que atravessam os indivíduos, naturalizando construtos, pois chegam até nós carregados de sentidos "*que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós*." (ORLANDI, 2007, p.20). Além disso, possuem função pedagógica, pois ensinam a interpretar as imagens e representações sociais de gênero e de raça. Ou seja, são tecnologias políticas, criadoras e modeladoras das maneiras de se pensar, agir e de significar.[4]

[3] Representações sociais entendidas, aqui, como "uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", conforme define Denise Jodelet (2001, p.22). Em outras palavras, trata-se de formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que criam também verdades, imagens, comportamentos, papéis sociais, hierarquias e normas que podem interferir no mundo, na constituição das identidades e nas relações sociais.

[4] Nos aproximamos, aqui, do pensamento de Michel Foucault, para o qual o poder não está no Estado, não ocupa um lugar específico, mas que é algo que funciona, que atravessa o tecido social, horizontal e verticalmente, que ocorre por meio de relações, que não apenas reprime, mas sobretudo cria. Sendo assim, pensamos aqui não a política institucionalizada, em que o poder seria sinônimo de Estado, mas uma política que ocorre no dia-a-dia, em todas as relações sociais, em suas hierarquizações, resistências, dominações. A maneira como o poder ocorre

Todavia, mesmo que tais textos organizem os gestos de interpretação a partir de um “já dito”, como nos lembra Eni Orlandi, sujeito, sentidos e discurso não estão prontos e acabados. Há aí espaço para a criatividade, ou seja, a

> ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 2007, p.37)

Nessa direção, ao interpretarem imagens renascentistas a partir de uma outra perspectiva, de outros referenciais, os/as estudantes colocam em conflito o já produzido e o que será elaborado. São instigados a compreender como tais objetos simbólicos produzem sentidos, promovendo a desnaturalização de construtos como gênero e raça. Nesta leitura que busca esvaziar a sacralidade de tais artefatos, os/as estudantes apropriam-se criativamente destes, sendo estimulados a produzir narrativas abertas ao múltiplo, ao plural, orientadas por outras representações sociais, ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos do conhecimento histórico escolar.

Ensino de história, raça e gênero: interrelações

Mais uma aula em uma turma de 7º ano do ensino fundamental. O tema em pauta era a sociedade medieval, o modo como estava organizada, suas hierarquias e relações de poder, explicitada no que costumamos chamar de “sociedade das três ordens", e as representações sociais que asseguravam seu funcionamento. Em meio ao debate, vejo uma mão se erguer, pedindo a palavra. Sem pestanejar e de maneira muito firme, Júlia me questionou: afinal, por que não se fala de senhoras feudais? Na pergunta feita, outra se faz presente: por que tão pouco se fala das mulheres na Idade Média?

A pergunta de Júlia é válida para a Idade Média europeia, mas, também, para tantos outros momentos e espaços. É o questionamento de tantas outras

concretamente, “com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas”. (FOUCAULT, 2007, p.63).

estudantes que não se veem representadas em uma narrativa ainda marcadamente eurocêntrica, escrita no masculino. Como um saber também atravessado por relações de poder, como todo saber, a história permanece pensada e escrita sob os códigos do patriarcado, tanto na produção acadêmica como no conhecimento histórico escolar.

Em relação a este último, pesquisas no campo da História das Mulheres, Estudos de Gênero e Estudos Feministas têm apontado e denunciado o uso político da diferença na criação/reafirmação de desigualdades e tornado visível e dizível o protagonismo de mulheres em diferentes momentos e espaços. Todavia, conforme sublinha Susane Oliveira, mesmo com os avanços produzidos em tais campos de pesquisa, ainda é possível perceber que tais narrativas não são compartilhadas no espaço escolar e que "*as políticas educacionais para a igualdade de gênero no Brasil, nas últimas décadas, pouco atingem o ensino de história ministrado nas escolas.*" (OLIVEIRA, 2014, p.280). Persistências que, como sublinha a autora, promovem o silêncio sobre a atuação das mulheres na história, reafirmando concepções binárias e hierárquicas de gênero, estabelecendo desigualdades e violências.

Isso se torna ainda mais evidente e incômodo quando nos referimos às mulheres negras, às suas presenças na história. Presente, porém, invisível, o protagonismo negro na história foi silenciado por muito tempo tanto pela historiografia quanto pelo conhecimento histórico escolar, apagando sua presença da memória social. Afinal, como sublinham Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho,

> A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante. (COELHO e COELHO, 2013, p.96).

Na tentativa de romper com tais narrativas fundadoras e já consagradas, destaca-se a lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, e o papel exercido pela articulação dos movimentos negros em favor de sua aprovação. Cientes do papel das escolas na perpetuação das desigualdades raciais, estes

movimentos articulam-se, pelo menos desde a década de 1950, a fim de pressionar pela inserção do estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira, temáticas contempladas pela redação final da lei. (SANTOS, 2005).

Os caminhos abertos por aquele texto legal promovem importante deslocamento, ao ressaltar o protagonismo de outros sujeitos, estimulando a reconfiguração da memória histórica acerca de nossa formação social, ainda eminentemente eurocêntrica. Todavia, é perceptível as limitações quanto à sua aplicação, como tem destacado alguns autores e autoras (SANTOS, 2005; SOUZA, 2012; COELHO e COELHO, 2013), indicando "*uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua a eficácia*" (SANTOS, 2005, p.34).

Em meio às ações tímidas de implementação da lei, percebe-se o silêncio que ainda impera em torno do protagonismo de mulheres negras. Afinal, como argumenta Bebel Nepomuceno, embora no século XX sejam percebidos alguns avanços nas lutas femininas pelo direito a ter direitos, tais conquistas não ocorreram do mesmo modo para todas, pois mulheres

> de grupos sociais distintos viveram-na de maneiras diferentes e ritmos variados. Partiram de patamares desiguais e, no desenrolar dos acontecimentos, não caminharam juntas nem no mesmo passo, com determinadas situações de nítidos privilégios para umas e exclusão para outras. (NEPOMUCENO, 2012, p.382-383).

Exclusões que atingiram (e ainda atingem) diretamente as mulheres negras e que são percebidas, inclusive, no ensino de história. Suas presenças ainda se fazem pouco visíveis e dizíveis, dada sua dupla invisibilidade: de gênero e de raça.[5] Sofrendo concomitantemente com o racismo e o sexismo, as

[5] No uso que fazemos aqui do conceito de raça, compartilhamos da definição elaborada por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, para quem raças são "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos." (GUIMARÃES, 1999, p.153). Quanto à categoria gênero, é compreendida tal como define Joan Scott, isto é, como "saber que estabelece o significado para as diferenças sexuais" e fundamenta "as relações sociais fundadas sobre as diferenças

mulheres negras muitas vezes não ocupam a posição de sujeitos, permanecendo fora da ordem do discurso, juntamente com suas experiências, resistências, problemas e demandas, que parecem não existir. Indício de tal invisibilidade é o silêncio presente nos livros didáticos de história, como tem sido sinalizado por pesquisadores e pesquisadoras (CARVALHO, 2006; MESQUITA e SCHIAVON, 2013; MONTEIRO, 2016).

Tal silêncio, discursivamente produzido, explicita os sentidos políticos, as relações de saber/poder que orientam os temas, os assuntos e as abordagens considerados dignos de figurar nas páginas dos livros didáticos, nas quais o protagonismo de mulheres negras pouco aparece ou delas estão excluídas. Trata-se de ausência informada por uma leitura do social em que o biológico ainda delimita o lugar das mulheres de cor no mundo, suas possibilidades de ação, estabelecendo diferenças e hierarquizações. Nessa política de silenciamento, é negada às mulheres negras a posição de sujeitos históricos, o protagonismo e o agenciamento de suas próprias vidas.

Ao destacar as potencialidades das reflexões produzidas no campo da história das mulheres, estudos de gênero e estudos feministas, aliados aos debates sobre as questões étnico-raciais, operamos o questionamento dos fundamentos da história ensinada, sinalizando para outras possibilidades de leitura do social. Desta forma, ao reconhecermos as conexões entre raça e gênero, as semelhanças, diferenças e entrelaçamentos dessas duas formas de injustiça, enfatizamos as especificidades das experiências de vida, das representações e da construção das identidades de mulheres negras. Faz-se necessário, como argumenta Sandra Azerêdo, compreender "*que raça, assim como gênero, se constitui em relações de poder e, portanto, determina tanto a vida das mulheres e homens brancos como a de homens e mulheres pretos.*" (AZERÊDO, 1994, p.204).

Na produção do conhecimento histórico escolar, tal opção analítica estimula o questionamento dos termos de uma narrativa hegemônica, eurocêntrica, masculina e branca, bem como as hierarquias por ela produzidas

percebidas entre os sexos (...) e as relações de poder" estabelecidas a partir desta distinção. (SCOTT, 1990).

e reafirmadas, destacando distintas formas de ser e estar no mundo. Afinal, como argumenta Joan Pagès,

> Existe, como es sabido, un importante déficit en el currículo, em los materiales curriculares y em las prácticas de enseñanza del papel de las mujeres em el passado y em el presente que pude tener importantes repercusiones em la educación de las jóvenes generaciones del siglo XXI. Em las jóvenes porque no ven qué papel han tenido en el passado las mujeres y no se identifican con el dos los varones. En los jóvenes porque este mismo hecho les lleva a pensar em la marginalidad de las mujeres en el passado y puede hacerles creer en los valores de la masculinidade, del androcentrismo y del machismo más violento. (PAGÈS, 2011, p.28)

De acordo com o autor, investir nas práticas e experiências de mulheres do passado vai além de suprir uma carência, criar um adendo à História. Trata-se de pensar uma prática pedagógica que possibilite a criação de outras identidades e representações, orientada pelo estímulo à construção de relações cada vez mais igualitárias, alicerçadas no respeito ao outro. Mas é preciso ir além. É preciso problematizar as formas, os mecanismos e as instituições que garantem o processo de diferenciação e de transformação das diferenças em desigualdades. Compreender que tais classificações, que operam inclusões e exclusões, são discursivamente produzidas e constantemente reafirmadas, sobretudo pelo conhecimento histórico escolar. Concordamos com Tomaz Tadeu da Silva, para quem é crucial, antes *"de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida."* (SILVA, 2014: 99-100)

Nessa direção, para além da tolerância e respeito à diversidade e ao diferente, da indicação de sua existência, é preciso analisar a sua produção e naturalização, indicando que não são dados ou fatos da vida social, mas produtos de relações de poder, com implicações políticas. Cientes de tais construtos, novas possibilidades de leitura, em que outros sujeitos se tornem visíveis e suas histórias dizíveis, podem ser elaboradas.

Releituras renascentistas sob uma perspectiva afro-brasileira: construindo outras narrativas

Na tentativa de tornar visível e dizível o protagonismo negro, particularmente o de mulheres negras, é que localizamos a proposta “Releituras renascentistas sob uma perspectiva afro-brasileira”, trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019 com estudantes de nove turmas dos sétimos anos do ensino fundamental. A partir de um tema tradicional do currículo, o Renascimento, estimulamos o questionamento da exclusão e da negação das narrativas negras, sobretudo no campo das artes, e a construção de outras possibilidades de leitura, visibilizando outras histórias e protagonistas. Estimulamos, desta forma, o enegrecimento de obras artísticas com o uso de referências provenientes da história e da cultura africana e afro-brasileira. Afinal, concordamos com Nilma Lino Gomes, para quem:

> Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008, p.81)

Ou seja, trata-se de repensar a prática pedagógica e o ensino de história, a partir de uma abordagem voltada para as relações étnico-raciais, cujo propósito é refletir sobre a construção das diferenças, das desigualdades raciais e de gênero, apontando para outras possibilidades de leitura e de construção do social. Uma prática que promova a desconstrução de uma narrativa de viés eurocêntrico, racista e androcêntrico, que fortaleça o conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Uma educação das relações étnico-raciais que, de acordo com a autora, estimule os/as estudantes à compreensão e à “*desnaturalização das desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história*”. (GOMES, 2008, p.83)

Tendo isto em vista, a atividade foi executada em três etapas. Na primeira delas, os/as estudantes deveriam pesquisar a respeito de algumas obras

renascentistas previamente selecionadas[6], obtendo informações como ano/período em que foram realizadas, tema, obras de referências, bem como dados sobre seus respectivos autores, tais como suas origens, seus mestres e influências. Nessa direção, o objetivo era aproximar alunas e alunos da produção artística dos séculos XV e XVI, possibilitando a compreensão das condições de produção de seus autores e dos sentidos inscritos nessas obras. Além disso, o incentivo à pesquisa das/dos estudantes encontra-se articulado tanto ao processo de aquisição de competências e habilidades próprias dessa etapa do ensino fundamental, como a uma "*outra postura ante o conhecimento – investigativa, curiosa, questionadora, problematizadora. Um caminho possível para descobertas, estabelecimento de relações e construção de conhecimentos*", conforme sublinha Cláudia Sapag Ricci (2007, p.11).

Cientes das particularidades das obras selecionadas e das características que permitem integrá-las a um movimento artístico denominado de renascentista, avançamos para a segunda etapa de nossa proposta: a problematização do silêncio e da negação sobre/das narrativas negras, sobretudo no campo das artes; o questionamento, portanto, da construção da diferença e das relações de poder dela provenientes, suas hierarquizações e exclusões. Para esta discussão, utilizamos como mote o clipe da música *Apeshit,* lançada em 2018 pela dupla The Carters, formada por Beyoncé e Jay-Z.

Apeshit é potente como recurso didático por algumas razões. Primeiramente, por utilizar de dois discursos de grande apelo junto aos/às adolescentes: o musical e o visual. Uma narrativa que funciona como uma tecnologia social, produzindo/reproduzindo marcadores como gênero e raça, ao atribuir "*significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade*" (LAURETIS, 2004, p.212). Em outras palavras, o clipe utiliza, portanto, de técnicas discursivas e não discursivas que produzem/reproduzem efeitos de sentido em corpos,

[6] Ao todo, foram selecionadas 13 obras, entre esculturas e pinturas: *A Madona de Ognissanti*, de Giotto di Bondone; *O nascimento da Vênus,* de Sandro Boticelli; *Monalisa*, de Leonardo da Vinci; *A escola de Atenas,* de Rafael Sanzio; *Flora*, de Ticiano; *A criação de Adão*, de Michelângelo; *A Primavera,* de Sandro Boticelli; *A última ceia,* de Leonardo da Vinci; *Madona Sistina,* de Rafael Sanzio; *Retrato de um jovem,* de Sandro Boticelli; *Davi,* de Michelângelo; *Retrato de uma jovem mulher*, de Sandro Boticelli; *Pietá,* de Michelângelo.

comportamentos e relações sociais, como bem salienta Teresa de Laurettis. Um discurso que constrói um determinado entendimento, uma orientação, um esquema de interpretação e significação do que seria o papel das artes e o ser negro/negra na contemporaneidade. Junte-se a isso, o fato de música e clipe serem produzidos e protagonizados por um casal negro bem sucedido, como Beyoncé e Jay-Z, interpelando uma audiência inserida em uma região administrativa que, de acordo com os dados de 2018 da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, tem 52,8% de sua população identificada como parda e 12,2% como negra. (CODEPLAN, 2019, p.13). Ou seja, não se pode desconsiderar a representatividade dos protagonistas daquela produção para nossos/nossas estudantes.

Muito foi dito a época do lançamento sobre a música, uma celebração ao sucesso e ao lugar alcançado por um casal afro-americano e, sobretudo, do clipe, que dialoga diretamente com a história da arte.[7] Gravada inteiramente no Museu do Louvre, um dos maiores museus do mundo e um dos espaços mais simbólicos da arte ocidental, a produção revela uma crítica contundente a uma produção artística feita por homens brancos, sobre homens brancos e para homens brancos ao longo da história. Nesta crítica, observamos aquele espaço eminentemente branco, masculino e eurocêntrico ser ocupado por corpos negros, majoritariamente femininos, em uma celebração da arte e da cultura afro-americana. Corpos que, como evidencia uma das sequências do clipe, nas artes, estão na penumbra das pinturas expostas, quase não são vistos; no museu, estão no subsolo, em trabalhos pouco valorizados.

Estas representações, em que homens e mulheres negros aparecem em posições de subalternidade, denunciados pelo clipe, expõem a construção da

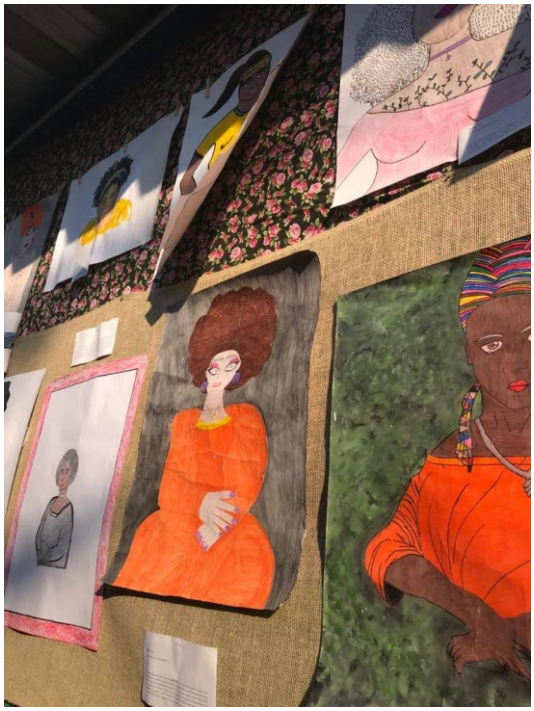
[7] Algumas das matérias veiculadas na época do lançamento do clipe: “Apeshit”: o clipe cheio de significados de Beyoncé e Jay-Z Disponível em: https://casavogue.globo.com/Colunas/Arte-do-Cinema/noticia/2018/06/apeshit-o-clipe-cheio-de-significados-de-beyonce-e-jay-z.html; 7 detalhes de ‘Apeshit’, clipe de Beyoncé e Jay-Z, que talvez você tenha perdido. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2018/06/19/7-detalhes-de-apeshit-clipe-de-beyonce-e-jay-z-que-talvez-voce-tenha-perdido_a_23462851/; Beyoncé e Jay-z desafiam a arte ocidental em clipe de “Apeshit”. Disponível em: https://rollingstone.uol.com.br/noticia/beyonce-e-jay-z-desafiam-arte-ocidental-em-clipe-de-apeshit/; Jay-Z e Beyoncé se afirmam não só entre elites financeiras, mas também culturais. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/06/jay-z-e-beyonce-se-afirmam-nao-so-entre-elites-financeiras-mas-tambem-culturais.shtml; Com o vídeo de ‘Apeshit’, Beyoncé e Jay-Z se reposicionam como obras de arte. Disponível em: https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/tonygoes/2018/06/com-o-video-de-apeshit-beyonce-e-jay-z-se-reposicionam-como-obras-de-arte.shtml

diferença racial e as hierarquias advindas de tal construto, bem como a naturalização das desigualdades provenientes de tais relações de poder. Nesta direção, não é difícil perceber as implicações pedagógicas da leitura do videoclipe. Ela se alinha com uma proposta em que, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, a pedagogia e o currículo "*deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.*" (SILVA, 2014, p.91). Sendo assim, a proposta de leitura e análise desse discurso audiovisual nos permite avançar em um debate cada vez mais necessário e urgente, desnaturalizando uma suposta inferioridade negra. Lógica que o clipe também pretende inverter, ao evidenciar corpos que tomam posse do Louvre por meio da música e da dança, de suas contribuições artísticas.

Orientados por tais discussões, avançamos na execução da proposta e chegamos a sua última etapa: a de construção de narrativas outras, em que histórias múltiplas e plurais se fizessem visíveis. Assim, reunidos em grupos, os/as estudantes foram desafiados a elaborar releituras de obras renascentistas a partir de referências africanas e afro-brasileiras, compartilhadas e debatidas ao longo das aulas de história. Dentre elas, figuras como Machado de Assis, André Rebouças, Zumbi dos Palmares, Dandara, Luiza Mahin; de rainhas negras, como Cleópatra, Nefertiti, Nefertari e Nzinga Mbande; espaços de saber e de sociabilidade, como a Universidade de Tombuctu e o samba da Tia Ciata; as religiões de matriz africana, além de figuras de nossa história mais recente, como Carolina Maria de Jesus e Marielle Franco. Histórias que enfatizam, além da resistência dos/das africanos/as e seus descendentes à escravização, as diferentes formas de se organizar, manifestar as suas culturas e a riqueza, diversidade e complexidade das sociedades africanas e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Afinal, por muito tempo a participação de africanos e africanas e de seus descendentes na formação sociocultural do Brasil foi reduzida, na maioria das vezes, à força de trabalho compulsória, desconsiderando outras contribuições, tais como as formas de organização familiar, a religiosidade, a língua, dentre outras (MATTOS, 2007, p.13).

A partir destas e de outras referências, os trabalhos foram sendo construídos a partir de uma dupla preocupação: a construção da narrativa visual e de legendas que orientassem a leitura das narrativas propostas. O resultado foram 51 trabalhos organizados na exposição “Releituras renascentistas sob uma perspectiva afro-brasileira”, aberta à comunidade escolar.





Detalhes da exposição. Fonte: arquivo pessoal.

Dentre os trabalhos expostos, o intitulado *A fuga*, inspirado na obra renascentista *O nascimento da Vênus*, do artista italiano Sandro Boticelli, executado por duas alunas do 7º ano B:



A fuga. Fonte: arquivo pessoal.

No original de Sandro Boticelli, a representação de Vênus, deusa do amor e da beleza na mitologia grega, que emerge das águas, dentro de uma concha, rodeada por Zéfiro (vento oeste) e Clóris (ninfa) por um lado, e de uma Hora (deusa das estações), segurando um manto de outro. Na releitura proposta, as alunas evidenciam a centralidade de Dandara, figura relacionada a um dos maiores símbolos de resistência ao sistema escravista colonial, o quilombo dos Palmares. Na legenda elaborada pelas alunas, percebe-se os sentidos por elas construídos:

> A obra apresenta Dandara dos Palmares trancafiada na concha, saindo por si só. No lugar dos deuses Zéfiro e Clóris da mitologia grega estão duas mulheres sendo escravizadas. À direita, no lugar da Primavera, colocamos Zumbi dos Palmares. Ao fundo

> está a savana africana, mostrando que os portugueses arrancaram os africanos de suas terras para trazê-los ao Brasil para serem escravizados. Mostramos que não só os homens sofriam naquela época, mas também as mulheres. Zumbi ajuda Dandara para mostrar que eles lutaram até o fim por sua liberdade.

Uma narrativa que investe no protagonismo de mulheres negras, na agência feminina e na visibilidade de suas práticas. As alunas ressaltam que Dandara saía da concha, buscava a liberdade "*por si só*", em uma clara referência às amarras da escravidão. Imagem reforçada pelas correntes quebradas por Dandara, sem nenhum auxílio, numa alusão ao seu protagonismo. Este é reforçado pela imagem de Zumbi, que aguarda a sua libertação, segurando um manto. Mais do que simplesmente companheira de Zumbi, aguardando por suas ações, nesta narrativa Dandara adquire centralidade e tem a mesma importância daquela figura. Sua luta parece, enfim, inspirar outras mulheres escravizadas, representadas à esquerda na imagem.

A releitura elaborada pelas estudantes dialoga diretamente com a crítica às interpretações que enfatizam que mulheres escravizadas seriam desprovidas de qualquer capacidade de ação e atuação, de criar estratégias de lutas para enfrentar o domínio senhorial. Expõe os limites de discursos que encerram as práticas de resistência daquelas mulheres em roteiros preestabelecidos:

> a acomodação ao cativeiro; a espera pela alforria; a fragilidade física, a maternidade e o cuidado com a família como limites às suas ações rebeldes. Formas de atuação, ou, em muitos casos, a ausência desta que, de possibilidades, se transformam em verdades acerca do comportamento feminino no cotidiano escravo. São interpretações assentadas sobre um incontornável destino biológico, uma suposta "natureza feminina" imutável, a-histórica, que exclui formas outras, múltiplas e diversificadas de atuação. (MACENA, 2015, p.153).

Como destacamos em outra oportunidade, as mulheres escravizadas lutaram por liberdade, recorrendo a estratégias diversas para alcançá-la e suas histórias indicam a complexidade da vida e das ações de pessoas escravizadas (MACENA, 2015).

Assim como esta releitura confere novos sentidos à vida de mulheres escravizadas, construindo outras representações sobre suas práticas e

enfatizando seu protagonismo, os demais trabalhos vão nessa mesma direção, apontando outras narrativas possíveis. Sublinham o exercício da maternidade das amas de leite, suas dores e seu papel na sociedade brasileira oitocentista; substituem as *madonnas* cristãs por mulheres de carne e osso, como Carolina Maria de Jesus e Sabina, mãe de Zumbi dos Palmares; propõem outras referências estéticas do belo e um olhar sobre os feitos femininos, como no destaque dado às rainhas africanas. Mas também apontam para novas possibilidades de construção do social, a partir de referenciais contemporâneos. É o que percebemos na releitura *Marielle e a criação*, elaborada por uma dupla do 7º ano F:



Marielle e a criação. Fonte: arquivo pessoal.

Inspirada no afresco *A criação de Adão*, de Michelangelo, a releitura proposta pela dupla subverte a representação cristã inspirada no livro bíblico do Gênesis presente no original. Deus é substituído por uma mulher negra, assim como a figura de Adão. Nas mudanças que operam, os estudantes imprimem novos sentidos a imagem. Criar torna-se verbo conjugado no feminino, mostrando o diálogo da releitura proposta com as lutas recentes de mulheres negras, conforme indica a legenda elaborada:

> Nossa obra fala sobre as mulheres, principalmente as negras. Mas de todas essas mulheres, o nosso foco está em Marielle Franco, que foi socióloga, vereadora, feminista e defensora dos direitos humanos. Nesta obra ela está representada como uma deusa que, com o dedo indicador, aponta para uma mulher que representa todas as mulheres negras. É como se Marielle estivesse passando uma mensagem para as mulheres se unirem para defender seus direitos. Na imagem também há cartazes que são como vozes de todas as mulheres para a sociedade.

A releitura tem como figura central a vereadora carioca Marielle Franco. Com o braço estendido, ela dá a vida a um movimento, representado por uma mulher negra vestida com uma camiseta com os dizeres *Girl Power.* Nos cartazes espalhados pela imagem, emergem pautas como a igualdade de direitos, o respeito ao corpo e às demandas de mulheres, bem como o clamor por justiça.

A escolha da protagonista é emblemática. Marielle Franco foi assassinada em março de 2018 em uma emboscada. Sua morte ainda guarda questionamentos (quem mandou matar? Por quê?) e tornou-se símbolo de diferentes lutas: pelos direitos humanos, contra a violência policial, pelo fim da violência contra as mulheres (sobretudo negras) e contra o genocídio da população negra. Pautas que se mostram urgentes, haja vista a grande desigualdade racial existente nos indicadores de violência no Brasil. Conforme destaca o *Atlas da Violência 2019*, no período entre 2007 e 2017, 75,5% das vítimas de homicídios no país foram indivíduos negros, "*sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0."* (ATLAS, 2019, p.49). Ou seja, em dez anos, tornaram-se maiores as chances de um negro ser vítima de homicídio do que um não-negro. Violência que também atinge diretamente as mulheres negras. O *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019* revela que elas são 61% das vítimas de feminicídio no país, contra 38,5% de brancas, 0,3% indígenas e 0,2% amarelas (ANUÁRIO, 2019, p.111).

São dados que sublinham a persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade, assentadas sobre o entendimento das diferenças físicas como desigualdades, ao representar a população negra como o "outro", como

naturalmente inferior. Práticas que criam e reafirmam hierarquias, tornadas naturais, e limitam o pleno acesso aos direitos, a partir da "*prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros*" (CARNEIRO, 2011, p.15).

Todavia, a releitura apresentada pelos estudantes revela uma outra representação, uma outra imagem possível: a de mulheres negras como sujeitos políticos, em suas lutas pelo direito a ter direitos. Que encontram novas possibilidades de existência e resistência na mobilização coletiva e que, como lembra Djamila Ribeiro, movem-se para além da dor, para além das marcas da violência. Afinal, ainda com aquela autora, por mais que seja assim, "*posto que a sociedade é estruturada por racismo, machismo e capitalismo, muitas trazem a importância de encontrarmos nossas próprias definições*." (RIBEIRO, 2019). Trata-se de ver as múltiplas formas de agenciamento de suas vidas, observando que,

> Entre a vitimização e a produção simbólica de heróis, há experiências complexas de luta, opressão, humilhação, superação, amor, dor, desejos, escolhas, alegrias e desafios. Constatar isso pode ser pouco. Mais importante será conhecer e tornar visível – em alguns espaços do conhecimento e da decisão sobre as políticas públicas – o universo das mulheres negras e o seu protagonismo de ontem e de hoje. (PAIXÃO e GOMES, 2012, p.311).

Considerações finais

Ao tornar visível (e dizível) narrativas sobre mulheres negras, enfatizando os seus protagonismos, as/os estudantes constroem outros percursos no processo de ensino-aprendizagem: destronam ídolos da memória social, produzem outras representações, criam possibilidades de leitura do social e se tornam agentes do processo de produção do conhecimento histórico escolar. Mais do que investir em um adendo à história, inserir a parte que até então faltava, as discussões sobre gênero e raça permitem questionar os termos do próprio conhecimento histórico escolar, seus silêncios discursivamente produzidos, seu esforço homogeneizador. Além disso, a referência àqueles marcadores permite compreender o modo como diferenças são construídas,

significadas e transformadas em desigualdades, assim como o seu funcionamento nas relações sociais.

No exercício do pensamento e reflexão crítica dos/das educandos, o investimento na formação de cidadãos e cidadãs atuantes na sociedade em que vivem, que possam agir como sujeitos de suas próprias vidas e histórias. Particularmente, se entendemos a noção de cidadania menos pela necessidade de formação de patriotas do que pela possibilidade de estimular cidadãos e cidadãs autônomos, comprometidos com a sociedade e aptos a decidir com liberdade o futuro que querem para si e para o mundo (PAGÈS, 2011: 18). Um futuro em que, espera-se, haja espaço para todas as formas de existência e que sejam subvertidas as situações de desigualdade vivenciadas por diferentes sujeitos.

Tais reflexões permitem-me, portanto, voltar ao início deste artigo e precisar o meu "*lugar social*" e minha "*topografia de interesses*", para retomar as formulações de Michel de Certeau (CERTEAU, 2011). Assumo minha posição de professora/pesquisadora, que compreende o seu fazer como mediação no processo de produção do conhecimento histórico escolar e que, ao mesmo tempo, pesquisa a sua própria prática docente. Mais do que objeto de pesquisa, o ensino de história é espaço que ocupo e lugar de onde falo. Encontro-me envolvida no processo de ensino-aprendizagem de história, ao mesmo tempo em que leio a ação dos/das estudantes, agentes neste processo e a minha própria prática, ciente da dimensão política desta.

Ciente disso, oriento-me, cada vez mais, por uma história pensada e ensinada como possibilidade, aberta ao múltiplo, ao diferente, ao diverso, ao instável, que reconheça e valorize as experiências de diferentes atores sociais, seus lugares de fala e posição de sujeitos. E que também considere os anseios e os questionamentos das/dos estudantes. Afinal, não há ensino de História desenraizado da realidade e muito menos desvinculado de aspectos socioculturais de nossa contemporaneidade. Sendo assim, faz-se necessário pensar práticas educativas que priorizem questões presentes no cotidiano de nossos/nossas estudantes e que os/as coloquem no centro do processo de construção do conhecimento histórico escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007. p.185.

ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública 2019. São Paulo: ano 13, 2019.

ATLAS da Violência 2019. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**, out. 1994. p. 203-216.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRETERO, Mario; ROSA, Aberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. Introducción: Enseñar historia en tiempos de memoria. CARRETERO, Mario; ROSA, Aberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs.). **Enseñanza de la historia y memoria coletiva**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens de negros em livros didáticos de História.** 139 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal). **PDAD 2018**: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Brasília, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Raça e os estudos das relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 54, jul. 99. p. 147-156.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **História e linguagens**: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloísa B. De (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MACENA, Fabiana Francisca. **Outras faces do abolicionismo em Minas Gerais:** rebeldia escrava e ativismo de mulheres. 294 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, DF, 2015.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MESQUITA, Natiele Gonçalves e SCHIAVON, Carmem G. Burgert. Análise das representações de negros e negras em dois livros didáticos de História. **Identidade**, São Leopoldo, v.18, n.3, ed. especial, dez. 2013. p.334-344.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **Pesquisa e Prática educativa***:* os desafios da pesquisa no Ensino de História. Rio de Janeiro: EDUR, s/d. Disponível em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/default.html Acesso em: 29 mai. 2020.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015).** 228 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. A formação de professores: os espaços da pós-graduação e da graduação. In: FONSECA, Selva Guimarães e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História***:* ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres***.* São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues e ZANELLO, Valeska (orgs.). **Estudos Feministas e de Gênero***:* articulações e perspectivas. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, Selva Guimarães e GATTI JÚNIOR., Décio (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História:* ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p.17-31.

PAIXÃO, Marcelo e GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; BARRETO, Juliana e GOMES, Flávio (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

RIBEIRO, Djamila. Mover-se para além da dor. **Portal Gelédes**, 08 set. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mover-se-para-alem-da-dor/ Acesso em: 13 jun. 2020.

RICCI, Cláudia Sapag. **Pesquisa como ensino**. Textos de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n 10.639/03. Brasília/DF: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez., 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**. São Paulo, v.1, n.1, 2012. p.17-28.

ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS: A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NEGRAS EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN IMPROVEMENT AND CHALLENGES: THE REPRESENTATION OF BLACK WOMEN IN TWO HISTORY TEXTBOOKS OF BRAZILIAN ELEMENTARY EDUCATION

Clara Marques Souza[1]

RESUMO: Nas últimas décadas, a História e o ensino de história têm vivido um processo de ampliação de seus personagens e perspectivas. Personagens antes silenciados nas narrativas historiográficas e escolares, produzidas por muito tempo sob a égide de um projeto civilizacional branco, masculino e europeu, vêm ganhando cada vez mais destaque. Em diálogo com essas transformações, o objetivo deste artigo é, em uma perspectiva interseccional, analisar a representação individual de mulheres negras em dois livros de História do Ensino Fundamental II, além de examinar a presença e a abordagem de discussões sobre hierarquias e resistências caracterizadas pelas categorias de gênero e raça.
PALAVRAS-CHAVE: livro didático; ensino de história; gênero; raça; interseccionalidade.

ABSTRACT: There is an undergoing process of amplification of the characters analyzed in history and in history teaching. Characters that used to be silenced by the narratives of the historiography and the work of scholars that fostered a sexist, European and white civilizational project, started to gain prominence. Connected with these changes, this article aims to analyze the individual representation of black women in two history textbooks of Brazilian elementary education. The said books will be examined focusing on the presence and the different perspectives of discussions on hierarchy and types of resistance that are part of categories such as gender and race.
ABSTRACT: textbook; history teaching; gender; race; intersectionality.

A descentralização da História: novos atores e perspectivas

A segunda metade do século XX agitou o barco da História. Abalado pelas críticas tecidas à modernidade, o paradigma macroestrutural e racionalista, que vigorava sem maiores sustos desde os anos 1930, se viu questionado em diversas frentes. Dos debates sobre narrativa à aproximação com o método etnográfico, passando pela valorização do indivíduo e pela dedicação à agência de grupos até então silenciados por grande parte das narrativas históricas, a

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

História revisou e reestruturou seus valores, personagens, problemas e abordagens.

A partir desse processo, muitos grupos sociais que, até então, eram silenciados em detrimento de outros, passam a ganhar espaço na historiografia, bem como sua agência histórica e elementos ligados à constituição de suas identidades. Os *sentenciados da história*[2] passaram a assumir seus espaços nessas narrativas, que elencavam novas questões e traziam novas perspectivas para as análises históricas. Entre essas inovações, emerge uma História cada vez mais preocupada com as mulheres enquanto sujeitos políticos e históricos fundamentais e com o gênero como uma categoria central das análises sociais. Esse movimento é acompanhado, também, pela ascensão de estudos que vêm questionando e subvertendo discursos e epistemologias coloniais, como é o caso dos movimentos pós-colonial e, mais recentemente, decolonial. Assim, há uma nova historiografia que, em diálogo com as demandas de movimentos sociais, assume seu papel ético e político de reflexão e reelaboração acerca de questões envolvendo temáticas e personagens até então excluídos do cânone ocidental moderno. Esse movimento de renovação vai acabar por influenciar os debates do ensino de história, que se consolida como campo e objeto de estudos a partir da década de 1980.

Nesse sentido, o debate acerca da necessidade de reformulação da narrativa historiográfica acaba movimentando, também, a forma como se produzem e são recebidos os discursos produzidos no seio da narrativa histórica escolar. No presente artigo, busco analisar a potência e os limites dessa transformação em curso no ensino de história, analisando a representação feminina negra, especialmente de indivíduos, e a presença de discussões sobre hierarquias e resistências marcadas pelas diferenças de gênero e raça em dois livros didáticos de História do Ensino Fundamental II: um do 7º ano e um do 8º ano[3]. Tais obras estão adequadas à nova Base Nacional Comum Curricular, que

[2] Aqui, mobilizamos a ideia de que a experiência moderna ocidental produziu o que o intelectual pós-colonial Hommi Bhabha identificou como o *sentenciamento da história,* inclusive do ponto de vista epistemológico e discursivo. De acordo com o autor, o sentenciamento da história é um conjunto de processor que engloba *subjugação, dominação, diáspora e deslocamento*. (BHABHA, 1998, p. 240)

[3] O livro do 7º ano será da coleção *História.doc*, da Editora Saraiva, edição de 2019; já o do 8º ano será o livro da coleção *Araribá Plus*, da Editora Moderna. Ambos estarão indicados nas referências bibliográficas deste artigo.

buscou atender, num contexto de plena transformação do papel da escola, essas demandas que vêm transformando a historiografia e o ensino. Busco, desse modo, lançar algumas pistas sobre as transformações e as continuidades da narrativa histórica escolar no que diz respeito a grupos sociais historicamente subalternizados no Brasil. Pretendo traçar relações entre a luta contra a desigualdade racial e a desigualdade de gênero, indicando caminhos possíveis para a construção de uma educação epistemologicamente justa com seus sujeitos. Para isso, me ancoro na defesa de uma educação alinhada a um projeto de sociedade intercultural. Entendo interculturalidade como uma perspectiva pedagógica e cultural caracterizada pela promoção da *inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade,* pela ruptura com *uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais* e pela concepção de que as culturas não são puras, mas estão sempre em processo de elaboração (CANDAU, 2008, p. 51). Nesse sentido, um projeto pedagógico intercultural tem como premissa fundamental uma educação que valorize a pluralidade e a diferença cultural, porque esses elementos constroem a vida de diversos sujeitos em permanente construção. Assim, me alinho a uma perspectiva que destaca o papel político-cultural da escola e do ensino de história e sua relação com determinadas hierarquias sociais que, tendo sido produzidas pela modernidade, não têm espaço em uma sociedade que se pretenda justa e plural.

Para compreender essas questões no ensino de história, é forçoso delinear o processo de reestruturação da Historiografia na segunda metade do século XX. A partir dos anos 1960, as Ciências Sociais, inclusive a História, foram atingidas em cheio pela crise do macroestruturalismo e do racionalismo. Esse processo acadêmico, no entanto, tem uma forte relação com as demandas políticas e culturais surgidas no seio da experiência social. Os movimentos de Independência da África e da Ásia, a Contracultura, o Movimento pelos Direitos Civis nos EUA e a Segunda Onda Feminista transformaram o vocabulário político do Ocidente e a forma como se compreendia e narrava as sociedades, inclusive nas disciplinas acadêmicas. Todos eles colaboraram para colocar em xeque a ideia, construída a partir do século XV, de uma pretensa universalidade humana. O homem universal, que pretendia contemplar a totalidade da existência

humana, era branco, masculino, europeu e cristão. Com base nessa construção, constituiu-se um mundo colonial cujo cerne era a incompreensão e, a partir disso, a negação do(a) "outro(a)". Com o Iluminismo, a falsa concepção de uma universalidade humana permaneceu estabelecida a partir de referências brancas, europeias e masculinas, mas agora centrada na consolidação da ciência moderna, racional, como padrão epistemológico central para a legitimação de alguns saberes e invisibilidade de outros.

Com uma série de movimentos sociais emergindo com um discurso político contra-hegemônico, liderados por mulheres, negros e grupos da periferia do capitalismo global, novas questões foram trazidas à tona, na esfera social, cultural, política e acadêmica. Esse movimento, que não é uníssono ou monolítico, contribuiu de forma gigantesca para definir o que se fala, de quem se fala e como se fala nos estudos acadêmicos. No lugar da universalidade branca, masculina e europeia como referência fundamental da existência humana e de um estatuto de verdade galileano nas Ciências Sociais, se construiu um novo leque de possibilidades para a problematização do conhecimento. Nesse contexto, ganharam força movimentos e narrativas político-acadêmicas que apontavam a necessidade de valorização da agência de grupos e indivíduos subalternizados por uma lógica de poder que contemplou hierarquias raciais, coloniais, eurocêntricas e de gênero. (CHARTIER, 1994, p. 100-104)

Além disso, essas hierarquias e as próprias conformações socioculturais que as definiam passaram a ser reformuladas, como as próprias identidades dos sujeitos sociais. A *história vista de baixo* foi responsável pelo crescente destaque, nas análises sociais, da dimensão cultural, num momento de crescente diálogo entre a História e a Antropologia e de desnaturalização da própria concepção de cultura, que passa a ser historicizada e problematizada. Novos atores sociais, territórios e abordagens até então silenciados passaram a se tornar cada vez mais importantes, denunciando que esse silenciamento era parte, sobretudo, de discursos hegemônicos de poder. Trata-se, desse modo, do destaque cada vez maior do caráter político da narrativa: estar fora da História, como era o caso de negros, indígenas, trabalhadores e mulheres, tinha motivações claras nesse sentido; por sua vez, e justamente por isso, entrar para a História tinha seu valor e se tornava uma reivindicação.

Estava em curso na historiografia ocidental, a partir desse momento, o que a historiadora Natalie Z. Davis chamou, em artigo publicado em 2011, de um processo de *descentralização* da História. Tal transformação se caracterizou pela ampliação do conjunto de possibilidades que contemplam o fazer historiográfico, que, por sua vez, passou a se dedicar a objetos, personagens e perspectivas até então ignorados pelas narrativas hegemônicas. Do ponto de vista social, a História viu a ascensão da história vista de baixo e da categoria da subalternidade, destacada por intelectuais indianos. Do ponto de vista geográfico, ganharam destaque a História Global e o movimento pós-colonial, criticando, respectivamente, o estatuto do Estado-Nação como categoria analítica hegemônica e a restrição à Europa como recorte espacial privilegiado nas análises sociais. É essa descentralização, portanto, que vai fazer com que a História, enquanto disciplina acadêmica, compreenda e discuta atores e territórios que, tradicionalmente, não só foram apagados como estigmatizados por perspectivas que ignoravam sua agência e, portanto, sua capacidade de intervenção no mundo e nas relações sociais (DAVIS, 2011, p. 190). Compreender como esse apagamento – e sua desagregação – se estabeleceu no seio da história ensinada e das narrativas escolares, sobretudo com relação às questões de gênero e raça e ao papel de mulheres negras, será meu objetivo a seguir.

Gênero e raça: interseccionalidade da historiografia ao ensino

A narrativa histórica escolar brasileira foi excludente por muito tempo. Tal construção, diretamente relacionada à constituição de uma identidade nacional branca e referenciada em padrões civilizacionais europeus, vem sendo abalada: 1. por pesquisas no campo do ensino de história, que se consolidou enquanto campo e objeto de estudos a partir do fim dos anos 1980; 2. pela atuação e pelas demandas de professores e estudantes, constituintes diretos da diferença entre o currículo prescrito e o prático (CAIMI, 2016, p. 78). Essa atuação contra-hegemônica, com demandas que reconhecem o papel da escola na consolidação de projetos político-culturais e na produção de sentidos na sociedade, vem tendo frutos importantes, embora o caminho a trilhar ainda seja

longo. Essas discussões vêm buscando reestruturar o ensino de história a partir da ruptura com a ideia de que a narrativa histórica escolar pode se limitar à atuação, aos interesses e às perspectivas construídas sob os limites de uma suposta história universal da Civilização. Nessa chave, surgem não apenas pesquisas, mas propostas curriculares que, sobretudo a partir dos anos 1990, puseram novas questões na mesa de pesquisadores e educadores em geral.

Um ponto de inflexão fundamental nessas reformulações, como destaca Circe Bittencourt, foi a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, que propuseram um ensino de história sociocultural e a rejeição a uma História totalizante da Civilização, quando afirma-se, nos PCNs, que:

> O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo com a História e a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, os historiadores valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo (BRASIL, 1998 *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 99)

Nos PCNs, aparecem uma série de elementos importantes para compreender as novas propostas curriculares sobre o ensino de história no Brasil a partir dos anos 1990, em pleno contexto de redemocratização e de concepção da escola como um espaço de ferramenta de transformação político-cultural. Nesse trecho, merecem especial destaque a defesa da multiplicação das concepções de tempo, a crítica à ideia de Civilização e a centralidade do debate sobre o conceito de cultura, sob uma perspectiva que reforce a aproximação com a Antropologia. No que diz respeito à questão do tempo, os PCNs explicitam um movimento de preocupação com o desenvolvimento, no ensino de história, da temporalidade, um dos elementos centrais para a consolidação da consciência histórica dos sujeitos educandos.

Essa consciência, que trata-se da autopercepção do indivíduo de sua condição no mundo e de suas possibilidades de intervenção humana, se forja a partir do desenvolvimento de aspectos ligados à historicidade e à temporalidade

(MARTINS, 2019, p. 55), que passa a explorar, a partir dos PCNs, outras concepções de tempo além do tempo cronológico, como noções de *geração* e *duração*. Já a crítica à ideia de Civilização, como podemos perceber no texto, se sustenta a partir do fato de que tal noção carregaria consigo a ideia de um progresso inevitável das sociedades humanas, guiadas pelos mesmos seres racionais construídos como universais pela ciência moderna e líderes do progresso: como sempre, homens, brancos e europeus. Essa proposta só pode ser compreendida, no entanto, dentro dessa dinâmica ampla de trocas e influências, que engloba o campo da Historiografia e o ensino de história (como campo e objeto de estudo), refletindo sobre as necessidades de novas práticas discursivas no ambiente escolar. Essa reflexão dialoga, inclusive, com a centralidade que o conceito de cultura passa a assumir na educação a partir dessas iniciativas acadêmicas e curriculares. A recuperação dos debates antropológicos para pensar o ensino de história, em plena crise do macroestruturalismo, é absolutamente importante porque é realizada num contexto de desnaturalização da própria ideia de cultura, que passa a ser compreendida sob uma lógica desessencializante e crítica. Nesse sentido, categorias sociais e identidades são compreendidas não como dados naturais da realidade, mas como elementos sociais construídos, social e historicamente. Gênero, etnicidade e a própria ideia de cultura são associados, a partir desse contexto, à percepção da importância dessas categorias na configuração das relações sociais.

Como destaca Joana Maria Pedro, o uso da palavra *gênero (...) tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas* (PEDRO, 2005, p. 78). A contribuição de tais movimentos, articulados na luta por respeito e ampliação da cidadania, teve uma enorme contribuição para as reflexões que se construíram acerca da historiografia, da escola e do ensino de história. Em diálogo com essas demandas, nos anos 1980 ganharam força alguns esforços para se construir uma *História das mulheres*, que, a partir de então, se dedicou a *destacar as vivências comuns, os trabalhos, as lutas, as sobrevivências, as resistências das mulheres no passado* (PEDRO, 2005, p. 86). Pesquisadoras e pesquisadores como Joan Scott, Michelle Perrot e Natalie Davis foram importantes expoentes dessa iniciativa, que encontrou um terreno

fértil no Brasil em trabalhos de Mari Del Priore, Joana Maria Pedro, Margareth Rago, entre outros[4]. Tal movimento abriu espaço, nesse contexto, para que outras historiadoras e outros historiadores enfatizassem não apenas o protagonismo feminino, mas a centralidade e a historicidade da categoria de gênero para análises sociais e historiográficas. (PEDRO, 2005, p. 85)

Como destaquei, a História das mulheres e a mobilização da categoria gênero devem muito aos movimentos sociais feministas e de gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. É a partir da crítica feminista norte-americana ao determinismo biológico que tal conceito passa a ser incorporado na historiografia como uma categoria que se estabelece a partir da experiência social, tendo, portanto, historicidade e relação com a produção de discursos e hierarquias. Em importante artigo publicado pela primeira vez em 1988, Joan Scott recuperou a contribuição do movimento feminista, definindo gênero como *a organização social da relação entre os sexos* (SCOTT, 1992, p. 73). A autora destacou, ainda, que tal categoria foi muito mobilizada, por historiadoras e historiadores, junto às categorias de classe e raça. Assim, *as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história* (SCOTT, 1992, p. 73), que buscava não apenas incluir grupos oprimidos na narrativa histórica, como compreender as origens dessas opressões e desnaturalizá-las.

Sobre isso, dois elementos merecem forte destaque. Em primeiro lugar, o fato de que refletir sobre essas categorias e identidades só foi possível num contexto em que a própria noção de cultura estava sendo revista por historiadores e antropólogos num momento de reformulação de ambas as disciplinas. História e Antropologia se aproximavam no mesmo momento em que eram profundamente abaladas pela crise da modernidade e do estruturalismo, que inclusive estimulou essa aproximação. Nesse contexto, a cultura foi pensada, cada vez mais, como um elemento flexível e histórico das sociedades. A constituição do gênero como categoria desnaturalizada na análise histórica se forjou, portanto, a partir da emergência e da consolidação de uma abordagem cultural na História. Categorias sociais como classe, gênero e raça, assim, não

[4] Essas autoras e algumas outras, bem como suas obras de relevância, são citadas pela historiadora Joana Maria Pedro ao discutir a emergência de uma História voltada às mulheres e à mobilização do gênero como categoria fundamental na historiografia.

eram tratados como dados naturais e obetivos, mas como construções estabelecidas, historicamente, no seio da cultura.

Um outro elemento importante é o fato de que as análises que mobilizam o gênero para pensar determinadas realidades e relações históricas são pensadas a partir de sua relação com outras categorias estruturantes das relações sociais. Assim, gênero, raça e classe são pensados como eixos fundamentais das hierarquias sociais que geraram, entre diversos outros desdobramentos: 1. o silenciamento de diversos grupos e indivíduos nas narrativas, tanto historiográficas como escolares; 2. a naturalização dessas desigualdades, a partir da percepção e da construção social das diferenças. Novamente, esse processo não pode ser compreendido sem a contribuição política e intelectual de mulheres que destacaram que esses eixos não independiam uns dos outros, ao menos não para grande parte das mulheres. Uma importante precursora dessa reflexão é a filósofa Angela Davis. Em *Mulheres, raça e classe*, a autora realiza uma reflexão sobre a interseccionalidade desses distintos eixos de opressão, além de destacar as desigualdades estabelecidas entre mulheres que ocupavam lugares sociais distintos com relação à classe social e à raça, entendida como categoria social de diferenciação. Nas palavras de Davis,

> Com a chegada do século XX, um casamento ideológico sólido uniu racismo e sexismo de uma nova maneira. A supremacia branca e a supremacia masculina, que sempre se cortejaram dom facilidade, estreitaram os laços e consolidaram abertamente o romance. (...) Se as pessoas de minorias étnicas – dentro e fora do país – eram retratadas como bárbaras e incompetentes, as mulheres – quer dizer, as mulheres brancas – eram rigorosamente representadas como figuras maternais, cuja *raison d'être* (razão de ser) fundamental era nutrir os machos da espécie. (DAVIS, 2016, p. 127)

Essa perspectiva, que compreende gênero, classe e raça numa perspectiva interseccional, não apenas busca mapear a forma como as desigualdades produzidas nessas ou por essas – no caso de raça e gênero – categorias se alimentam de forma mútua, mas também como gera diferenças nas demandas entre mulheres brancas e mulheres negras, por exemplo. Assim, não é possível apreender que a experiência de ser mulher é a mesma em

qualquer circunstância – pois ser uma mulher negra trabalhadora não é a mesma coisa que ser uma mulher branca economicamente privilegiada, como Davis (2016), primorosamente, demonstrou –. A interseccionalidade leva, assim, à compreensão das pluralidades envolvendo essas diferentes categorias e identidades que compõem os sujeitos, que nunca são constituídos por um único elemento de subjetivação individual e coletiva.

Os caminhos da desconstrução dessas hierarquias, nesse sentido, também só podem ser compreendidos na chave do diálogo entre as experiências envolvendo gênero, raça e classe, sempre sobrepostas na produção de identidades políticas e sociais. Nesse sentido, em diálogo com Scott (1995), compreendo gênero como uma construção social que se estabelece a partir da percepção de corpos femininos e masculinos, marcados socialmente não apenas pelo signo da diferença, mas do poder. Esses sujeitos, por sua vez, são marcados não apenas pelo gênero, mas por outras categorias sociais que se relacionam diretamente à construção de suas identidades, como raça. Assim, como nos ensina Davis (2016), o gênero não pode ser entendido como uma categoria isolada, uma vez que os corpos marcados por sua significação são corpos marcados, também, por diferenças e hierarquias raciais. É com este olhar, que compreende as categorias de gênero e raça sob uma perspectiva interseccional, que conduzo este trabalho.

A constatação dessas relações e a necessidade de sociedades outras foram elementos que impactaram fortemente a educação e o ensino de história no Brasil, que, num contexto de redemocratização, assumiram seu papel político nessas relações. Os PCNs são uma importante demonstração da forma pela qual novas propostas curriculares, que abriram discussões para a desnaturalização do conceito de cultura na escola e para uma abordagem histórica sociocultural em sala de aula, caminhavam nessa direção já a partir dos anos 1990.

Em 2003, outro marco importante desse movimento foi a Lei 10.639, que garante a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico. A Lei 10.639, assim, é um importante marco na compreensão do papel político da narrativa histórica e na luta por uma educação antirracista e intercultural, permitindo o reconhecimento de histórias, experiências e formas de

conhecer historicamente silenciadas. Trata-se de um movimento que busca, nas palavras de Vera Candau e Luiz Oliveira,

> desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32)

Desse modo, a Lei 10.639 provocou um importante abalo na concepção eurocêntrica e quadripartite que se fez tradição no ensino de história. Em contraponto a essa noção, ganha destaque o debate acerca do potencial de uma educação antirracista e intercultural, que eduque para a valorização da diferença. Aqui, entendo que a compreensão da escola como um espaço de intervenção política e cultural no mundo é absolutamente central para pensar a escola não apenas como *vítima e/ou algoz de seu próprio tempo*, mas como agente de transformação da superação, necessária e em curso, de uma modernidade excludente. (ARAÚJO, 2018, p. 78)

É nesse contexto de profusão de embates e disputas curriculares, que vêm pensando novas possibilidades e necessidades políticas e culturais, que o ensino de história se encontra hoje. Recentemente, a própria construção da Base Nacional Comum Curricular contemplou, em sua formulação, muitos debates que procuraram recuperar essas questões. No entanto, minha preocupação central é compreender como eles se refletem na prática, em ferramentas e discursos que afetam diretamente o currículo prático no ensino de história. Para isso, examinarei dois livros didáticos, em conformidade com a BNCC e amplamente utilizados nas redes pública e privada.

As categorias de gênero e raça e as mulheres negras nos livros didáticos: que história contamos?

Optei por analisar dois livros didáticos de História, um do 7º ano e outro do 8º ano do Ensino Fundamental II, de coleções e editoras diferentes. Ambos, no entanto, são usados por uma série de escolas e redes, tanto públicas como

privadas. Nesse texto, me concentrarei em analisar a mobilização e possíveis problematizações das categorias de gênero e raça nos livros, bem como a representação de mulheres negras em ambos.

O primeiro livro que analisarei é o *HISTÓRIA.doc*, do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Editora Saraiva. Aqui, mobilizo a versão do professor, que conta com um material exclusivo para a leitura dos docentes. Esse material é importante pois reconheço a centralidade do livro didático como material privilegiado, pelos docentes, no preparo das aulas. Assim, um material direcionado aos professores, contendo a *Fundamentação teórica e pedagógica* do livro, assim como a relação entre o *Plano geral da coleção e a BNCC*, são muito importantes. Aqui, me interessa mais particularmente a seção dedicada à fundamentação teórica e pedagógica do livro, em especial os itens *O conteúdo do texto didático em História para os anos finais do Ensino Fundamental* e *Pelo ensino de uma História engajada*, ambos agrupados como parte dessa fundamentação. No primeiro item, os autores do livro se colocam em consonância a uma nova tendência, no ensino de história, de repensar os atores históricos, objetos e territórios envolvidos nas narrativas. No entanto, reafirmam sua filiação à uma perspectiva programática integrada,

> Que procura articular a História da Europa, a História do Brasil, a História das Américas, a História da África e a História da Ásia, tomando a *História da Civilização* como eixo estruturante da cronologia. Adotamos, assim, no tocante á temporalidade, aquilo que Jean Chesnaux chamou de 'quadripartição da História: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (VAINFAS *et al*, 2019, p. VIII, grifos nossos)

Assim, embora haja um reconhecimento da importância de novas abordagens, objetos e personagens para refletir sobre o ensino de história, os autores aderem a uma tradição reafirmada por eles mesmos como eurocêntrica (VAINFAS *et al*, p. IX). Isso não significa, é claro, que é uma escolha político-pedagógica da coleção se eximir das novas discussões envolvendo o ensino de história; no item *Pelo ensino de uma História engajada*, há a reafirmação da importância da história africana e afro-brasileira e da história indígena na história do Brasil. Além disso, há um trecho, nesse item, discutindo a importância do *combate à discriminação das alteridades*, envolvendo a *história das relações de*

gênero e a *história da sexualidade* (VAINFAS *et al*, 2019, p. XXV). No entanto, tais categorias não são problematizadas, do ponto de vista da sua constituição histórica, nem no texto de apresentação aos professores, nem no texto do livro. De todo modo, a importância feminina na história e de demais grupos historicamente silenciados na narrativa escolar são reiterados quando esses grupos estão presentes no texto didático. Nas palavras dos autores,

> A *valorização dos grupos oprimidos na História* foi, de todo modo, matéria de atenção especial desta coleção. Antes de tudo, porque a opressão e a revolta contra os opressores é marca essencial da História em todos os períodos e sociedades. E sobretudo porque, na história dos livros didáticos brasileiro, passou-se de um "silêncio ensurdecedor", entre meados do século XIX e o último quartel do século XX, para um "grito voluntarista", doutrinário, ideologizante. Nos dois casos, os estudantes ficam longe de conhecer a História, nas suas sutilezas e ambiguidades – características humanas –, em prejuízo de uma educação cidadã, democrática e tolerante em face das diferenças. (VAINFAS *et al*, 2019, p. XXVI)

Os autores não desenvolvem a ideia desse *grito voluntarista*, *doutrinário, ideologizante*, o que torna um desafio a compreensão mais apurada de tal afirmação. É um consenso, entre os pesquisadores do ensino de história, que o que marcou as obras didáticas até o fim do século XX foi, de fato, um silêncio ensurdecedor. Mas como essa doutrinação, que teria se organizado em contraponto, se estabeleceu? Com que abordagens? São questões que a afirmação deixa em aberto. Além disso, até que ponto é possível admitir o papel do ensino de história e da escola na consolidação de determinados projetos de sociedade diversos sem reconhecer seu caráter político e ideológico? Admiti-lo, no entanto, não é defender um projeto de doutrinação dos estudantes para uma versão única da história, especialmente quando todo o debate de protagonismos de minorias nas narrativas escolares vem sendo acompanhado por uma ampla discussão acerca da superação do conteudismo vazio e do desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. Observamos que a necessidade de não se encarar a história sob uma perspectiva monolítica é destacada nesse trecho, na medida em que se reforça a necessidade de discussão acerca das ambiguidades e tensões que caracterizam diferentes processos históricos.

Ainda, gostaria de recuperar o fato de que os autores se apropriam, declaradamente, de uma História quadripartite da Civilização, a mesma criticada nos PCNs, como demonstrei aqui, pelo seu caráter universalizante, eurocêntrico e silenciador. O livro apresenta, assim, já no manual do professor que o precede, uma série de tensões entre uma história engajada e uma história da Civilização, que permanecem presentes, conforme pretendo demonstrar, em toda a narrativa construída ao longo da obra.

O livro parte, na exposição e no tratamento dos conteúdos históricos, de uma perspectiva que dialoga com uma ótica interdisciplinar e microanalítica no ensino de história. Recuperando a mobilização de diferentes escalas na análise histórica, cada capítulo parte de um personagem. Aqui, uma característica do livro do 7º ano salta aos olhos: ele é composto por 15 capítulos; em cada um deles, há um personagem histórico que serve como fio condutor do tema exposto no capítulo. Desses, apenas três são mulheres: Malinche, Nzinga e Francisca da Silva, ou *Chica da Silva* – uma indígena e duas mulheres negras. Esse não é um mero detalhe numérico: apenas 20 % dos capítulos se dedica a mulheres. Se reconhecemos que entrar para a História, e para a narrativa histórica, tem um imenso valor político e cultural, então é importante que reflitamos sobre tais limitações, para superá-las.

Assim, embora os autores reafirmem a busca por *uma história engajada*, tal movimento no ensino de história ainda está longe de sua plenitude, não apenas no que diz respeito à permanência do sexismo, mas do eurocentrismo e da predominância branca na narrativa histórica escolar. O décimo capítulo do livro, intitulado *A África Centro-Ocidental no tempo do tráfico de escravos*, fala de Nzinga logo no segundo parágrafo, recuperando o momento em que, ainda irmã do rei de Ndongo, Nzinga foi para Lunda negociar, como embaixadora, com o governador da capitania. A abertura do capítulo mobiliza uma gravura do século XVII, atribuída a Giovanni Antoni Cavazzi, que retrata tal negociação. A fonte é mobilizada no seguinte trecho:

> Você notou onde Nzinga está sentada? Ela improvisou um banco, usando uma escrava, mostrando ao governador que também era poderosa. Para os habitantes do Ndongo, estar em uma altura mais baixa era o mesmo que estar em posição inferior. Alguns anos depois, Nzinga tornou-se rainha de

> Ndongo, líder de centenas de guerreiros. Sua história é apenas uma entre as várias que ocorreram do confronto entre europeus e povos da África centro-ocidental, na época do tráfico de pessoas (VAINFAS *et al*, 2019, p. 158).

‘ Gostaria de destacar dois elementos desse trecho. O primeiro é que há uma preocupação clara, por parte dos autores, de destacar o papel de Nzinga como uma mulher extremamente poderosa e articulada, do ponto de vista político. Ao se colocar em cima de uma mulher escravizada, busca demonstrar uma importância que é reforçada na narrativa do livro – permitindo, inclusive, refletir sobre hierarquias entre mulheres de diferentes grupos sociais em contextos distintos, como é o caso de Nzinga e da mulher escravizada utilizada por ela como banco –. É possível constatar, aqui, um olhar preocupado com a agência histórica de Nzinga e os múltiplos tecidos sociais que compunham o Ndongo e, numa perspectiva mais ampla, a África centro-ocidental como um todo. Além disso, os autores se preocupam em demonstrar por que era tão relevante, para Nzinga, a sua posição com relação ao governador. Trata-se, portanto, de uma análise realizada à luz dos signos culturais e seus significados para Nzinga, não para o governador da capitania.

Mais à frente, no mesmo capítulo, há uma seção reservada, no texto principal, sobre o reinado de Nzinga. Ilustrado com uma imagem em bronze, presente em Luanda, o texto busca reforçar a importância de Nzinga, a rainha que liderou uma série de guerreiros contra os portugueses, como uma personagem histórica fundamental. De acordo com o texto,

> Nzinga não deu trégua aos portugueses. Insistiu na retirada do forte de Ambaca, considerado por ela uma provocação (...). Para os portugueses, que não conseguiam vencer os exércitos da rainha, por mais que tentassem, Nzinga estava atrapalhando, e muito, o seu comércio de escravos na região. (VAINFAS *et al*, 2019, p. 165)

Nesse trecho, mais uma vez é possível observar a importância dada à agência histórica da personagem, que demonstra a centralidade e a importância da estratégia de uma mulher negra para, a partir de um conjunto contextualizado de interesses sociais e políticos, agir sobre sua realidade. É possível observar, também, esse elemento no capítulo 15 do livro, intitulado *Ouro e pedras*

preciosas no Brasil, cuja personagem de partida é Francisca da Silva, ou *Chica da Silva*, como é mais conhecida. O texto afirma que

> Francisca foi uma das raras personagens femininas do século XVIII a ganhar fama tanto entre os historiadores quanto no cinema e na televisão, que a batizaram com o nome de Chica da Silva. Romancistas e diretores mostraram Chica da Silva como uma mulher bonita, sensual e dominadora, que viveu um romance escandaloso com o jovem e rico João Fernandes. A história real de Chica da Silva, entretanto, é muito diferente da que eles contaram. (VAINFAS *et al*, 2019, p. 230)

A narrativa histórica construída pelo livro, aqui, aproveita uma oportunidade enquanto perde algumas outras. Aproveita a chance de problematizar a imagem construída de Chica da Silva por outras ferramentas que constituem a memória coletiva sobre sua existência; o capítulo pouco desenvolve, no entanto, as consequências da experiência da escravização na vida da personagem, e sua relação com um contexto mais amplo de violência e desumanização das populações negras na colônia da América Portuguesa. Além disso, o texto pouco fala, de fato, sobre Chica da Silva, mencionando apenas alguns dados factuais e o dado de que tal personagem fez parte da elite mineira – o que não deve ser subestimado, uma vez que permite a reflexão acerca de um papel social exercido por uma mulher negra num espaço de poder econômico –. Ainda, embora os autores destaquem que Chica da Silva adquiriu uma importância pouco dada, na memória oficial, às mulheres do passado, talvez as razões dessa mísera atenção à agência, no passado, de tantos personagens femininos, pudessem ter sido comentadas no texto. Sob a perspectiva de gênero apresentada por Scott (1995), esses silenciamentos têm uma razão de ser que é, antes do mais, ligada ao exercício do poder de alguns grupos – com alguns corpos – sobre outros. Nesse sentido, questionar esse silenciamento pode ser um potencial caminho para sua desnaturalização, não apenas de hierarquias de gênero, mas de raça, que vêm perpetuando narrativas coloniais sobre mulheres negras na memória coletiva brasileira, dimensão na qual o ensino de história disputa o presente e o futuro. Compreendo que, da escrita à publicação de um livro didático, há muitos elementos envolvidos, especialmente se considerarmos uma série de exigências curriculares – que permanecem, em muitos casos,

presas a conteúdos factuais –, a adequação da linguagem da obra e a factibilidade de seu uso em sala de aula e fora dela. No entanto, é necessário e urgente defender que, num país onde homens brancos não são a maioria, nem na sociedade nem nas escolas, as mulheres – e as mulheres negras – deveriam merecer mais do que alguns capítulos. Não apenas para compreender seus papéis, agências e articulações, mas de que maneira suas vidas eram ou não condicionadas por estatutos sociais construídos a partir de diferenças de cor e sexo. Considero esses elementos centrais para a construção de uma educação que rompa com o silenciamento e estabeleça outros caminhos possíveis e epistemologicamente justos.

Na segunda obra que discutirei aqui, essas questões tornarão a aparecer. Trata-se de um livro didático de História, do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Coleção Araribá, da Editora Moderna. Em primeiro lugar, é importante destacar que o livro é dividido em oito unidades, cada uma com quatro temas. As unidades são as seguintes:

> Unidade 1 – O Antigo Regime em crise na Europa; unidade 2 – A Revolução Industrial na Inglaterra; unidade 3 – A Revolução Francesa e seus impactos; unidade 4 – A Independência dos Estados Unidos; unidade 5 – O processo de Independência do Brasil; unidade 6 – O Brasil do Segundo Reinado; unidade 7 – Revoluções, Nacionalismo e Teorias na Europa do século XIX; unidade 8 – O Imperialismo no século XIX.

Muito me intriga, em primeiro lugar, que das oito unidades do livro, quatro sejam voltadas, quase exclusivamente (à exceção da unidade 4, com um pequeno espaço para as influências da Revolução Francesa na América) para a Europa. Além disso, há uma unidade voltada para as Américas, duas para o Brasil e uma sobre as relações calcadas no imperialismo, envolvendo Europa, África, Ásia e América. É curioso refletir sobre a presença e representação de mulheres negras, bem como possíveis problematizações envolvendo seus lugares sociais de raça e gênero, num livro em que há mais espaço para a Europa que para o Brasil, ao menos do ponto de vista de sua organização temática. Mais do que sobre seus autores, esses casos nos dizem muito sobre as condições atuais da produção curricular no ensino de história. O mercado editorial está em diálogo direto com as demandas curriculares formais, e o livro,

que atende às diretrizes da nova BNCC, precisa dar conta dos requisitos apresentados pela Base, na qual conteúdos factuais e conceituais não apenas tomam, em muitos momentos, o espaço destinado a habilidades, como se referenciam centralmente na Europa como eixo para o estudo das civilizações (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 12). Vale ressaltar, no entanto, que narrativas sobre mulheres – e mesmo sobre a constituição histórica das diferenças entre homens e mulheres – estão presentes no livro, embora haja poucos destaques individuais de mulheres que transformaram seu mundo como sujeitos históricos dotados de agência. Há textos sobre a participação feminina na Revolução Francesa, sobre Joana Angélica, Maria Felipa de Oliveira, Maria Quitéria e Bárbara de Alencar, entre outras. Aqui, me detenho a analisar como Maria Felipa de Oliveira é representada no livro, e examinar de que forma o texto buscou problematizar, em diferentes narrativas sobre processos históricos, a construção social das diferenças de raça e gênero.

Antes de discutir a representação de Maria Felipa de Oliveira no livro – e não analisarei mais personagens individuais por falta de opções no texto –, é importante situar de que forma as mulheres estão situadas no livro com relação ao texto principal. Isso porque, na maior parte dos casos, tais figuras aparecem à margem do texto principal, em seções intituladas *Atitudes para a vida*, dedicadas a atender aos requisitos da BNCC de desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, considerando tensões no ambiente escolar que envolvem uma tradição extremamente conteudista, não podemos ignorar o risco evidente de que essas leituras sejam suprimidas, no cotidiano escolar, por aquelas consideradas verdadeiramente parte do conteúdo. Na construção diária do currículo prático de história, muitos professores podem acabar não mobilizando tais textos, justamente por um sinal editorial de que aquele conteúdo não é tão importante como todos os outros que constam no livro. No entanto, embora não discuta especificamente a historicidade do gênero, como uma categoria social construída no espaço e no tempo, o texto problematiza historicamente o papel das mulheres em diferentes sociedades.

Feitas essas considerações, parto para o texto sobre Maria Felipa de Oliveira, reproduzido na íntegra:

> Maria Felipa de Oliveira, negra liberta e pescadora da Ilha de Itaparica, liderou voluntários em ações de apoio às tropas brasileiras: erguiam barricadas, vigiavam a praia e a chegada de embarcações inimigas e organizavam o envio de provisões para o interior. Em 2017, o nome de Maria Felipa foi acrescentado a uma lápide comemorativa em Itaparica ao lado de outros personagens que se destacaram nas lutas de independência da Bahia (EDITORA MODERNA, 2019, p. 152)

Esse é o único trecho dedicado à análise da vida individual de uma mulher negra no passado. Embora curto, reflete uma representação que busca não apenas reforçar o papel de Maria Felipa de Oliveira como agente histórico, como indicar seu papel de liderança e as estratégias coletivas dos voluntários no processo de Independência do Brasil. Além disso, a menção à lápide comemorativa é, antes do mais, uma reiteração da centralidade de Maria Felipa de Oliveira nesse processo, na reconstrução de uma memória oficial que, por muito tempo, escolheu seus heróis pátrios a partir de critérios muito bem definidos de cor e gênero.

O texto sobre Maria Felipa suscita, ainda, uma atividade com reflexões muito interessantes e pertinentes para o ensino de história. O texto é seguido por um conjunto de três questões, que são as seguintes:

> 1 – Você já conhecia alguma figura feminina relacionada ao processo de Independência do Brasil? Qual?; 2 – Por que as mulheres são pouco lembradas nos acontecimentos que marcaram a história do Brasil? Procure refletir sobre o assunto.; 3 – Em sua opinião, as mulheres mencionadas no texto podem ser consideradas “símbolos” da independência do Brasil? Por quê? (EDITORA MODERNA, 2019, p. 152)

A atividade problematiza, sob um ponto de vista histórico, a construção da memória nacional. No texto, apresenta Maria Felipa de Oliveira como uma figura que vem sendo lembrada devido à sua centralidade no processo de Independência. Em seguida, o estudante deve refletir se conhecia algum personagem feminino relacionado a esse processo, historicamente associado à ação heróica de grandes homens brancos da elite, em especial Dom Pedro I. Logo após, o estudante é questionado sobre as possíveis razões para o esquecimento da atuação feminina na história e, então, deve responder se as mulheres mencionadas (não apenas Maria Felipa de Oliveira, mas Maria Quitéria

e Joana Angélica) podem ser consideradas personagens centrais de um processo tão importante para a formação do Estado brasileiro. Nesse sentido, a atividade questiona indiretamente a manifestação, na memória coletiva tradicional, do que Scott chama de *aspecto relacional* das relações de gênero (SCOTT, 1995, p. 72). Mulheres não podem ser compreendidas como agentes históricos, guerreiras, articuladoras políticas ou heroínas nacionais para que homens se construam como tal, constituindo sua identidade, essencialmente, a partir do signo da diferença. Essa atividade do livro, assim, estabelece um caminho fértil para a crítica à memória coletiva tradicional e possíveis rupturas com essa memória. No entanto, a atividade pouco problematiza a condição específica de Maria Felipa de Oliveira enquanto mulher negra, e suas especificidades, surgidas nesse lugar social. Há poucas mulheres sendo *lembradas nos acontecimentos que marcaram a história do* Brasil, mas há ainda menos mulheres negras com destaque na memória oficial. Não trata-se apenas, portanto, de uma questão de gênero, mas de uma questão de gênero e raça, numa perspectiva interseccional, na qual a categoria “mulheres” não dá conta de pensar as condições de todas as mulheres, como destacou Davis (2016). As razões desse silenciamento e possibilidades de dar voz a esses grupos devem ter espaço na narrativa histórica escolar.

Além do texto de Felipa, há outras atividades que representam, embora não individualmente, mulheres negras no passado e no presente. Um caso é uma atividade desse mesmo livro, no Capítulo *O Primeiro Reinado*, que conta com uma gravura de Jean-Baptiste Debret, descrita da seguinte forma:



Figura 1: *Negras livres vivendo de suas atividades*, gravura de Jean-Batiste Debret, século XIX. (MODERNA, 2019, p. 158)

A partir da imagem, segue uma atividade desmembrada em três itens, indicados a seguir:

> a) Que grupo social foi representado nessa gravura? Como você chegou a essa conclusão?; b) O cenário representado parece ser urbano ou rural?; c) Que espécies de frutas aparecem na imagem? Qual seria a intenção de Debret ao representá-las? (MODERNA, 2019, p. 158)

A atividade realiza questionamentos importantes com relação à intencionalidade do(s) autor(es) da obra e a interpretação da fonte, inclusive compreendendo o grupo social retratado. No entanto, em tal atividade essas mulheres não são mobilizadas como agentes históricos em pleno processo de negociações e resistências, sobretudo no ambiente da negritude urbana. Alguns eixos possíveis poderiam mobilizar como suas vidas eram afetadas por suas condições sociais de gênero e cor, como existiam (e existem) hierarquias entre grupos oprimidos e como essas personagens faziam parte de um complexo tecido social negro urbano no Brasil do século XIX que tensionou a constituição de um Estado baseado em uma hegemonia branca. São múltiplas possibilidades que, a partir de uma problematização sobre essas complexidades no passado, envolvendo a agência humana, e portanto a agência negra, feminina, trabalhadora, poderiam contribuir ainda mais para a construção de uma

consciência histórica acerca da realidade do presente, que também não é nada simples.

Esse diálogo entre passado e presente, especialmente considerando o papel da escola na promoção de um projeto político-cultural baseado na interculturalidade e na valorização das diferenças, é mobilizado com grande potência em um trecho da Unidade *Revoluções, Nacionalismo e teorias na Europa do século XIX*, no Tema *A expansão industrial na Europa e as novas teorias científicas*. Nesse tema, há a problematização histórica do conceito de raça e, em seguida, a mobilização de um caso atual de resistência e intervenção política mobilizado por uma mulher negra brasileira. O livro destaca, sobre a construção das noções de raça, que

> As ideias pseudocientíficas do darwinismo social foram utilizadas para hierarquizar racialmente os povos, dividindo-os em superiores e inferiores. Os europeus e sua cultura foram adotados como modelo de superioridade. Quanto mais distante um povo se encontrasse dos padrões físicos e culturais europeus, mais baixo ele estaria na hierarquia criada sob a influência do darwinismo social. Aprofundando as ideias do darwinismo social, alguns teóricos defenderam que as raças humanas se dividiam em superiores (arianos) e inferiores (judeus, negros, aborígenes australianos, indígenas americanos, entre outras). Esses teóricos procuravam criar um racismo "científico"; em outras palavras, foram buscar na genética humana características para defender a superioridade de uma raça sobre as demais (Editora Moderna, 2019, p. 218).

Há, nesse trecho, a contextualização histórica da noção de raça como uma classificação social construída para garantir o domínio político da branquitude europeia sobre outros grupos sociais e sociedades, a partir de uma hierarquização racial que colocou pessoas negras na base e pessoas brancas no topo. O livro, assim, problematiza essa construção, pensando tais categorias raciais à luz de sua relação com o poder político, social, cultural, mas também epistemológico, uma vez que houve toda uma sistematização de um pseudoconhecimento científico construído para garantir essas dominações. Essa problematização histórica, no entanto, não inviabiliza a compreensão da noção de raça a partir de um ponto de vista social, construído a partir de dinâmicas de poder envolvidas, inclusive, nas teorias pseudocientíficas do século XIX. Nesse sentido, não há a negação da mobilização do conceito de raça

sob uma perspectiva social; ainda, mobiliza-se a ideia de que esse conceito pode ser, e vem sendo, ressignificado por parte de grupos socialmente oprimidos. É o caso, presente no livro didático, da fotógrafa Larissa Isis, que, de acordo com o livro,

> lançou em 2015 o projeto *Cansei*, que expõe situações vivenciadas constantemente por pessoas negras. Segundo ela, "as pessoas têm certo receio em usar a palavra NEGRA quando vão se referir ao meu tom de pele. Acredite em mim, você me chateia mais ao me chamar de morena. EU SOU NEGRA. Você não me ofende ao dizer isso.

Esse trecho sucede uma foto de Larissa, reproduzida a seguir:



Figura 2: Foto de Bruna Moraes, 2015. Reprodução. (Editora Moderna, 2019, p. 218.)

A foto e o texto servem como base para a seguinte pergunta, realizada para o estudante como uma atividade que deve ser respondida: *Qual é a crítica implícita nas palavras escritas no quadro da foto?* A atividade, assim, faz com que o estudante reflita sobre a apropriação atual, realizada por Larissa e outros personagens históricos da atualidade, da sua negritude como um elemento de empoderamento e resistência de uma mulher negra. Recupero Davis (2016) para reafirmar a importância de se considerar outros elementos além do gênero na constituição de identidades femininas – que podem ser muito distintas se forem negras ou brancas, por exemplo –.

Desse modo, compreendo que a representação de personagens femininas negras nos livros, assim como a abordagem das temáticas de gênero e raça, demonstram alguns avanços com relação à incorporação, na narrativa histórica escolar, de grupos historicamente silenciados. Esse movimento, no entanto, deve continuar, prevalecer e, mais do que nunca, assumir o

protagonismo que merece, para que não ocupe mais as seções extras do livro, mas sirvam como ponto de partida para a compreensão de que relações de poder, no mundo e nas narrativas, são construções históricas e socioculturais que podem ser subvertidas.

Uma educação intercultural, antirracista e feminista: caminhos possíveis

A partir da análise de ambos os livros, constato que, no que diz respeito à caminhada que vem sendo trilhada com mais força desde os anos 1990 por uma educação intercultural, antirracista e feminista, capaz não apenas de não reproduzir hierarquias, mas combatê-las, este é um processo ainda em curso no ensino de história. Entre rupturas e continuidades, permanecem uma série de desafios ligados à força, ainda hegemônica, de uma concepção tradicional de ensino de história, que compreende a disciplina escolar numa perspectiva quadripartite, eurocêntrica, linear, branca e sexista.

Reconheço, no entanto, que o currículo escolar e as ferramentas privilegiadas na sala de aula – entre elas, especialmente o livro didático – são espaços de disputa de narrativa. Nas entrelinhas de processos históricos discutidos em uma linguagem simplificada e acessível aos estudantes, conta-se também uma história, para os professores, sobre o que é importante ensinar, de que maneira e por que razões. Assim, os livros didáticos não são todos iguais: partem de diferentes perspectivas político-culturais, que dizem respeito a projetos pedagógicos sempre diversos em uma sociedade brasileira plural, da academia às escolas. O que espero, certamente, é que essa diversidade se reflita, também, nas narrativas privilegiadas no ambiente escolar. Entendo que os livros didáticos não são mais como eram há quatro décadas atrás, e que isso reflete um esforço do ensino de história enquanto campo de estudos e dos professores e estudantes enquanto agentes sociais de sua própria transformação. Esse processo dialoga com a percepção óbvia de que uma educação antirracista, intercultural e feminista passa, necessariamente, pela subversão de produções de saber excludentes. Ancorada nas reflexões de Joan Scott (1995) e Angela Davis (2006), reafirmo a relevância da temática de gênero numa perspectiva interseccional dentro dos currículos escolares, como peça

central para o estabelecimento de novas rupturas nos rumos do barco da História. No entanto, o caminho a percorrer ainda é longo. Trabalhadores, indígenas, mulheres, em especial mulheres negras, não podem mais ocupar o espaço do texto complementar, mas assumir a centralidade que merecem, cada vez mais, no texto principal.

Referências

ARARIBÁ PLUS – História: 8º Ano, Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2019.

ARAÚJO, Cinthia. Por uma ecologia de saberes escolares. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, p. 72-92.

BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 239-379.

BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2018. p. 76-121.

CAIMI, Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre: n. 4, v. 3, p. 86-92, 2016.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 26. n. 1, p. 15-40, 2010.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 37, v. 13, p. 45-56, 2008.

CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista de Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: v. 37, n. 13, p. 100-113, 1994.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, N. Decentering history: local stories and cultural crossing in a global world. **History and theory**. Middletown: v. 50, n. 2, p. 188-202, 2001.

MARTINS, Estevão. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara. BNCC e o *Passado Prático*: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 107, v. 23, p. 1-22, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

VAINFAS, Ronaldo *et al*. **História.doc 7º Ano**. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2019.

DANDARA DOS PALMARES: UMA PROPOSTA PARA INTRODUZIR UMA HEROÍNA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

DANDARA DOS PALMARES: A PROPOSAL TO PRESENT A BLACK HEROINE IN THE SCHOLAR ENVIRONMENT

Janaína Oliveira Caetano[1]
Helena Carla Castro[2]

Resumo: Várias protagonistas negras, como Dandara dos Palmares, foram excluídas da História oficial do Brasil contada em nossas escolas, resultante não só do racismo, dentre vários fatores, mas também do machismo e do sexismo ainda existente em nossa sociedade. Como uma de suas consequências está a falta de identificação das meninas afrodescendentes com personagens femininas negras. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade pedagógica a partir da divulgação da trajetória dessa grande heroína do Quilombo dos Palmares e baseada no livro *As Lendas de Dandara*, da escritora e cordelista Jarrid Arraes. O trabalho tem como intuito valorizar os feitos e a memória de Dandara, contribuindo para a construção da identidade das crianças negras enquanto afrodescendentes, bem como para a inclusão da diversidade étnico-racial nas salas de aula.
Palavras-chave: Dandara dos Palmares. As lendas de Dandara. Mulheres negras. História. Literatura.

Abstract: Several black protagonists, such as Dandara dos Palmares, were excluded from the official history of Brazil told in our schools, mainly due not only to racism, among other factors, but also of the machismo and sexism still existing in our society. As one of its consequences is the lack of identification of Afro-descendant girls with black female characters. Thus, this article aims to present a proposal of pedagogical activity through the divulgation of the trajectory of this great heroine of Quilombo dos Palmares, based on the book *As Lendas de Dandara*, by the writer and cordelist Jarrid Arraes. This work has the purpose of valorizing the deeds and memory of Dandara, and to contribute for the construction of black children's identity as Afro-descendants as well as for the inclusion of ethnic-racial diversity in classrooms.
Keywords: Dandara dos Palmares. The legends of Dandara. Black women. History. Literature.

Introdução

Devido ao racismo e ao sexismo ainda existentes na sociedade brasileira, as mulheres negras foram e continuam sendo sub-representadas nos estudos

[1] Mestranda - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) - Programa de Pós-graduação do Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense - UFF – Brasil
[2] Universidade Federal Fluminense

sobre a História do Brasil, tendo como uma de suas consequências a sua invisibilidade no ambiente escolar. Mesmo após a Lei nº 10.639/2003, a sua inserção se restringe a determinadas temáticas, como a da escravidão, ou em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, na maioria das vezes de forma equivocada e/ou estereotipada, tendo como exemplo clássico a personagem Chica da Silva.

Embora a importância da lei que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino seja inegável, sua implementação não vem ocorrendo de forma efetiva, o que, segundo Cordeiro e Pinheiro, se deve desde as divergências entre os currículos hegemônicos e aqueles que evidenciam os conhecimentos negligenciados, perpassando pela deficiência na formação inicial e continuada de docentes, incluindo a falta de investimento público em recursos humanos e materiais, o desconhecimento sobre a lei e a ausência de reconhecimento de sua necessidade nas aulas (CORDEIRO; PINHEIRO, 2018).

Considerando a questão do "esquecimento" das mulheres pela historiografia, Lunz expõe que, desde o aparecimento das primeiras aldeias até a atualidade, o registro das ações realizadas pelas mulheres sempre tiveram menor relevância, especialmente devido ao espaço que a sociedade reservou para o feminino, limitado ao âmbito do privado (LUNZ, 2018).

Contudo, cabe destacar que enquanto as mulheres brancas eram vistas como símbolo de doçura e fragilidade e representadas de forma subordinada e submissa, primeiro ao pai e aos irmãos e, depois, ao marido; as mulheres negras, fossem escravas, forras ou livres, há séculos já trabalhavam nas lavouras ou nas cidades, como vendedoras, quituteiras ou prostitutas, obtendo, em alguns casos, até certo sucesso financeiro (FARIA, 2004).

Assim, se para as mulheres brancas reverter esse cenário de exclusão não seria fácil, pois precisavam vencer a imagem consolidada de sujeito histórico dependente do homem branco, para as mulheres negras, *antítese do ser hegemônico, os homens brancos; antítese do ideal feminino, as mulheres brancas* (CARNEIRO, 2007, p. 07), a empreitada tornava-se ainda mais complicada, pois além da questão de gênero, precisavam enfrentar a questão de classe e de raça.

Como resultado dessa marginalização, as meninas afrodescendentes crescem sem se sentirem representadas e inspiradas por mulheres negras como elas. Por isso é fundamental contarmos também o outro lado da história, aquele que não foi escrito por “vencedores” e detentores do poder, mas por homens e por mulheres que lutaram contra a subjugação de colonizadores.

Através da colonialidade, a Europa impôs um modelo único e universal de conhecimento, reprimindo as epistemologias, os saberes, o mundo simbólico e as imagens de povos localizados na periferia ocidental. O imaginário do outro foi invadido e destruído por colonizadores, que infligiram suas concepções, inviabilizando, subalternizando e ocidentalizando aqueles que foram colonizados (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Desse modo, os conhecimentos e as histórias de não europeus foram (e permanecem sendo) negados, silenciados e, consequentemente, esquecidos. Conforme Oliveira e Candau, isso se operacionalizou pela sedução, pelo fetichismo e pela atração que a cultura, as ideias e os saberes da Europa exerceram sobre quem foi colonizado (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Assim, o eurocentrismo foi adotado não apenas por europeus, mas por todos aqueles que foram educados sob sua supremacia. Tal fato nos permite compreender a profusão de conteúdos sobre os acontecimentos ocorridos no continente europeu nos livros didáticos de História, em detrimento de temas referentes à África, Ásia e, até mesmo, América.

As formas de produção de conhecimento não europeias e o legado histórico-intelectual de nativos da América e da África, considerados primitivos e irracionais, foram negligenciados por não pertencerem à “raça” branca, como explicitou Quijano (2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010) por meio da definição de colonialidade do saber. Ainda nesse sentido, através da colonialidade do ser, esses povos tiveram sua humanidade negada.

Contrapondo-se a essa perspectiva, a decolonialidade propõe, a partir da valorização e da difusão dos conhecimentos e das lutas de povos historicamente subalternizados, questionar a epistemologia dominante e construir novas formas de ser, poder e saber (WALSH, 2005 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Uma delas é a afrocentricidade, conceito desenvolvido pelo professor e filósofo afro-americano Molefi Asante.

Em contraposição ao eurocentrismo predominante em muitas abordagens históricas, podemos adotar uma perspectiva afrocentrada. Através dela, é possível ressaltar o papel da pessoa de origem africana como sujeito de sua própria história, lugar do qual sempre foi excluída, e as contribuições da África para a humanidade, reafirmando sua posição central (ASANTE, 2016).

Desse modo, não correremos o risco de uma *única história* da negritude e do continente africano, para dialogarmos com a feminista e escritora nigeriana Chimamanda Adichie, escrita sob um único ponto de vista, o da Europa. Para a autora, mostrando-se somente uma perspectiva, é possível criar apenas uma única história (ADICHIE, 2013).

Tal fato é perceptível quando questionamos as pessoas sobre o papel de mulheres e homens negros na construção de nossa sociedade. A grande maioria os identificam apenas enquanto mão-de-obra escravizada. Isso se deve à forma como sempre foram retratados nas aulas, nos livros didáticos, sobretudo de História, e em vários filmes e novelas. Sobre eles construiu-se uma única narrativa, a de escravizados, e assim se tornaram no imaginário popular.

Do mesmo modo, quando nos referimos à África as imagens que vêm à lembrança são as de guerras, de fome, de pobreza, de animais selvagens. Sabemos que tudo isso faz parte da realidade africana, mas o continente não se restringe a isso. Alberto da Costa e Silva, no livro *A África explicada aos meus filhos*, nos revelou os mistérios e a riqueza cultural desse continente tão fascinante.

Além da civilização egípcia, cuja localização na África é ignorada por muitos, reinos poderosíssimos também se desenvolveram por lá, como o do Benim, o de Gana e o de Mali. Sobre o reino de Gana, conhecido como o país do ouro, por exemplo, o autor nos forneceu valiosas informações:

> O soberano vestia uma ampla túnica e tinha na cabeça um turbante encimado por um gorro bordado em ouro. Trazia colares e pulseiras também de ouro. Atrás dele ficavam dez escravos, com espadas e escudos ornamentados de ouro. De ouro eram os arreios dos cavalos do rei. E as coleiras dos cachorros. Conta mais Al-Bakri [árabe que descreveu o rei e sua corte]: que o rei amarrava um de seus corcéis a uma pedra de ouro que pesava 14 quilos (SILVA, 2012, p. 24/5).

"Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo isso realmente depende do poder", afirma Adichie, que o define como a "*habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa*" (ADICHIE, 2013).

O problema, entretanto, ainda está na estrutura na qual estamos pautados onde apenas o grupo localizado no poder tem legitimidade para falar, e onde somente seus conhecimentos e suas produções intelectuais são valorizados.

Os saberes de grupos historicamente silenciados, como negros e indígenas, permanecem marginalizados, como destaca a filósofa, feminista, escritora e acadêmica negra Djamila Ribeiro. Quando nos referimos especificamente às mulheres negras, destaca a autora, a exclusão é ainda maior, havendo tentativas de desautorizar seus escritos (RIBEIRO, 2019).

Apenas a partir da segunda metade do século XX as mulheres começaram a ser vistas como objeto e sujeito da História, sobretudo devido às transformações ocorridas na historiografia, principalmente com as contribuições da nova História Cultural e com a inserção da categoria gênero, a qual reconheceu a multiplicidade de sujeitos não abarcados pela categoria mulher, e ao movimento feminista, promovendo o surgimento de uma História das Mulheres (LUNZ, 2018).

Contudo, apesar de sua relevância, as novas abordagens não foram suficientes para romper completamente com o silêncio que envolve as mulheres, nomeadamente as negras. É preciso considerar que as mulheres negras estão na base da pirâmide social, seguidas pelos homens negros, pelas mulheres brancas e, no topo, pelos homens brancos.

Essas mulheres negras da atualidade são atravessadas por diferentes e complexas opressões estruturais: de raça, de classe, de gênero, de sexualidade, as quais caracterizam a interseccionalidade (XAVIER, 2019). Kimberlé Crenshaw, pesquisadora e ativista afro-americana, definiu o termo como:

> Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela (a interseccionalidade) trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo,

> a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p.177).

Essas múltiplas subordinações, chamadas pela autora de eixos de poder, embora diferentes, se sobrepõem e se intercruzam, atuando como dispositivos que contribuem para as desigualdades e dando origem a complexas intersecções, nas quais duas, três ou quatro categorias convergem. Crenshaw utiliza uma metáfora que facilita bastante o entendimento do conceito (CRENSHAW, 2002).

Ela propõe que imaginemos a raça, a etnia, o gênero e a classe como vias que compõem os terrenos sociais, econômicos e políticos da sociedade. As mulheres negras, por exemplo, estão localizadas num ponto onde essas vias se encontram, podendo ser atingidas pelo intenso tráfego simultâneo proveniente de todas as direções (CRENSHAW, 2002).

De tal modo, as experiências interseccionais compartilhadas pelas mulheres negras são expressão do lugar social comum por elas ocupado. Nesse local subalternizado elas são submetidas a condições sociais desiguais, hierárquicas e não humanizadas, as quais invisibilizam e deslegitimam seus fazeres, seus saberes e suas vozes e as impedem de acessarem determinados espaços, como as universidades.

Sua ausência nesses espaços contribui para a supressão das produções e das epistemologias de seu grupo. Ribeiro nos faz refletir sobre essa questão com uma simples pergunta: *quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação?* (RIBEIRO, 2019, p. 63).

As pessoas negras, tradicionalmente, foram e continuam sendo impedidas de falar. Não obstante, esse falar não se limita ao ato de proferir palavras, mas inclui à possibilidade de existir humanamente. Isso demonstra o quanto o lugar social ocupado por um grupo pode lhe garantir privilégios ou restringir-lhes oportunidades (RIBEIRO, 2019).

Por isso, pensar sobre lugar de fala nos faz questionar a legitimidade atribuída exclusivamente ao grupo localizado no poder, à historiografia

tradicional e à hierarquização de saberes, resultante da estratificação social, e reivindicar a existência de uma multiplicidade de vozes e conhecimentos capazes de romper com o discurso único e supostamente universal, então em vigor (RIBEIRO, 2019).

Contudo, isso não é nem será uma missão fácil, pois seguramente as vozes de grupos discriminados, por sua potência e por trazerem à tona verdades até então encobertas pelo manto da dominação, irão incomodar aqueles que sempre estiveram no poder, gerando conflitos muitas vezes inevitáveis.

Mas, é chegada à hora das mulheres e homens negros escreverem as suas próprias histórias, pois, como disse Adichie, *muitas histórias importam* (ADICHIE, 2013). Se, durante longo tempo, elas foram utilizadas para expropriar esses sujeitos e retirar sua dignidade, agora elas poderão servir para capacitar, humanizar e devolver o orgulho a esses indivíduos.

Com certeza, a inclusão desses atores negros permitirá a geração de narrativas totalmente diferentes das que figuram nos livros didáticos e de literatura, posto que as experiências resultantes do lugar social que lhes foi imposto, e, consequentemente, pontos de vista e lugar de fala, são diferentes dos do homem branco, seguidor da cartilha europeia, oriundo de outro lócus social.

A presença das mulheres negras nos livros didáticos e paradidáticos, como autoras e/ou como personagens representadas positivamente, nas aulas e nas atividades escolares como um todo, sempre foi bastante rara na vida das autoras deste trabalho, quando não inexistente, como muito provavelmente ocorreu (e infelizmente continua ocorrendo) na trajetória de muitas crianças.

Foi esse sentimento que nos levou a pesquisar mais sobre Dandara, uma das lideranças femininas do Quilombo dos Palmares, posto que queríamos que as crianças negras, sobretudo as meninas, tivessem a oportunidade que não tivemos, que conhecessem as narrativas dessa grande guerreira e se encantassem com elas, descobrindo a sua relevância para a formação de nosso país, com a consciência de que o povo negro foi e é sujeito da História no Brasil.

Assim, o objetivo deste artigo é auxiliar a prática pedagógica de docentes do ensino básico a partir da divulgação da trajetória de Dandara dos Palmares, buscando contribuir para a valorização de suas memórias, o reconhecimento de

seus feitos, e a construção da identidade das meninas negras enquanto afrodescendentes, através de sua identificação com essa grande guerreira, símbolo de liberdade.

Para tanto, propomos uma atividade para ser realizada em sala de aula com o livro paradidático *As lendas de Dandara*, da escritora e cordelista Jarrid Arraes (2015). A proposta pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar; dentro dos conteúdos sobre o Brasil Colônia e Império, nos quais discutimos sobre os quilombos; nas comemorações de 20 de novembro; no Dia Internacional da Mulher ou em qualquer outro momento considerado oportuno pela equipe pedagógica, com turmas do Ensino Fundamental ou Médio.

Dandara e o Quilombo dos Palmares– selecionando a história a se familiarizar

Durante muito tempo, a historiografia oficial manteve o Quilombo dos Palmares negligenciado em suas produções, contudo, a partir da década de 1970, a comunidade e seu líder, Zumbi, converteram-se em símbolos da luta contra a opressão no Brasil, sendo resgatados principalmente pelo movimento negro. Apesar disso, uma de suas grandes guerreiras permaneceu silenciada: Dandara dos Palmares.

A história dessa heroína, que, no século XVII, liderou homens e mulheres em vários conflitos contra as forças enviadas pelas autoridades coloniais, em defesa de Palmares, e transformou-se em ícone da liberdade e do combate à escravidão, é cercada de incertezas e os registros sobre ela são muito limitados.

Sua real existência é questionada por alguns autores, os quais a consideram um mito do passado do Quilombo dos Palmares. Nei Lopes, no pequeno verbete que escreveu sobre ela na *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*, diz que Dandara é uma *personagem lendária da história de Palmares* e que sua vivência *está ainda envolta em uma aura de lenda* (LOPES, 2004, p.42).

Maurício Ayer, seguindo a mesma linha de raciocínio, afirma que a guerreira pertence à mitologia palmarina e que não há evidências históricas sobre ela. O autor questiona

> (...) se a personagem de Dandara não teria sido criada por uma necessidade de suprir a lacuna de que o herói Zumbi – ele também fusão de mito e história – tivesse uma companheira tão forte e valente quanto ele, capaz de encarnar rebeldia e libertação. Em contraposição a uma mitologizante tendência da história oficial de apagar o que não interessa aos vencedores, não haveria uma tendência popular – igualmente mitologizante – de forjar figuras que apontem para um mundo mais completo? (AYER, 2015).

Outros estudos, segundo Arraes, sugerem que Dandara pode ter sido confundida com alguma liderança do quilombo. Entretanto, para a autora, o grande problema é o fato de, devido ao machismo e ao racismo presentes em nossa sociedade, a guerreira não ser devidamente mencionada na historiografia brasileira (ARRAES, 2015).

A historiadora Sandra Santos, mencionando as mesmas questões colocadas por Arraes, as quais influenciam negativamente a produção historiográfica e os livros didáticos fazendo com que não contemplem personagens femininas negras como Dandara, diz que, apesar dos obstáculos, essas mulheres persistem no imaginário do povo e por ele são reconstruídas, dando origem a contos e lendas que as transformam em mitos (TINOCO, 2014).

Souza e Cararo, na apresentação de seu livro, *Extraordinárias – Mulheres que revolucionaram o Brasil*, também falam sobre esse ponto, afirmando que no caso de nossa guerreira não há como distinguir com exatidão o que é mito e o que é fato histórico (SOUZA; CARARO, 2017).

Por conseguinte, sendo mito ou não, a história de Dandara é uma verdade coletiva e historicamente consagrada pela repetição ao longo do tempo, através dos relatos e lendas populares (BRANDÃO, 2009). Por isso, merece e precisa ser estimulada e reproduzida sob o ponto de vista didático-pedagógico, de forma autônoma, dissociada da figura masculina de Zumbi, constituindo-se em uma referência positiva da negritude para as crianças e rompendo com o discurso preconceituoso predominante no Brasil. Como destaca Arraes, *Dandara vive* e sua memória nunca poderá ser apagada (ARRAES, 2015, p. 15).

Nesse sentido, cabe destacar que seu nome consta no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, tendo sido inserido pela Lei nº 13.816/2019, e no calendário oficial do estado do Rio de Janeiro, após a aprovação da Lei nº 7.270/2016, com o Dia de Dandara e da Consciência da Mulher Negra, celebrado em 06 de fevereiro.

Partindo para as investigações sobre a vida de nossa guerreira, verificamos que sua procedência é desconhecida, não se sabe se ela veio da África ou se nasceu no Brasil. Alguns estudos, conforme Maria de Lourdes Siqueira, todavia, mencionam uma ascendência na nação africana Jeje Mahin, no Benin (TINOCO, 2014). No entanto, o que se tem de concreto até o momento é que ela teria se juntado aos palmarinos ainda muito jovem.

O Quilombo dos Palmares, cujo nome derivava da grande quantidade de palmeiras existentes na região - a pindoba, em maior número, e a ouricuri, a catolé e a tirara, menos expressivas - estabeleceu-se na Serra da Barriga (CARNEIRO, 1958), região que atualmente pertence ao município de União dos Palmares, no estado de Alagoas, mas que à época fazia parte da capitania de Pernambuco.

O local foi tombado, em 1986, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), tornando-se Patrimônio Cultural Brasileiro, e em 2007 foi transformado no Parque Memorial Quilombo dos Palmares, o qual busca reconstituir o espaço físico do quilombo.

Segundo Simone Rezende da Silva e Lisangela Kati do Nascimento, os quilombos foram uma das primeiras formas de atuação de sujeitos negros contra a escravização, a discriminação racial e o preconceito, constituindo-se como espaços de liberdade (SILVA; NASCIMENTO, 2012). Apesar disso, essa forma de organização ainda permanece envolta em concepções equivocadas, as quais se fazem presentes nos livros didáticos.

Difundiu-se a crença na existência de um modelo único de quilombo, o modelo Palmariano, em referência ao Quilombo dos Palmares. Tal percepção, de acordo com Correa, baseava-se na relação fuga-conflito e na definição de quilombo utilizada pelo Conselho Ultramarino de Portugal: *toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele* (CORREA, 2011, p. 39).

Porém, análises recentes vêm ressaltando a diversidade de tipos, tamanhos e origens dos quilombos que se formaram no Brasil, sendo o de Dandara e Zumbi dos Palmares uma exceção, não a regra. Além disso, têm colocado ênfase não na fuga, mas na resistência e autonomia daqueles que organizaram os quilombos (CORREA, 2011).

O Quilombo dos Palmares começou a ser formado no início do XVII, quando a economia açucareira estava em decadência, mantendo-se atuante praticamente durante todo o século (CARNEIRO, 1958). Entre todos os quilombos que se formaram no Brasil, Palmares é o mais conhecido e estudado, sendo o que mais tempo durou, de 1597 a 1695, o que ocupou maior área territorial e o que mais trabalho deu às autoridades coloniais para ser eliminado (MOURA, 1986).

O ápice de seu crescimento se deu por volta de 1630, durante a conquista holandesa no Nordeste brasileiro, quando os conflitos dela resultante desorganizaram a sociedade colonial e desviaram a atenção dos senhores, criando um ambiente propício para a fuga de escravizados (CARNEIRO, 1958).

Entre os residentes no quilombo, cujo número pode ter chegado a até 50 mil indivíduos, em seu auge (SOUZA; CARARO, 2017), havia também indígenas e pessoas brancas. Das matas, extremamente férteis, retiravam parte de seu sustento, os materiais utilizados na construção de suas moradias e na proteção do quilombo e os metais necessários para a fabricação de ferramentas e armas (CARNEIRO,1958).

Além disso, caçavam, criavam animais, principalmente galinhas, e praticavam a agricultura. O principal produto era o milho, mas cultivavam igualmente feijão, batata-doce, mandioca, banana e cana-de-açúcar. O excedente era comercializado nas vilas e engenhos próximos (MOURA, 1986).

Também desenvolveram a cerâmica, construindo panelas e vasos de barro, cuias de coco, cestos, esteiras e abanos, e fizeram trabalhos em cabaças. Em suas incursões pela região cativavam várias pessoas. Algumas iam de forma voluntária, outras compulsoriamente. Nesse último caso, eram escravizadas e obrigadas a trabalhar na agricultura (CARNEIRO, 1958).

Cabe lembrar que a escravidão já era uma instituição existente na África antes da presença europeia. Não obstante, esta transformou uma prática

predominantemente doméstica em um comércio transatlântico de grandes proporções. Calcula-se que aproximadamente 12,5 milhões de seres humanos foram enviados à força para as Américas, sendo entre 4 e 5 milhões somente para o Brasil.

Vale destacar ainda que não eram africanos escravizando africanos, visto que os povos do continente se identificavam como mandingas, fulas, axantes, dentre outros, mas não como africanos. Assim, eles escravizavam o outro, o estranho, não o igual (SILVA, 2012).

Além disso, aqueles que eram mantidos como escravizados em Palmares não recebiam o mesmo tratamento do cativeiro colonial-mercantil, nem permaneciam indefinidamente nessa situação (SILVA, 2014). Uma das formas de se obter a alforria, por exemplo, era levar para Palmares alguém como cativo (CARNEIRO, 1958).

Palmares era composto por vários quilombos ou mocambos, como podemos observar no trecho abaixo:

> (...) um documento da época informava que, a dezesseis léguas de Porto Calvo, ficava o mocambo do Zumbi; cinco léguas mais ao norte, o mocambo de Acotirene; a leste destes, dois mocambos chamados Tabocas; léguas a noroeste destes mocambos, o de Dambrabanga; oito léguas mais ao norte, a "cerca" de Subupira; seis léguas mais ao norte, a "cerca real" do Macaco; cinco léguas a oeste, o mocambo de Osenga; a nove léguas de Serinhaém, para noroeste, a "cerca" do Amaro; a vinte e cinco léguas de Alagoas, para noroeste, o "palmar" de Andalaquituche, irmão do Zumbi; a vinte cinco léguas a noroeste de Porto Calvo, o mocambo de Aqualtune, mãe do rei; "e entre todos estes, que são os maiores e mais defensáveis, há outros de menor conta e de menor gente" (CARNEIRO, 1958, p. 57).

Cada mocambo possuía uma chefia, com poderes absolutos. Apenas em momentos de guerra ou em determinadas situações de interesse de toda a comunidade, as lideranças se reuniam na Casa do Conselho, no mocambo do Macaco, capital do quilombo e residência do monarca, Ganga-Zumba, a quem cabia as principais decisões (MOURA, 1986).

Não há consenso entre as pesquisas sobre a organização estabelecida em Palmares. Segundo algumas, os quilombos mantiveram uma configuração

bem semelhante àquela existente nas aldeias africanas. De acordo como outras, as comunidades apresentavam uma combinação de aspectos africanos, europeus e ameríndios. O material arqueológico encontrado na Serra da Barriga corrobora com essa concepção, revelando a diversidade das influências culturais presentes no assentamento (FUNARI, 2001).

Como liderança feminina negra, Dandara não poupava esforços na defesa do quilombo, sendo sua principal missão protegê-lo (SOUZA; CARARO, 2017). Participava na ordenação da comunidade, na elaboração das estratégias de resistência e atuava em todas as batalhas, sendo, conforme contam, exímia guerreira, conhecedora de determinadas técnicas de luta.

Alguns relatos e narrativas citam sua habilidade como capoeirista. Entretanto, não localizamos nenhuma referência concreta do exercício da capoeira em Palmares. A origem da prática ainda é uma incógnita nos estudos sobre o tema, podendo ser considerada africana, brasileira ou afro-brasileira.

Segundo esta última concepção, a mais aceita, a capoeira foi criada em solo brasileiro por sujeitos africanos e seus descendentes, durante o período escravocrata (MACUL, 2008). Corroborando com essa análise, Lussac e Tubino afirmam que seu desenvolvimento ocorreu durante o Brasil Colônia, apresentando diferentes configurações no tempo e no espaço (LUSSAC; TUBINO, 2009).

Os registros sobre a capoeira são mais significativos a partir do século XIX. Ayer diz que na Colônia, o que se comentava era a respeito da grande habilidade quilombola na guerra, sendo o grupo de Palmares considerado um inimigo mais destemido do que o dos invasores holandeses, pois empregava técnicas de luta que o tornava praticamente invencível (AYER, 2015).

Dandara perseguia incansavelmente a liberdade e, por ela, se negava a aceitar o acordo de paz firmado por Ganga-Zumba com o governo da capitania de Pernambuco, em 1678, que previa a concessão de um terreno para a moradia dos habitantes do quilombo, em local por eles escolhido, a liberdade de todos aqueles nascidos em Palmares, a devolução das mulheres capturadas e o direito ao comércio, mas obrigava-os a entregar escravizados que procurassem sua ajuda (SOUZA; CARARO; 2017).

Opondo-se ao monarca, Dandara aliou-se a Zumbi, que também era contrário ao tratado. A sua posição acabou influenciando a decisão de outras lideranças, sendo fundamental para a ruptura entre Zumbi e seu tio Ganga-Zumba, o qual acabaria assassinado por um de seus antagonistas (SOUZA; CARARO; 2017).

Além de grande guerreira, Dandara ainda foi esposa e mãe. Tornou-se a primeira e única companheira de Zumbi, que com a morte de Ganga-Zumba passou a liderar o quilombo, retomando o conflito com as autoridades portuguesas. Com ele teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogíton.

Infelizmente, não ficaram registros iconográficos de nossa aguerrida heroína, mas, de acordo com Siqueira, poderíamos descrevê-la como *uma mulher forte, bela, guerreira, persuasiva, líder e obstinada por liberdade* (TINOCO, 2014).

Acredita-se que Dandara tenha morrido em 06 de fevereiro de 1694 com a destruição do Quilombo dos Palmares pela tropa do paulista Domingos Jorge Velho, após ferrenha e heroica resistência imposta pela comunidade quilombola. De acordo com alguns relatos, ela teria se jogado de um penhasco para não se submeter aos inimigos (SOUZA; CARARO, 2017).

Proposta de atividade escolar sobre Dandara e sua história

Como destacamos anteriormente, as personagens femininas, sobretudo as negras, foram, durante muito tempo, excluídas da História oficial de nosso país e, consequentemente, dos livros didáticos. Atualmente, embora as pesquisas venham avançando de modo a reverter esse quadro e a incluir as mulheres como protagonistas que foram e são da formação do Brasil, é perceptível a ausência das integrantes do povo negro nos conteúdos escolares.

De uma forma geral, as pessoas negras só aparecem nas aulas de História quando o assunto é a escravidão e, mesmo assim, sua inserção é basicamente restrita ao trabalho, aos episódios de tortura ou a algumas manifestações culturais, como a capoeira. Pouco espaço é reservado para se

abordar as negociações estabelecidas com os senhores e as diversas formas de resistência empreendidas, como é o caso dos quilombos.

Dentro deste contexto, neste artigo, sugerimos o desenvolvimento de uma atividade pedagógica com o objetivo não só de divulgar a biografia e as ações de Dandara dos Palmares, mas também de refletir sobre a marginalização das personagens femininas negras nas escolas, nos livros didáticos e nos meios de comunicação, o que contribui significativamente para a manutenção do preconceito racial em nossa sociedade.

Assim, após discutir sobre o silenciamento das personagens femininas negras nas escolas e nos livros didáticos e apresentar sucintamente nossa heroína, propomos a docentes e discentes um mergulho na trajetória de Dandara dos Palmares através do livro *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes (2015).

O material foi organizado com base na experiência da autora principal como professora de História, sobretudo no Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino no município de Duque de Caxias. Tendo consciência das diversas realidades encontradas nas salas de aula, essas sugestões podem e devem ser adaptadas de modo a melhor atender às necessidades das turmas.

Conquanto exista discordância entre os estudos sobre o conceito de literatura afro-brasileira, ainda em construção, consideramos, com base na interpretação de Eduardo de Assis Duarte, *As lendas de Dandara* como pertencente a esse campo. Segundo o autor, literatura afro-brasileira é aquela que possui:

> (...) uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência (DUARTE, 2014, p.385).

Descendente de africanos, a cordelista, escritora e feminista Jarid Arraes se identifica enquanto tal e utiliza seus textos como instrumento de luta, abordando a temática negra e feminina, em defesa de seus direitos e contra o preconceito racial e sexista.

Consideramos que esse seria um excelente ponto de partida para introduzir o trabalho com a obra em sala de aula, a partir de uma conversa com o grupo sobre a autora e sua militância. A biografia de Jarrid Arraes, assim como o livro, nas versões impressa e digital podem ser encontrados na página da autora na internet: http://jaridarraes.com.

Em seguida, deve ser explorada a capa do livro, na qual se destaca a ilustração de nossa guerreira palmarina. Nela seus atributos físicos, sobretudo a pele preta e os cabelos crespos, são valorizados e exaltados, o que é extremamente relevante, pois, conforme Lima, *as imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado* (LIMA, 2000 apud OLIVEIRA, 2003, p.16). Deste modo, elas são essenciais para desconstruir estereótipos e prejulgamentos.

Caso se queira propor uma discussão com a turma sobre essa questão da valorização dos cabelos crespos, sugerimos um pequeno vídeo intitulado *Cabelo duro? Carolina afirma que não!,* feito por uma menina negra de sete anos e disponível no endereço https://youtube.com/watch?v=d1d0JxGTGOg. Carolina é uma menina que faz críticas àqueles que dizem que seu cabelo é duro e tentam convencê-la a alisá-lo. Satisfeita consigo mesma, Carolina deixa claro para todos que é feliz e não tem a mínima intenção de mudar.

Além de ressaltarem o fenótipo da mulher negra, Arraes e a ilustradora Aline Valek rompem com o lugar-comum imposto às guerreiras, caracterizadas como fortes e musculosas, tendo como exemplo máximo as amazonas. À Dandara, ao contrário, conferem o biotipo de uma mulher comum, como tantas outras de sua época e atuais, estando sua verdadeira força em suas atitudes e ideais.

Na construção do texto, a afrobrasilidade também está presente. Arraes fez questão de designar personagens negros com nomes africanos, como Bayô (*alegria encontrada*), Kambo (*sem sorte*), Sanjo (*o que aprecia seu passado*) e Mali (*riqueza*), uma crítica à prática recorrente no Brasil do período escravista de renomear aqueles submetidos ao cativeiro com nomes cristãos e sobrenomes de seus senhores (FROES, 2009). Tal ação, conforme a autora, contribuiu para que milhares de afrodescendentes deixassem de conhecer suas origens (ARRAES, 2015).

Ademais, a escritora transforma uma insígnia africana, a akofena, em instrumento de luta para nossa heroína. De acordo com Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá, a akofena é um *símbolo de autoridade, legitimidade do estado e das façanhas heroicas* (NASCIMENTO; GÁ, 2009, p. 35), algo bem apropriado para Dandara dos Palmares.

Feitas essas considerações iniciais, é hora de mergulharmos na leitura do livro, uma ficção, do gênero narrativo, baseada na História do Brasil e nas informações disponíveis sobre a guerreira palmarina. Dentre os dez contos com que foi organizada a obra, propomos a leitura e a análise de cinco: O Nascimento de Dandara, O Navio Negreiro, Fogo na Casa Grande, Senzalas Vazias e A Pedreira.

Para a realização dessa atividade, o ideal seria que cada discente pudesse dispor de um livro. Contudo, levando-se em consideração a situação das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, sugerimos que a turma seja dividida em grupos e que cada um deles receba um conto. Ressaltamos ainda que a escolha das cinco histórias não impede que as demais sejam trabalhadas.

Recomendamos a seleção de trechos dos capítulos escolhidos para serem recitados, primeiramente por aquele que está conduzindo a atividade e, depois, por integrantes do grupo que se sentirem à vontade para fazê-lo. No decorrer da atividade, toda a turma deverá ser incentivada a ler em voz alta.

O Nascimento de Dandara. Leitura do primeiro parágrafo da página 18, no qual é revelada a razão da tristeza de África: *Revisitava as cenas do passado, assistindo milhares de filhos embarcando forçadamente, como mercadorias, em navios que vinham de lugares longínquos*. Essa passagem é fundamental para a verificação do que a turma sabe sobre a escravidão africana, corrigir possíveis erros e ampliar as discussões.

Do quarto e do sexto parágrafos da página 21, que mostram a solução encontrada por Iansã para resolver o problema: *São todos homens! Homens alvos*; *Criarei uma guerreira, filha do meu ser, que libertará seus irmãos e irmãs*! Esse seria um bom momento para a turma debater sobre a questão de gênero, visto que uma mulher foi a escolhida para lutar contra conquistadores provenientes da Europa e resgatar aqueles que foram submetidos à escravidão.

Como mencionamos anteriormente, a procedência de Dandara é ignorada e, para muitos, nossa heroína nunca existiu, sendo apenas uma lenda. Em resposta aos incrédulos, Arraes decidiu *então encarar a ideia das lendas como uma provocação e uma oportunidade. Pensei comigo mesma: se Dandara é uma lenda, alguém precisa escrever suas lendas* (ARRAES, 2015, p.12).

De tal modo, a autora recorre à liberdade poética para criar uma origem para a líder quilombola. Fundamentando-se nos critérios filosófico-literários da tradição e nas ideias concernentes à cosmogonia iorubá, ou seja, à sua forma de interpretar o surgimento do universo, ela atribui a maternidade de Dandara à Iansã ou Oyá, orixá das tempestades e ventanias, o que, somado à sua personalidade forte, de acordo com a autora, a transformava na mãe ideal para nossa guerreira, que herdaria suas características.

Os orixás eram divindades cultuadas no continente africano apenas por iorubas ou nagôs (SILVA, 2012), sendo responsáveis por fazer a intermediação entre as pessoas e Olorum, Deus supremo. Na África, havia aproximadamente seiscentos orixás. Cada grupo venerava um ou mais orixás em particular. Para o Brasil, junto com os iorubas, vieram cerca de cinquenta orixás.

Do contato entre os indivíduos que prestavam reverência a diferentes orixás, nasceriam as religiões de matriz africana, como é exemplo o candomblé (ZACHARIAS, 1998 apud PORTZ, 2011). Cada orixá é responsável por cuidar de uma determinada parte da natureza e controlar uma particularidade do ser humano e das relações sociais.

Dessa maneira, determinado orixá cuida do raio, outro da chuva, outros do mar, das colheitas, do comércio, das relações amorosas, do equilíbrio emocional, da justiça etc. Exu, Ogum, Oxóssi, Iroco, Ibejis, Nanã, Omolu, OxumarêEuá, Ossaim, Xangô, Obá, Oxum, Iemanjá, Oxalá são algumas dessas divindades (PRANDI, 2004).

Leitura de toda a página 22, que fala da criação de Dandara, observando-se esse trecho: *A medida que convocava nuvens e ventos para compor sua criação, Iansã ordenava que uma tempestade se formasse*. (...) *Minha filha será uma extensão de mim* (...).

Do segundo parágrafo da página 23, o qual revela como nossa heroína chegou ao Brasil: *Dandara viajou por todo o oceano nos braços de Iansã, até*

que chegassem ao novo continente aonde os filhos de África haviam sido levados; e do terceiro da página 24, que mostra como Dandara foi colocada no caminho de Bayô: *Iansã então adiantou-se no caminho que a mulher percorria, com a intenção de deixar Dandara para que fosse resgatada pela fugitiva*. Lembremos que, segundo os dados existentes, nossa guerreira estaria desde criança no quilombo.

Tal tema normalmente gera muitas críticas e oposição quando é inserido na escola, tanto por parte da direção quanto pelos pais e pela comunidade, devido à cultura eurocêntrica cristã enraizada em nossa sociedade que, por se entender superior, desvaloriza o que é diferente e, além disso, cultiva uma concepção de ser e estar no mundo calcada em ambivalências excludentes.

Devido a isso as divindades africanas são erroneamente associadas à malignidade. Exu, por exemplo, desde os primeiros contatos de missionários europeus com o povo ioruba foi identificado com o diabo (criação europeia) e assim permanece até os dias de hoje (PRANDI, 2001 apud PORTZ, 2011).

Para concluir essa primeira parte das lendas, leitura do segundo e terceiro parágrafos da página 26 que mencionam a missão da líder palmarina: *Iansã estava certa de que sempre acompanharia o crescimento de sua filha e faria de tudo para que ela se tornasse uma guerreira impetuosa, pronta para livrar seus irmãos da tirania dos homens brancos*.

Essa narrativa igualmente possibilita que outros assuntos sejam explorados, como: a África enquanto continente, já que muitas pessoas ainda a identificam como um país; a escravidão em território africano; o tráfico de indivíduos escravizados; as motivações europeias para o uso da mão-de-obra africana; as teorias raciais do século XIX; e a formação dos quilombos no Brasil.

O Navio Negreiro e **Fogo na Casa Grande**. Nessas narrativas a turma mergulha nas aventuras de Dandara, nas quais não faltam ação, coragem, força, heroísmo, determinação, justiça e, sobretudo, uma busca incansável pela liberdade. Nelas é perceptível o protagonismo que a autora confere às mulheres, representadas por Dandara e por outras figuras femininas que ganham destaque ao longo de toda a obra.

A liderança de nossa heroína e a forma respeitosa com que era tratada por todos, fruto de sua capacidade enquanto guerreira, são constantemente

mencionadas no texto: *Dandara percebia que era quase uma unanimidade em Palmares: as crianças das novas gerações cresciam ouvindo histórias de seus feitos (...). Os mais velhos não poupavam elogios* (...) (p. 63).

Dandara não se enquadrava nos papéis impostos às mulheres pela sociedade da época e, no livro, Arraes não a restringe à mera função de companheira de Zumbi, pelo contrário, à líder quilombola é dada voz ativa, a ela cabe o treinamento para a guerra, o planejamento das ações, a tomada de decisões. *Na clareira, todos os homens se sentaram (...). Dandara (...) apenas aguardou que todos estivessem acomodados no chão e levantou a voz com autoridade* (p. 92).

Zumbi também é caracterizado como um grande guerreiro e líder, que por Dandara demonstrava muita consideração, admiração e respeito: *Zumbi voltou seu olhar para Dandara, aguardando o complemento de sua sugestão* (p. 65). *Zumbi se mantinha em pé. (...) estava feliz pelo sucesso da missão, admirado pela capacidade inegável de Dandara e sinceramente tocado* (p. 78).

Nessas histórias, embora de modo fantasioso, ganham destaque os ataques que a comunidade quilombola fazia no entorno de Palmares, nos quais libertavam pessoas do cativeiro que com eles seguiam para o quilombo. Aqui é importante, também, ressaltar que muitos homens e mulheres eram levados à força e escravizados pelo grupo, conforme lembramos acima.

Do mesmo modo, é preciso ter cautela ao se referir ao ideal de liberdade de Dandara. De acordo com o texto, o objetivo da guerreira era libertar todos os indivíduos escravizados da região, porém, até mesmo pelo fato de haver pessoas cativas em Palmares, como era comum nas sociedades africanas, e pelas poucas informações disponíveis sobre Dandara, fosse mais adequado direcionar sua luta para a defesa do território palmarino contra as expedições das autoridades coloniais.

Contudo, isso não diminui a importância histórica de nossa personagem, seus feitos, sua bravura e a referência positiva que ela representa, nem tampouco a simbologia do Quilombo do Palmares enquanto local de liberdade. Não podemos esquecer que a África apresenta uma grande diversidade cultural e que a ideia de africano foi criada nas Américas, não havendo essa unidade por lá, como já apontamos.

Com esses contos, é possível ponderar sobre os navios negreiros, também chamados de tumbeiros, e a difícil situação enfrentada durante a travessia do Atlântico; as diferentes línguas faladas em África; e a prática da capoeira no Brasil, a qual é citada no livro, embora não haja registro de sua prática no quilombo.

Para encerrar essa parte da atividade, sugerimos que seja lido em voz alta o segundo parágrafo da página 74: *Meu nome é **Dandara**, sou **guerreira** dos Palmares e sou uma **mulher livre**!* (grifos nossos), que demonstra todo o orgulho de nossa heroína por ser mulher, negra, guerreira e livre e, certamente, atrairá a empatia das meninas negras.

Senzalas Vazias. Nesse capítulo, importante para o desfecho da história, Dandara conclui a missão que lhe foi atribuída por Iansã: libertar seus irmãos e irmãs. *(...) Dandara via aquela noite como o ápice de todas as suas lutas. (...) A missão que tinha lhe designado finalmente atingia seu cume* (p. 121). *O sol já aparecia e apenas uma senzala restava para ser invadida. Com o sucesso da estratégia, Zumbi já imaginava o mesmo plano sendo posto em prática em outras regiões* (p. 127).

Cabe chamar a atenção da turma para o penúltimo parágrafo da página 132, no qual a autora destaca o papel da negritude, sobretudo da mulher negra, como sujeitos da História, retomando as discussões que iniciaram as atividades.

> Tudo parecia imenso, muito grandioso, como as histórias de sagas épicas que escutava quando criança sobre as princesas de África, suas vitórias e suas derrotas. Mas, naquele dia, Mali era a protagonista de sua história. Naquele momento, ela e seus irmãos eram as pessoas mais importantes daquele conto.

A Pedreira. No capítulo decisivo do livro, a pedreira, um dos lugares favoritos de Dandara e local de seu encontro com Iansã, será palco da última ação de nossa heroína. Nele, a autora faz alusão à expedição definitiva enviada pelo governo português contra Palmares, sob o comando de Domingos Jorge Velho. *Muitas forças foram convocadas pelos homens brancos para que aquele ataque contra Palmares fosse o derradeiro* (p. 139).

Na ocasião, diante do iminente desmantelamento do quilombo, apesar dos esforços empreendidos pela comunidade, Dandara, preferindo a morte às

humilhações e torturas às quais certamente seria submetida caso fosse capturada, teria se jogado de um penhasco.

– Não vou ser uma dessas! – Esbravejou olhando para a mata atrás de si. – Estão ouvindo?! Jamais serei uma escrava! (p. 143).

Como não há certeza do que realmente aconteceu com nossa guerreira, a autora novamente recorre à fantasia para terminar sua história: *após se atirar da pedreira, Dandara se transforma magicamente, subindo aos céus para retornar ao corpo de sua mãe, Iansã*. Sugerimos que as páginas 144 e 145 sejam lidas, na íntegra, em voz alta, para que a turma acompanhe junta a conclusão da narrativa.

Embora o texto não faça alusão a Ganga-Zumba, tio de Zumbi e primeiro rei de Palmares, é possível ampliar as discussões, remetendo-se à organização política do quilombo, ao monarca e às desavenças entre ele, Zumbi e Dandara a respeito do acordo de paz com as autoridades coloniais, como já observamos.

Outras propostas de trabalho podem, igualmente, ser elaboradas, tais como as sugeridas a seguir:

1- Pedir à turma que selecione outros trechos para a leitura, de acordo com critérios próprios. Explicitar, oralmente ou por escrito, quais foram os critérios utilizados para a escolha. Essa resposta deverá ser acolhida, propiciando um diálogo com o grupo.

2- Pedir que sejam selecionados fragmentos dos capítulos e preparada uma audição dos mesmos, usando a imaginação. Nesse momento, podem-se inserir informações sobre o trabalho artístico e criativo de contadores de histórias e cordelistas e lembrar as performances de rappers e demais artistas urbanos contemporâneos.

O ideal é que a apresentação seja agendada para as aulas vindouras. Pode-se variar o espaço da apresentação: no pátio, na sala de leitura, no auditório, debaixo de uma árvore.

A qualidade da proposta de leitura se efetiva quando a criança ou jovem se sente à vontade para criar e assumir o papel de protagonista na ação. Dessa forma, supõe-se que se tenha atingido um dos principais objetivos do ensino: a transformação da palavra em conhecimento.

3 – Por fim, pode-se propor à turma que elabore um novo desfecho para a história de Dandara dos Palmares.

Considerações finais

A diversidade cultural ainda não é plenamente contemplada em nossas escolas, apesar da existência de normativas como a Lei nº 10.639, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, de 2004, resultantes da histórica luta do Movimento Negro.

Os títulos de literatura infanto-juvenil com personagens negros continuam muito restritos nos acervos das bibliotecas escolares e, quando presentes, faz-se necessário atentar para a maneira como são representados, pois, em pleno século XXI, permanecem manifestações implícitas e explícitas de preconceito e imagens negativas, nas quais o ser ficcional negro é associado à pobreza, visto como alvo de violências e constantemente subordinado ao branco, considerado superior.

Em muitas obras, ao longo do tempo, os sujeitos negros foram identificados por apelidos depreciativos ou sequer receberam um nome. Marcados por estereótipos racistas, foram vinculados a personagens maus, à sujeira e à tragédia, classificados como bandidos, malandros, preguiçosos, serviçais e inseridos num ambiente de pobreza e preconceito racial, o que acabou se refletindo em sala de aula, como podemos perceber no trecho abaixo:

> Os alunos destes educadores (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), em grande maioria negros, ou morenos, como se autodenominam, e outros de pele clara, quando das festas realizadas nas escolas, escolhiam os colegas para representar papéis de heróis, príncipes, princesas, fadas, conforme o padrão de beleza branco: pele clara e cabelos lisos, de preferência, louros. Agora, quando se tratava de escolher aqueles que seriam os antagonistas, o Saci Pererê, a bruxa, o representante do mal, indicavam os colegas negros (OLIVEIRA, 2003, p. 20).

Para que a escola se torne um ambiente efetivamente inclusivo muitas mudanças são necessárias. Precisamos descolonizar os currículos, como propôs Nilma Gomes, trazendo propostas que sejam mais condizentes com a realidade sociocultural e que contribuam para o desenvolvimento do indivíduo, ao invés de somente treiná-lo para avaliações (GOMES, 2012).

Como declararam Cordeiro e Pinheiro, devemos mudar nossas práticas, promover uma reeducação para as relações étnico-raciais e valorizar a história e cultura afro-brasileira. Devemos contemplar os saberes, os valores e as necessidades de sujeitos que, até então, foram invisibilizados pelo sistema educacional, ampliando as possibilidades de acesso a materiais pedagógicos que contemplem a pluralidade cultural e fazer com que eles cheguem às salas de aula para que as crianças e jovens negros tenham acesso a conteúdos e histórias que falem sobre suas subjetividades e, assim, se sintam representados e valorizados (CORDEIRO; PINHEIRO, 2018).

Assim, acreditamos que a atividade proposta neste artigo possa contribuir para a introdução dos debates sobre as exclusões de gênero e raça, para que as meninas negras estabeleçam afinidades com nossa heroína, reconhecendo-se como afrodescendentes, e para reduzir as discriminações com relação às mulheres e à negritude. Essas discussões são fundamentais para que a sociedade brasileira admita seu racismo, pois somente assim seremos capazes de combatê-lo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. **Por dentro da África**, 2013. Disponível em: http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-perigo-de-uma-historia-unica-por-chimamanda-adichie. Acesso em: 10 de maio de 2020.

ARRAES, Jarid. **As lendas de Dandara**. Porto Alegre: Liro Editora Livre, 2015.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaios Filosóficos**. Tradução. Rio de Janeiro, p. 9-18. volume XIV, dezembro/2016.

AYER, Maurício. Na origem de um feminismo negro. **Revista Fórum**, 2015. Disponível em: https://revistaforum.com.br/noticias/na-origem-de-um-feminismo-negro/. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2009.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CARNEIRO, Sueli. Apresentação. In.: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (org.). **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

CORDEIRO, Valéria de Freitas; PINHEIRO, Maria de Lourdes. História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II após a Lei 10.639/2003. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**. v. 12. n. 23. p. 276-296. jan./jun. 2018.

CORREA, Gabriel Siqueira. Conteúdos possíveis a partir da Lei 10.639: as geografias das comunidades remanescentes de quilombo no território brasileiro. **Revista Tamoios**. Departamento de Geografia da UERJ-FFP. v. 7, n. 1. p. 37-50, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10. p. 171-188.1º semestre 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In.: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: Antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. v.4.

FARIA, Sheila de Castro. **Sinhás pretas, damas mercadoras**. Tese (Prof. Titular em História do Brasil – UFF). Niterói, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo A. Heterogeneidade e conflito na interpretação do Quilombo dos Palmares. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 1. p. 11-38, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n.1, p.98-109, Jan/Abr 2012.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: A história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.20, n. 1. p. 7-16. Trim. 2009.

LUNZ, Leandro da Silva. Mulher e história: Da invisibilidade à sujeito de análise. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Dourados, MS. v. 12. n. 23. p. 49-67. jan./jun. 2018.

MACUL, Marcus Vinícius Santana. Capoeira: Luta de resistência à violência. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRural**. p. 50-74. 2º Seminário – Ano 2008. Disponível em: http://www.ufrrj.br/seminariopsi/2008/boletim/pdf/Artigo%20Marcus%20Macul.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2020.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra, Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Ipeafro/Pallas, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n.01. p. 15-40. abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador-Bahia, 2003.

FROES, Ricardo. **Significados dos nomes próprios africanos**, 2009. Disponível em:https://dicionariosvarios.blogspot.com/2009/06/significado-dos-nomes-proprios.html. Acesso em: 29 de maio de 2020.

PORTZ, Renata Moschen. **Abrindo Caminho: A mitologia dos orixás na cultura popular brasileira**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS. Porto Alegre, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Oxumarê, o Arco-Íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SILVA, Simone Rezende da; NASCIMENTO, Lisangela Kati do. Negros e territórios quilombolas no Brasil. **Cadernos Cedem**. v. 3, n 1. p. 23-37, 2012.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

SILVA, Adriano Viaro da. Quilombo dos Palmares – Historiografia do período colonial. **XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. p. 1-13. De 11 a 14 de agosto de 2014. Disponível em: http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405448106_ARQUIVO_textoparaaANPUH1.3semresumo.pdf.Acesso em: 16 de maio de 2020.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias – Mulheres que revolucionaram o Brasil**. São Paulo: Seguinte, 2017.

TINOCO, Dandara. Descrita como heroína, Dandara, mulher de Zumbi, tem biografia cercada de incertas. **O Globo**, 2014. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996. Acesso em: 10 de maio de 2020.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

VIDAS RESSIGNIFICADAS PELA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS FEMINISTAS PARA UM MUNDO JUSTO

GIVING A NEW MEANING TO LIVES THROUGH EDUCATION: FEMINIST PRACTICES FOR A FAIRER WORLD

Michelle dos Santos[1]
Larissa Silva Nascimento[2]

Resumo: Este artigo se propõe a pensar práticas libertárias de educação e de enfrentamento das estruturas não apenas machistas como ainda classistas e racistas. Para tanto, promove o encontro das mulheres brasileiras: Bruna Rocha, Carla Carvalho, Cecília Dias de Oliveira, Ilza Aparecida Fortes e Maria da Penha Silva pela prosa da repórter Karla Maria com as trajetórias de Antonieta de Barros, Esperança Garcia e Maria Firmina dos Reis, apresentadas pela escritora Jarid Arraes. O fato dessas histórias de vida figurarem o que Karla Maria denomina de periferias existenciais deu lastro teórico-metodológico à pesquisa que levou em conta o combate ao epistemicídio (Sueli Carneiro) do qual elas foram vítimas, valendo-se ainda das ideias de interseccionalidade (Angela Davis), linguagem como ação (Audre Lorde) e Outro do Outro (Djamila Ribeiro e Grada Kilomba).
Palavras-chave: Mulher. Educação. Interseccionalidade.

Abstract: This article aims the reflection on libertarian practices of education to facing on structures that are not only sexist but racist and classist as well. Therefore, we had joined five Brazilian women life stories – Bruna Rocha, Carla Carvalho, Cecília Dias de Oliveira, Ilza Aparecida Fortes e Maria da Penha Silva – introduced by the reporter Karla Maria's text, combined with those of Antonieta de Barros, Esperança Garcia and Maria Firmina dos Reis, introduced to us by the writer Jarid Arraes. These life stories represent what Karla Maria called existential peripheries providing a theoretical-methodological basis for the research on the struggle against epistemicide (Sueli Carneiro) that victimized them, also applying the idea of intersectionality (Angela Davis), language as an action (Audre Lorde) and The Other's Other (Djamila Ribeiro and Grada Kilomba).
Keywords: Woman. Education. Intersectionality.

Vidas que educaram para a emancipação e não para a adaptação

[1] Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora dos cursos de História e Pegagogia na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Formosa-GO. É líder do GPTEC-UEG/CNPq: Grupo de Pesquisa em Imagens Técnicas, desde sua fundação, em 2011. E-mail: michelle.santos0803@gmail.com
[2] Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) - Planaltina-DF. E-mail: larissa.silvanascimento@gmail.com

As obras escolhidas para análise no artigo que ora se apresenta, *Mulheres extraordinárias* e *Heroínas Negras brasileiras: em 15 cordéis*, escritas respectivamente pela jornalista paulistana Karla Maria e pela escritora, cordelista e poeta cearense Jarid Arraes, contam histórias de mulheres negras e/ou periféricas que protagonizaram movimentos de autonomia e lutas no Brasil – desde a revolução armada, passando pelos direitos civis, até a resistência baseada na educação.

Esta última foi tomada como campo de observação da pesquisa e guiou a seleção das seis personagens dentre outros nomes femininos re-construídos, reconhecidos e reabilitados pelos livros de Karla Maria e Jarid Arraes. Assim, a preferência pelo quadro teórico discutido nos parágrafos seguintes acompanhou nosso recorte, focando nas experiências heterogêneas e não canônicas feitas com lápis, papel e livros, com escolas e cursos. O artigo trata de periferias existências, mas o faz sem recorrer às imagens negativas, passivas e de submissão das mulheres.

Como ressalta a professora e filósofa estadunidense Angela Davis, partícipe fundamental do nosso quadro teórico, a educação é um importante instrumento ao se desafiar o poder dominante e buscar formas de libertação e transgressão da ordem vigente. Dessa maneira, a apropriação da educação por mulheres periféricas e negras tem sido uma das mais eficazes estratégias de transcendência às opressões, reconstruções identitárias, restauração de humanidades e orientação à construção de uma sociedade mais justa, antirracista e antissexista.

Na obra *Mulheres, classe e raça*, Davis estabelece a teoria da interseccionalidade[3], caráter próprio dos feminismos negros. A partir da percepção de como as opressões combinadas e intercruzadas afetam profundamente vidas do gênero feminino, as análises puderam evoluir. Enquanto grande parte da esquerda ortodoxa de seu tempo tendia a valorizar a classe em detrimento dos demais mecanismos de coerção social, a autora (2016, p. 12-13) declarava abertamente que:

> as organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça.

3 A primeira teórica feminista negra a usar o conceito de “interseccionalidade” foi Kimberlé Crenshaw, em 1991, fundadora do Centro de Interseccionalidade e Estudos de Política Social da Columbia Law School (CISPS) e presidente do Centro de Justiça Interseccional (CIJ).

> Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

As opressões, portanto, são interdependentes umas das outras. Não se pode elencar uma como prioritária porque são correlacionais e estruturais. O racismo condiciona como experimentar o gênero, ou seja, a maneira pela qual o sexo é histórica e socialmente construído, assim como o sexismo – definido como exploração e controle institucionalizados do corpo das mulheres pelo patriarcalismo – indica como experimentar os fatores étnico-raciais, as diferenças demarcadas cotidianamente para a cor da pele.

Assim, podemos vislumbrar o encontro da abordagem interseccional de Angela Davis com a da antropóloga e política mineira Lélia Gonzalez (2011, p. 13):

> Temos um exemplo de definição do feminismo: consiste na 'resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada' (Astelarra). Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo. Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação.

Classe, raça e gênero são categorias combinadas e indissociáveis e, para além delas, atualmente, uma abordagem realmente interseccional leva também em consideração fatores como colonialidade, sexualidade, idade e muitos outros que interferem na constituição social de cada sujeito.

A colonialidade, como projeto definidor e formador da modernidade, não uma mera derivação dela, é um conceito que se tornou fulcral em estudos sobre mulheres negras, latinas e periféricas porque evidencia que os processos históricos de colonização e de racialização se encontram no sistema capitalista desde o século XVI quando, a partir de então e cada vez mais, as ideias e estruturas de dominação foram

se aprofundando pelas violências sistemáticas empregadas para o controle da força de trabalho e para a divisão do mundo entre colonizadores e colonizados, centro e periferia, superiores e inferiores, modernos e tradicionais.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano define como colonialidade do poder o padrão mundial que nasceu com a colonização da América, mas que a transcendeu, chegando aos dias atuais. Tal padrão, que se fundamenta na ideia de raça para operar sua classificação social básica (QUIJANO, 2002, p. 4), se combina com a colonialidade do ser, definida pelos colombianos Eduardo Restrepo e Axel Rojas como "la dimensión ontológica de la colonialidad del poder" (RESTREPO; ROJAS, 2010, 156) e com a colonialidade do saber:

> se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de 'conocimiento occidental' asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto (RESTREPO; ROJAS, 2010, 136).

Partindo de todos esses vetores de desigualdade que constituem nossa sociedade, a educação deve construir subjetividades com senso crítico, com posicionamento político consciente para que se tornem cidadãos capazes de exigir seus direitos e cumprir seus deveres. Esse era o posicionamento do patrono da educação nacional, Paulo Freire, ao defender que *"A educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo"* (1979, p. 84).

Para as mulheres negras e periféricas, a educação desempenha o papel de estruturar o olhar oposicional, levando à produção de questionamentos, à capacidade de autodefinição e de enfrentamento coletivo das violências físicas e simbólicas às quais elas são expostas. Trata-se de assumir uma "posição epistemológica", de transformar-se pela consciência da necessidade de justiça e pela busca de liberdade e, assim, ultrapassar *"a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível"* (FREIRE, 2006, p. 30).

Portanto, é demanda dos feminismos a defesa de uma educação de qualidade, gratuita, antirracista e antissexista para que crianças, especialmente as negras e aquelas em condições econômicas de vulnerabilidade, possam entender seu lugar de fala, refletir sobre a sua existência, conhecer a cultura e as narrativas da negritude e da periferia para combater violações e configurar resistências e formas de empoderamento.

Entende-se que a teoria interseccional estuda identidades sociais sobrepostas e interdependentes que configuram as relações de opressão e a política de dominação dos grupos minoritários. Segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 71), filósofa brasileira, no livro *O que é lugar fala?*:

> Este [o movimento negro e de mulheres] seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas de experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? – já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra.

Sobre as diferentes formas de reflexão e de luta política feminista, Karla Maria, em *Mulheres extraordinárias*, conta a história de Bruna Rocha, representante do Coletivo Enegrecer que defende uma educação voltada para a "*descolonização do conhecimento"* (MARIA, 2017, p. 17), para a qual seria obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nos ensinos Fundamental e Médio. Por isso, os membros do citado coletivo militam em favor da Lei nº 10.639/2003 que trata do ensino da história e da cultura africana nas escolas e, consequentemente, do combate às discriminações raciais em sala de aula. Reivindicam ainda que esta lei seja, de fato, implementada, pois sua promulgação se deu em 2003, mas não é integralmente cumprida nas realidades escolares do Brasil.

Mulheres extraordinárias se compõe por fragmentos de testemunhos recolhidos pela jornalista Karla Maria em suas andanças investigativas pelo Brasil, por pesquisas demográficas e por dados estatísticos. Na perspectiva do jornalismo

literário, a autora media e compartilha histórias de vida pouco conhecidas, porém admiráveis, pautadas na solidariedade contra os processos históricos de segregação.

A obra é dividia em 12 categorias que reúnem narrativas de mulheres extraordinárias associadas por temas em comum. No prólogo, a própria Karla Maria explica que essa obra é um apanhado de 15 anos do árduo e intenso trabalho como repórter que a fez percorrer várias realidades (2017, p. 11):

> De mochila nas costas, bloquinho na mão e All Star nos pés, já peguei metrô, barco, caminhão e avião para ouvir, ver e contar estas histórias. Cortei deserto, rios, subi e desci os morros das periferias, atravessei presídios, visitei outros países e corações, saí de mim.

Como alguém que habita as ruas e transita pelos espaços marginalizados, a jornalista se torna também uma "mulher extraordinária" de acordo com o sentido de reparação do qual seu texto se investe: *"Das margens das rodovias gaúchas às palafitas de Salvador ou sarjetas de São Paulo, elas estão aqui para serem conhecidas"* (MARIA, 2017, p. 12).

Nesse tino, Karla Maria ainda chama a professora e historiadora Carla Carvalho para contar sua história sobre a educação. Carla Carvalho percebe que a precariedade de recursos básicos – financeiros, físicos e pedagógicos – da educação brasileira influencia na carência de diversidade cultural do currículo programático e na dificuldade de serem construídos saberes transformadores da realidade na qual se inserem as(os) alunas(os) e capazes de subverter o poder normatizador eurocêntrico. Nesses moldes, a educação não cumpre o objetivo de formar sujeitos que possam intervir ativamente nos contextos dados.

Ainda na mesma obra, na seção *Mestras e aprendizes*, a jornalista conta a história de Cecília Dias de Oliveira: baiana, natural de São Estevão, mas moradora dos morros da Brasilândia, periferia da zona oeste da grande São Paulo, à época da entrevista. Cecília, aos 75 anos de idade e com a visão comprometida, é aluna do projeto Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) e enfrenta todas as dificuldades de aprendizagem que recaem sobre quem sobrevive com uma renda de 880 reais, pensão recebida pela morte do marido. Morando em condições de saneamento básico e iluminação pública precárias, esta mulher, uma entre tantas

outras idosas pobres e sem instrução formal no Brasil, foi empregada doméstica por toda a vida para criar seus três filhos.

Cecília é aluna da professora Ilza Aparecida Fortes que usa a Paróquia Nossa Senhora Aparecida como sala de aula para ensinar adultos e idosos das segundas às quintas-feiras, no período noturno. Diante do exposto, percebe-se a relação entre taxa de analfabetismo, classe social e idade: quanto mais velha e mais pobre, maior a quantidade de indivíduos analfabetos naquela faixa populacional.

As mulheres da geração de Cecília ficaram atadas aos papéis de mãe e esposa e, se trabalharam formalmente, a elas foram impostas ocupações naturalizadas como femininas (professora na educação infantil, nos primeiros anos da educação básica ou enfermeiras, por exemplo) e/ou que não exigiam qualificação (babá, faxineira ou empregada doméstica, seu caso).

No entanto, por meio de contínua e incessante luta por igualdade, as mulheres conquistaram o direito ao voto e ao mercado de trabalho e seguem exigindo paridade salarial, mais acesso ao ensino superior e aos cursos pós-graduação. O aumento do número de alfabetizadas, de mulheres que concluíram o ensino médio e de pesquisadoras nas ciências humanas e exatas é também fruto das práticas feministas.

Segundo aponta a própria Karla Maria nesta obra, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2014 constatou que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais era de 8,3% e que essa porcentagem aumenta à medida que a idade avança, chegando a 23,1% entre pessoas com 60 anos ou mais. Por isso, o trabalho feito pelo projeto Mova é de fundamental relevância ao alfabetizar adultos e idosos com base nos pressupostos filosóficos e nas metodologias de Paulo Freire, para quem a ação pedagógica deve ser a leitura do mundo do educando, retirando da sua própria realidade os conteúdos e as interfaces de estudo.

Dessa forma, para Ilza Aparecida Fortes, a educação no projeto é inclusiva e contextualizada: *"Aqui, criamos atividades que todos possam fazer juntos. Tentamos incluir mesmo, não separar, para não ter divisões de salas como ocorre por aí. Nosso trabalho é ensinar também a viver em sociedade"* (MARIA, 2017, p. 172). O projeto também tem por objetivo desenvolver atividades pedagógicas específicas para alunos adultos e idosos por possuírem um tempo particular de compreensão e apropriação do conteúdo ensinado.

Já Cecília Dias de Oliveira, a mulher anciã invisibilizada, tem na luta contra o analfabetismo uma das maiores armas para o combate às opressões a ela infligidas. Em seu letramento, busca o caminho para a libertação de sua consciência e de seu corpo das amarras criadas pela feminização da pobreza e pelo classismo.

Ainda na seção *Mestras e aprendizes*, Karla Maria traz à tona a história de Maria da Penha Silva: 56 anos de idade, mulher negra, professora há 12 anos na rede pública de ensino, na Fundação Casa Paulista, onde ensina língua portuguesa a adolescentes infratores com idade entre 15 e 17 anos. Segundo levantamento realizado pelo Ministério Público e apresentado em *Mulheres extraordinárias* (MARIA, 2017, p. 181), a maioria desses adolescentes, cerca de 52,8%, envolveram-se em roubos, sendo o tráfico de drogas responsável por apenas 22,8% das detenções.

Os alunos para os quais Maria da Penha Silva leciona pararam de estudar há alguns anos e estão em faixa etária não correspondente à idade compatível a cada série. A maioria cursa o segundo ciclo do Ensino Fundamental e outra parcela significativa, o Ensino Médio, poucos concluíram a Educação Básica. Tais fatos demonstram uma correlação entre baixa escolaridade e infração da lei. Logo, a maioria dos adolescentes detidos também possuem precário acesso à educação e, assim, à oportunidade de trabalho e vida dignas.

Maria da Penha Silva vale-se do conhecimento adquirido no auxílio a outras pessoas socialmente vulneráveis no mesmo processo de luta pela emancipação. Trabalho que se torna ainda mais significativo por seus alunos serem adolescentes infratores, geralmente, negros e carentes, já que, nas práticas do sistema penal vigente, esses meninos são alvos fáceis de injustiças e chegam ao crime devido à pobreza, à miséria, ao tráfico de drogas, às milícias, à violência urbana, à falta de estrutura familiar e de oportunidades que afetam as favelas brasileiras.

Os estudantes atendidos por Maria da Penha Silva ainda são alvos do genocídio negro perpetrado pelo racismo institucional representado pela violência policial e pelo sistema penal sobre o qual pairam muitos indícios e acusações de corrupção. Dessa forma, proporcionar educação e conscientização a esses indivíduos em fase de formação de caráter e valores é, também, oportunizar acesso à cidadania e às possibilidades de romper o círculo criminoso e agressivo que consome suas vidas.

Maria da Penha Silva, refletindo sobre a realidade de seus alunos, declara que *"A sociedade já os julgou. Já estão aqui pagando o que devem à sociedade, então meu papel é ajudá-los a aprender, e não julgá-los. É ajudá-los a ver possibilidades de mudança através do conhecimento"* (MARIA, 2017, p. 181). A professora explica que as aulas de português servem para que os meninos se apropriem do texto na medida em que se apresenta como espaço de reflexão sobre suas próprias histórias de vida. Por esse motivo, os textos levados para sala de aula são aqueles que trazem entendimento sobre questões sociais, para que repensem suas trajetórias e os levem a reescrever suas histórias. Trata-se, portanto, de uma pedagogia social, inclusiva e contextualizada.

Maria da Penha Silva orientou seus alunos, a partir das atividades propostas nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, a escrever textos sob a temática "O lugar em que vivo". Depois, a docente selecionou alguns trabalhos e os inscreveu nas Olimpíadas, concorrendo nas categorias poema, crônica, memória literária e artigo de opinião.

Um texto escrito por seu aluno Paulo, de 17 anos, chamou a atenção dos avaliadores e venceu o concurso na categoria poema, exemplificando os frutos da metodologia emancipatória e antielitista adotada pela professora. Nele, Paulo versa sobre sua realidade: *"Acordo e vejo grades. Meu peito dói de verdade. Só quem passou. Por isso sabe. De todas as realidades. E crueldades... A maior necessidade. É a Liberdade!"* (MARIA, 2017, p. 183). Nas palavras de Freire:

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência de pessoas é muito maior com a morte do que com a vida (FREIRE, 1996, p.33-34).

Nessa perspectiva, Maria da Penha Silva é mestra que inspira seus aprendizes e mostra o caminho para a libertação a partir da educação e do conhecimento compreendendo, assim como Angela Davis, que apenas a educação pode realmente libertar a comunidade negra dos processos de exploração ainda presentes e possibilitar aos jovens negros escapar do atual extermínio sistemático e oficializado pelo Estado de bases excludentes e elitistas.

Vidas que educaram para a justiça e para o fim da violência

Na obra *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* a intenção de Jarid Arraes é transmudar o modo como entendemos o passado e lidamos com presente de nosso país. É importante analisar que no último cordel dessa coletânea sobre mulheres pretas, a autora deixa as linhas em branco e abre um espaço de 6 páginas para que seus leitores narrem, em cordel, uma mulher negra que marcou a história ou suas vidas, atribuindo a todas(os) o desafio de recordar histórias invisibilizadas.

Na última página da obra, há o e-mail de contato com a escritora – contato@jaridarraes.com – para que os leitores-escritores enviem suas histórias e, dessa forma, haja retorno e circulação do material produzido. Jarid Arraes pede ainda que o público, não apenas receptor, mas também enunciador, compartilhe as histórias nas mídias sociais com a hashtag #HeroínasNegras, para que se construa uma rede de difusão para tais narrativas. Arraes se vale de ferramentas digitais para compor uma cadeia infinita e autossuficiente de informações e de ensino-aprendizagem sobre a vida de heroínas negras, combatendo criativamente os processos de epistemicídio.

A poética de Jarid Arraes produz um incessante re-visitar das vidas de mulheres negras. Ela produziu mais de 60 cordéis, dos quais selecionou 15 para a publicação nesta obra, e contou com as ilustrações que remetem a xilogravuras, de Gabriela Pires, que também fez o projeto gráfico e a diagramação da obra.

Arraes é também fundadora do Clube da Escrita Para Mulheres. Hoje vive na grande São Paulo onde atua ativamente em favor de estimular a produção e circulação de obras de autoria feminina, uma militante feminista literária na área de escrita para e por mulheres.

A primeira história escrita por ela em *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, para honrar sua ancestralidade, como costuma dizer, é a de Antonieta de Barros, professora, escritora e política, que viveu entre 1901 e 1952, tornando-se um ícone da defesa da educação para todos e dos movimentos negros e de emancipação das mulheres.

No decorrer do cordel, a escritora deixa claro que Antonieta de Barros conquistou espaços sociais e entrou no restrito círculo do poder político dadas às

oportunidades de estudo que teve e ao seu esforço emancipatório, que alimentaram e foram alimentados pela sua ideia da regeneração do mundo pela instrução formal.

Embora de origem pobre e órfã de pai ainda na infância, Antonieta de Barros teve em sua mãe, uma escrava liberta, a inspiração para superar as dificuldades, tornando-se senhora de sua consciência desde muito jovem, pois tinha clareza de que a superioridade do homem não era um dado natural e que o acesso à cultura, por exemplo, variava consoante à cor e à classe. Como conta Jarid Arraes, ainda com dezessete anos ela ingressou na Escola Normal Catarinense, uma das raras instituições que permitiam o ingresso feminino, formando-se professora de Português e Literatura no ano de 1921.

Fundou, em 1922, um curso particular no qual ensinou e alfabetizou durante toda sua vida, dividindo seu conhecimento com pessoas carentes e de origem humilde, assim como ela. Isto corrobora com os argumentos de Angela Davis ao explicar que, desde os primórdios da escravização, as(os) negras(os) que tinham acesso à educação logo se comprometiam em ensinar e repassar o conhecimento às(aos) suas(seus) irmãs(irmãos).

Entre 1922 e 1927, Antonieta fundou e atuou no jornal *A Semana*, debatendo política, educação e desigualdades sociais, principalmente as relacionadas a fatores de gênero e raça. Nessas categorias, interessa-nos problematizar além das dimensões biológicas e reconhecer as relações de poder desiguais que são erguidas em torno delas, que estão longe de ser imutáveis ou determinadas apenas pela genética.

Em 1937, Antonieta de Barros publicou o livro *Farrapos de ideias*, sob o pseudônimo de Maria da Ilha e, à mesma época, se filiou à FBPF (Federação Brasileira pelo Progresso Feminino). Antes, nas eleições de 1934, representando o Partido Liberal Catarinense, marcou sua presença na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, cargo que exerceu até 1937 – quando se instaurou a ditadura de Getúlio Vargas – em favor da educação e contra discriminações combinadas. Ela é reconhecidamente a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular no Brasil, lembrando que só em 1932, ou seja, dois anos antes, o voto feminino passou a ser permitido no país.

Hoje em dia, em honra a essa heroína negra, a Assembleia Legislativa de Santa Catarina concede a Medalha Antonieta de Barros a mulheres que combatem desigualdades de gênero. Nas palavras de Jarid Arraes (2017, p. 18):

> Pois não era só mulher
> O que era já difícil
> Era negra num passado
> De racismo, de suplício
> Bem pior que atualmente
> E sem sucesso propício.

Antonieta de Barros representa a figura do "Outro do Outro", conceito trabalhado por Djamila Ribeiro a partir da obra da escritora portuguesa Grada Kilomba que, sendo mulher e negra, teve que enfrentar, nos anos de 1920 e no cenário da ditadura militar dos anos de 1960, grandes barreiras para conquistar sucesso como professora, diretora, jornalista e deputada. O "Outro do Outro" porque as dinâmicas falocêntricas agiam estruturalmente para deslegitimar seu conhecimento e sua atuação política e a submetiam a um duplo processo de desautorização: um proveniente da sociedade patriarcal e o outro do racismo de origens escravocratas. Djamila Ribeiro (2017, p. 38-39) trata o conceito formulado por Grada Kilomba de maneira muito clara:

> Kilomba sofistica a análise sobre categoria do Outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e da masculinidade. Nessa análise, percebe o *status* das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do Outro.*

Antonieta de Barros está nesse espaço de violação radical, de subalternização mais latente. Jarid Arraes (2017, p. 21) reafirma o papel de inspiração e de liderança dela diante das atuais militantes feministas negras:

> Antonieta foi incrível
> Na política um destaque
> Foi pura pioneira

Sempre pronta pro combate
A primeira mulher negra
Para vários dos debates.

É nesse contexto, de mulheres que reinventam sua existência em milagres cotidianos, que evocamos o termo heroína neste artigo. Mulheres como Antonieta de Barros enfrentam problemas humanos de dimensões épicas ao longo de suas vidas e apresentam virtudes que inspiram outas mulheres em situações hostis.

Tal educadora se tornou uma das primeiras a atingir cargos tão importantes para a vida em comunidade, abrindo caminhos que serão e já estão sendo percorridos por outras mulheres negras como a deputada e socióloga feminista Marielle Franco, conhecida por lutar e defender os moradores de periferias das iniquidades do Estado brasileiro e por ter sido brutalmente executada no dia 14 de março de 2018. Antonieta de Barros abriu caminhos também para Benedita da Silva, Janete Pietá, Jurema Batista, entre outras, enfim, para toda mulher negra que se insere no ambiente político institucional para combatê-lo de dentro.

Ela é, sem dúvida, representação de uma heroína negra cujas armas eram o lápis e o papel e sua luta baseava-se na apropriação da linguagem e das informações disponíveis como ferramenta contra o racismo e o sexismo que assolavam e, ainda assolam, o país. Assim, sua história deve interessar a todos nós, não apenas aos catarinenses e aos negros, pois é uma trajetória de luta pela democracia e pelos direitos da cidadania plena.

Sua libertação, tanto da pobreza quanto das outras opressões articuladas com as quais precisou conviver, foi ancorada pelos estudos, pelo engajamento político e pelo compromisso com a educação de outras pessoas que careciam de orientação e apoio. Isto porque *"ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão"* (FREIRE, 1997, p. 52). Ao libertar suas (seus) irmãs(ãos), Antonieta também se libertava e deixava uma marca de resistência e luta que perpassa várias gerações.

Em *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, Jarid Arraes (2017, p. 22) denuncia o processo de apagamento que ocorre com narrativas como a de Antonieta:

Nas escolas não ouvimos
Essa história impressionante
Mas eu uso o meu cordel

> Que também é importante
> Para que você conheça
> E não fique ignorante.

O trecho acima remete à pertinência da sociologia crítica de Aníbal Quijano ao desvelar as agruras da classificação racial e do etnocentrismo colonial partindo do conceito de colonialidade do poder. Não obstante, a história de Antonieta de Barros expõe a imprescindibilidade do pensamento da filósofa e ativista argentina María Lugones e seu conceito de colonialidade do gênero.

Ela observa que, nas sociedades formadas a partir de processos de colonização, a patriarcalização, o rebaixamento das indígenas e a mundialização de estereótipos hegemônicos do que é ser mulher também são sustentáculos da própria colonialidade do poder e do racismo, não meros produtos deles. Lugones amplia as epistemologias decoloniais acrescentando às colonialidades do poder, do ser e do saber, a colonialidade do gênero, criticando diretamente o pensador peruano supracitado:

> para Quijano, as lutas pelo controle do "acesso ao sexo, seus recursos e produtos" definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. Essa análise da construção moderna/colonial do gênero e seu alcance são limitados. O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero. Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não-brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. Conseguimos perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmistificamos as pressuposições de tal quadro analítico.[4]

A ideia de gênero utilizada por Quijano, na perspectiva da filósofa argentina, seria demasiado restrita e não escaparia do binarismo homem/mulher proposto pela colonização europeia com vistas ao controle das práticas sexuais e reprodutivas. Ou seja, o conceito de gênero empregado pelo autor peruano ainda seria tributário da biologia e da naturalização tanto da heterossexualidade quanto das diferenças

[4] LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero.** Disponível em: <https://bazardotempo.com.br/colonialidade-e-genero-por-maria-lugones-2/>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

sexuais, uma vez que tais ideologias e práticas de gênero foram impostas pelos colonizadores e, inicialmente, desconhecidas pelos povos originários.

Após as independências, o pensamento colonial moderno permaneceu fundamentando a exploração do trabalho assim como a opressão por classe, por raça, por gênero e sexualidade de modo simultâneo. Fundamenta ainda a manutenção dos privilégios dele decorrentes no Brasil, bem como reproduz, ainda hoje, as perspectivas eurocêntricas.

O desprezo e o esquecimento de saberes dos povos originários, da cultura afro-brasileira e o apagamento ou escaneamento do conhecimento de mulheres como as que protagonizam este artigo evidenciam que a colonialidade incorporou e alimentou o racismo estrutural e o patriarcado da colonização.

Os estudos decoloniais sobre a reprodução e o rearranjo de relações de dominação na contemporaneidade têm como pauta sistemas correlacionados de opressão. É nesse contexto da crítica feminista, inclusive à teoria decolonial feita por homens, que Arraes, falando de mulheres não-brancas e não-burguesas, a partir de uma ex-colônia, comprova o poder do cordel como gênero híbrido e legítimo usado, tradicionalmente, na cultura nordestina brasileira para difundir histórias populares, deixando claro que sua obra é uma luta contra a alienação do povo de sua própria cultura e história. É uma luta contra a ignorância causada pelo poder hegemônico colonizante que padroniza e homogeneíza a diversidade que forma a realidade brasileira em favor do domínio do pensamento branco ocidental.

Em vista disso, para lutar contra o silenciamento, Jarid Arraes termina esse cordel convocando todas(os) as(os) leitoras(res) a espalhar a história dessa heroína negra. Ou seja, incita todas(os) a serem disseminadoras(as) da cultura negra, a multiplicarem os saberes adquiridos e, assim, terem um papel ativo na sociedade como enunciadores da cultura brasileira que está para além do olhar eurocêntrico.

Na mesma obra, a cordelista traz-nos também Esperança Garcia, outra personagem negra que utilizou a educação e o conhecimento para organizar rebeliões contra o poder eurocêntrico e patriarcal. Nascida em 1751, era uma mulher escravizada que, alfabetizada ilegalmente em fins do século XVIII, no Piauí, redigiu uma carta endereçada ao Presidente da Província de São José do Piauí, denunciando os maus tratos e as violências brutais a que era exposta.

No início de sua vida, Esperança Garcia vivia com os padres jesuítas na Fazenda Algodões onde foi batizada e possivelmente alfabetizada nos dogmas cristãos. Lá, se casou e teve uma filha, entretanto, tudo mudou com a influência do Marquês de Pombal, Secretário de Estado – cargo equivalente a Primeiro Ministro – no reinado de D. José I de Portugal, de 1750 a 1777, que expulsou os jesuítas do Brasil. Isso resultou na transferência de Esperança Garcia, agora escravizada sob a custódia do governo provincial, para uma fazenda em Nazaré, também no Piauí, onde seria cozinheira.

Nessa nova fazenda, suas condições de vida pioraram drasticamente já que, além ser separada da família, era espancada diariamente sem qualquer motivo, punição que também era aplicada em sua filha. Ali, a vida de Esperança Garcia como a dos seus parceiros(as) do cativeiro foi tomada pela dor e pelo sofrimento. Buscando transformar sua realidade, ela resolveu escrever uma carta que foi enviada, no dia 6 de setembro de 1770, ao presidente da província. A epístola denunciava as violações que sofria pelo cruel feitor da fazenda em Nazaré e pedia providências. Dizia na carta que vivia a apanhar, chegando a sofrer tentativas claras de homicídio e, por isso, pedia que fosse devolvida à Fazenda dos Algodões para que pudesse ter uma vida melhor e pudesse batizar sua filha.

Por pesquisas feitas sobre a condição de vida dos escravizados nas fazendas da região naquele período, sabemos que a expectativa média de vida era curta, em torno de 35 anos. Com 30 anos de idade, o trabalhador escravizado já era considerado velho, com muitas limitações físicas para o serviço pesado demandado.

Era comum os escravizados desenvolverem problemas de saúde. Entre as crianças, doenças como sarampo, varíola, catarrão; entre os adultos, suas enfermidades eram descritas como “doente de gálico” (sífilis), “padece do estômago”, “doente de hidropisia” (barriga-d’água), “doente da gota”, além de lesões nas mãos, pernas e pés, doenças nos olhos e cegueira. Muitas dessas enfermidades, segundo relato do presidente da província, em 1867, eram decorrentes dos arriscados e pesados serviços forçados.

Apelando à compaixão do homem branco com argumentos cristãos e também restaurando sua humanidade ao se autoenunciar como cristã que semeia a fé, Esperança Garcia, de forma engenhosa, se apropria da religião e da língua do homem

branco para subverter sua condição de escravizada e exigir uma vida digna para si e sua família.

Na carta, Esperança Garcia roga para que tenha o direito de batizar sua família e de se confessar pelos pecados cometidos, denunciando que, na fazenda onde estava, não havia confissão, nem batismo, nem missa. Jarid Arraes (2017, p. 60) escreve:

> Foi usando desses pontos
> Seu exemplo de esperteza
> Por fazer da fé cristã
> Argumento de clareza
> Para ver se conseguia
> Do governo uma presteza.

Esperança Garcia resiste à escravização valendo-se da alfabetização e da reivindicação por justiça à uma autoridade para se autodefinir e falar sobre a realidade que experimentava como autora legítima de sua própria vivência. Assim, essa heroína negra corajosamente quebra o silêncio e utiliza a linguagem como ação, conforme preconiza a ativista dos direitos civis caribenha-americana Audre Lorde, em seu texto, publicado no Brasil sítio *Geledés*[5]. Apresenta-se como sujeito socialmente ativo, como alguém que pensa e fala por si e não um objeto pensado e enunciado por outros.

Com essa ideia, Lorde também revela outro método importante dos feminismos negros: o de conciliar habilmente sofisticação intelectual, prática política, análises teóricas às atividades de militância e projetos com funcionalidade social. Ironiza explicitando que, para as intelectuais negras, sobreviver é uma demanda constante, então não podem apenas se valer dos estudos como *hobby* ou calcados em abstrações como muitas vezes faz a academia. Precisam usá-los como forma prática de viver, garantindo voz e cidadania. A autora afirma que:

> Cada uma de nós está hoje aqui porque de um modo ou outro compartilhamos um compromisso com a linguagem e com o seu poder, também com a recuperação dela que foi utilizada contra nós. Na transformação do silêncio em linguagem e em ação, é de uma necessidade vital para nós estabelecer e examinar a função dessa

[5] LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

> transformação e reconhecer seu papel igualmente vital dentro dessa transformação[6].

Nesse processo, trapaceia-se o poder de colonialidade do senhor da casa grande com os recursos intelectuais utilizados por ele mesmo para oprimir e separar. Alfabetizar e educar negros escravizados eram considerados atos ilegais no Brasil até a abolição da escravatura, em 1888. Sobre isso, narra Arraes (2017, p. 60-61):

> Porque no Brasil passado
> O escravo era excluído
> Sem saber ler e escrever
> Sem poder ser instruído
> Caso alguém fosse enfrentar
> Acabava sendo perseguido.
>
> Era crime muito grave
> Ensina escravo a ler
> Pela lei que existia
> Era o jeito de viver
> E seria muito preso
> Quem fosse contradizer.

A autora periférica contemporânea entende que impedir o acesso à educação era uma maneira de segregar e apagar o indivíduo escravizado da sociedade, interditando algumas possibilidades de comunicação e articulação política. Nessa circunstância, a carta e a capacidade de fala de Esperança Garcia são ainda mais relevantes, pois é um dos primeiros e mais antigos documentos que denunciam maus tratos contra pessoas escravizadas no Brasil.

A cópia da carta de Esperança foi encontrada pelo historiador brasileiro Luiz Mott que publicou o documento em 1979. Não se sabe do desfecho do caso, se houve resposta ou se os pedidos de Esperança foram atendidos. Sobre a carta, Mott afirma:

> Outra minha importante descoberta arquivística foi um pequeno documento, uma única página escrita à mão, todo cheia de garranchos com muitos erros de português: trata-se de uma petição escrita em 1770, por uma escrava do Piauí, Esperança Garcia. Trata-se do documento mais antigo de reivindicação de uma escrava a uma autoridade. Documento insólito! Primeiro por vir assinado por uma

[6] LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

> mulher, já que mulher escrever antigamente era uma raridade. As mulheres eram vítimas da estratégia de seus pais, mantê-las distante das letras, a fim de evitar que elas escrevessem bilhetinhos para os seus namorados. Segundo, por se tratar de uma petição escrita por uma mulher negra[7].

Observamos que Esperança Garcia, embora tenha sido alfabetizada, teve um acesso precário à escrita formal e padrão, pois, como relata o pesquisador, sua carta, com uma caligrafia pouco desenvolvida, continha inúmeros erros ortográficos e sintáticos. Isso se reflete na constante histórica da precarização do ensino oferecido às(aos) negras(os) desde o período escravocrata que lhes vedava o acesso, até tempos atuais, quando fatores de gênero, raça e classe ainda condicionam o acesso e a qualidade da educação.

Luiz Mott diz ser um documento insólito por ter sido escrito por uma mulher negra que, improvavelmente, estaria no papel de redatora de tal carta, já que, na época, poucas mulheres brancas sabiam escrever e havia um número menor ainda de negras alfabetizadas. Assim, o lugar de fala da mulher negra, sendo "Outro do Outro", é, mais uma vez, demonstrado.

Numa abordagem crítica que visa restaurar o papel da mulher negra como enunciadora, contrariamos o historiador por entendermos que esta carta não é um documento "insólito". Pelo contrário, trata-se de um documento histórico essencial para a reescrita das narrativas negras, que não podem se circunscrever ao exotismo. É símbolo da resistência ao epistemicídio, é prova da presença ativa negra e de suas ferramentas de luta pela libertação.

A própria Angela Davis entende que o caminho para a emancipação das mulheres negras é a educação, sendo a poesia também fundamental para a expressão e a existência delas, como também percebe Audre Lorde, no texto *Poesia não é luxo,* presente no livro *Sister Outsider* (2007).

Desde os primórdios do período escravocrata, as(os) negras(os) têm demonstrado grande interesse pela educação, buscando formas clandestinas de se alfabetizarem e terem acesso ao conhecimento. Muitos entendiam que a informação e o conhecimento era o caminho para se livrar daquela situação degradante e obter,

[7] Disponível em: <http://culturadigital.br/cartaesperancagarcia/esperanca-garcia/>. Acesso em: 11 set. 2018.

finalmente, a real liberdade de agir e pensar por si mesmos. Davis (2016, p. 108) declara que *"O conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão"*.

De acordo com a ideologia escravocrata dominante, a população negra era incapaz de progressos intelectuais, mas *"as pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade"* (DAVIS, 2016, p. 112.).

A voz das mulheres, especialmente das pobres, negras e com pouco acesso ao ensino oficial, foi silenciada. Sua produção intelectual, fator de identidade e reconhecimento, também passou pelo mesmo processo, produzindo um grande e catastrófico genocídio cultural: um verdadeiro epistemicídio infligido a esse grupo.

Desse ponto de vista, tendo como referência os estudos da filósofa e ativista brasileira do feminismo negro Sueli Carneiro a respeito do termo, no texto *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, o epistemicídio deriva-se, etimologicamente, da junção de *episteme*, que em grego significa conhecimento, com o sufixo "cídio", derivado do *caedere* latino, que denota aniquilamento e morte. Portanto, o epistemicídio é entendido como a destruição intencional e sistemática de saberes, conhecimentos e culturas de grupos minoritários que não são assimilados pelo ideal de branquitude e civilidade.

Imagem 1 – Gravura de Esperança Garcia que introduz seu cordel



Fonte: ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017, p. 54-55.

Jarid Arraes marca a presença e a importância históricas de Esperança Garcia como arguta defensora da liberdade e emblema para o orgulho da força e do poder ancestral presente em toda mulher negra que hoje caminha por esse país. Por solicitação da Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra do Piauí, ela foi reconhecida, em 2017, pela OAB do estado como a primeira advogada piauiense, pois sua carta, segundo as nomenclaturas do Direito, tem um tipo de texto análogo a uma petição.

A cordelista e a desenhista – Gabriela Pires – de *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis* permitem aos leitores saber que essa personagem tinha acesso a roupas, adereços e brincos que revelam maior *status* e recursos. Benefícios destinados às negras que, embora escravizadas, foram alfabetizadas de forma clandestina e batizadas no cristianismo, exatamente o caso de Esperança Garcia, como vimos anteriormente. Portanto, a representação acima é condizente com as imagens encontradas nos registros históricos a ela relacionados, o que demonstra a

preocupação investigativa de Jarid Arraes e Gabriela Pires em divulgar essas trajetórias baseando-se nos documentos e arquivos históricos.

As atitudes de rebeldia de Esperança Garcia, aparentemente individuais, reivindicavam o direito universal a um tratamento mais humanizado e atingiram esferas maiores e coletivas para a comunidade negra de tal modo que Arraes conclui reiterando que reescrever, preservar e difundir essa narrativa é um prazer e um compromisso para a escritora negra que é e se afirma.

Notamos também na poesia de cordel de Arraes, as relações múltiplas entre oralidade, escrita e imagem, remetendo às tradições medievais expressas nos formatos midiáticos do tempo presente. Na gravura reproduzida abaixo, a autora nos apresenta, novamente pelos traços de Gabriela Pires, outra personagem negra pouco conhecida que viveu entre 1822 e 1917, Maria Firmina dos Reis. Trata-se da professora e abolicionista maranhense considerada a primeira romancista do Brasil.

Ao seu lado, na gravura, observamos uma pilha de quatro livros deitados que escoram o quinto em destaque, cujo título *Úrsula* (1859), ao contrário dos demais, podemos ler uma vez que representa sua obra-prima, datada de 1859. Embora pouca gente saiba, Maria Firmina dos Reis publicou além do romance *Úrsula*, poesias, canções, ensaios e contos, ou seja, é autora e intelectual com vasta e precursora produção e que precisa ser lembrada na história da literatura brasileira. Ela usou o pseudônimo “Uma Maranhense” para enfrentar os obstáculos para se inserir no meio literário patriarcal e escravista em que vivia. Essa heroína negra, inclusive, tinha consciência de seu papel marginalizado dentro do campo literário, marcado pela colonialidade do saber:

> Quando publicou seu livro
> Chegou mesmo a falar
> Que não tinha educação
> E o prestígio elementar
> De quem era branco e rico
> Podendo a tudo comprar. (ARRAES, 2017, p. 110)

Os males da escravidão eram por ela denunciados por meio da literatura. E seu trabalho articulava poética e ativismo político pelas letras que sonhavam com o fim da escravização. Não à toa, foi aprovada em concurso público na cidade maranhense de Guimarães, tornando-se professora de escola primária em 1847.

Imagem 2 – Gravura de Maria Firmina dos Reis que antecede seu cordel



Fonte: ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017, p. 104-105.

As gravuras de Esperança Garcia e Maria Firmina dos Reis, que antecedem as narrativas de cada cordel, sublinham a importância de ambas para se entender o passado escravocrata brasileiro, na perspectiva da resistência e da atuação positiva das mulheres negras. Assim, a partir da inclusão da imagem da carta e da pena para escrever relacionada à figura de Esperança Garcia; e dos desenhos de livros ao lado da imagem de Maria Firmina do Reis, Arraes enfrenta o processo colonizante de invisibilizar a cultura afro-brasileira e inviabilizar a produção do conhecimento por mulheres.

Jarid Arraes identifica Maria Firmina dos Reis com a recusa dos conceitos e pensamentos que corroboram o ideal de embraquecimento, visto que era filha bastarda e sem recursos financeiros de mãe branca e pai negro:

> Maria Firmina dos Reis
> De mulata foi chamada
> Mas renego esse termo

Pra gente miscigenada
Reconheço-a como negra
Sendo assim bem nomeada. (ARRAES, 2017, p. 107)

Dessa forma, Arraes, ao fazer a reescritura dessa história, rejeita expressões racistas que possam estar contidas nos registros históricos, como é o caso da neutralização e negativização das(os) negras(os) ao aderir a termos como “mulata”, “morena” e “parda”. Lembrando que a etimologia do vocábulo “mulata” remete, de forma pejorativa, às mulas como animais híbridos. Por isso, a cordelista define Maria Firmina dos Reis como “negra”, apesar de sua origem miscigenada, pois a autoafirmação é resistência pelo orgulho e pela aceitação de sua afrodescendência como fator determinante de sua existência e não mais característica identitária negada e degenerada como seria o uso dos termos aqui rechaçados. Por fim, Maria Firmina dos Reis pode ser vista como precursora de Carolina Maria de Jesus, de Conceição Evaristo e da própria de Jarid Arraes, das mulheres negras brasileiras que escrevem. Arraes (2017, p. 111) reafirma o pioneirismo desta autora:

Porque graças a Firmina
Hoje temos esse espelho
Da mulher negra escritora
E que publicou primeiro
Um livro abolicionista
Como mais belo centelho.

A palavra “espelho” demonstra que Maria Firmina dos Reis é um exemplo a ser seguido. Já o termo “centelho”, rimada com a anterior, complementa o sentido e demonstra seu caráter de estimular, de provocar, de acender a escrita das outras mulheres negras, sendo fagulha que abre o fogo da poética de autoria feminina negra. Esse cordel termina com Arraes reivindicando, mais uma vez, uma correção na historiografia literária brasileira que excluiu as obras marcantes dessa percursora tão significante e, por isso, relembra mais duas obras abolicionistas de Maria Firmina dos Reis: o conto *A escrava* (1887) e a coletânea de poemas *Cantos à beira mar* (1871).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, conclui-se que pensar uma sociedade da informação e do conhecimento que seja democrática, que pensar seriamente a educação no país, implica divulgar histórias como essas – tal qual fizeram Karla Maria e Jarid Arraes –, implica pensar a igualdade de gênero relacionada

a algo maior: a construção de uma sociedade mais igualitária em que todos sejam feministas. As histórias de Bruna Rocha, Carla Carvalho, Cecília Dias de Oliveira, Ilza Aparecida Fortes e Maria da Penha Silva, tais quais as de Antonieta de Barros, Esperança Garcia e Maria Firmina dos Reis devem interessar aos homens, aos brancos e aos economicamente favorecidos. São eles que precisam reconhecer seus privilégios e desamparar a falácia meritocrática.

Ou seja, para a estruturação de um novo modelo de sociedade é preciso que todos confrontem os problemas de gênero, que saiam do lugar-comum e do conforto para enxergarem em si o início da mudança necessária. Não é outro o caminho proposto por Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, ao considerar como feminista qualquer um que enxergue os problemas de gênero, formule e coloque em prática estratégias para resolvê-los (2015, p. 49). Como vislumbrou Paulo Freire, *"não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser"* (2006, p. 100). Ser no mundo, com o mundo e para o mundo sem subjugar, oprimir ou domesticar.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo, 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 19. out. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino: Batalhas de ideias**, n. 1, Brasil, p. 12-20, p. 2011.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. In: **Associação de Línguas Modernas**, painel Lésbicas e literatura, 1977. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

LORDE, Audre. Mulheres negras: As ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa grande. Tradução Renata. **Geledés**, 10 set. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-as-ferramentas-do-mestre-nunca-irao desmantelar-a-casa-do-mestre/>. Acesso em: 20 set. 2018.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. Disponível em: <https://bazardotempo.com.br/colonialidade-e-genero-por-maria-lugones-2/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MARIA, Karla. **Mulheres extraordinárias**. São Paulo: Paulus, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Tradução Dina Lida Kinoshita. **Novos rumos**. Marília-SP: Unesp, nº 37, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF

RESTREPO, *Eduardo; ROJAS, Axel*. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

HISTÓRIA DAS MULHERES E HISTÓRIA PÚBLICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE UM ENSINO POSICIONADO

HISTORY OF WOMEN AND PUBLIC HISTORY: CHALLENGES AND POTENTIALITIES OF POSITIONED EDUCATION

Marta Gouveia de Oliveira Rovai[1]
Lívia Nascimento Monteiro[2]

Resumo
O texto apresenta uma discussão sobre as possibilidades do ensino de história das mulheres, em sua relação com a história pública e com o cenário conflituoso de avanços e opressões sobre o gênero feminino, no Brasil. Acreditamos que o ensino de história possa promover processos posicionados no reconhecimento das histórias das mulheres, questionando narrativas históricas pretensamente neutras. Para isso, propomos algumas práticas, fazendo uso de narrativas biográficas ou autobiográficas femininas (individuais ou em rede) e de tecnologias diversas, para facilitar o acesso, a análise, a produção e o compartilhamento do conhecimento histórico, a partir de demandas do presente e do diálogo com diferentes públicos, dentro e fora da sala de aula.
Palavras-chave: desigualdade de gênero, ensino de história, história pública, história das mulheres.

Abstract:
The text presents a discussion about the possibilities of teaching women's history, in its relationship with public history and with the conflicting scenario of advances and oppressions about the female gender, in Brazil. We believe that history teaching can promote processes positioned in the recognition of the history of women, questioning allegedly neutral historical narratives. For this, we propose some practices, using female biographical or autobiographical narratives (individuals or networks) and different technologies, to facilitate access, analysis, production and sharing of historical knowledge, based on the demands of the present and dialogue with different public, inside and outside the classroom.
Keywords: gender inequality, history teaching, public history, women's history.

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutora em HIstória Social pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutamento pela UFF/RJ. Mestra pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP).Coordenadora do Grupo de Pesquisa História do Brasil e do Grupo de Estudos História Oral, gênero e diversidade. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP) e do Formatio (UNIFAL). Trabalha com os temas: História Pública; história oral, gênero e ensino de história.

[2] Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora Adjunta de Laboratório do Ensino de História e Supervisora do Estágio obrigatório na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL. Professora Colaboradora no ProfHistória - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal Fluminense. Participa do grupo de pesquisa Cultna - Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Negra no Atlântico - coordenado pela profa. dra. Martha Abreu e do GT Emancipações e Pós-Abolição da ANPUH. Produtora e roteirista do documentário "Dos Grilhões aos Guizos. Festa de maio e as narrativas do passado", fruto de sua tese de doutorado, em parceria com a Narre Produções e a Associação de Congada e Moçambique de Piedade do Rio Grande-MG.

No final de 2019, o Núcleo de Atenção à Mulher, da Universidade Federal de Alfenas, organizou atividades para a *Campanha 16 dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra as Mulheres*[3]. Entre as diversas atividades desenvolvidas, houve uma roda de conversa com mulheres negras e LGBTQIA+[4], da qual participou a agente de saúde e mulher trans, Wall Alves. A forma como ela chegou e a sua presença no auditório já demonstrava que um grande evento aconteceria naquela noite. De salto alto, batom, perfume e com postura elegante e altiva, de quem estava ali para narrar suas próprias histórias, sem cortes e imposições, ela manteve a atenção da plateia e a emocionou.

Wal narrou suas dores, violências, trajetória e luta. Apresentou-nos dados impactantes e contou sobre o cotidiano dilacerante que enfrenta como mulher trans. Ela falou também sobre amores, amizades, afetos e encontros. A plateia, composta majoritariamente por estudantes de diversos cursos da graduação - especialmente da área da Saúde - ouvia em silêncio e impactada com a narrativa chocante sobre os casos de violência transfóbica, denunciadas de modo tão firme por ela, que encarava a todos e todas.

Junto dela, duas estudantes, Juliana, bissexual, e Ana, uma jovem negra hetero, tornavam públicas as suas trajetórias de conquistas, mas também de preconceitos, chamando a atenção para a diversidade e interseccionalidades de experiências (DAVIS, 2016) que precisam ser conhecidas para descolonizar narrativas eurocentradas, androcêntricas e heterocisnormativas que compõem currículos, fontes e materiais didáticos[5]. Ao final das falas, um aluno, emocionado e sem conseguir segurar as lágrimas, confidenciou-nos que aquele momento teria sido

[3] O Núcleo de Atenção à Mulher faz parte do Departamento de Direitos Humanos, da Universidade. A campanha é anual, internacional e nacional, e a mobilização abrange o período de 20 de novembro a 10 de dezembro. Ela procura mobilizar indivíduos e organizações para engajamento na prevenção e na eliminação da violência contra as mulheres e meninas. Mais informações, no site: http://www.onumulheres.org.br/16dias/ - Acesso em 11 nov 2019.

[4] A sigla LGBTQIA+ refere-se à orientação sexual (lésbica, gays e bissexuais) e às identidades de gênero (transexuais, travestis e transgêneros, queer, intersexuais e assexuais, entre tantas outras mais).

[5] Optamos aqui por usar o termo descolonizar, utilizado por Nilma Lima Gomes, para quem a descolonização dos currículos implica conflito, confronto de experiências históricas, negociações e a produção de algo novo, superando a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo, desnaturalizando e colocando em evidência as construções históricas das diferenças culturais e sociais entre grupos humanos (GOMES, 2012, p.7).

"a maior aula da sua vida" e que, daquele dia em diante, nunca mais conseguiria ver o mundo da mesma maneira preconceituosa que enxergava até então.

Os aprendizados daquela noite ainda ressoam em nós e a tentativa de expô-los nesse artigo tem como objetivo sensibilizar e propor, a partir dessa experiência e dos saberes daquelas mulheres (BONDÍA, 2002), caminhos possíveis para uma educação antissexista nos espaços educativos do país - sejam escolas, universidades, projetos e organizações diversas.

A defesa do ensino de História crítico e reflexivo já vem sendo realizada por diversos(as) especialistas do campo que propõem, cada vez mais, que as aulas de História sejam tomadas pelos(as) novos(as) sujeitos(as) e que as narrativas ainda não contadas na sala de aula sejam conhecidas e valorizadas (CIRCE, 2004; COSTA, 2010; PINSKY, 2013; LEITE, 2010; COLLING, TEDESCHI, 2015). Esse movimento tem encontrado terreno fértil, especialmente na última década, entre professores e professoras de História no país que buscam, em suas práticas pedagógicas, acionar e problematizar os chamados temas sensíveis (PEREIRA, SEFFNER, 2018) para dentro da sala de aula.

É válido pontuar que a história ensinada nas escolas esteve, por muito tempo, sendo narrada na perspectiva quase exclusivamente de personagens masculinos tratados como heróis e protagonistas das ações e eventos, mesmo quando se trata da resistência coletiva. Thais Fonseca (2006), ao ponderar sobre a história do ensino de História no Brasil, aponta que houve, por muito tempo, o império da memorização das datas, dos fatos e dos heróis, e podemos incluir aqui que, majoritariamente, esse império esteve dominado pelas figuras masculinas, brancas e heterocisgêneras, ignorando a pluralidade de experiências e colonizando o saber histórico.

O movimento de renovação historiográfica e do ensino de História, ocorrido a partir dos anos 1980 e 1990, no Brasil, marcou de forma sobremaneira as novas bases epistemológicas do ensinar história. Ancorados(as) e em diálogos com os movimentos sociais - como os movimentos negros, LGBTQIA+, feministas e de mulheres - novos(as) sujeitos(as) demandavam que suas vozes fossem ouvidas e suas histórias contadas, inclusive por eles(as) mesmos(as). A busca pelo protagonismo e as disputas de narrativas impetraram novas propostas curriculares, com todas as ambivalências e contradições inerentes ao processo, como bem analisa Circe

Bittencourt (2004). De maneira geral, o papel do(a) professor(a) de História passou a ser, cada vez mais, ligado às funções educativas que buscavam evitar a amnésia da sociedade. Sobre isso, ainda, Ana Maria Colling e LosandroTedeschi afirmam:

> A história das mulheres, ao colocar no centro a questão das relações entre os sexos, revisita um conjunto de problemas tão caros à historiografia – o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, o pensamento simbólico, enfim a marginalização, o esquecimento de sujeitos na história do Ocidente. A dificuldade de sua história deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. A falta de informações contrasta com a abundância dos discursos e das imagens (musas e deusas). Fazer a história das mulheres é chocar-se contra esse bloco de representações que as cobre. (COLLING; TEDESCHI, 2015, p.311)

Mais recentemente, o movimento na historiografia brasileira e internacional vem produzindo importantes contribuições para a compreensão da necessidade de uma história pública e de novas possibilidades sugeridas aos(às) historiadores(as) que se entremearam por esse caminho de pesquisa e, também, de ensino (ALMEIDA, ROVAI, 2011; ALMEIDA, MAUAD, SANTHIAGO, 2016; LIDDINGTON, 2011). Temas como memórias em rede, demandas identitárias, lutas e experiências silenciadas, patrimônios difíceis e usos do passado, assim como a construção e divulgação de narrativas múltiplas pelo cinema, rádio, internet, literatura, exposições museológicas e outras dinâmicas, estão no escopo das pesquisas desse recente campo de atuação no Brasil, ampliando as perspectivas de produção científica no país e de uma plataforma de observação e de criação de cenários participativos e democráticos voltados à inclusão de diferente públicos nos processos de criação e de difusão do conhecimento histórico, com suportes em arquivos, museus, filmes, televisões, jornais, mídias eletrônicas e outros (CARVALHO, TEIXEIRA, 2019; FERREIRA, 2016; SANTHIAGO, 2016; 2018).

De acordo com a Rede Brasileira de História Pública, a *"história pública, mediadora de saberes em diálogo e em conflito, é uma poderosa plataforma de observação e ação frente às múltiplas possibilidades de tomada de posse de experiência passada pelos coletivos que se formam nas trincheiras culturais (...)"* (Rede Brasileira de História Pública, 2019). Entendida sob a perspectiva do ensino, a história pública não se reduziria à transposição de conhecimentos históricos

acadêmicos a um público passivo, em sala de aula. Pelo contrário, ela seria um posicionamento de observação e reconhecimento de múltiplas experiências, por parte de docentes e discentes, e um movimento de criação de dinâmicas participativas e dialógicas de acesso, de produção e de compartilhamento de múltiplos saberes, levando em conta as inúmeras tecnologias, os procedimentos e conceitos historiográficos e as múltiplas contribuições dos(as) sujeitos(as) no processo de ensino e aprendizagem.

Tomando essa concepção como suporte, apresentamos neste texto os desafios para o ensino de história das mulheres a partir das possibilidades apresentadas pela história pública e suas relações com narrativas biográficas e autobiográficas femininas. O trabalho colaborativo e as parcerias constituídas entre professores(as) e alunos(as), assim como entre os(as) alunos(as) e as personagens escolhidas para serem biografadas e autobiografadas pretendem desenvolver as práticas da história pública, alicerçadas pelos debates centrais do ensino de história, em profícuo diálogo com a historiografia acadêmica (ROCHA, MAGALHÃES, GONTIJO, 2009). Acreditamos ser este um dos vários caminhos para tentar tornar a escola e a sala de aula espaços para se pensar as demandas sociais, políticas e culturais do tempo presente, para compartilhar vivências, exercitar o diálogo e trabalhos colaborativos, pensar os usos do passado e entender as mais variadas tecnologias para a formação crítica dos cidadãos e das cidadãs como motores de mudanças quanto às relações desiguais de gênero.

Para isso, fazemos uma breve apresentação sobre o cenário de conquistas e de opressões que envolvem as trajetórias das mulheres no Brasil, com a finalidade de provocarmos reflexões acerca de como o debate sobre silenciamentos e desigualdades precisa ser abordado em sala de aula, também um espaço coletivo, sob a perspectiva da história pública. Ao final, pretendemos contribuir com a sugestão de possibilidades de trabalho que permitam conhecer e reconhecer as existências plurais de mulheres, rompendo com uma história linear, masculina, branca e heterocisgênera, sem ter a pretensão de apresentar modelos de atuação.

Histórias de conquistas e violações das mulheres: um cenário ainda invisibilizado na escola

A história da participação de mulheres na vida pública e das relações de gênero na vida privada tem sido a história do desenvolvimento de relações de poder, hierárquicas e discriminatórias, pautadas pela divisão social por sexo, raça e classe, entre tantos outros marcadores transformados, muitas vezes, em estigmas para desqualificar e silenciar. Durante os muitos anos de nossa história, questões relacionadas às mulheres foram ignoradas ou tratadas como secundárias nos registros e no debate público, diante de ações masculinas, consideradas épicas e heroicas, mesmo quando relacionadas a movimentos coletivos de resistência.

Os dados mais sistematizados e a devida reflexão sobre a desigualdade de oportunidades na educação e no mercado de trabalho, assim como sobre as múltiplas formas de violência contra as mulheres, ainda são muito recentes no Brasil, frutos de lutas dos movimentos feministas, em constante confronto com grupos conservadores que insistem em restringir suas conquistas. Nos governos Temer e Bolsonaro, assistimos medidas de extinção de importantes órgãos de fomento e de implementação de políticas públicas para as mulheres, na contramão das pautas feministas. Na educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve excluídos os termos gênero e sexualidade, demonstrando com clareza o posicionamento reacionário de um discurso político que se apresenta como neutro, mas que pretende calar e evitar debates que questionem as estruturas de dominação de gênero.

Num país em que milhões de famílias brasileiras têm 92% da titularidade do Programa Bolsa Família em nome de mulheres (BARTHOLO; PASSOS; FONTOURA, 2017), dando a elas a autoridade de receber o benefício, mantém-se, ainda, a imagem tradicional da mulher como responsável pelo cuidado da família e dos afazeres domésticos e submetida aos mandos masculinos e a uma lei de maternidade que não atende à demanda por uma licença parental que dividia a responsabilidade pelos filhos com os homens. A ausência de discussões e de políticas públicas que evidenciem que questões como estas não devem ficar restritas ao privado, torna a vida da maioria das mulheres invisibilizadas.

Além de muitas delas passarem a ser provedoras de suas famílias, nos últimos anos, também se tornaram maioria na educação. Os dados do censo escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019)[6], mostram que elas representam 70,6% das matrículas nas licenciaturas, são 80% dos(as) gestores(as) escolares, 51% dos(as) estudantes no Ensino Médio e correspondem a 57% do total de ingressantes nos cursos de graduação, ocupando cursos que historicamente eram relacionados ao gênero masculino.

Todavia, as estatísticas não dão conta de refletir alterações na estrutura de dominação masculina e racista no mercado de trabalho, assim como nas salas de aula. Outros dados revelam a desigualdade que atravessa as relações de gênero no país, como o fato de que, mesmo com ensino superior, as mulheres recebam em média 47,24% a menos que os homens e que as mulheres negras ganhem menos do que as brancas (IBGE, 2018), isso agora agravado pela situação pandêmica em que vivemos. Na política, as eleições de 2018 demonstraram que elas conquistaram apenas 15% das cadeiras da Câmara Nacional dos deputados, com 77 mulheres eleitas, e somente 14,8% das cadeiras no Senado Federal, com 12 senadoras (BRASIL, 2018). Ainda é preciso lembrar que as parlamentares são, em sua maioria, brancas, católicas e com curso superior completo, não refletindo a diversidade de mulheres brasileiras, excluídas em sua maioria.

A presença das mulheres no mercado de trabalho, na educação e na política institucional, em geral, não é acompanhada por um discurso ou por práticas que defendam a igualdade de gênero ou a quebra nos padrões estabelecidos para a divisão sexual, de classe e racial. Muitas vezes, as oportunidades a elas não se dão em campos tradicionalmente masculinos e cria-se certa normalidade para a ocupação de espaços a partir da divisão por sexo. A naturalização dos papéis femininos e masculinos, opondo privado e público, passa também pelo entendimento do senso comum que aceita muitas das formas de violências existentes (físicas ou simbólicas) e busca torná-las justificáveis.

No Brasil, os índices levantados pelo Sistema de Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2019) apontaram que de janeiro a julho de 2019 o Programa Ligue

[6]Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6842861 e http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-no-ensino-medio-em-73-dos-municipios-brasileiros/21206 - Acesso em 13 jun 2020.

180 registrou 46.510 denúncias de violência contra a mulher, entre elas ameaças (1.844), cárcere privado (1.243), feminicídio (36), tentativa de feminicídio (2.688), tráfico de mulheres (16), violência doméstica e familiar (35.769), violência física (1.1050), moral (1.921), obstétrica (116), sexual (1.109) e virtual (180). Quanto às mulheres transexuais, é preciso lembrar, ainda, da enorme violência praticada contra elas, cotidianamente, e enfatizar que as negras são as mais atingidas entre heteros e LGBTQIA+. Segundo o mapeamento realizado, sobre o ano de 2019, pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o índice de violações aos Direitos Humanos de pessoas trans, no Brasil, foi considerado o maior do mundo:

> Desde o primeiro ano em que o Brasil passou a constar no ranking mundial, houve um aumento em 114% no número de assassinatos de pessoas trans no país. O levantamento demonstra que as práticas policiais e judiciais caracterizam-se pela falta de rigor na investigação, identificação e prisão dos suspeitos. E em 2019, apenas 8% dos casos tiveram os suspeitos identificados e 82% das vítimas eram negras. Pessoas trans do gênero feminino representam 97% dos casos e 64% dos assassinatos aconteceram nas ruas, assim como fica evidente que os assassinos não costumam ter relação direta, social ou afetiva com a vítima. [...] Em 2019, a região sudeste apresentou aumento de 10,8% no número de assassinatos de pessoas trans e a idade média das vítimas dos assassinatos em 2019 é de 29,7 anos. 91% dos casos reportados pela mídia expuseram o nome de registro das vítimas e muitos deles sem menção ao nome social. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020)

Estas estatísticas, mais do que números frios, são apresentadas aqui para compreendermos que a participação feminina no mercado e nos espaços institucionais não é capaz de superar as desigualdades socialmente construídas e naturalizadas por um formato de educação que as ignora no cotidiano das escolas e na elaboração de seus currículos. São evidências que demonstram que, se há avanços em certos aspectos, ainda há uma cultura e uma estrutura patriarcal, excluidora e estigmatizante sobre as mulheres, que precisa ser combatida, passando por aquilo que se ensina ou se omite em sala de aula (apenas um dos aspectos a ser considerado aqui).

Guacira Louro (1997, p.88) nos ajuda a ponderar como a escola pode ser um espaço de reprodução das desigualdades de gênero e opressão, naturalizando segregações, silenciamentos e submissões. A autora contribui para pensarmos como

as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (que também os constituem). A escola, como uma delas, não somente fabrica os(as) sujeitos(a) como é por eles(as) engendrada, também por representações étnicas, religiosas, de classe etc. Se essas instituições têm gênero, classe e raça, a autora pergunta sobre qual seria o gênero da escola? Para ela, esta seria feminina porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres (como os dados nos mostram) e está configurada na forma como se organiza e nas funções que elas exercem. Mas a escola também é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento que foi historicamente produzido pelos homens, os mesmos que também determinam lugares e narrativas, ao longo da história, que procuram obstruir as histórias femininas.

Levando isso em conta, Louro (1997) afirma que os(as) sujeitos(as) que formam a escola, não são apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões e idades, tornando-a lugar de enfrentamento, mas também de questionamentos, possibilidades e solidariedades que podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada" e a visão de que o conhecimento que ali se produz seja mera transposição. As escolas, inseridas em meio a comunidades e movimentos em disputa (como os feminismos), passaram a incorporar esta preocupação em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia e demandas identitárias:

> [...] a história recente do Brasil, marcada por violações dos direitos humanos no período ditatorial, como a de outros períodos mais remotos, com o cerceamento dos direitos de amplos segmentos da sociedade, está a exigir ações efetivas na identificação, preservação e difusão das memórias dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das mulheres, dos idosos, dos gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros (GLBTs), entre tantos outros grupos que buscam o empoderamento e se encontram em construção das identidades sociais e coletivas. (FERREIRA, 2007, p. 137)

Conforme Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, a transformação da escola, não mais como mera reprodutora da desigualdade de gênero, passa pela produção de um conhecimento que chamamos aqui de “posicionado”. Isso significa transformar o

ensino de história, numa série de procedimentos e entendimentos que incluam a história das mulheres, em sua diversidade. Não se trata de acrescentar fatos a uma história masculina, no sentido lacunar, mas ampliar a compreensão dos processos históricos de forma mais complexa, trazendo à tona aquilo que permaneceu subterrâneo e invisibilizado: os micro-poderes, as subjetividades, as violências cotidianas, as táticas de lutas, entre outras tantas experiências que envolvem os gêneros.

Uma história pública das mulheres exige assumir uma postura mais ativa, dinâmica e criativa, levando em conta que instituições, práticas e concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornando-se naturalizadas (ainda que sejam fatos culturais). A escola e o ensino de história que nela se pratica precisam ser pensados como partes importantes desse processo de construção, em busca de um aprendizado dialógico e continuado que penetre na vida dos(as) sujeitos(as) que a compõem, pelo qual possam constituir ou questionar suas "identidades escolarizadas" (LOURO, 1997, p.61), assim como o conhecimento histórico que nela circula.

O ensino de História e a história pública de e sobre mulheres

Neste texto, trabalhamos sob o entendimento de que o ensino de história das mulheres possa contribuir para questionar e romper com práticas escolares e conhecimentos históricos que ignoram ou tratam com indiferença as trajetórias, as subjetividades e as demandas coletivas femininas, no passado e no tempo presente, marcado por conquistas, opressões e por enfrentamentos necessários. Este posicionamento permitiria questionar estatísticas e números que também são construções sociais e têm significados; tratando de um passado inacabado, que se perpetua e produz efeitos sobre a vida social, inclusive de alunos(as) e professores(as).

Um ensino de história que coloca as mulheres como sujeitas de sua própria vivência, na relação com outras experiências, e em meio a estruturas capitalistas, racistas e sexistas, em diferentes tempos e espaços, contribui para pluralizar narrativas, rompendo com concepções lineares, homogêneas e pretensamente

neutras de uma ciência e de formas de ensino que, na verdade, não o são. Se o gênero masculino hegemônico (branco, burguês, hetero e cisgênero) não necessita se esforçar para construir sua identidade individual ou coletiva e nem registrar sua história, uma vez que ela sempre esteve presente nos livros didáticos, nos monumentos e nos canais de comunicação midiáticos, o mesmo não se pode dizer das mulheres em sua diversidade.

No entanto, propor uma história pública das mulheres não se restringe aos procedimentos didáticos de transpor conteúdos e conceitos produzidos fora da escola pela Academia, por professores passivos para alunos desencantados. Lembramos o que Ricardo Santhiago discutiu sobre as dimensões da história pública, pensando sua prática para, com e pelo público (2016; 2018), o que nos convida a imaginar diferentes caminhos para nossa atuação como professores(as) preocupados(as) em ouvir, trocar ideias e nos reinventar junto aos(às) nossos(as) educandos(as). Em sala de aula, mais do que ensinarmos uma história traduzida e adaptada para os alunos e alunas, precisamos criar cenários participativos e mais democráticos, entendendo que eles e elas são apenas uma parte de um público que antecede e ultrapassa a sala de aula: as famílias, as comunidades, as redes de informação e as próprias experiências e memórias que cada um carrega. Esta atitude requer levar em conta as histórias que escapam pelas margens de toda narrativa única e pretensamente silenciadora do diverso; considerar as múltiplas vozes, trajetórias, saberes e existências que comportam as chamadas culturas escolares, pensando os currículos e as práticas pedagógicas como mutáveis, negociáveis e plurais, porque carregadas de disputas e desejos.

Ainda, Everardo Andrade e Nívea Andrade (2016) nos lembram que pensar numa história pública significa, também, questionar a ideia de determinação de lugares, de quem vive a história em relação a quem a registra; e de quem a registra em relação a quem a consome como audiência passiva. É necessário questionar os procedimentos que promovem omissões e apagamento das mulheres em operações historiográficas, em registros públicos e também na própria escola, num processo de encontro de diferentes saberes escolares, acadêmicos e cotidianos, que passam pelas memórias e pelas subjetividades femininas, pela ampliação de acesso a redes de saberes, criação de autorias e compartilhamentos coletivos; pelos usos de fontes

e materiais não tradicionais; pelas apropriações de plataformas digitais, criando saberes em rede, cenários de inclusão e de enfrentamento de certa privatização masculina do saber.

Sônia Wanderley (2018) afirma que um(a) historiador(a)/professor(a) público(a) deve sempre ponderar sobre o seu lugar social na sociedade, sobre a sua responsabilidade diante dos agravamentos e injustiças de classe, de raça, de gênero e sexualidade, levando em conta os efeitos de suas escolhas ao ensinar. Avaliar e se responsabilizar eticamente pelo impacto educacional e social promovido pela postura praticada em aula significa desmontar um ser humano abstrato e apontar para as múltiplas existências, marcas identitárias e usos do passado que pretendem conservar ou reinventar lugares para as mulheres.

As histórias femininas, no entanto, não podem ser tratadas como tema à parte, como acessório de uma história masculina, ou reduzida a uma "grande história", em que a diversidade das mulheres seja sintetizada por uma trajetória única, europeia, branca, heterossexual e cisgênera. É preciso pensar histórias de mulheres indígenas, negras, LGBTQIA+s, sem heroificá-las e nem vitimizá-las como uma condição feminina essencialista, mas entendê-las enredadas nos processos históricos conflituosos, nas concretudes das existências individuais e coletivas, sempre em movimento de transformação.

As relações de gênero, assim como outros elementos que as constituem como sujeitas (como a etnia, a classe, a religião e a nacionalidade, entre tantos elementos) são também suscetíveis às mudanças históricas. Desta forma, ao considerarmos o gênero enquanto constituinte das identidades, passível de transformações ao longo do tempo, é inegável que esta categoria de análise tenha grande relevância no estudo da História, o que também inclui a prática da história escolar. Como afirmam Andrade e Andrade (2016, p.183), nas fronteiras de ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas, dissolvendo polarizações e binarismos, ao mesmo tempo em que se apontam as diferenças na vida das mulheres na história e sua presença viva no espaço escolar, habitando o entrelugar em que se constituem os gêneros e suas relações.

Possibilidades do trabalho com o ensino de história pública das mulheres

Para trabalhar com a temática da história das mulheres na educação básica, numa dimensão de história pública, é necessário compreender a importância de estimular entre os alunos e as alunas a reflexão inicial que leve ao reconhecimento das mulheres enquanto sujeitas múltiplas cujas atuações foram marcadas por silenciamentos e também estereótipos na escrita da história e na história ensinada nas escolas. Essa dinâmica pode ser provocada, por exemplo, pelas narrativas das próprias alunas e professoras, em relação às expectativas que a sociedade tem sobre elas e as funções que desempenham cotidianamente, dividindo-se entre as dimensões públicas e privadas.[7]

A constituição de novos saberes e práticas escolares que contribuam para o reconhecimento das protagonistas da e na história deve-se fazer presente considerando que, ao compreender os currículos como construções políticas, artefatos culturais e documentos de identidades (SILVA, 1999)[8], essas trajetórias possam entrar nas aulas de História como novos componentes curriculares transversais, por exemplo.

Considerando as especificidades de cada escola, com suas culturas escolares (SOUZA, 2005), objetivos e papéis próprios, agentes e saberes distintos de cada instituição, estimulamos que o trabalho docente ocorra com a reflexão permanente sobre suas práticas, partindo de questionamentos fundamentais e propostas que busquem metodologias, atividades e estratégias didáticas que estimulem e transformem os conteúdos estipulados na relação indissociável com os olhares sobre o protagonismo das mulheres.

Dessa forma, do nível prescritivo do currículo ao que efetivamente ocorre nas salas de aulas - o currículo vivido, como demonstra Ivor Goodson (1995) - os

[7] A dissertação de Viviane Alcântara Silva debate sobre essas e outras possibilidades do ensino de história das mulheres na sala de aula e apresenta uma série de oficinas desenvolvidas nas aulas de História que partiram das questões das violências domésticas noticiadas no país atualmente e as possibilidades de escrita das histórias das alunas como protagonistas de suas vidas. (SILVA, 2020).
[8] Optamos por não realizar, nesse artigo, uma análise sobre as políticas curriculares e as suas relações com a temática.

professores e as professoras de História podem recorrer a uma multiplicidade de caminhos para ensinar a(s) história(s) das mulheres, ao buscar aproximar e relacionar aquele conteúdo do currículo formal aos saberes históricos escolares.

Na educação básica, atravessamos conteúdos que muitas vezes são pautados pelo recorte cronológico-linear que organiza os currículos da disciplina História.[9] A partir das noções de tempo e temporalidades, especialmente propostas pelas observações de Reinhart Koselleck (2014), é possível ensinar, para além da linearidade, sobre as rupturas e descontinuidades nos processos sociais que envolvem sujeitos(as) na história e no tempo histórico (MIRANDA, 2012), tendo o recorte específico de gênero, classe e raça como eixos norteadores para contar outras histórias na sala de aula.

Na cultura do tempo de muitos livros didáticos (ALVIM, MIRANDA, 2008), há um esforço para a manutenção das representações de gênero e grupos étnico-raciais quase exclusivamente representados pela figura masculina, hetero e branca na história. Como afirma Cristiani Silva,

> (...) a história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais religiosas ou sexuais. (...) Textos e imagens presentes nos livros didáticos apresentam práticas sociais que configuram como dadas, situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo-os como sujeitos a-históricos que atuariam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas. De modo geral, os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um "mundo" ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual; de grupos que vivem em cidades, de sujeitos que estão trabalhando, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos. Nesse sentido, portanto, devem, cada vez mais, ser analisados como pedagogias que inscrevem modelos normativos. (SILVA, 2007, p. 229-230)

Diante do questionamento de certos modelos, é recorrente que professores(as) apontem sobre a necessidade de diversificar o uso dos materiais didáticos que auxiliem nas propostas, seja na própria problematização das ausências e

[9] O trabalho de Diego Gomes Souza apresenta alternativas ao recorte cronológico-linear dos currículos de História e elenca as possibilidades de articular através do ensino temático e da transversalidade o ensino de História e diversidade sexual e de gênero na educação básica. (SOUZA, 2019).

silenciamentos dos livros didáticos utilizados, como na busca por uma infinidade de materiais - livros, blogs, vídeos, podcasts, redes sociais e demais suportes que possam auxiliar nessa empreitada - assim como de fontes que tenham o registro das experiências femininas na história. O desafio desdobra-se em uma gama de possibilidades para a prática docente, a partir das alternativas que os usos de tecnologias disponibilizam (COSTA, 2015), ao mesmo tempo em que uma aparente ausência de fontes femininas se faz sentir devido à escrita majoritariamente masculina.

Esperando contribuir para pensarmos algumas práticas voltadas para uma história pública e suas relações com o ensino de história das mulheres, optamos por apontar, neste artigo, dois caminhos (entre muitos) que buscam valorizar suas ações e suas conquistas, além de combater todas as formas de discriminação e violência de gênero, e construir a igualdade de gênero nas escolas, especialmente nas aulas de História. Não se trata de ver aqui uma dimensão salvacionista da História, mas uma atitude provocadora de normalizações que levam à inação, à invisibilidade e ao conformismo.

O primeiro deles é pensar o ensino a partir da trajetória e história de vida das mulheres na história, por meio de narrativas biográficas ou autobiográficas escritas, publicadas e publicizadas. Desse modo, a utilização de biografias de mulheres diversas - em qualquer temporalidade recortada - pode ser um instrumento didático-pedagógico frutífero, tratando-se aqui de uma dimensão da história pública relacionada à divulgação e acesso a informações disponíveis, ampliando a audiência a fontes e narrativas. As abordagens biográficas e autobiográficas permitem evidenciar as trajetórias de vida desconhecidas, silenciadas e apagadas na História, a partir de documentos e materiais que se referem às histórias femininas, independente de seu registro. Isso significa afirmar que biografias e histórias de vida autobiográficas não se confundem, mas ambas são ricas dimensões para o trabalho em sala de aula.

Optamos aqui por sugerir o trabalho com mídias digitais, que não representam formas mais apropriadas ou melhores do que outros materiais. Pensamos na possibilidade do vasto material encontrado na internet que pode favorecer os(as) professores(as) que busquem mais informações sobre trajetórias femininas de vida

para suas aulas. Vivemos num mundo em que a tecnologia digital favorece a multiplicidade de narrativas e de sujeitos(as) que se apropriam dela de acordo com uma série de intencionalidades, entre elas a busca de visibilidade e "empoderamento", este último entendido como processo de publicização de demandas e fortalecimento de lutas. No caso das mulheres, o material disponível pode contribuir muito para a pesquisa e reflexão em sala de aula, e mesmo fora dela.

Assim, buscando apontar algumas possibilidades de trabalhos com as narrativas de mulheres em rede, selecionamos alguns portais, como o do projeto *Mulher 500 anos atrás dos Panos* http://www.mulher500.org.br/biografia-de-mulheres/ que disponibiliza mais de 900 biografias de mulheres no Brasil, com informações sobre local e data de nascimento, principais atividades envolvidas, raça/etnia e a descrição da sua trajetória. O portal é organizado pela REDEH - Rede de Desenvolvimento Humano - uma organização não-governamental que tem como uma das missões, estimular a equidade de gênero, raça/etnia no âmbito das políticas públicas. A instituição tem um vasto acervo de pesquisa e livros publicados, com a perspectiva de contar as histórias das mulheres no Brasil.

Outros portais também disponibilizam fontes e acervos de pesquisa sobre mulheres em diferentes regiões do país. É o caso dos projetos desenvolvidos no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), ligado à Fundação Getúlio Vargas (FGV). De fácil acesso, os portais exibem arquivos pessoais, como cartas, fotografias, registros, diários, fontes orais - com as entrevistas gravadas e disponibilizadas pelo portal - especialmente com o recorte da história política nacional, com a presença de mulheres https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral, além do Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro https://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb com mais de 7 mil verbetes ligados também à história do Brasil pós-1930 e à biografia de mulheres nesse período. É um portal que permite acessar as biografias, mas também pesquisar fontes que facilitem processos de produção coletiva de conhecimento em sala de aula, sob os procedimentos do olhar historiográfico e dos saberes cotidianos.

Especialmente no que tange aos recortes étnico-raciais, além de publicações acadêmicas e trabalhos reconhecidos pela historiografia como fundamentais para a escrita da história das mulheres, muitas pesquisadoras e organizações atuam em

diferentes frentes para a publicização das suas pesquisas, agindo em redes sociais e portais de notícias, com linguagens acessíveis e propostas de apresentação de diversas personagens negras e indígenas na história do Brasil, além da discussão central em torno das políticas e ações antirracistas. É o caso do catálogo *Intelectuais Negras Visíveis*, organizado por Giovana Xavier, disponível em PDF (https://www.intelectuaisnegras.com/) e o portal *Geledés - Instituto da Mulher Negra* (https://www.geledes.org.br/), fundado em 1988 por lideranças do movimento de mulheres negras, que articula pautas importantes para a visibilidade e empoderamento em diversas áreas, especialmente na comunicação.

Quanto às mulheres indígenas no Brasil, a *Rede Grumin de Mulheres Indígenas* (http://www.grumin.org.br/principal.htm) que atua desde 1997, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, foi organizada por aldeadas e por moradoras das cidades que se apropriaram das mídias digitais para criar uma rede de comunicação indígena e apresentar suas versões para a história étnica e de gênero. O site do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/03/livro-mulheres-indigenas-tradicao.pdf) disponibiliza, também, material sobre a história de mulheres indígenas, assim como o site da ONU Mulheres (http://www.onumulheres.org.br/noticias/confira-algumas-historias-de-mulheres-indigenas-do-brasil-no-dia-internacional-dos-povos-indigenas-do-mundo/). É possível estimular o acesso a essas plataformas e promover debates sobre a história indígena, do ponto de vista de experiências e de registros femininos e feministas.

Acervos como *Memórias Reveladas* (http://www.memoriasreveladas.gov.br/) ou aquele organizado pela *Comissão Nacional da Verdade* (http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/) também apresentam uma série de narrativas de e sobre mulheres que lutaram contra a ditadura, algumas delas torturadas, exiladas e/ou assassinadas pelos agentes da repressão. As mídias digitais permitem, aqui, o acesso a livros e também a registro de testemunhos, de forma escrita ou a partir de entrevistas orais, que possibilitam conhecer e reconhecer a violência praticada contra elas durante o período autoritário (1964-84), assim como saber sobre suas lutas e as denúncias de desigualdade de gênero permeando desde sessões de tortura a relações com os homens em grupos armados.

Em relação às mulheres LGBTQIA+, no Brasil, ainda há poucos acervos ou plataformas, mas sugerimos que os(as) alunos(as) possam realizar pesquisas no acervo de mídias digitais do Museu da Diversidade Sexual (http://www.mds.org.br/), com algumas atividades culturais e partes das exposições voltadas para as temáticas da cidadania, preconceito, direitos humanos, orientação sexual, identidade e expressão de gênero; ou ainda conhecer o acervo Close (https://www.facebook.com/close.historia/), organizado por Benito Schmidt, num trabalho de história pública com a comunidade LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul, por meio de histórias orais e documentação relativa ao movimento.

Isso representa um desafio aos(às) docentes que se veem diante de muitas outras narrativas, em rede e fora da escola, que exige por parte deles(as) novos saberes tecnológicos e novas posturas para lidar com a não exclusividade do saber histórico. Como apontado por Miriam Hermeto e Rodrigo Ferreira,

> reside nesse ponto boa parte da importância atribuída aos professores e professoras, na sala de aula, nos debates sobre história pública. Em tempos nos quais a internet alterou substancialmente a forma de acesso à informação, docentes precisam assumir a responsabilidade de contribuir para o aprendizado dos modos de usar a internet para fins educativos, levando os estudantes a compreenderem que as volumosas informações, disponíveis a um clique do computador ou do celular, não podem ser confundidas com conhecimento. (HERMETO, FERREIRA, 2018, p. 11)

É preciso ficar claro que o ensino de história voltado à história pública não se resume a acessar plataformas digitais ou demais mídias para obter mais informações. Não se trata de uma questão quantitativa, correndo-se o risco de cair no perigo do excesso de narrativas. A tecnologia de divulgação e a ampliação de acessos são apenas procedimentos que podem ou não estar relacionados com a história pública. A ausência do compromisso em criar cenários participativos e dialógicos em sala de aula, em que esses acervos e fontes sejam submetidos à análise cuidadosa, a partir de conceitos e de conteúdos também da ciência História, pode levar a equívocos e à confusão entre conhecimento histórico e a opinião por excesso de dados. Livros biográficos impressos, vídeos, fotografias ou documentos digitais/ou digitalizados que tratam das biografias de mulheres precisam ser submetidos ao debate e os(as) professor(as) devem ser os(as) provocadores(as) e mediadores(as), para que se

perceba que todos os materiais são passíveis de autoria, de usos e abusos em determinado tempo e por diversos interesses, e que as maneiras com que estes são manuseados produzem efeitos sociais e leituras diferentes sobre o passado e o presente (e, também, perspectivas de futuros públicos). Informações comunicadas e transmitidas não significam, necessariamente que sejam compartilhadas, pois a divulgação deve ser sempre acompanhada de reflexão coletiva, mediada pelo encontro entre saberes locais, saberes acadêmicos e saberes em rede.

Outro caminho sugerido para o ensino de história das mulheres parte da história de vida, a partir de fontes subjetivas e do universo privado, múltiplo e rico de suas vivências. Fotografias, livros de receitas, diários, objetos de intimidade feminina, materiais que remetem às suas profissões, assim como narrativas orais no tempo presente, produzidas pelo diálogo, podem entrar na sala de aula como estratégias do processo de ensino-aprendizagem, numa dimensão de história pública, agora pensando não apenas a divulgação e o acesso ao conhecimento, mas o debate, a seleção, a produção e a elaboração de compartilhamento pelo público entendido como ativo e participante de todo o processo (no caso, aluno/as e toda a comunidade escolar ou externa).

Os procedimentos de história oral de vida de mulheres na sala de aula é um dos recursos para que professores(as) mobilizem alunos(as) e, em conjunto, protagonizem o reconhecimento de suas trajetórias de vida, na medida em que estimulem a sensibilidade e a ética da escuta. Dessa maneira, os(as) docentes contribuirão para a desmistificação das desigualdades naturalizadas por relações de dominação que se reproduzem nas famílias e na escola, e para a valorização das diferenças que dão significado às suas vidas (LOURO, 1997).

Os(as) professores(as) devem atuar como provocadores(as), trazendo para o contexto de ensino a sua própria trajetória de formação acadêmica, as histórias de seus (suas) alunos(as), de seus(suas) familiares e de funcionárias próximas aos(às) estudantes, como diretoras, coordenadoras, funcionárias da limpeza e da cantina ou, ainda, mulheres conhecidas no bairro, a quem possam convidar e entrevistar. Devem estimulá-los(as), fazendo-lhes perguntas sobre os diferentes tempos (do vivido, do registrado e dos usos políticos e sociais), acerca dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) nas evidências e nas omissões sobre as experiências femininas, assim como sobre

os significados das narrativas: quem narra trata sobre que conteúdo? Mais do que isso, seleciona o que para narrar? Para que, para quem e como narra a sua história? As mulheres tratam dos mesmos temas e ações, relatam e registram da mesma forma que os homens? Se o fazem de forma diferente, por que o fazem? As mulheres relatam e registram as mesmas histórias entre si?

Ao utilizar os materiais, portais e/ou publicações diversas para articular no espaço educativo as discussões sobre gênero e a produção das narrativas das mulheres no tempo presente, ligadas ao contexto de vida dos alunos e alunas, dialogamos com as propostas da história pública, que pretende desenvolver em processo de colaboração (MEIHY, 2005) e autoria compartilhada (FRISH, 2016) a produção e a divulgação do conhecimento histórico de forma mais democrática.

Nesse processo, também importantes documentos privados e do cotidiano das mulheres podem ser coletados e analisados: fotografias, diários, livros de receitas, rezas e orações guardadas, materiais das casas que remetem às lembranças familiares, assim como outros objetos biográficos (que também dizem respeito ao mundo do trabalho e à sua vida pública), que contribuem para estimular relatos orais. Antecedendo as entrevistas, os acervos de narrativas orais como o do *Museu da Pessoa* (https://www.museudapessoa.org/pt/home) podem ser acessados pelos(as) estudantes e trabalhados em sala para se estimular a escuta de histórias de mulheres migrantes, negras, indígenas, operárias e contribuir para que elaborem pequenos projetos de escuta de histórias orais de vida.

Um processo importante para promover estranhamentos e identificações seria organizar projetos voltados às histórias de vida de mulheres negras e LGBTQIA+, que façam parte da própria cidade, ou que pertençam à comunidade escolar, como professores(as), alunos(as) e funcionários(as). Muitas vezes os(as) alunos(as) convivem com familiares e amigos(as) que poderiam contribuir com seus relatos, rompendo estereótipos e evidenciando posturas racistas, heteronormativas e cisgêneras naturalizadas no cotidiano das famílias, dos grupos de amigos ou no espaço escolar. Seria uma oportunidade para reconhecer práticas e discursos que produzem estigmas e registrar histórias, fazer comparações com outras temporalidades e espaços e aprender sobre permanências e mudanças, inserindo as histórias pessoais em contextos sociais. A série de entrevistas poderia promover,

ainda, um trabalho coletivo de formação de acervos de história oral de mulheres pela comunidade escolar.

Um ensino de história inclusivo e em movimento

Como todo planejamento de ensino, para a realização das propostas que apresentamos é fundamental partir do conhecimento prévio das turmas escolares, da comunidade ao redor, dos saberes históricos adquiridos, dos conceitos e do posicionamento quanto ao que pretendemos provocar e (des)construir. As diferentes linguagens midiáticas utilizadas como ferramentas de ensino e divulgação - como os próprios portais sugeridos, além de vídeos, músicas, programas de rádio e podcasts - assim como o processo de escuta das narrativas orais a serem selecionadas com os(as) alunos(as), devem passar pelo debate sobre histórias, disputas e silenciamentos nas relações de gênero.

Independente do produto a ser gerado, é importante que se entenda que a história pública se desenvolve no processo inclusivo de produção e de compartilhamento de saberes em sala de aula. Os projetos ou resultados dos trabalhos devem ser constantemente elaborados de forma coletiva, em diálogo, para que se compreenda o porquê da opção por uma (ou muitas) história das mulheres. Os debates poderão ser divulgados por meio de livros coletivos, história em quadrinhos, produção de jogos históricos, literatura de cordel, músicas e, ainda, disponibilizados em redes sociais específicas para esse fim e com as contas administradas pelos próprios alunos e alunas. O mais importante, no entanto, é que as relações de gênero em sala de aula sejam afetadas pela reflexão e pelo entendimento histórico ali proporcionado.

Partimos do pressuposto de que as propostas de metodologias de ensino de História que valorizam a problematização, a análise e a crítica da realidade concebem que os alunos e alunas sejam sujeitos(as) produtores(as) de história e conhecimento e que sejam por eles transformados(as). Assim, como Ricardo Santhiago (2016; 2018) nos provocou a pensar a história pública, consideramos que ela tem sido uma

demanda do próprio ensino de História acerca das linguagens, da participação e dos recursos para que os saberes históricos se amplifiquem.

O trabalho com histórias de mulheres, em especial na perspectiva da história pública, pode proporcionar processos de aprendizado junto aos(as) estudantes que se convertam em exercícios empáticos, dentro e fora de sala de aula. Este tipo de prática, que envolve diretamente os(as) alunos(as) e docentes no acesso, na seleção e na elaboração de fontes, de conhecimento histórico e de formas de divulgação de uma história feminina (cujo conceito também deve ser problematizado como não essencialista e construído), permite pensar formas de devolução à comunidade. Exposições, mesas redondas, rodas de conversas, produção de museus comunitários e vídeos, disponibilizados em plataformas digitais ou em encontros presenciais devem trazer a vida das mulheres para dentro do ensino de história e articular entre a comunidade escolar discussões sobre os dados estatísticos e as relações de desigualdade de gênero.

No contexto atual da sociedade brasileira contemporânea, o ensino de história posicionado tem potencialidades para alterar as tristes estatísticas apresentadas no início desse texto e também problematizar as relações de poder existentes, por meio do estudo do passado e das relações com o presente, do questionamento das hierarquias sociais e de narrativas hegemônicas de gênero, de classe e de raça constituídas historicamente no país.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org). **Introdução à história pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ANDRADE, Everardo; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa. experimentando uma tessitura In: MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil:** sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p..

ALVIM, Yara Cristina; MIRANDA, Sonia Regina. Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História. **História & Ensino**, v. 14, p. 115-132, 2008.

BARTHOLO, Letícia; PASSOS, Luana; FONTOURA, Natália. **Bolsa família, autonomia feminina e equidade de gênero:** o que indicam as pesquisas nacionais? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro :

Ipea , 2017. – Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8051/1/td_2331.PDF - acesso em 10 jun 2020.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara N. Bonfim (org). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n° 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BRASIL. **Com sete senadoras eleitas, bancada feminina no Senado não cresce**. Agência Senado. Brasília. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/10/08/com-sete-senadoras-eleitas-bancada-feminina-no-senado-nao-cresce - Acesso em 12 dez 2019.

_____.**Balanço anual:** Ligue 180 recebe mais de 92 mil denúncias de violações contra mulheres. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/agosto/balanco-anual-ligue-180-recebe-mais-de-92-mil-denuncias-de-violacoes-contra-mulheres. Acessado em 08/09/2019.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI. O ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia (53), p. 295-314, jan./jun. 2015.

CARVALHO, Bruno Leal; TEIXEIRA, Ana Paula T. **História Pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O cinema na história pública: balanço do cenário brasileiro (2011-2015) In: MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.133-147.

_____. Quais as relações entre a história pública e o ensino de história? In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (org.) **Que história pública queremos?** *What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRISH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De *A Shared Authority* à cozinha digital, ou vice versa In: SANTHIAGO, Ricardo; MAUAD, Ana M; ALMEIDA, Juniele R. (org.).**História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.57-70.

GOMES, Nilma Lima. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. Apresentação. **Revista História Hoje**, vol. 8, n° 15, p. 5-16, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: estudos sobre a História.** Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2014.

LEITE, Juçara. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. In: **Secretaria de Educação Básica.** Coleção Explorando o Ensino História, Ensino Fundamental. v. 21. 2010.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública: os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org). **Introdução à história pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.31-50.

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

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, p. 241-262.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passado vivo e educação em questões sensíveis. **História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PINSKY, Carla B. (org.). Gênero. In: **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2013.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil In: SANTHIAGO, Ricardo; MAUAD, Ana M; ALMEIDA, Juniele R. (org.) **História pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço feminino,** v. 17, p. 219-246, 2007.

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

SILVA, Viviane Alcantara. **História das Mulheres na sala de aula.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2020.

SOUZA, Diego Gomes. Ensino de História e diversidade sexual e de gênero: articulando direitos humanos, transversalidade e ensino temático. In: **Anais Eletrônicos do I Congresso Nacional do ProfHistória.** Salvador (BA) IAT, 2019, pp. 1-10. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprofhistoria/174697-ensino-de-historia-e-diversidade-sexual-e-de-genero--articulando-direitos-humanos-transversalidade-e-ensino-tema/>, Acesso em 31 jul. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

WANDERLEY, Sônia. Didática da História escolar: um debate sobre o caráter público da História ensinada In: RABELO, Juniele R.; MENESES, Sônia (org). **História Pública em debate:** patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.95-108.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO DE FONTES DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES

THINKING ABOUT A FEMINIST PEDAGOGY: POSSIBILITIES FOR PRODUCING DIGITAL SOURCES FOR TEACHING WOMEN'S HISTORY

Alina dos Santos Nunes[1]
Lara Lucena Zacchi[2]

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão, através da perspectiva da História das Mulheres, sobre a potencialidade da produção de fontes feministas, sobretudo digitais, como possibilidades para o ensino e pesquisa de História. A partir da análise da trajetória e da produção realizada pelo Laboratório de Estudos de Gênero e História da Universidade Federal de Santa Catarina (LEGH/UFSC), objetivamos articular estratégias para a construção de um ensino de História capaz de validar a História das Mulheres e combater silenciamentos históricos. No decorrer das discussões, foi possível perceber a importância da insistência em uma pedagogia feminista para combater e tensionar os contínuos silenciamentos das mulheres, destacando sua historicidade.

Palavras-chave: História das mulheres; pedagogia feminista; fontes digitais.

Abstract: This paper proposes a reflection, through a Women's History perspective, upon the potentiality of producing feminist sources, especially digital, for teaching and researching History. From the analysis of the trajectory and the production carried out by the Gender and History Studies Laboratory of the Federal University of Santa Catarina (LEGH / UFSC), we aim to articulate strategies for the construction of a History education capable of validating the History of Women and fighting historical silences. Along these discussions, we tensionate how to perceive the importance of insisting on a feminist pedagogy to fight and address the continuous silences, highlighting their historicity.

Keywords: Women's History; feminist pedagogy; digital sources.

[1] Mestranda em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista FAPESC/CAPES. Graduada do curso de Bacharelado e Licenciatura em História também pela UFSC. É vinculada ao Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC) e integra o projeto Políticas da Emoção e do Gênero nas resistências às ditaduras no Cone Sul (CNPq) coordenado pela Profª Drª Cristina Scheibe Wolff. E-mail: alinanunes2@gmail.com
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina e graduada do curso de Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. É vinculada ao Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC). Dedica-se à área dos estudos de gênero, história das mulheres e os estudos acerca da memória nos contextos das ditaduras militares do Cone Sul. E-mail: laralucenaz1@gmail.com

Introdução

O momento atual é especialmente tenso para nós, historiadoras e professoras de História no Brasil. No final do mês de abril de 2020, a proposta da regulamentação da profissão do historiador foi vetada integralmente pelo Senado[3]. Esse acontecimento, ocorrido em plena pandemia do COVID-19[4], soma-se também à exclusão integral das áreas de Humanidades, Artes e Ciências Sociais das novas chamadas de bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Não é coincidência que os ataques às Humanidades sejam potencializados em um momento tão sério que configura a maior crise sanitária mundial de nossa época. A pandemia de COVID-19 se expandiu de maneira tão vertiginosa por conta de um contexto de crise muito mais amplo. Afinal, "*o capitalismo global é de fato responsável pela incapacidade de lidar com esta pandemia*", apontou recentemente Angela Davis (DAVIS; KLEIN, 2020, p. 10). Pois a crise é também do sistema econômico capitalista, que atinge seu limite de exploração de pessoas, animais e do meio-ambiente. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 23), "*enquanto a crise da pandemia pode ser de algum modo revertida ou controlada, a crise ecológica já é irreversível e agora há apenas que procurar mitigá-la. Mas mais grave ainda é o facto de as duas crises estarem ligadas*". Ainda, o autor afirma que

> Haverá mais pandemias no futuro e provavelmente mais graves, e as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se se interromper o capitalismo (SANTOS, 2020, p. 32).

[3] O presente artigo foi escrito no primeiro semestre de 2020. Em agosto deste mesmo ano, o veto foi revertido no Senado graças à mobilização de diversas pessoas em apoio aos profissionais da História. Após anos de mobilização e luta dos historiadores e historiadoras, o direito de termos nossa profissão regulamentada foi finalmente conquistado.

[4] A pandemia do COVID-19, declarada como tal pela OMS em março de 2020, foi causada pela disseminação do vírus SARS-CoV2. No Brasil, os primeiros casos confirmados sucederam em fevereiro de 2020 e a primeira morte confirmada pelo vírus se deu em março deste mesmo ano. Cinco meses após a primeira morte, já somamos mais de 3 milhões de casos confirmados e mais de 100.000 óbitos pela doença. Esse texto é também uma homenagem à memória de cada uma dessas pessoas que morreram. A falta de políticas públicas de saúde para contenção do vírus no Brasil demonstrou-se como mais uma forma de descaso, negligência e extermínio da população brasileira pelo governo Bolsonaro. Ver mais em: ZACCHI; MORATO, 2020.

Para além disso, a crise é na ciência, cada vez mais negada e deturpada, o que ajuda a disseminar o vírus. A crise é também da intelectualidade – os discursos anti-intelectuais impossibilitam a tomada de medidas corretas de combate à pandemia em países como o nosso. Dito isto, o ataque às Ciências Humanas e à educação num geral já vinha sendo forjado desde os acontecimentos relacionados ao projeto Escola Sem Partido, popularizado entre a direita e organizado *on-line* desde, pelo menos, 2014. Mesmo que o Projeto de Lei que supostamente combate a "doutrinação de esquerda" nas escolas de ensino básico não tenha sido promulgado, os ataques a professores das mais diversas áreas em diversas regiões do país é constante. Muitos professores são filmados sem autorização, sofrem processos administrativos e linchamentos virtuais quando trazem para a sala de aula algumas temáticas, mesmo quando amparados pelo que está previsto nas Propostas Curriculares dos estados e municípios. Dentro das Humanidades, notadamente na área de História, um dos principais temas que constantemente é considerado "doutrinador" é a temática que envolve os estudos de gênero, a História das Mulheres e do feminismo, o que pode envolver as lutas LGBTs e outras temáticas referente às sexualidades dissidentes ao longo da História. A retirada dos termos "gênero" e "orientação sexual" do Plano Nacional de Educação, em 2014, precisa ser considerada como um importante marco de um projeto maior que busca desmantelar um campo já tão frágil, o da História das Mulheres.

A área da História das Mulheres pode ser entendida como um campo frágil porque foi construída sobre uma base que precisa ser transformada justamente *pelos* estudos dessa área (AHMED, 2017): "*O objetivo é transformar o próprio terreno sobre o qual construímos; queremos destruir as fundações*" (AHMED, 2017, p. 176, tradução nossa). O silenciamento das narrativas sobre mulheres na História está na base da criação de nosso campo de pesquisa. Assim, a insistência na importância de uma História das Mulheres não pode nunca ser abandonada; ainda há muito a se descobrir, ainda existem muitas vozes que precisam ser escutadas. Precisamos resistir a esse contexto no âmbito acadêmico, e, sobretudo, dentro das salas de aula.

Consequentemente, pontuamos a importância da História das Mulheres dentro do campo do ensino da História. Quando pensamos sobre o ensino da História das mulheres, refletir sobre a produção de fontes é uma questão muito sensível. Afinal,

"*os materiais que* [...] *historiadores utilizam (arquivos diplomáticos ou administrativos, documentos parlamentares, biografias ou publicações periódicas...) são produtos de homens que têm o monopólio do texto e da coisa públicos*" (PERROT, 2017, p. 120). Assim, de que forma produzimos um conhecimento histórico – pautado na interlocução entre ensino e pesquisa – capaz de abranger a História das mulheres, se a produção de fontes históricas e a própria historiografia se destinou enquanto um espaço ocupado majoritariamente por homens?

Este artigo busca levantar discussões para esta problemática. Considerando que a potencialidade da construção do conhecimento histórico perpassa também pela necessidade da articulação entre a pesquisa e o ensino de História, buscamos estabelecer reflexões sobre o trabalho realizado no Laboratório de Estudos de Gênero e História da Universidade Federal de Santa Catarina (LEGH/UFSC), pensando em suas pesquisas realizadas como possibilidades para a construção de um ensino de História capaz de validar a história das mulheres e combater silenciamentos históricos. Assim, apresentamos neste artigo parte do trabalho realizado pelo LEGH, tal como: suas reuniões e encontros, suas fontes produzidas e publicadas, seu arquivo feminista (IRE; GOMES, 2019). As fontes apresentadas neste trabalho dizem respeito ao webdocumentário "Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)" e sua websérie disponível na plataforma digital do Youtube. A fim de elucidar essas discussões, articulamos nossas reflexões a partir da História das Mulheres, pensando as fontes digitais enquanto possíveis suportes para a construção da prática de uma pedagogia feminista.

História das Mulheres e pedagogias feministas: debates necessários ao Ensino de História

Entendemos a pedagogia feminista ancoradas em um conceito mais amplo, debatido por Sara Ahmed (2017) e bell hooks (2013). Sara Ahmed, em seu livro *Living a feminist life*, entende a pedagogia feminista como práticas, emoções e ideias que se alinham à uma vida também feminista, na qual estamos o tempo inteiro tensionando as opressões que percebemos em nosso cotidiano, em nossos lares, nas mesas de jantar, nas salas de aulas, em espaços acadêmicos e outros espaços institucionais.

Já bell hooks (2013), em seu livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade", dialoga com os escritos de Paulo Freire buscando construir uma pedagogia engajada, crítica, libertadora, feminista e antirracista. O livro de hooks é resultado de reflexões sobre sua pesquisa e suas experiências em sala de aula. Comprometida com a pedagogia feminista, bell hook afirma: *"peguei fios das obras de Paulo [Freire] e teci-os naquela versão de pedagogia feminista que acredito estar incorporada no meu trabalho de escritora e professora*" (hooks, 2013, p. 74). Nesse mesmo sentido, a autora deixa evidente que "*a pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz*" (hooks, 2013, p. 246). Outra temática importante que é abordada pela autora é a questão do entusiasmo como ferramenta pedagógica, o que vai de encontro com o que pensamos sobre a importância das emoções na pedagogia feminista (AHMED, 2015).

Em sequência, ao refletirmos sobre as produções historiográficas "tradicionais", consideramos que as mulheres, em suas variadas subjetividades, foram excluídas não somente das narrativas oficiais da História, como da sua escrita (PERROT, 1989). Ressaltamos, então, nosso dever como feministas em ampliar as narrativas históricas que não se limitem em perspectivar experiências de mulheres, mas que também sejam capazes de produzir maneiras para que essas vozes sejam, de fato, ouvidas, permitindo que as mulheres ajam enquanto autoras de sua própria História. Refletir sobre as maneiras de resistir aos diversos silenciamentos históricos, propondo uma historiografia fundamentada na inserção das sujeitas "excluídas da História" (PERROT, 2017), percorre distintos aspectos relacionados à produção do conhecimento.

É importante ressaltar que a suposta "neutralidade" das ciências é inexistente. A produção dos conhecimentos é sempre situada e demarcada, ou seja, é parcial. Num geral, a história da produção de conhecimento é uma história eurocêntrica, colonial[5], branca, realizada a partir do ponto de vista do homem, considerado o sujeito universal, detentor desse conhecimento também dito universal. Dentro das ciências

[5] As discussões sobre o tema dos "saberes localizados" e das ciências parciais são diversas, complexas e em constante debate. Algumas dessas discussões podem ser vistas em HARAWAY, 1995 e HARDING, 1986.

humanas, e, mais especificamente, dentro da História, os conhecimentos acerca de sujeitos que não cabem nos moldes do "sujeito universal" são vistos como conhecimentos específicos, como *o outro*. As mulheres são pensadas em relação aos homens, são *as outras* (MELLO, 2019). Dentro dessa relação de alteridade, "*a desigualdade, a falta de equidade, de acesso a direitos iguais, se naturaliza no discurso das ciências, e o preconceito e a discriminação se tornam 'invenções'*." (MELLO, 2019, p. 1). Aqui reside a importância dos estudos e pedagogias feministas, pois "*oferecem um contraponto a essa perspectiva de ciência 'neutra' que invisibiliza desigualdades*" (MELLO, 2019, p. 1).

Complementando as discussões levantadas acerca produção de uma História das Mulheres, Joan Scott (1995) apresenta sua perspectiva a partir dos estudos de gênero, sendo uma das primeiras teóricas a considerar o gênero como uma importante categoria de análise histórica. O texto "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", publicado pela primeira vez em 1986, embasa até hoje diversos trabalhos sobre relações de gênero e História das Mulheres. Como bem apontou Joana Maria Pedro (2011), os estudos de gênero e os estudos feministas, dentro da História, fazem um constante trabalho de modificar o debate historiográfico trazendo à tona categorias consideradas marginais. No fim, é um trabalho que, na verdade, busca modificar as tradições historiográficas que, por muito tempo, definiram quem eram os "verdadeiros" sujeitos da história:

> Os estudos de gênero, aqui incluindo as categorias 'mulher', 'mulheres', 'feminismo', 'feminilidades', 'masculinidades' e 'relações de gênero', têm buscado se colocar no centro do debate historiográfico, tentando fazer com que essas categorias se tornem comuns para quem pesquisa nesse campo. Ao mesmo tempo, como quaisquer outras, essas mesmas categorias vivem as instabilidades dos sentidos que lhes são atribuídos, resultado de lutas dentro do próprio campo. Encontra-se, ainda, portanto, nas margens do saber historiográfico. E, talvez por isso mesmo, busca novas maneiras de pensar essas margens, deslocando o centro, inventando novos percursos (PEDRO, 2011, p. 8).

Soraia Carolina de Mello (2019) também aponta que, embora as ciências possam parecer distantes de nossas vidas cotidianas, entender a historicidade e "*evidenciar as desigualdades é pré-requisito fundamental para se pensar e construir as transformações*." Sara Ahmed (2015) afirma que compreender a historicidade das

relações de poder entre homens e mulheres é perceber que nem tudo "sempre foi assim", e esse é o primeiro passo para que possamos mudar as estruturas de dominação. Se as relações de poder foram construídas e "nem sempre foram assim", a possibilidade da desconstrução e destruição dessas relações é real. Sendo assim, "*é para isso que servem os estudos feministas, para transformar e salvar vidas, para erradicar escandalosas e históricas injustiças sociais*" (MELLO, 2019, p. 1).

Nesse sentido, para que os estudos feministas possam, de fato, transformar e salvar vidas, é importante demarcar a relação entre o que se estuda na universidade e o que se ensina nas salas de aula das escolas, articulando os saberes acadêmicos aos saberes escolares. Assim, pensamos nas possibilidades relacionadas ao ensino de História, permitindo dar início a uma pedagogia realmente feminista, a uma educação como prática da liberdade (hooks, 2013).

Novas possibilidades para produção de fontes feministas

Ao passo que Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) evocam para o uso das diferentes fontes históricas como método imprescindível para a prática do ensino de História, retomamos nossa reflexão acerca dos limites e possibilidades da produção de um ensino que abranja plenamente a História das Mulheres, do feminismo e dos estudos de gênero. Segundo as autoras citadas, o uso crítico dos variados documentos em sala de aula é o que permite o sentido da análise histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2004), viabilizando a produção da consciência histórica. Considerando esses apontamentos, nos dedicamos em pensar a importância de utilizarmos, no âmbito do ensino, fontes que dêem conta de problematizar os apagamentos, opressões e violências vivenciados pelas mulheres no curso da História. Para além disso, consideramos necessário a produção e uso de fontes que abordem suas lutas, vivências e resistências, em suas mais diferenciadas formas.

Por acreditarmos que os espaços públicos foram majoritariamente ocupados por homens e, consequentemente, as produções de fontes perpassam por essas relações de desigualdade de gênero, consideramos ainda insuficientes os documentos que situem as mulheres enquanto agentes de sua própria história. Ao

abordar sobre a dicotomia do espaço público/privado, Mary Beard (2018) afirma que as mulheres foram historicamente excluídas da vida pública nas sociedades ocidentais, sendo relegadas ao espaço privado. Nessa lógica, os discursos e as vozes políticas, por serem destinados ao espaço público, são aspectos historicamente excluídos das mulheres. Assim, o espaço público e, consequentemente, o político, é um espaço destinado aos homens, sujeitos que detêm a liberdade de transitar entre o público e o privado, diferente das mulheres. Ainda, Mary Beard (2018) afirma que, mesmo quando mulheres alcançam suas vozes e protagonismo no espaço público, têm suas ações e legitimação política questionada.

É nesse sentido que ressaltamos a importância da produção de novas fontes históricas que propiciem que vozes de mulheres alcancem o espaço público, agindo enquanto sujeitas políticas. Para além disso, destacamos a importância da ampla divulgação dessas fontes no que cerne a difusão e a democratização do ensino e da pesquisa histórica. É também a partir dessas reflexões que situamos a chamada História Digital enquanto um emergente campo de atuação para o tempo presente, capaz de auxiliar na produção do conhecimento histórico a partir de uma perspectiva feminista.

A chamada História Digital teve suas primeiras manifestações nos anos 1980 (AYRES, 2001) e vem sendo, desde então, desenvolvida enquanto um campo que possibilita metodologias para a análise e construção da historiografia baseada no uso das novas tecnologias de comunicação, como é o caso da Internet. A História Digital ainda é um campo de estudos recente na historiografia e vem sendo desenvolvida, sobretudo, em ressonância com o campo da História do Tempo Presente e da História Pública. Muitos trabalhos têm sido desenvolvidos atualmente, no intuito de definir metodologias, desafios e debater sobre as possibilidades da História Digital para o ensino e a pesquisa histórica[6]. Essa metodologia articula novas abordagens historiográficas no que diz respeito à utilização e análise das fontes digitais enquanto fontes históricas. Edward Ayres (2001), ao defender a História Digital enquanto uma possibilidade de realizarmos narrativas inovadoras, aponta a relevância do campo ao

[6] Este artigo não tem como objetivo principal desenvolver as definições da História Digital, tampouco definir suas metodologias, porém, indicamos os debates suscitados nas seguintes leituras: COHEN; ROSENZWEIG, 2006; PIANTÁ; TERRES, 2020; MACHADO, 2020.

trabalho historiográfico, ressaltando que as historiadoras e historiadores têm razões especiais e singulares para utilizá-la: "*Podemos tentar apresentar a história de maneira mais autoconsciente, utilizando vários pontos de vista, cronologias e vozes, mais do que em nossa prática recente*" (AYRES, 2001, p. 7, tradução nossa). Segundo o autor, então, a História Digital pode ser tanto um incentivo quanto uma ferramenta para uma História mais rigorosa, capaz de abranger vozes e implicações múltiplas (AYRES, 2001).

Para além disso, a Internet pode ser pensada como um espaço público que possibilita que mulheres falem por si, ocupando espaços que não se restrinjam ao privado. Ao ponderar a Internet enquanto um ambiente propício para a construção de ações e redes feministas, Carolina Branco de Castro Ferreira (2015) considera que este meio de comunicação digital é um espaço que contribui para que as mulheres possam atravessar as fronteiras do privado, fortalecendo suas lutas. Ainda, Ana y Montserrat Boix de Miguel (2013) também ressalta a importância do uso das mídias digitais pelo movimento feminista como forma de intensificar sua luta no tempo presente, destacando o termo "ciberfeminismo". Para a autora,

> O ciberfeminismo se constitui cada vez mais como uma interessante alternativa. Nós, mulheres conseguimos conquistar nosso próprio espaço na rede online. Não se trata de um território exclusivo, mas temos demonstrado sermos capazes de estabelecer nossas próprias regras neste novo meio, disputando [...] o espaço virtual do patriarcado. (DE MIGUEL, 2013, p. 25, tradução nossa)

O ciberfeminismo[7], então, pode ser entendido como uma interação do feminismo com o ciberespaço[8], na qual a Internet é capaz de atuar como uma forma de articulação das lutas feministas. Através da apropriação da tecnologia, o feminismo desenvolve uma potente ferramenta que tensiona as estruturas das desigualdades de gênero e sexo. Nesse sentido, o ciberfeminismo é entendido não apenas como uma "plataforma", mas também como uma identidade e, sobretudo, como uma prática (ALBU, 2017). Ainda, Débora Albu (2017) pontua que o ciberfeminismo no Brasil possui diferentes maneiras de manifestar-se, seja a partir da construção de blogs,

[7] Consideramos relevante para este artigo a noção de ciberfeminismo. Contudo, este não diz respeito ao foco principal do trabalho. Ver mais em LEMOS, 2009.

[8] Pierre Lévy (1999, p. 92) define o ciberespaço como "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores". Assim, o ciberespaço possibilita novas formas de interações sociais a partir do uso da Internet.

interações em redes sociais, grupos de discussão e de apoio feminista, entre outras expressões.

A importância da ocupação do espaço público das redes sociais e mídias digitais pelas mulheres como ativistas de um ciberfeminismo demonstra que os embates políticos tomam o campo da Internet[9]. Ou seja, considerar a Internet como um espaço público de mais relativo fácil acesso do que os espaços públicos "tradicionais"[10] permite novas configurações para as lutas feministas. A importância de ocuparmos esses espaços vai além dessas questões já levantadas, pois se relaciona também com a produção do conhecimento histórico para além dos muros acadêmicos[11], tensionado o negacionismo e o revisionismo histórico difundidos – também através de mídias digitais – na memória social por setores neoliberais, reiterando, assim, o caráter político de nosso ofício. Retomamos, por fim, a relevância da História Digital para a publicização e estudo da História das Mulheres e dos feminismos, evidenciando a necessidade da construção de caminhos que tornem possíveis essas práticas. É nesse sentido que apresentamos a atuação e produção do Laboratório de Estudos de Gênero e História da Universidade Federal de Santa Catarina (LEGH/UFSC).

O Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC): encontros, fontes e arquivos feministas

Em 2006, o antigo Laboratório de História Social da Universidade Federal de Santa Catarina transformou-se no Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH), já que, desde 2004, as pesquisas sobre o período das ditaduras no Cone Sul a partir de perspectivas de gênero tornavam-se cada vez mais intensas, desenvolvidas

[9] Sobre esse tema, é pertinente a tese de doutorado de Larissa Viegas de Freitas Mello. Ver mais em FREITAS, 2020.

[10] Sabemos que nem todas as pessoas têm acesso à internet, principalmente no Brasil. Acessar ou não a Internet perpassa por razões de classe, raça e localização (como por exemplo, meio urbano e meio rural). De qualquer maneira, dentro do debate que considera o espaço público como o único espaço onde as questões políticas são legitimadas, a Internet é um espaço mais democrático do que a maioria dos espaços institucionais onde se "faz" política. Uma política geralmente masculina.

[11] A chamada "História Pública" também se alinha nessas discussões, articulando-se com a História Digital. Para saber mais sobre este recente campo, ver mais em: MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016; MALERBA, 2014.

por uma equipe de professoras do Departamento de História. As pesquisas buscavam delinear uma narrativa histórica sobre o contexto da criação do movimento feminista de "Segunda Onda" no Brasil, a partir dos anos 1970, apesar do contexto da ditadura militar (1964-1985) não ter facilitado a formação dos grupos feministas no país (SILVA; PEDRO; WOLFF, 2018). As viagens de pesquisa das primeiras pesquisadoras do Laboratório, Cristina Scheibe Wolff, Joana Maria Pedro, Roselane Neckel e, a partir de 2012, Janine Gomes da Silva, foram importantes para a posterior construção de um acervo do LEGH, que salvaguarda documentos, livros e entrevistas que datam dessas primeiras viagens aos países do Cone Sul e que contribuíram para a construção de diferentes narrativas sobre as ditaduras nesse países (IRE; SILVA, 2019). Atualmente, outra professora do departamento de História que faz parte do LEGH é Soraia Carolina de Mello, que teve boa parte de sua trajetória de formação como integrante do Laboratório.

Da construção – sempre em andamento – do Laboratório, também fazem parte alunas da graduação, mestrandas, doutorandas e pós-doutorandas, que, com suas respectivas pesquisas, propuseram novas questões sobre os mais diversos temas que circundam os Estudos de Gênero na História. As pesquisas de todas essas pessoas configuram importante parte do acervo do LEGH. Atualmente, o acervo conta com três principais documentações: o acervo bibliográfico, o acervo de entrevistas e as coleções de documentos (fotografias, panfletos, jornais e revistas feministas etc.) Talvez, atualmente, devêssemos acrescentar que no LEGH também existe um novo tipo de coleção de arquivos: os arquivos digitais, dentre estes vídeos de entrevistas, um *webdocumentário* e pelo menos dois e-books produzidos pelo Laboratório.

O acervo bibliográfico do LEGH, em junho 2019, contabilizava 1.772 livros (IRE; SILVA, 2019). Dentre esses, constam também livros publicados como resultados de projetos maiores, como por exemplo os livros Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul (PEDRO; WOLFF, 2010) e Mulheres de Luta: Feminismo e Esquerdas no Brasil (1964-1985) (MELLO; WOLFF; ZANDONÁ, 2019). Os livros adquiridos pelo projeto "Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)", ampliaram o acervo em mais de 700 títulos. São diversas obras historiográficas, filosóficas, literárias e feministas (IRE; SILVA, 2019). O acervo de entrevistas também aumentou significativamente graças a esse projeto, que trouxe a novidade de gravar entrevistas

em vídeo. Constam 238 entrevistas de todos os países do Cone Sul contabilizadas até meados de 2019, todas transcritas, a maior parte em formato de áudio. O acervo está sempre aumentando, pois conta com a ajuda de todas as integrantes do Laboratório. Essas entrevistas, com raras exceções, podem ser consultadas no espaço do LEGH, podendo ser usadas em pesquisas dentro da universidade por estudantes de todos os níveis (IRE; SILVA, 2019). Assim, podemos considerar que "acervos acadêmicos de pesquisa podem ser tomados como arquivos de materiais justificadores da constituição de um 'saber' em nível universitário, que reivindica para si um lugar na esfera de 'poder' intelectual, transcendendo, ou não, os limites da academia" (VEIGA, 2014, p. 71 apud IRE; SILVA, 2019).

Convém também falar sobre as reuniões do LEGH, que, nesses tempos de pandemia, transformaram-se para caberem na virtualidade exigida pelo isolamento social. Há muitos anos, o Laboratório promove reuniões semanais para leitura e debate de textos e livros sobre feminismo, história das mulheres, relações de gênero, colonialidade, racismo entre outros temas. Todas as reuniões ocorrem durante o período da tarde e são abertas à comunidade acadêmica e não-acadêmica. É um espaço de formação para várias pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores; é um espaço onde podemos apresentar e socializar nossas pesquisas, onde os debates contribuem para nossa formação; é um espaço onde a pesquisa toma materialidade e é possibilitada por ações coletivas, feministas; é um espaço mobilizador de afetos, porque, muitas vezes, as conversas ultrapassam a teoria e tomam forma na prática. Talvez o LEGH também funcione como uma adaptação contemporânea dos "grupos de reflexão" ou "grupos de consciência"[12], tão utilizados pelas feministas nos anos 1960 e 1970, onde elaboravam seus problemas e compreendiam que "o pessoal é político". Pois, como analisou Sara Ahmed (2015, p. 285, tradução nossa):

[12] Os grupos de reflexão, também chamados de grupos de consciência, foram criados na segunda metade dos anos 1960 nos Estados Unidos, mas ultrapassaram as fronteiras deste país e funcionaram como metodologia para várias feministas, em vários lugares do mundo. O objetivo desses grupos era que as mulheres, sem a presença dos homens, pudessem falar sobre situações que eram experienciadas dada sua "condição feminina", termo bastante utilizado na época. Entendendo que situações de opressão experienciadas no cotidiano eram vividas não só por uma, mas por várias mulheres, as mulheres compreenderiam o caráter estrutural da opressão patriarcal expresso nas relações pessoais, ou seja, seria possível perceber que "o pessoal é político". Sobre o tema, ver mais em PEDRO, 2012.

> Através do trabalho de ouvir os outros, de ouvir a força de sua dor e a energia de sua indignação, de aprender a ser surpreendido por tudo o que enfrentamos; através de tudo isso, um "nós" é formado e um vínculo é estabelecido. Este é um vínculo feminista e um vínculo com o feminismo, e está em movimento. [...]. Esses movimentos criam a superfície de uma comunidade feminista. Na formação e deformação dos laços: na escrita, conversas, ação, trabalho, o feminismo se move e se move. Ele se conecta e se vê conectado. Mais do que tudo, no alinhamento do "nós" com o "eu" – o sujeito feminista com o coletivo feminista, um alinhamento imperfeito e, portanto, gerador –, é onde uma nova gramática da existência social se torna possível.

Nesse sentido, é necessário afirmar a importância do LEGH enquanto um espaço onde é possível a produção coletiva de fontes por pesquisadoras e pesquisadores. A produção das fontes em conjunto também é fruto de vínculos feministas forjados dentro do Laboratório, almejando essa "nova gramática da existência social", que pode traduzir-se em uma pedagogia de ensino e pesquisa feminista.

Um importante exemplo de produção coletiva de fontes no LEGH foi o Projeto "Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)", coordenado pela professora Drª Cristina Scheibe Wolff e financiado pela CAPES através do Edital "Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais". A principal problemática do projeto foi que o feminismo tem sido um conflito social importante na sociedade brasileira, e que se consolidou especialmente na sua interação com grupos de esquerda durante o período da ditadura (1964-1985), trazendo significativas mudanças sociais e culturais nesse período. A pesquisa foi feita através da realização de entrevistas orais gravadas em vídeo, levantamentos bibliográficos, periódicos feministas e da imprensa alternativa encontrados nas viagens de pesquisa e em acervos em todo o Brasil, entre outros, e contou com uma grande equipe de pesquisadoras e pesquisadores, envolvendo, além do LEGH e do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, programas de pós-graduação e departamentos de graduação de várias universidades do país e de outras duas universidades do exterior[13].

[13] Estavam vinculadas ao Projeto pesquisadoras e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH/UFSC), do PPGH da Universidade Federal do Ceará (PPGH/UFC), do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGJ/UEPG), além da colaboração de alunas e professoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), da Universidade do Extremos Sul Catarinense (UNESC), da Universidade do Estado de Santa Catarina

Os dois principais resultados do Projeto foram a produção de um *webdocumentário* e de um e-book. Ambos foram lançados nas IV Jornadas do LEGH: Mulheres de Luta, realizadas na UFSC nos dias 21 e 22 de novembro de 2019, um evento promovido pelo Laboratório e que trouxe pesquisadoras e pesquisadores de várias universidades do país, além de promover a participação de profissionais da rede básica de ensino.

O *webdocumentário* produzido pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores do LEGH reuniu uma vasta documentação que incluiu trechos de entrevistas e documentos coletados pelas equipes de pesquisa do projeto, quais sejam, fotografias, panfletos, recortes de jornais e revistas feministas, atas e memórias de reuniões e produções audiovisuais. Várias equipes de pesquisadoras – compostas por bolsistas de iniciação científica, mestrandas, doutorandas, pós-doutorandas e professoras – foram constituídas para dar conta da pesquisa documental e da escrita do roteiro de cada um dos temas, todos envolvidos pelo questionamento sobre o feminismo como conflito social. Foram produzidos 19 “minidocs” para compor a totalidade do *webdocumentário,* separados pelas seguintes temáticas: Mulheres indígenas; mulheres negras; mulheres lésbicas; mulheres rurais; mulheres religiosas; mulheres na política; mulheres militantes de esquerda; movimento feminista; imprensa feminista; encontros feministas; movimento estudantil; movimento homossexual; humor gráfico; audiovisual e feminismo; a luta e o embate entre feminismo e esquerda; trabalho, maternidade e domesticidade; descoberta do feminismo; sexualidades e exílio.

Podemos considerar o *webdocumentário* como um documento primário digital exclusivo, tal qual define o historiador Fábio Chang de Almeida (2011). Ao considerar as fontes documentais enquanto “registros da expressão da experiência humana em suas mais variadas manifestações, independente de seu suporte material” (ALMEIDA, 2011, p. 17), o autor sinaliza a importância das fontes digitais para o ofício da História. Esta, tal qual qualquer outra fonte histórica, possui seus desafios e possibilidades de uso. Almeida define as especificidades das fontes digitais, caracterizando-as em dois

(UDESC), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), da University of Nottingham (Inglaterra) e da Université Rennes 2 (França).

tipos de documentos: documentos não primários digitais e os primários digitais – o qual divide-se entre documentos primários digitais exclusivos e digitalizados.

Dentro da perspectiva das fontes digitais, o *webdoc* se insere enquanto tal por ser uma fonte produzida exclusivamente em plataformas digitais, estando disponíveis apenas nestes suportes (ALMEIDA, 2011), sendo produzidas a partir das intencionalidades que perpassam sua publicização nestes espaços midiáticos e sociais. É importante ressaltarmos que esta produção do LEGH foi voltado para o ensino, articulando um vasto número de fontes que possibilitam metodologias outras para pensar o ensino de História do Brasil contemporâneo no ensino básico, a partir de um viés da História das mulheres, dos estudos feministas e de gênero. Além disso, a produção do *webdoc* foi uma forma de publicizar trechos de entrevistas de mulheres, que, por motivos de ordem ética, não podem ser amplamente divulgadas. Através do *webdoc*[14], o uso dessas fontes orais é possibilitado em sala de aula, já divididos por temáticas, facilitando o uso de entrevistas e outros documentos sobre temas sensíveis como as memórias da ditadura militar.

O contexto de crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19, acompanhado da crise política que ataca a ciência, trouxe a necessidade de pensarmos novas maneiras de divulgação dos saberes acadêmicos[15]. Nesse sentido, vimos a necessidade da difusão do trabalho a partir de outras plataformas digitais, tais como as redes sociais Instagram e Twitter. Nesse mesmo sentido, foi pensada uma nova estratégia para a divulgação dos 19 "minidocs" que constituem o *webdocumentário* "Mulheres de Luta", publicando os vídeos na plataforma do Youtube. Este trabalho também vem sendo realizado por considerarmos o caráter político que essas plataformas e redes sociais podem exercer atualmente. Sabemos que atualmente há muito conteúdo sendo produzido na Internet baseado em negacionismos e revisionismos da História e da ciência no geral. Em contrapartida, muitos são os canais, blogs e redes de comunicação digital que se debruçam em

[14] O *webdoc* produzido pelo LEGH está disponível no link https://mulheresdeluta.ufsc.br/, assim como em uma *playlist* do Canal do Youtube do LEGH, sendo possível seu acesso no seguinte link: https://www.youtube.com/playlist?list=PLKdlTYoXnoNYeN9VY_cXuYa7tyNzRIl-8

[15] No dia 7 de maio de 2020, o LEGH participou, ao lado de diversos outros núcleos de produção científica de todo o Brasil, da Marcha Virtual pela Ciência organizada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Essa Marcha foi articulada em resposta aos diversos ataques do governo às universidades, reafirmando a validade e importância da produção do conhecimento acadêmico.

publicizar o conhecimento científico responsável, sobretudo o historiográfico, quebrando as fronteiras dos muros acadêmicos e buscando a democratização do conhecimento. Dentre eles, citamos alguns exemplos: Canal do Youtube “Mulheres na Ciência”; Podcast da Associação Nacional de História (ANPUH); o Podcast “Segundas Feministas” do GT de Gênero da ANPUH, o Blog e portal de divulgação científica de História “Café História”; o Canal no Youtube “Leitura ObrigaHistória”; o Podcast “A trivialista”, entre outros.

Novamente, ressaltamos nossa afirmação política no espaço público da Internet, possibilitando uma democratização do conhecimento histórico.

Essa nova forma de divulgação do trabalho realizado no LEGH, por sua vez, desdobrou-se em mais formas de difusão e democratização do acesso ao conhecimento produzido. A partir de maio de 2020, o Portal Catarinas – importante veículo de jornalismo independente feminista catarinense – convidou as equipes que produziram o webdoc para escreverem colunas semanais que apresentassem as temáticas do *webdocumentário,* realizando uma parceria com o LEGH intitulada “Websérie ‘Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil’” (CATARINAS, 2020). A difusão das pesquisas do LEGH em outros veículos de informação e divulgação permite o acesso do público aos conhecimentos acadêmicos acerca da História das Mulheres, facilitando o diálogo entre a pesquisa e o ensino de História.

Por último, cabe ainda falar de um dos atuais projetos do LEGH, o Projeto “Políticas da emoção e do gênero na resistência às ditaduras do Cone Sul”. Esse projeto, coordenado pela professora Drª Cristina Scheibe Wolff e financiado pelo CNPq, busca compreender a emoção como componente dos discursos da resistência às ditaduras nos países do Cone Sul, percebendo como os sujeitos da resistência mobilizaram emoções, laços afetivos como as amizades e discursos de gênero como agência para se oporem às ditaduras. Pensando nos resultados obtidos com o Projeto “Mulheres de Luta” e sua divulgação na plataforma do Youtube, o Projeto “Políticas da emoção e do gênero” também produzirá uma *websérie* que será hospedada na mesma plataforma, além de também publicar um e-book, agregando ainda mais o acervo de fontes digitais do LEGH que poderão ser usados por professoras, professores, alunos, alunas, pesquisadoras e pesquisadores no contexto da pesquisa

e ensino de História. O lançamento do e-book e do documentário estão previstos para o início de 2021. Continuamos persistindo na produção de uma pedagogia feminista.

Algumas considerações finais

Por fim, voltamos ao contexto que demarca a escrita deste trabalho, a pandemia. Nesse momento tão confuso e incerto, onde os encontros em sala de aula estão impossibilitados, professores de todo o mundo precisam se adaptar às plataformas *on-line* e à utilização do ensino remoto como a principal ferramenta de ensino[16]. Além disso, pesquisadoras e pesquisadores das áreas das Humanidades também precisam adaptar suas pesquisas para que essas possam caber nesse mundo virtual. Partindo de uma experiência pessoal, onde novas possibilidades de encontros foram criados coletivamente, nosso texto buscou refletir sobre a importância de produção de fontes digitais que possibilitem o ensino de História das Mulheres, articulando o ensino e a pesquisa à uma pedagogia feminista, que combata o apagamento das narrativas sobre a História das mulheres, dos feminismos e dos estudos de gênero, o que vem sendo construído pela direita como um projeto anti-científico, baseado em discursos anti-intelectuais, misóginos e reacionários.

Para além de considerarmos que a produção dessas fontes são suficientes para resolver as questões estruturais e desiguais que circundam a História das Mulheres, esperamos que este trabalho suscite novas discussões sobre a importância da produção do conhecimento feminista. E, ainda, que se perceba a importância da construção de novas fontes e, assim, novas pedagogias feministas. É importante persistir na produção de fontes sobre a História das Mulheres e sobre o conhecimento feminista. Pois, como apontou Sara Ahmed (2017, p. 112, tradução nossa), "*os estudos feministas, como um projeto, não terminarão até que as universidades deixem de ser o terreno dos estudos dos homens*". E, não somente as universidades, mas, todas as esferas públicas.

[16] Esse texto foi também resultado de uma reflexão coletiva entre as pesquisadoras e pesquisadores do LEGH, durante o contexto de pandemia. Nesse momento (junho de 2020), nossas reuniões são realizadas através de uma plataforma online, nas quais está sendo apresentado e debatido o livro de Sara Ahmed, "Living a feminist life" (2017). Acreditamos que seja importante demarcar que todas as pessoas que participam do LEGH, de uma forma ou de outra, fazem parte desse texto conosco.

Para além disso, a construção de uma pedagogia feminista que pense e construa transformações materiais tem em sua base a esperança no feminismo. Assim, "*colocar esperança no feminismo não fala simplesmente sobre o futuro; trata-se também de reconhecer a persistência do passado no presente. Devemos persistir por causa dessa persistência, mantendo o feminismo vivo no presente*." (AHMED, 2015, p. 284, tradução nossa). Estudar a história das mulheres é reconhecer a persistência do passado no presente. E, por isso, as práticas por uma pedagogia feminista devem continuar e se intensificar.

Referências

AHMED, Sara. **La política cultural de las emociones**. Trad. Cecilia Olivares Manduy. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2. ed., 2015.

AHMED, Sara. **Living a Feminist Life**. Durham: Duke University Press, 2017.

ALBU, Débora. **Ciberfeminismo no Brasil: construindo identidades dentro dos limites da rede**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas. **Aedos,** n. 8, v.3, jan./jun. 2011.

AYERS, Edward L. **The Pasts and futures of digital history**. Charlottesville: University of Virginia, 1999.

BEARD, Mary. **Mulheres e poder:** um manifesto. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

CATARINAS, Portal. Websérie "Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil" estreia no Catarinas. **Portal Catarinas.** Florianópolis. Publicado em 21 de maio de 2020. Disponível em: https://catarinas.info/webserie-mulheres-de-luta-feminismo-e-esquerdas-no-brasil-estreia-no-catarinas/

COHEN, Daniel I.; ROSENZWEIG, Roy. **Digital History**: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 2006.

DAVIS, Angela; KLEIN, Naomi. **Construindo movimentos**: uma conversa em tempos de pandemia. Boitempo Editorial, 2020. [ebook]

DE MIGUEL, Ana y Montserrat Boix. Los géneros en la red: los ciberfeminismos. In: NATANSOHN, Graciela (coord.). **Internet en código femenino**. Buenos Aires: ICRJ, 2013.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. Feminismos Web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu** (44), pp. 199-228, jan.-jun., 2015.

FREITAS, Larissa Viegas de Mello. **Experiências feministas no espaço virtual**: debates sobre interseccionalidade, colonialidade e branquitude em blogueiras negras e blogueiras feministas (2010-2019). Tese [Doutorado em História]. UDESC, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu,** n. 5, pp. 07-42, 1995

HARDING, Sandra. **The science question in feminism.** Ithaca: Cornell University Press, 1986.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

IRE, Binah; SILVA, Janine Gomes da; O acervo do Laboratório de Estudos de Gênero e História - LEGH: pesquisas e histórias feministas. In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair; MELO, Soraia Carolina. (Org.). **Mulheres de luta:** feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985). Curitiba: Appris, 2019, p. 384-405.

LEMOS, Marina. **Ciberfeminismo**: Novos discursos do feminino em redes eletrônicas. Dissertação [Mestrado em Comunicação e Semiótica]. PUC-SP, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Ana Carolina. História digital em tempos de crise: as demandas do tempo imediato e suas implicações no trabalho dos historiadores. **Aedos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, ago. 2020.

MALERBA, Jurandir. **Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História.** Ouro Preto. n. 15, p. 27-50, ago. de 2014.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R. de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil:** sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MELLO, Soraia Carolina de. Por que os estudos feministas são importantes? (Artigo). **Café História – história feita com cliques**, Brasília, seção Por quê? Publicado em 25 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/por-que-os-estudos-feministas-sao-importantes/

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan.-jun. 2011.

PEDRO, Joana. M. O feminismo de 'segunda onda': corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 238-259.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe. **Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul.** Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: Operários, mulheres e prisioneiros. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n.18, p. 9-18, 1989.

PIANTÁ, Lucas; TERRES, Pedro. Digital History Influencers: Os Limites entre a comunicação digital e a História Pública (Artigo). **História da ditadura,** Coluna Hiperlink: conexões históricas digitais. Publicado em 09 de junho de 2020. Disponível em: https://www.historiadaditadura.com.br/destaquecoc/digital-history/

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, no 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Janine Gomes da; PEDRO, Joana Maria; WOLFF; Cristina Scheibe. Acervo de pesquisa, memórias e mulheres: o Laboratório de Estudos de Gênero e História e as ditaduras do Cone Sul. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 71, p.193-210, dez. 2018.

WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair; MELO, Soraia Carolina. (Org.). **Mulheres de luta:** feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985). Curitiba: Appris, 2019, p. 384-405.

ZACCHI, Lara Lucena; MORATO, Marcelo Menezes. **The COVID-19 pandemic in Brazil: An urge for coordinated public health policies.** 2020, Preprint disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-0288

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

HISTÓRIAS DAS MULHERES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: O SILÊNCIO QUE PERSISTE

HISTORY OF WOMEN AT THE BNCC OF HIGH SCHOOL: THE SILENCE THAT PERSISTS

Carolina Giovannetti[1]
Shirlei Rezende Sales[2]

RESUMO: Avançamos, mas ainda permanecem certos desafios no que se refere ao tratamento das histórias das mulheres em diversos âmbitos sociais. Neste artigo, analisamos a abordagem dessas histórias e das relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, por meio da metodologia de análise documental. Discutimos, primeiramente, como o relato histórico das mulheres é marcado por silenciamentos, constituindo uma incompletude social. Argumentamos que esses silêncios resultam de seleções interessadas, vinculadas às formas como as mulheres são posicionadas discursivamente e às relações desiguais de gênero. Entendemos que, em contexto de avanço reacionário no Brasil, as mudanças curriculares em curso acirram os silenciamentos das mulheres na História e no currículo escolar.
PALAVRAS-CHAVE: História das Mulheres. Gênero. BNCC. Ensino Médio

ABSTRACT: We have moved forward, but certain challenges regarding the approach of the women's history still remain in various social spheres. In this article, we analyze the approach of this history and gender relations in the brazilian Common Core for High School (BNCC), through the documentary research methodology. First we discussed how the women's historical narrative is marked by silence, constituting a social incompleteness. We argue that this silence is a result of interested selections, linked to the ways in which women are positioned discursively and to unequal gender relations. We understand that in the context of a reactionary advance in Brazil, the current curricular changes intensify the silence of women in history and in the school curriculum.
KEYWORDS: History of Women. Gender. BNCC. brazilian High School

Introdução

Michelle Perrot (2017) informa que as histórias das mulheres são constantemente apagadas do relato histórico pela escassez de vestígios, fontes e documentos. Entretanto, mulheres sempre reivindicaram participação política e representação social, ainda que, durante séculos, tenham sido percebidas como

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - PPGE/FaE/UFMG. E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com
[2] Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

incapazes para tais atos, mantendo-se à surdina, anônimas no trabalho ou relegadas ao âmbito doméstico e à esfera da vida privada. Por muito tempo a História atrelou suas narrativas e análises à vida pública, às esferas institucionais de poder. A pretensão de uma História universal que aspira a neutralidade expõe o lado dos/das favorecidos/as pelos jogos de poder.

Percebe-se ainda hoje a manutenção deste panorama excludente através do relato histórico, no qual a História produzida pelos grandes personagens masculinos é divulgada em sala de aula, geralmente sem grandes indagações ou questionamentos. Somam-se a esse problema as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como as incipientes políticas públicas educacionais que buscam estratégias para vencer ou reduzir tais desigualdades. Dentro deste contexto, o currículo educacional pode refletir e reproduzir os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2011) e o silêncio das mulheres na História.

Esse artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar as histórias das mulheres e as relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), com base no campo de pesquisa das histórias das mulheres, nos estudos feministas e de gênero. Argumentamos que as histórias das mulheres são deliberadamente silenciadas na BNCCEM, como forma de operação de poder, que visa manter as mulheres no anonimato histórico, como "*sombras tênues*" (PERROT, 1989, p. 9) de um passado não revelado. Ao se reduzir drasticamente as discussões de gênero notadamente na última versão[3] da BNCCEM, reforça-se esse apagamento histórico, um memoricídio (DUARTE, 2019) proveniente de uma sociedade que prevalentemente considera, ainda hoje, as mulheres como subalternas e coadjuvantes dos fenômenos sociais.

Os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram acentuados pela exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), como resultado da atuação direta de grupos de extrema direita. O PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na História é

[3]O processo de elaboração da base foi bastante conturbado, permeado por acirradas disputas. Pelo menos três versões, em diferentes momentos, foram oficialmente apresentadas e discutidas.

objeto de lutas e questionamentos. A despeito disso, ainda observa-se um persistente silenciamento de suas histórias, no âmbito do relato, da participação social e das representações sociais (PERROT, 1989; 2005; 2017; LERNER, 2019). Nesse contexto, buscamos compreender as formas como as histórias das mulheres e as relações de gênero eram abordadas nas diferentes versões da BNCCEM elaboradas posteriormente ao PNE. Metodologicamente, privilegiamos uma abordagem discursiva das representações, observando a historicidade de suas elaborações, valores, sentidos e modos de funcionamento no conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas (OLIVEIRA, 2019) através dos currículos.

A busca pelos documentos foi feita nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), como o site da Base (BRASIL, 2018b) e o portal do MEC (BRASIL, [2017?]). Nesses domínios é possível encontrar todas as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzidas durante o processo de elaboração da Base, além das quatro redações diferentes disponíveis da BNCCEM homologada em 2018[4].

Optamos por fazer uma pesquisa documental qualitativa, já que analisamos as histórias das mulheres e as relações de gênero nas versões da BNCCEM. Na análise documental, a avaliação preliminar de cada documento é importante. Tivemos o intuito de elaborar uma análise e uma crítica do mesmo, tendo como foco, principalmente, o contexto em que foi produzido, os/as autores/as, os interesses envolvidos, a confiabilidade do documento e os conceitos-chave. Priorizamos as questões subjetivas e analíticas referentes ao currículo do Ensino Médio (EM), selecionando os documentos normativos oficiais desta etapa do Ensino Básico. Objetivou-se identificar, em documentos curriculares oficiais, informações que forneçam subsídios para explicar e analisar a BNCCEM, contextualizando o momento histórico e político nacional, principalmente interligando esses documentos curriculares às regulamentações impostas pela Lei 13.415 de 2017, nomeada como Reforma do Ensino Médio. A referida reforma constituiu-se como uma mudança vertical, imposta pelo governo federal, na figura do então presidente Michel Temer (MDB), logo após a concretização do conflituoso processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores.

[4] Para diferenciar cada uma das versões que estão disponíveis nesses domínios, optamos por referenciá-las por: BRASIL, 2018b, 2018c e 2018d, além de BRASIL, [2017?] que se refere ao portal do MEC.

Neste sentido, considerar o contexto social no qual os documentos foram redigidos é essencial para entender os significados que se apresentam nos textos estudados. Analisar um documento desta forma diz muito sobre, por exemplo, como a marginalização de grupos específicos (como as mulheres e suas histórias) acontece em detrimento da caracterização social de outros grupos particulares. Tal procedimento de contextualização foi fundamental para a análise dos documentos e para verificar suas inserções históricas e sociais.

Em um segundo movimento metodológico, os documentos foram analisados buscando-se as categorias “história das mulheres”, “gênero” e “mulheres”, Nesse procedimento identificamos que as temáticas investigadas estavam presentes na primeira e na segunda versão da Base, mas na terceira versão foram diminuídas ou retiradas, como discutiremos a seguir. Verificou-se que não havia menção sobre história das mulheres na BNCCEM homologada em 2018; e uma redução expressiva, tanto qualitativa, quanto quantitativa, sobre as problemáticas de gênero. Essas interdições estão correlacionadas ao contexto político atual e as alterações curriculares impostas ao EM nos últimos anos.

As recentes mudanças ocorridas na última etapa da Educação Básica no Brasil foram feitas em um cenário político desfavorável ao debate democrático, caracterizado pelo acirramento de disputas por projetos de sociedade. Essas alterações apresentadas para o EM têm gerado críticas e estão no cerne de polêmicas que envolvem especialistas da área de educação, profissionais atuantes no EM, representações de entidades públicas, além de estudantes. As críticas (CORRÊA; GARCIA, 2018) se concentram na afirmação de que a proposta de mudança se deu de forma impositiva, inicialmente por meio de uma Medida Provisória (MP), nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei da Reforma do Ensino Médio, 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, modificando o funcionamento, a estrutura e as bases curriculares do atual EM.

A reforma, dentre outras prescrições, demandou a elaboração de uma base curricular nacional, formalizada como Base Nacional Comum Curricular, sendo, portanto, um currículo oficial (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), produzido e prescrito pelo poder público. Consideramos que a seleção de conteúdos e conhecimentos que constam em um currículo escrito é fruto de intensas disputas, uma vez que ele é a

expressão de um projeto educacional, político e cultural (SILVA, 2011). Em meio a esse processo constituído por relações de poder, nos questionamos a respeito da inclusão, nos documentos curriculares do Ensino Médio, de conteúdos sobre a história das mulheres.

Os currículos nacionais de caráter universalista podem ser considerados como instrumentos de controle, baseados por conceitos de qualidade e produtividade que silenciam pessoas e saberes plurais. Assim, *"[...] o conhecimento oficial é centrado nos cânones de verdade universalizante feita por alguém (um grupo) para que uma visão particular de cultura se torne legitimada*" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 72). Em se tratando da BNCCEM, considerada aqui como um currículo nacional obrigatório, esse "alguém" que estabeleceu o que deveria ser proposto foi o grupo de estudiosos/as selecionados/as e com saberes considerados pelo MEC para a legitimação de uma determinada cultura a ser imposta e validada nas escolas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Portanto, *"[...] além da BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o currículo oficial*" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 73), estipulando os saberes considerados válidos e, por exclusão, aqueles deslegitimados.

A proposta é autorizar saberes ditos como universais, e, por efeito, negar outros tipos de conhecimentos, como a história das mulheres. Alice Casimiro Lopes afirma, nesse sentido, que não é possível a concepção dessa *"[...] homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, [mas] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto*" (LOPES, 2018, p. 26). A homogeneidade curricular dificulta que as relações de gênero sejam trabalhadas em sala de aula. Nesse contexto, entendemos que os documentos curriculares analisados não são neutros e refletem as visões de educação, cultura e de sociedade que os grupos que se instalaram no poder em 2016 visam alcançar.

História das mulheres, relações de gênero e silenciamentos

A ausência das mulheres na História se constitui como uma prática recorrente, que abrange várias perspectivas do relato histórico, em âmbito acadêmico, na esfera social e nos currículos escolares. Pesquisadoras feministas têm demandado que a História também se ocupe das histórias das mulheres e que não estudá-las é uma forma de manter o pensamento patriarcal que omite a participação social das mulheres. Da perspectiva feminista é importante considerar *"[...] o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece*" (SILVA, 2011, p. 94). Não conhecer as histórias das mulheres nas escolas, através dos currículos, acarreta em manter a epistemologia masculina, positivista e supostamente neutra, sobre a narrativa histórica.

A ausência das mulheres na história já foi denunciada por pesquisadoras ligadas ao movimento feminista, durante, principalmente as décadas de 1960 e 1970. Contudo, novas abordagens historiográficas, como a Nova História e a História Social, propuseram outras dimensões para a ciência História, nas quais o relato histórico passa a buscar outras fontes e perspectivas. Assim, a história das mulheres, enquanto campo de pesquisa, passa a adquirir maior expressão sendo influenciada por demandas de mulheres pesquisadoras e por mudanças de análises historiográficas (PINSKY, 2009).

A reivindicação que a História se ocupasse também das análises e informações sobre as mulheres e suas histórias trouxe à tona uma situação de ambiguidades, já que isso equivale a afirmar a incompletude da história tradicional e o domínio inconcluso e parcial que os/as historiadores/as tinham do passado, sendo importantes as colaborações mútuas entre os estudos das histórias das mulheres e do feminismo (SOIHET; PEDRO, 2007). Entretanto, este não foi um desenvolvimento linear e direto, sendo necessária uma reflexão crítica que levasse em consideração "*[...] a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história*" (SCOTT, 2011, p. 67).

Apesar das grandes diferenças de recursos investidos no campo de pesquisa das histórias das mulheres, "*[...] em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida [...]*" (SCOTT, 2011, p. 67), como um campo epistemológico e de

pesquisa importante e reconhecido academicamente. Assim, "*[...] o estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmando-se como área de interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma 'cultura das mulheres'*" (RAGO, 1995, p. 84).

Mesmo com todas as denúncias já realizadas e com os reconhecimentos conquistados, os currículos escolares ainda têm negado a história relativa às mulheres. O silenciamento se constitui, assim, como uma forma de manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder. Nesse contexto, teóricos/as fomentaram críticas e debates referentes ao silenciamento dos saberes relacionados às minorias sociais[5], em especial às mulheres, e propuseram discussões relacionadas ao poder. As histórias das mulheres e as contribuições do filósofo francês Michel Foucault se encontram nas discussões acadêmicas trazendo contrapontos ao discurso historiográfico que se propõe universal.

De acordo com Foucault (2007), o poder não está apenas localizado nas instituições, não é um bem que alguém possui, mas está em uma rede que existe em todas as relações. Essas relações de poder atuam por diversos mecanismos, por exemplo, impondo regras, disciplinando, governando e controlando os indivíduos. "*O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder*" (FOUCAULT, 2008, p.30). Nessa perspectiva, "*[...] o poder é disperso, pulverizado, 'microfísico', atinge o cotidiano imediato das pessoas e está presente em todas as relações. O poder encontra-se vinculado ao saber*" (SALES, 2010, p. 29).

No âmbito educacional, as relações de poder são constitutivas do currículo escolar. Poder que está em jogo na construção curricular, realizada por meio de processos em que a seleção e organização de conteúdos em disciplinas buscam padronizar ações e pensamentos, de acordo com determinados interesses. Currículo é, pois, um artefato construído por relações de poder-saber, nele operando "*[...] dispositivos, tecnologias e técnicas que muitas vezes evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de*

[5] Numericamente as mulheres são maioria, mas constituem um grupo que se encontra em desvantagem social, representativa e econômica na sociedade brasileira.

ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem" (CALDEIRA; PARAISO, 2016, p. 757). Assim, as histórias das mulheres nos currículos do Ensino Médio também estão perpassadas por essas relações de poder.

As relações de poder organizam-se como mecanismos variáveis e instáveis, atrelados às relações sociais e ao momento histórico em que elas se inserem. As práticas de silêncio e de exclusão no currículo de certos conteúdos, dizem de um tipo de poder que as organiza e as constitui. No que tange ao currículo de História, esses silenciamentos, organizados pelas relações de poder, atuam na produção de tipos específicos de sujeitos.

Assim, privilegia-se o saber masculino, que é considerado legítimo dentro de um discurso histórico. "*A história será, então, pensada como um campo de relações de força, do qual o historiador tentará aprender o diagrama, percebendo como se constituem os jogos de poder*" (RAGO, 1995, p. 77). Neste contexto as mulheres foram mantidas às margens do discurso historiográfico tradicional, que ainda mantêm "*[...] muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da história, este relato que por muito tempo, 'esqueceu' as mulheres*" (PERROT, 2005, p. 9). Essas "zonas mudas" ainda são percebidas por meio dos currículos escolares, que, ao privilegiarem temáticas consideradas universais, desconsideram as mulheres em favor de conhecimentos ligados à ideia de masculino universal.

Entendemos, a partir da teorização foucaultiana, que o discurso é um conjunto de enunciados que encontram suporte em uma mesma formação discursiva, possuindo, não apenas um possível efeito de sentido ou de verdade, mas também uma história. Os discursos, nessa perspectiva, são compostos por tecnologias de poder que operam autorizando determinadas condutas, estabelecendo normas que produzem aquilo que nomeiam, ou seja, "*[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam*" (FOUCAULT, 2005, p. 55), atuando na constituição do cotidiano e dos indivíduos. O saber histórico é, nessa perspectiva, uma formação discursiva cultural, social e histórica, sendo a História um saber construído, moldado por interesses, por relações de força, com discursos que tornam históricos certos acontecimentos em detrimentos de outros. As discussões dos estudos de gênero ganham relevância, nesse contexto, por argumentarem que as desigualdades entre

homens e mulheres, nos mais diversos âmbitos da sociedade, são também uma construção discursiva cultural.

O conceito de gênero tem demonstrado grandes impactos e influências nas Ciências Sociais e Humanas e preconiza que mulheres e homens são produtos do meio social em que vivem. Portanto, gênero enfatiza o aspecto fundamentalmente social, relacional e cultural das diferenças alicerçadas no sexo (SCOTT, 1995). Joan Scott (1995) afirma que gênero é uma categoria de análise, porque é possível analisar como são significadas as diferenças entre masculino e feminino e esses significados são contextualizados socialmente. "*Em outras palavras, a categoria de gênero remete à ideia de que as concepções de masculino e de feminino possuem historicidade*" (PINSKY, 2009, p. 163). Nesse contexto, a historiadora Joan Scott (1995) argumenta que não existe determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, e gênero é a percepção hierarquizada das diferenças sexuais. Portanto, "[...] *gênero é tanto produto das relações de poder quanto parte da construção dessas próprias relações*" (PINSKY, 2009, p. 165). Scott propunha fazer uma análise sobre "[...] *como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas*" (SCOTT, 1994, p.14). Para tanto, a historiadora apoiou-se nas análises e estudos pós-estruturalistas, defendendo que a história seja escrita a "*respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos*" (SCOTT, 1994, p.17). Assim, no esteio das análises pós-estruturalistas, Scott (1994) questionou a ideia de uma estrutura fixa e objetiva de significados ou relações sociais.

As contribuições que os estudos de gênero nas últimas décadas têm dado à historiografia contemporânea e às outras ciências sociais são relevantes, pois propõem tirar as mulheres da invisibilidade do passado e colocam um conjunto de problematizações e reflexões metodológicas importantes. Dentro desse contexto, as universalidades do discurso historiográfico são questionadas, possibilitando o crescimento da valorização dos aspectos relacionais na análise, apontando, também, para a necessidade de se historicizar os conceitos e categorias analíticas.

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero

tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser acirrado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais e excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes. As alterações curriculares impostas com a Lei da Reforma do Ensino Médio, que analisaremos a seguir, reforçam os silenciamentos das histórias das mulheres, à medida que afirmam visões reducionistas da História no Ensino Médio.

Mudanças curriculares no Ensino Médio em contexto de avanço reacionário

A constituição da Base Nacional Comum Curricular foi marcada por intensos debates. A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988. Em 1996, a Lei 9494, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, determinando que o Governo Federal firmasse um pacto interfederativo, acordado com os vários níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos em todos os níveis do território nacional. Em 2014, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou o processo de debates sobre o tema da BNCC, "*[...] constituindo uma Comissão Bicameral criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014*" (AGUIAR, 2018, p. 9).

Ainda em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) reafirmava a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma base curricular nacional, visando à orientação dos currículos escolares de todas as unidades da federação. Já nos anos de 2015 e 2016, uma primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública e, "*[...] segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições*" (AGUIAR, 2018, p. 11). Nessa primeira versão da BNCC, disponibilizada para consulta pública, informa-se que o objetivo do documento normativo é "*sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes*" (BRASIL, 2015, p. 8).

Em 2016, a chamada "segunda versão" da Base foi colocada à disposição para as discussões que envolveram milhares de educadores/as e especialistas da área. A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016b) mantém, majoritariamente, a estrutura da primeira versão divulgada em 2015. Até a segunda versão havia um processo de construção coletivo[6] que foi interrompido devido às mudanças oriundas da ruptura democrática ocorrida no Brasil em 2016. Na segunda versão, a palavra "gênero", definida como construção histórica e cultural organizada em meio às relações de poder (SCOTT 1995), aparece várias vezes e em todas as etapas da Educação Básica. Na etapa do EM, o conceito é abordado em dez passagens diferentes. Por exemplo, afirma-se que no Ensino Médio é responsabilidade da área de Ciências Humanas

> propiciar oportunidades para a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos e fortalecer atitudes que permitam
> (a) a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas) (BRASIL, 2016b, p. 628).

Na Unidade de Sociologia encontra-se que é preciso "[...] *identificar a concepção de gênero como construção social*" (BRASIL, 2016b, p. 648). Nesse contexto, podemos considerar o documento da segunda versão mais inclusivo e propositivo de demandas ligadas às questões da diversidade. Entretanto, é preciso ponderar que o componente de História e as discussões referentes a ele na BNCC foram fruto de intensos debates e questionamentos, sendo amplamente questionado o conteúdo de História presente na BNCC (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A temática relativa à história das mulheres é abordada no documento da segunda versão em, pelo menos, três momentos. Especificamente, na Unidade Curricular 3 de História para o EM (EM23CH13), propõem-se "*analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na 'Carta cidadã' de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos*

[6] É preciso registrar que todo o processo de elaboração da BNCC, desde a sua origem, foi marcado por intensas disputas e tensões. Houve inúmeras manifestações contrárias a ela. Várias entidades como por exemplo a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se manifestaram publicamente contra o currículo nacional.

quilombolas)" (BRASIL, 2016b, p. 645); ainda na mesma unidade, no objetivo (EM23CH16) pretende-se "*relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas*" (BRASIL, 2016b, p. 645) e, por último, no objetivo (EM23CH18) argumenta-se a necessidade de "*articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais*" (BRASIL, 2016b, p. 645). Os três objetivos descritos, referentes à Unidade 3 de História, são propostas que dariam subsídios para os debates, argumentações e análises demandados pelo campo de estudos das histórias das mulheres no âmbito do EM.

No entanto, entre a segunda e a terceira versão da BNCCEM houve uma mudança extrema, principalmente, porque já em um contexto de golpe[7], optou-se por uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) editada pelo então presidente Michel Temer, para alterar a área da educação, através de mudanças radicais nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A MP 746 tinha o intuito informado de "*[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*" (BRASIL, 2016a). Nesse contexto, a terceira versão da BNCCEM pode ser considerada como fruto do processo de mudança institucional brasileiro, já que uma das mais marcantes alterações ocorreu justamente devido à Reforma do Ensino Médio. Assim, após a instalação do golpe de 2016, representantes dos grupos que disputavam a organização da BNCC galgaram a cargos no MEC e CNE, passando a disputar narrativas de construção e validação da Base, sem nenhum constrangimento de afirmar "*[...] ser um movimento legítimo de representação da sociedade civil*" (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 23).

[7]Apoiamo-nos em inúmeros estudos (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016; RUBIM; ARGOLO, 2018; SOUZA, 2016) que afirmam que o processo de *impeachment* que destituiu Dilma Rousseff do poder executivo foi um golpe parlamentar e midiático. Consideramos que, apesar de ter se cumprido o rito processual de *impeachment* previsto constitucionalmente, isso não foi suficiente para garantir a idoneidade do processo, já que os motivos, as intenções e a própria condução do processo judicial foi fruto de decisões políticas e de interesses de grupos ligados à elite econômica (SOUZA, 2016).

Os debates sobre a BNCC são indissociáveis da Reforma do Ensino Médio, já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415, e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio. O "novo" EM só pode se concretizar com base na homologação da BNCCEM. A Reforma do Ensino Médio implanta, assim, uma nova estruturação curricular viabilizada por uma parte geral, composta por até 1.800 horas, que deve atender às prerrogativas da BNCCEM e uma parte flexível composta por cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Segundo o documento da BNCCEM, "*[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional*" (BRASIL, 2018c, p. 467). Problematizamos essa afirmação tendo em vista a reduzida infraestrutura das escolas brasileiras e o financiamento estatal reduzido para a educação, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional 95 de 2016, que impõe um limite orçamentário para os gastos em educação e saúde que vigorará por vinte anos no Brasil.

A Reforma também estendeu a jornada escolar, que passa gradualmente de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano; a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas– Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir outros estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física**.** Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular a partir dos chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. A proposta de flexibilização, organizada na reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais. Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter pragmático da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho; diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios; potencializa as

desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020).

A estrutura da BNCCEM não contempla matérias isoladas, mas propõe que o currículo do EM seja composto por arranjos curriculares e por itinerários formativos, organizando, a aprendizagem integrada. Assim, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, organizam-se os itinerários formativos previstos no art. 36 da LDB, que, de acordo com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017, são "*[...] organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino*" (BRASIL, 2017).

A proposta é adotar *"*[...] ***flexibilidade*** *como princípio de* ***organização curricular****, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes*" (BRASIL, 2018b, p. 468 – grifos do documento). A configuração da BNCCEM, "*[...] além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos*" (BRASIL, 2018b, p. 468).

Sob a justificativa de igualdade de ensino e qualidade da educação a BNCCEM consolida uma série de saberes como sendo os válidos na sociedade brasileira e propõe que a educação deve ter um sentido pragmático para os/as jovens, através, principalmente da escolha dos itinerários formativos e da preponderância dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, utiliza-se uma operação discursiva, na qual a igualdade da educação é tida como sinônimo de escolha dos/das estudantes e da proposição de um currículo único.

É preciso mencionar outro importante documento que regulamenta os currículos do Ensino Médio no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM). As DCNEM's, compostas pelo Parecer CNE/CEB Nº: 3/2018, aprovado em 08 de novembro de 2018 e pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), foram atualizadas observando-se as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. O CNE adaptou as DCNEM's depois que o governo promulgou a lei

da Reforma do Ensino Médio, já que a lei impacta diretamente nas diretrizes dessa etapa do Ensino.

Retomando-se o processo de elaboração da BNCCEM, é preciso salientar que, em meio às divergências de organização, de teoria e de conteúdos do currículo nacional, essa etapa foi provisoriamente retirada do documento da Educação Básica e a construção da BNCC prosseguiu sem a interligação com a etapa do EM. A Comissão Bicameral do CNE, então, decidiu e organizou, em 2017, cinco audiências públicas nacionais, uma em cada macrorregião do país. Márcia Aguiar (2018), membra do CNE de 2014 a 2018, argumenta que, mesmo com as participações e as sugestões de mudanças para a BNCC, durante as audiências públicas de 2017, "*[...] não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE*" (AGUIAR, 2018, p. 12) e o documento seguiu para sua finalização, com uma celeridade notável, criticada e denunciada por diversas entidades educacionais e pesquisadores/as.

Ainda em 2017, o MEC encaminhou uma terceira e última versão do texto ao CNE, que o aprovou. O documento da BNCC foi homologado em seguida pelo MEC, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta última versão, apresenta mudanças significativas, embora tenha sido apresentada como uma continuidade em relação às versões anteriores. Consiste em um texto bastante reformulado, com reduzidas discussões de gênero, com a sistematização dos conteúdos em áreas do conhecimento e abordagens generalistas.

A BNCCEM, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, foi aprovada sem grandes oposições do Conselho no dia 04 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação em 14 de dezembro de 2018. Pode-se considerar que "*[...] a opção pela construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa*" (AGUIAR, 2018, p. 14). A homologação da BNCCEM foi, então, efetuada em meio às efervescentes discussões que tomaram o país em virtude dos últimos acontecimentos históricos, com a emergência de grupos reacionários e a eleição para a Presidência da República de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro, atualmente sem partido. Esses grupos reivindicam pautas e demandas nas esferas

educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCCEM.

Márcia Aguiar (2018) afirma que, desde a ascensão e o "*[...] empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças no CNE*" (AGUIAR, 2018, p. 8). Uma dessas forças que se tornaram empoderadas com consolidação do golpe de 2016 foi a organização Escola sem Partido (ESP). Dentro desse contexto de disputas em torno do que ensinar, do que legitimar como válido no âmbito educacional, a ESP tem se mostrado bastante atuante. Essa entidade foi criada visando combater o que chamam de doutrinação ideológica nas escolas e vem interferindo em políticas públicas educacionais. Sua proposta é regular o que é ensinado em âmbito escolar e impedir determinadas discussões, como as das relações de gênero.

A qualidade da educação, nesse cenário, é defendida como sendo intrinseca à mudança curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio e pela implementação da BNCCEM. O documento da BNCCEM anuncia, nesse sentido, que "*[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação*" (BRASIL, 2018c, p. 8).

Na apresentação do documento da BNCCEM, o ministro da educação à época da homologação, informou que a partir da vigência da Base,

> as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade (BRASIL, 2018c, p. 5).

Contudo, ao se estabelecer a BNCCEM, com seu caráter de saberes universais, "*pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem*" (LOPES, 2018, p.26), à proposição de um currículo único. A qualidade da educação seria, então, mensurada através de conteúdos e aprendizagens únicas para todos/as os/as estudantes, com um currículo comum obrigatório. Saberes como estudos

provenientes do campo de pesquisa das histórias das mulheres seriam, mais uma vez, silenciados, em detrimento de conhecimentos tidos como universais e em nome da pretensa melhoria da qualidade da educação.

Silenciamentos e desigualdades na BNCCEM

Na BNCCEM homologada em 2018, diferentemente das duas formulações que a antecederam, não há qualquer referência direta às discussões promovidas pelo campo das histórias das mulheres: a temática foi totalmente interditada. Isso desloca o debate do currículo para conhecimentos nomeados como "neutros", "importantes", "não ideológicos", "generalistas", "universais" e não se debatem as políticas públicas de currículo no campo da história das mulheres. Assim, esse tipo de conhecimento generalista representa e configura-se como um discurso que demanda uma suposta neutralidade educacional, mas que, afinal, exclui as diferenças. É defendida uma visão de mundo reacionária, na qual o estudo das diferenças é chamado de doutrinação ideológica. Essas propostas curriculares reacionárias reivindicam a interdição, nos currículos da Educação Básica, de certos conteúdos demandados pelas Ciências Humanas, tais como discussões de gênero e aspectos políticos.

Entre as disputas em torno do que ensinar, venceu, na BNCCEM, uma visão de mundo reducionista, na qual as histórias das mulheres não têm viabilidade em currículos universalistas. Houve, assim, na versão final da BNCCEM, uma total supressão das histórias das mulheres, evidenciada pela retirada de temas e conteúdos que estavam inseridos na primeira e na segunda versão da Base. É notória também a noção de flexibilização e integração total das matérias, o que denota a escolha por um ensino pragmático, tecnicista e utilitarista.

A educação para a diversidade e para o espírito crítico é combatida, nessa realidade, impedindo inclusive que as histórias das mulheres estejam descritas nos currículos. Marielle Franco afirma que "*[...] como acontece no âmbito nacional, há um discurso organizado que dizima as propostas em prol de uma educação mais diversa e inclusiva. Reduz as nossas necessidades da pauta – que são muitas, a um debate vazio*" (FRANCO, 2018, p. 123). Nesse sentido, o golpe político de 2016 também pode ser analisado como uma expressão de misoginia da sociedade brasileira,

impulsionando a ascensão de grupos da extrema direita no Brasil, com visões reducionistas de sociedade e de família. "*O Golpe atinge social e simbolicamente a maioria da população, mas chega com força destruidora para todas nós, mulheres*" (FRANCO, 2018, p. 119). Nesse contexto educacional, vimos as discussões de gênero serem anuladas no PNE de 2014 e, posteriormente, com o reducionismo analítico e curricular da BNCCEM, no que diz respeito à representatividade social e histórica das mulheres. As histórias das mulheres, discussões tão importantes para a consciência das mulheres de sua representatividade social e *"[...] essencial para a emancipação das mulheres*" (LERNER, 2019, p. 27), são silenciadas no currículo nacional brasileiro. Nesse cenário, não é possível entender currículo se não como política específica.

Percebemos também, ao empreender a análise da BNCCEM, que há divergências importantes entre os documentos oficiais disponibilizados pelo MEC. Os documentos consultados para a pesquisa que subsidia o presente artigo foram os que estão disponíveis no site da Base Nacional Comum Curricular: o documento completo da Educação Básica, com 600 páginas (BRASIL, 2018b); o documento da versão exclusiva do Ensino Médio, com 150 páginas, disponível no site do MEC (BRASIL, 2018c); um terceiro documento disponível no site específico da Base com 154 páginas (BRASIL, 2018d); por último há ainda a versão navegável da BNCCEM, disponível no site específico da Base (BRASIL, [2018?]). Desta forma, há pelo menos quatro redações diferentes da BNCCEM homologada, de um currículo nacional que se propõe como alicerce para a qualidade da educação. Na redação da BNCCEM (BRASIL, 2018c), disponível no site do MEC, encontramos a palavra gênero apenas uma vez, no sentido de relações de gênero. No item 5.4, "Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" informa-se que

> No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de philia, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (**de gênero**, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a

> sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, 2018c, p. 547 – grifo nosso).

A categoria gênero, interligada às discussões e demandas por diversidade, foi reduzida e, aparecendo uma única vez no documento do Ensino Médio, denota o desprestígio dessas questões e demonstra a proposta de restrição para que sejam trabalhadas no ambiente escolar. O fato de que existem documentos oficiais da BNCCEM com conteúdos diferentes nos parece ainda mais grave. A edição navegável do documento disponível no site da Base Nacional exclui completamente a palavra gênero. O texto dessa edição substitui a palavra gênero por raça, além de alterar drasticamente a redação do documento, mudando palavras, excluindo termos do texto e argumentações.

> No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (**de raça**, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, [2018?]).

A categoria gênero tornou-se um termo a ser combatido, eliminado, extinguido das discussões curriculares. De fato, na edição navegável da Base em seu site, a palavra gênero foi totalmente suprimida, denotando a intenção de eliminar as discussões de gênero da esfera escolar. Em contexto de golpe e de avanço de ideias reacionárias, divulgou-se que existe uma suposta ideologização de crianças nas escolas e que esta situação deve ser combatida por meio de intervenção curricular e controle das falas de professores/as, através da interdição daquilo nomeado como "ideologia de gênero". A intenção de "*[...] interromper as conquistas dos direitos das mulheres e dos grupos LGBTS é evidente nesse slogan. Para atingir esse objetivo, considera-se imprescindível controlar o currículo*" (PARAÍSO, 2016, p. 39), distorcendo a temática, em função de ideais reacionários.

Os retrocessos para a educação já são perceptíveis, o PNE de 2014, por exemplo, se tornou letra morta, com as medidas pós-golpe, "*[...] pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar*" (SAVIANI, 2018, p. 38), tendo em vista os cortes financeiros na educação. O PNE era uma esperança para a melhoria significativa da qualidade da educação, uma vez que, com sua aprovação, incorporariam-se 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e "*[...] com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas*" (SAVIANI, 2018, p. 38). Reforçamos que a retirada das discussões de gênero das metas do PNE representa uma grande perda no que tange aos direitos humanos. Essa ação foi uma investida coordenada realizada com a intenção de atender aos grupos reacionários da sociedade brasileira.

Tenta-se controlar o currículo, excluindo temáticas e pleiteando um ensino neutro e universal, mesmo com a dimensão incontrolável do currículo, tendo em vista que o currículo que chega nas escolas depende de muitos fatores. "*Paradoxalmente, exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade*" (PARAÍSO, 2016, p. 390).

As relações de poder que negligenciam as problemáticas de gênero e excluem as histórias das mulheres nos documentos curriculares do Ensino Médio, não conseguem, entretanto, banir essas temáticas do currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios. O poder, assim, não tem apenas a função de repressão, pois se o poder só tivesse função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil (FOUCAULT, 2007). Desta forma, mesmo que a pressão ideológica e midiática esteja sobre os/as docentes, visando coibir debates e práticas pedagógicas consideradas pelos grupos reacionários como doutrinárias, há resistências que seguem mostrando as falhas dos currículos universais e as potencialidades de conhecer, por exemplo, a história de mulheres trabalhadoras, escritoras, escravizadas, intelectuais, que necessitam terem suas histórias narradas,

estudadas, analisadas, não mais esquecidas. Essas resistências também compõem as disputas pela definição curricular no Ensino Médio.

Considerações finais

Consideramos que houve um silenciamento das histórias das mulheres na BNCCEM homologada, reforçando o cerceamento histórico das mulheres, proveniente de relações de poder que se organizam no âmbito da política e da educação no Brasil. As mulheres estiveram alijadas da história em um movimento de apagamentos associados ao gênero (SCOTT, 1995), isto é, esses silenciamentos históricos estão atrelados às relações de poder desiguais da sociedade.

Desta forma, ao se instituir no país um currículo nacional obrigatório, com uma história única e pretensamente universal, corrobora-se com memoricídio das mulheres (DUARTE, 2019). Para Gerda Lerner, a prevalência da representação social masculina configurou-se em "*[...] privação educacional das mulheres e monopólio masculino sobre sua definição*" (LERNER, 2019, p, 269). Nesse contexto, a educação escolarizada, através dos currículos, torna-se mantenedora deste sistema de símbolos que excluem as mulheres. Nas disputas em torno do currículo, grupos reacionários também operam tentando silenciar as histórias das mulheres no EM, tendo como possíveis efeitos desta interdição a manutenção de desigualdades de gênero e de visões escolares simplistas.

Ao se afirmar que existem disputas nas esferas curriculares que silenciam certos conhecimentos ou, pelo menos, tentam minimizar saberes ligados à diversidade, é importante considerar a atuação da organização Escola sem Partido e do sintagma "ideologia de gênero" nesse contexto. Esse grupo, ligado ao espectro político da direita, faz parte de uma disputa estratégica no campo da educação, que envolve o exercício de controle curricular, a desqualificação e coerção dos/das profissionais da educação, culminando com a defesa de políticas reducionistas. Sob o projeto político, econômico e cultural pós-golpe de 2016, as mudanças estruturais e curriculares educacionais não foram amplamente debatidas com os/as profissionais de educação, seus sindicatos, com os/as representantes dos/das alunos/as e

pesquisadores/as da área educacional, sendo aprovadas à revelia dos interesses dos membros da comunidade escolar e demais interessados/as. São impostas verticalmente, apresentando-se como uma afronta aos preceitos democráticos, em um modelo de política pública a ser combatido.

As disputas que silenciam certos conhecimentos na esfera curricular também podem ser consideradas como produtivas, tendo em vista que estão associadas às relações de poder e *"[...] produzem sujeitos, experiências, prazeres, saberes, discursos, práticas, instituições, enfim, dão origem a isso que chamamos de 'realidade', ancorados nos seus rituais e objetos de verdade*" (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 23). Assim, as relações de poder que limitam que as histórias das mulheres estejam nos currículos do Ensino Médio, não conseguem impedir essa temática no currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios impostos.

O campo curricular, desta forma, desenha-se no cenário atual e também historicamente como um território de disputas relacionadas a políticas públicas e projetos culturais. Os currículos únicos, com saberes ditos universais, difundem visões de sociedade baseadas em uma única noção de mundo, privilegiando noções patriarcais, excludentes e parciais de história. Essa configuração curricular normatiza conhecimentos pré-estabelecidos e impõe um modelo sociocultural em que pouco se problematiza a ausência das mulheres na história. Mudar essa concepção significa, assim, assumir uma visão plural dos saberes escolares, nos quais exista uma necessária representação feminina também através da história. Isso parece possível, como espécie de escape pela brecha, na seguinte passagem da BNCCEM, na qual afirma-se que a educação básica deve

> assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018c, p.14).

Nesse sentido, um currículo de História que privilegie outras histórias, outras visões de mundo, outras epistemologias; que dialogue com as diferenças, com as mulheres, com as problemáticas de gênero, étnicas e raciais, entre outros marcadores sociais, é um "*[...] exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito às pluralidades e, quiçá, com mais*

condições de igualdade" (SILVA, C. 2019, p. 55). Acreditamos na necessidade de reescrita da história, de modo que seleções interessadas não naturalizem ainda mais a exclusão da história das mulheres, "[...] *ferramenta inicial ao se criar a consciência feminista nas mulheres*" (LERNER, 2019, p. 280), propondo, assim, a incorporação de uma visão de mundo feminista nas escolas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº3, de 21 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____**.** Medida Provisória MPV 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial**

da União. Presidência da República. Brasília, 22 set. 2016a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan.2020.
2018d.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, [2018?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2020

_____. Ministério da Educação. **Portal MEC.** Brasília: MEC, [2017?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura**: Revista de Educação e Letras. v. 22 n. 50, abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, vol. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. DOS; CORREA, L. M.; SALES , S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528. Acesso em: 15 maio 2020.

DUARTE, Constância Lima. Memoricídio: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa. In: XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura, 2019, Aracaju. **Anais...** Aracaju, Universidade Federal do Sergipe, 2019.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Lucina Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRANCO, Marielle. “Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasmo”. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia:** O golpe de 2016: A força do passado. São Paulo: Alameda, 2016.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n358426>. Acesso em: 25 maio 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 18. Ago. 89/set. 89.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>. Acesso em: 29 maio 2018.

RAGO, Margareth. "O efeito-Foucault na historiografia brasileira". **Tempo Social**. São Paulo, V. 7, Nº 1-2, out. 1995. p. 67-82.

RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SALES, Shirlei Rezende**. Orkut.com.escol@:** currículos e ciborguização juvenil. 2010. 230 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais,. 2010.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil.** Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade,** v. 20, UFRGS, 1995, p. 13.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (ORG.). **A escrita da história.** São Paulo: Novas Perspectivas, UNESP, 2011.

_____. Prefácio a "Gender and Politics of History". **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento Histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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, n. 54, p. 281-300, dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-0188200700020001>. Acesso em: 18 maio 2018.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

A LITERATURA DE RUA NA INGLATERRA MODERNA: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER CRIMINOSA E DA BRUXARIA NO PANFLETO *THE MOST CRUEL AND BLOODY MURDER* (1606)

STREET LITERATURE IN MODERN ENGLAND: AN ANALYSIS OF THE REPRESENTATIONS OF THE CRIMINAL WOMAN AND THE WITCHCRAFT IN THE PAMPHLET *THE MOST CRUEL AND BLOODY MURDER (1606)*

Jeane Carla Oliveira de Melo[1]

Resumo: O presente artigo pretende proceder a um exame analítico das representações da mulher criminosa e da bruxaria na Inglaterra Moderna a partir da literatura de rua, enfocando a narrativa do panfleto *The most cruel and bloody murder*, publicado em 1606 buscando compreender o papel desempenhado socialmente pelos impressos na construção de imagens misóginas no contexto da reforma dos costumes empreendida a partir do século XV na Europa.
Palavras-chave: Idade Moderna inglesa. Literatura de rua. Mulheres e bruxaria.

Abstract: The present article intends to carry out an analytical examination of the representations of women and witchcraft in Modern England based on street literature, focusing on the narrative of the pamphlet *The most cruel and bloody murder*, published in 1606 seeking to understand the role socially played by printed in the construction of misogynistic images in the context of the reform undertaking since the 15th century in Europe.
Keywords: Early Modern England. Street literature. Women and witchcraft.

Introdução

Representações misóginas acerca da mulher na cultura ocidental expressas através de diversos campos dentre os quais destacam-se o literário e o pictográfico, não são exatamente uma novidade das sociedades contemporâneas. Para Delumeau (1989), em sua obra seminal, *A História do Medo no Ocidente*, o temor que a mulher causava aos homens possui uma longa tradição histórica, assentada em instituições tão diversas quanto distantes, mas fundamentada em larga escala na ideia da fêmea castradora e monstruosa, ligada aos mistérios da vida e da morte. Dentro de tais acepções, o masculino é representado pela cultura e o feminino, pela natureza –

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

incontrolável e selvagem. Essa associação ajudou a disseminar a imagem do homem como ser guiado pela razão ao passo que a mulher era considerada apenas como aquela dominada por seus instintos e tomada por impulsos, características bastante reforçadas na história da mãe-ogra e na figura da Medéia – personagens femininas que ocupam o campo do mítico, relacionadas ao ciclo da criação e destruição da vida. Refém da própria biologia, à mulher coube ser representada nas comunidades patriarcais através de um vasto repertório sexista e desabonador.

De acordo com Lopes (2012) e Delumeau (1989) o medo do sexo feminino não é de modo algum uma invenção cultural do cristianismo, uma vez que possui raízes históricas bem mais profundas; porém foram as religiões cristãs uma das responsáveis principais pela construção e fortalecimento de uma cosmovisão misógina atuante até o prelúdio do século XX. Embora o texto bíblico narre que as mulheres foram uma companhia constante para Jesus e importantes durante toda a sua trajetória (basta lembrar de Maria Madalena, das mulheres as quais testemunharam a sua ressureição e de alguns ensinamentos que pregavam a igualdade: “homens e mulheres como uma só carne”), a tradição judaico-cristã, alimentada pelas estruturas patriarcais greco-romanas, as excluiu construindo um discurso teológico voltado para a *diabolização* da mulher (VASCONCELOS, 2005).

Segundo Ranke-Heinemann (1999), o ponto de partida da exclusão das mulheres pela Igreja Católica foi iniciado na leitura enviesada e masculinista do Gênesis, no qual a mulher, nascendo da costela do homem, deveria lhe devotar submissão. Para Santo Agostinho, a mulher possui uma humanidade inferior e é derivada do homem - esse representante perfeito da espécie humana, criado à semelhança de Deus. Espelho opaco da criação e Eva pecadora, a mulher começa a ser percebida como um ser impuro e responsável por desviar o homem da fé e das boas ações. Justificado por tal repertório, dentro das igrejas elas serão excluídas das práticas litúrgicas, vetadas das atividades de ensino e da participação na hierarquia clerical; apenas o silêncio e o uso do véu nas assembleias e cultos lhes serão permitidos.

Com efeito, durante toda a Idade Média outros teólogos cristãos irão contribuir para edificação de um imaginário simbólico de sujeição das mulheres – consideradas responsáveis pelo pecado original. Se estão próximas do pecado, também estão perto

da entidade causadora de todos os males: o diabo. O corpo feminino e o seu sangue menstrual são intensamente depreciados como exemplos de uma materialidade maléfica e imperfeita. Associado à impureza, o sangue da menstruação estava carregado de malefícios, sendo capaz de destruir metais, arruinar plantações e enfurecer animais (DELUMEAU, 1989).

A partir da Baixa Idade Média, em um processo paulatino de disciplinamento dos costumes, o casamento e a castidade serão os únicos caminhos permitidos às "filhas de Eva". O primeiro porque é condição para a procriação, mesmo sendo considerado moralmente inferior por envolver o exercício sexualidade; e o segundo, a virgindade como exemplo de pureza carnal, espiritual e compromisso com Deus. A exaltação à Virgem Maria, personificado no culto mariano contribuiu para rebaixar a sexualidade feminina na medida em que idealizava a mulher e a punha para fora da realidade humana, sendo admirada apenas enquanto santa e mãe de Jesus (VASCONCELOS, 2005). Portanto, o medievo, com sua cultura letrada dominada por clérigos celibatários aprofundou visões misóginas sobre as mulheres, apontando-as como cúmplices de satã, ligadas às virtudes corruptoras. Todavia, é na Idade Moderna que este temor deixa de ser espontâneo para se tornar mais sistematizado a partir da invenção da imprensa e da reforma dos costumes.

Em termos historiográficos, cabe assinalar que a insurgência do tema – a produção social da bruxaria na Idade Moderna – também está inscrito na História das Mulheres, na interface com a Nova História e em diálogo com a epistemologia feminista (RAGO,1998), vista aqui como um olhar de gênero para a história, capaz de lançar novos questionamentos e, por conseguinte, produzir novos problemas e passados:

> Seria interessante, por fim, pensar como os deslocamentos teóricos produzidos pelo feminismo têm repercutido na produção historiográfica. A emergência de novos temas, de novos objetos e questões, especialmente ao longo da década de setenta deu maior visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos, incialmente a partir do padrão masculino da História Social, extremamente preocupada com as questões da resistência social e das formas de dominação política. Este quadro ampliou-se, posteriormente, com a explosão dos temas femininos da Nouvelle Histoire, como bruxaria, prostituição, loucura, aborto, parto, maternidade, saúde, sexualidade,

> a história das emoções e dos sentimentos, entre outros (RAGO, 1998, p.34).

Nesse sentido, revela-se importante mapear as raízes culturais da misoginia na sociedade ocidental para entender, de modo abrangente, as permanências da demonização do sexo feminino nos ordenamentos contemporâneos, as quais ainda reverberam fortemente na própria história recente das políticas de gênero. Dito isto, examina-se a bruxaria em uma perspectiva atenta a historiografia moderna, buscando romper com imagens idealizadas e anacrônicas de um fenômeno social cuja ocorrência possui condições históricas ancoradas na edificação de um novo escopo de leis civis, bem como nas mutações vivenciadas pela cristandade europeia a partir do século XV.

Já no final da Idade Média, a mulher passa de sexo demonizado apenas entre o clero católico para se transformar em um inimigo material a ser combatido por todos, leigos e eclesiásticos. Junto com os judeus, elas serão eleitas como potenciais inimigas pela sociedade europeia em transformação de suas estruturas religiosas, políticas e culturais. A figura do diabo será profundamente acionada para disciplinar e normatizar comportamentos, sobretudo após as reformas religiosas. O medo se converterá em um poderoso instrumento civilizador e a reforma protestante reforçará a crença tanto em um Deus severo e vingativo quanto na imagem de um diabo mundano, localizado sempre à espreita da humanidade.

Para Muchembled (2001, p.144) "*esse mecanismo de personalização e de interiorização do pecado foi o fundamento mesmo da modernização do Ocidente*". Em um mundo atravessado por catástrofes como guerras, fome e doenças, não foi difícil atribuir a culpa a ação direta de Satã sobre a humanidade ou a enxergar os martírios e moléstias as quais recaiam sobre os homens como punição divina. E o autor continua: "*o período entre 1550-1650 foi o da construção de um modelo diabólico muito sólido e muito angustiante, nas condições perturbadas de uma Europa retalhada pelas guerras de religião*" (MUCHEMBLED, 2001, p.196).

O fatalismo e o pessimismo estavam na ordem do dia. As populações campesinas se sentiam vulneráveis espiritualmente diante de um contexto histórico turbulento. Em um universo de aculturação das massas, cuja obediência à norma social se confunde com salvação divina, as práticas de confessionalização (entendidas como instrumentos da reforma dos costumes) serão estimuladas como forma de adesão a uma nova ordem e construção de novos sentidos. O sexo feminino, portanto, será o bode expiatório ideal de uma sociedade que buscava incessantemente os culpados por seus infortúnios – sejam eles concretos ou inventados. Se a mulher, considerada "cúmplice de Satã", portava o mal responsável pelas mazelas vivenciadas, era lícito supor que, assim como o demônio, ela deveria também ser prontamente combatida.

Nesse conjunto de mudanças responsáveis por caracterizar a transição do medievo para o mundo moderno, os discursos médico, jurídico e eclesiástico estavam permeados por afinidades profundas, atuavam como cadeias de autoridade e guardavam uma intensa misoginia entre si uma vez que reafirmavam o status da inferioridade feminina (DELUMEAU, 1989). Retomando a tradição agostiniana, tais discursos, enunciados sobretudo por demonólogos e homens da justiça, vão operar com uma imagem de feminino intrinsecamente perigoso a manutenção da ordem; consideradas com características que beiravam o animalesco, sobretudo em relação à sexualidade, a mulher, através dessa perspectiva era capaz de causar a desordem no mundo, por isso, os esforços por classificá-la como desviante e promover o seu enquadramento sob a tutela das instituições – tanto laicas como religiosas. Por meio destas justificativas se iniciará a caça às bruxas através de duas formas: como heresia a ser julgada nos tribunais eclesiásticos (Europa continental) e como crime sentenciado pelo Estado (Inglaterra e Escócia).

Desde o século XII a perseguição empreendida às seitas consideradas heréticas (como a dos cátaros e valdenses) vão contribuir para a construção do conjunto de práticas as quais serão condenadas pela Igreja Católica, formando assim o escopo responsável em identificar *heresias* que aos poucos irão se transformando em *bruxarias* – associadas a atividades majoritariamente femininas. Paulatinamente o rol de práticas bruxólicas começava a ser delineado. Orgias noturnas, invocação de espíritos malignos, adoração e homenagens ao demônio por meio de um pacto

implícito ou explícito, sacrifícios humanos, renúncia à fé cristã, profanação de símbolos sagrados como crucifixos e a realização de sabás (em uma clara interpretação antissemita do sábado judaico) serão as práticas/acusações que vão definir cabalmente o exercício da bruxaria como uma conspiração *nefasta* contra a Igreja.

Pensar a caça às bruxas ocorrida na Europa durante os séculos XV a XVIII é ter em conta que este processo se deu de modo diverso, variando geograficamente, com temporalidades e ritmos distintos, em que pese também os contextos legais e as especificidades religiosas das culturas locais. O auge da perseguição à feitiçaria ocorreu entre 1580 a 1640; nas áreas onde não houve reforma protestante, como Portugal e Espanha, a Inquisição estava mais preocupada em perseguir judeus do que as bruxas, e, ainda que elas tenham sido inquiridas, foram em um número significativamente menor do que em outros países da Europa como França, Sacro-Império (Alemanha), partes da Itália, Suíça, Inglaterra, Escócia, Países Baixos e mais tardiamente, Escandinávia.

Os métodos empregados pelos inquisidores se baseavam em interrogatórios mediados por práticas de tortura para obtenção das confissões. Eram procedimentos voltados para dificultar a inocência dos acusados e para facilitar a prova da culpa (RUSSEL & ALEXANDRE, 2019). Os tribunais inquisitoriais, episcopais ou seculares julgavam os casos por meio destas confissões e frequentemente a própria pessoa acusada era levada a denunciar outros “cúmplices”, aumentando consideravelmente o número de pessoas inquiridas e condenadas. A caça às bruxas, é, indubitavelmente, uma liturgia pública do medo.

Não é exagero afirmar o quanto havia de interesse na ocorrência destes julgamentos, uma vez que os bens dos condenados eram confiscados pelos juízes e inquisidores. Por fim, percebe-se que a figura da bruxa de fato tinha se tornado um elemento perigoso e desestabilizador da sociedade cristã. Um dos documentos mais importantes do período será o *Malleus Malleficarum*. Publicado em 1486 (após um pouco menos de três décadas da invenção da imprensa) e escrito pelos padres dominicanos Heinrich Kramer e Jakob Sprenger, o *Malleus* (O Martelo das Feiticeiras) oferecia uma estrutura intelectual na qual estavam dispostos elementos capazes de orientar os inquisidores e demonólogos em seus interrogatórios. Verdadeiros diretores

de consciências, estes tratados demonológicos junto com os sermões (bastante populares após o século XIII) contribuirão substancialmente para uma compreensão marginalizante do feminino, desqualificando a mulher de todas as formas.

A imprensa, portanto, terá um papel bastante profícuo, no sentido de difundir estereótipos sexistas a partir da intensa divulgação de litanias misóginas das mais variadas naturezas. Em determinados impressos, uma espécie de teologia popular começava a ser ensinada à medida que um maior número de pessoas se alfabetizava. Publicações as quais reforçavam a capacidade do diabo em disseminar o pecado na humanidade – sendo a mulher o próprio vetor desse mal. O pavor socialmente construído em relação a elas - que agora passam a ser reconhecidas como bruxas ou criminosas, com efeito, fora difundido também pelas produções literárias, cada vez mais consumidas por um público leitor em expansão.

Na Idade Moderna, o panfleto era um artefato cultural oriundo do número crescente de oficinas de impressão que surgiam na Europa Central. Segundo Wiltenburg (1992) no final do século XVI, a Inglaterra possuía uma indústria de impressão consideravelmente sólida, instalada em grandes centros urbanos como Oxford e Cambridge, mas principalmente na metrópole - Londres. A referida autora também enfatiza o quanto a leitura nas áreas reformadas era maior do que nas áreas católicas. Além destes folhetos, a literatura de rua era transmitida através de outros suportes populares de significativo alcance oral, como baladas, brochuras e *canards* (França). Na Inglaterra, a expansão desta literatura data desde o final do século XVI, estabelecendo-se no século seguinte.

O panfleto se diferenciava do livro tradicional em inúmeros aspectos. Com tamanho e formato menores, possuía geralmente poucas páginas, sendo mais barato e impresso em papel de menor qualidade. Produzidos para consumo imediato, vendidos por ambulantes e em esquinas, injetavam uma maior dinamicidade comercial ao mercado livresco. Por custarem menos e serem mais acessíveis, por

conseguinte, o público leitor também era significativamente maior, considerando que a leitura se configurava também através de uma prática social pública, estando passível portanto, de inúmeras assimilações e interpretações (RAYMOND, 2003).

Como universo cultural múltiplo e historicamente situado, a literatura não é o espelho fiel da realidade; aliás, nenhuma criação literária pode ser compreendida de modo literal e unívoco; antes de tudo interessa aos historiadores e historiadoras acessar os ricos repertórios culturais e representações sociais - como, por exemplo, a presença das emoções (entendidas como fenômenos socialmente construídos) podem ser traduzidas no espaço público por meio da escrita (BODDICE, 2018). No caso específico da literatura de rua que circulou na primeira modernidade inglesa, é possível vislumbrar em perspectiva a cultura popular da época e perceber de modo bastante singular os atravessamentos políticos, sociais e eclesiásticos presentes no escopo dos textos.

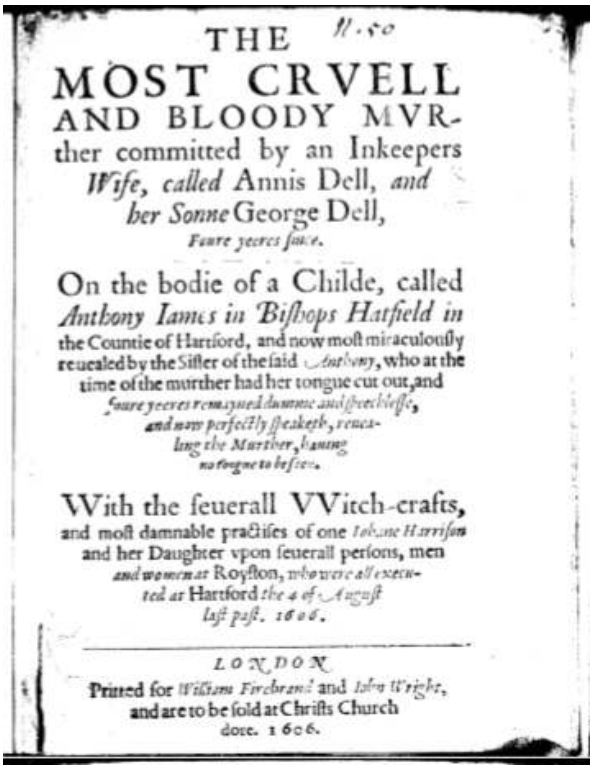
Os panfletos comumente possuíam um caráter sensacionalista voltados para o entretenimento dos citadinos (embora também circulassem em áreas rurais, com menos intensidade); e são anteriores ao surgimento da imprensa periódica em vários países europeus; por vezes reportavam crimes e condenações reais, acrescentando-lhes um maior número de detalhes com alterações de nomes, datas, lugares e idades dos personagens. A literatura de rua colaborou para sedimentar o processo de transformações sociais e de reforma dos costumes em populações cuja cristandade encontrava-se dividida entre católicos e protestantes, ao mesmo tempo que fortalecia a atuação do Estado na vida cotidiana.

A leitura constituía-se como uma prática social pública; deste modo, pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas poderiam tomar parte dos relatos dos panfletos, filtrando-os a partir de seus próprios repertórios simbólicos. Tais narrativas, mesmo gozando de pouco prestígio literário, azeitavam o imaginário popular com notícias espetaculosas de crimes e histórias mirabolantes os quais certamente causavam impactos sociopolíticos através da recepção (ativa) de sua audiência (LIEBEL, 2015).

O panfleto cuja temática se voltava para as histórias de delitos e assassinatos, costumava basear-se em uma ficção portadora de discursos moralizadores e moralizantes; os culpados eram sentenciados conforme as leis jurídicas e eclesiásticas; anunciavam, portanto, um tipo de ordenamento social em que o

protagonista era o Estado. Para Hill (2009), as histórias de assassinatos foram mais popularmente consumidas à medida que os próprios tribunais começaram a judicializar os delitos e crimes relatados posteriormente nos folhetos.

Assumindo todas as características acima elencadas, o panfleto *The most cruel and bloody murder* foi publicado em Londres em 1606, possuindo vinte e duas páginas com numeração impressa, produzidas com fonte tipográfica em *blackletter* também conhecida por letras góticas. Ressalta-se também o quanto a fonte do título e a fonte do miolo do panfleto são distintas. O título é destacado em três tipos de caixa-alta ressaltando as primeiras palavras, com vistas a obter um maior apelo dramático e diversidade visual ao visibilizar os adjetivos "cruel e sangrento" (Figura 1). A função, portanto, orientava-se por hierarquizar o significado das palavras. Na sequência, a mesma estratégia continua no restante da chamada, com destaque para as frases "*sobre o corpo de uma criança*" e "*com as várias feitiçarias*". Os nomes próprios como Anthony James e Bishops Hatfield, aparecem destacados em itálico.



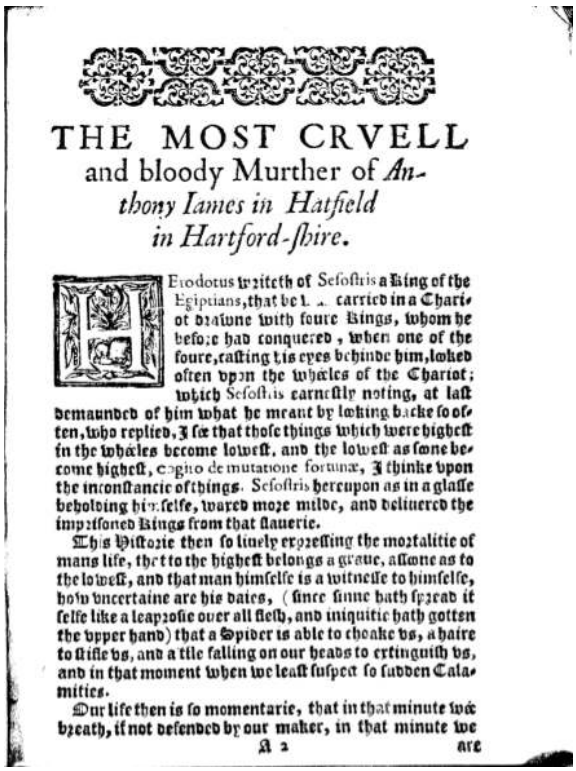
THE
MOST CRVELL
AND BLOODY MVR-
ther committed by an Inkeepers
Wife, called Annis Dell, *and*
her Sonne George Dell,
Foure yeeres since.

On the bodie of a Childe, called
Anthony Iames in Bishops Hatfield in
the Countie of Hartford, and now most miraculously
reuealed by the Sister of the said *Anthony*, who at the
time of the murther had her tongue cut out, and
foure yeeres remayned dumme and speechlesse,
and now perfectly speaketh, reuea-
ling the Murther, hauing
no tongue to speake.

With the feuerall VVitch-crafts,
and most damnable practises of one *Iohane Harrison*
and her Daughter vpon feuerall persons, men
and women at Royston, *who were all execu-*
ted at Hartford *the 4 of August*
last past. 1606.

LONDON
Printed for *William Firebrand* and *Iohn Wright*,
and are to be sold at Christs Church
dore. 1606.

Figura 1: Frontispício do panfleto.



THE MOST CRVELL
and bloody Murther of *An-*
thony Iames in Hatfield
in Hartford-shire.

Herodotus writeth of Sesostris a King of the Egiptians, that he [illegible] carried in a Chari-ot drawne with foure Kings, whom he before had conquered, when one of the foure, casting his eyes behinde him, loked often vpon the wheeles of the Chariot; which Sesostris earnestly noting, at last demaunded of him what he meant by loking backe so of-ten, who replied, I see that those things which were highest in the wheeles become lowest, and the lowest as some be-come highest, cognio de mutatione fortunæ, I thinke vpon the inconstancie of things. Sesostris hereupon as in a glasse beholding himselfe, wared more milde, and deliuered the imprisoned Kings from that slauerie.

This Historie then so liuely expressing the mortalitie of mans life, that to the highest belongs a graue, allone as to the lowest, and that man himselfe is a witnesse to himselfe, how uncertaine are his daies, (since sinne hath spread it selfe like a leaprosie ouer all flesh, and iniquitie hath gotten the vpper hand) that a Spider is able to choake vs, a haire to stifle vs, and a tile falling on our heads to extinguish vs, and in that moment when we least suspect so sudden Cala-mities.

Our life then is so momentarie, that in that minute we breath, if not defended by our maker, in that minute we

A 2 are

Figura 2: Primeira página.

Ao longo do folheto, na página inicial estão apontadas duas pequenas ilustrações (Figura 2), referentes a primeira letra maiúscula do parágrafo introdutório do texto portando a letra “H” de Heródoto. Situadas na margem esquerda, são as chamadas “letras capitulares” romanas com o fundo ao estilo *criblé* (fartamente decoradas e que chegavam a ocupar várias linhas da página). Essa representação gráfica da letra maiúscula guarda relações de proximidade com a arte romana e as iluminuras medievais. É possível perceber também uma xilogravura trazendo uma sequência horizontal de estampa gráfica em formato de borda atuando como uma leve moldura e ornamentando acima o título. É um padrão de produção visual e literária comuns a impressos publicados no fim do século XVI e início do XVII (MEGGS & ALSTON, 2009).

Vale destacar que as ilustrações encareciam os impressos uma vez que demandava também maiores custos de reprodução, resultando em materiais mais caros. Estas xilogravuras faziam parte de um repertório de cultura visual bastante explorado; em uma sociedade pouco alfabetizada, a imagem possuía um potencial pedagógico significativo. William Firebrand e John Wright (conhecidos livreiros londrinos do século XVII) figuram como os impressores responsáveis pela fabricação do panfleto. Há também a informação acerca do local onde o impresso será vendido: *na porta da Igreja de Cristo*. Todos estes elementos estão apontados no frontispício.

Possui o longo título de: *O mais cruel e sangrento Assassinato cometido pela esposa de um estalajadeiro, chamada Annis Dell, e o filho dela, George Dell, há quatro anos sobre o corpo de uma Criança, chamada Anthony James, em Bishops Hatfield, no Condado de Hartford, e que agora foi milagrosamente revelado pela irmã de Anthony, a qual no momento do assassinato teve sua língua cortada fora, e que permaneceu muda e sem fala durante quatro anos, e agora fala perfeitamente, revelando o Assassinato, não possuindo língua. Com as várias feitiçarias, e as mais abomináveis práticas de uma tal Johane Harrisson e sua Filha sobre várias pessoas, homens e mulheres em Royston, que foram todas praticadas em Hartford no dia 4 de agosto passado. 1606*[2] (tradução livre).

[2] Título original: “*The most cruell and bloody murther committed by an Inkeepers wife, called Annis Dell, and her sonne George Dell, four yeeres since On the bodie of a childe called Anthony James in Bishops Hatfield in the countie of Hartford, and now most miraculously revealed by the sister of the said Anthony, who at the time of the murther and her tongue cut out, and four yeeres remayned dumme and*

Reunido em um livro intitulado *Blood and Knavery: A Collection of English Renaissance Pamphlets and Ballads of Crime and Sin* contendo relatos de outros panfletos publicados durante a renascença inglesa, foi compilado em 1973 pelos pesquisadores britânicos Joseph Marshbeurn e Alan Velie. É inspirado em uma história de crime ocorrida na Inglaterra, no condado de Hartford, quando em 1606, uma mulher chamada Agnes Dell foi condenada pelas instituições inglesas junto com seu filho pela morte de um garoto.

O autor é anônimo, porém, como aponta Sandra Clark (2003), considerando o conhecimento jurídico e eclesiástico mobilizados na elaboração do relato é possível considerar que o *pamphleteer* seja alguém ligado à igreja ou a atividades legais. E por fim, a narrativa também reporta uma segunda história a qual retrata a condenação de Johane Harrison e sua filha, por bruxaria. Os dois breves enredos presentes no panfleto serão analisados ao longo deste artigo que buscará identificar a composição de um repertório misógino encarregado de associar as mulheres a crimes hediondos e a prática da bruxaria.

Crime e inocência representados nas personagens Annis Dell e Elizabeth James

A narrativa deste panfleto inicia com um prólogo erudito evocando Heródoto. A passagem é ilustrada com uma frase em latim (*cogito de mutatione fortuna*). A referência a história grega indica o quanto o impresso era possivelmente voltado para o consumo de um público mais letrado. Há uma longa reflexão de cunho moralizante acerca daqueles que desagradam a vontade divina seja por ambição desmedida, seja por corrupção, vaidade e, por isso acabam condenando a própria alma a receber a morte como *salário do pecado*.

Os personagens principais começam a ser apresentados. Anthony James é descrito como um *yeoman* (pequeno proprietário de terras), que ficou rico às custas do seu trabalho e gozava de boa reputação na vizinhança. Em sua juventude, o

speechelesse, and now perfectly speaketh, revealing the murther, having no tongue to be seen. With the severall witch-crafts, and most damnable practices o fone Johan Harrison and her daughter upon severall persons, men and women at Royston, who where all executed at Hartford the 4. of august las past".

homem se casa com Elizabeth James, descrita como esposa obediente, diligente e atenciosa. O casal vivia em tamanha harmonia a ponto de serem comparados aos personagens bíblicos de Abraão e Sara. A felicidade conjugal lhes gerou dois filhos, um menino e uma menina, que receberam os mesmos nomes dos pais. As crianças tinham quatro e oito anos, respectivamente. O enredo revela também que a mãe esperava o terceiro filho quando o crime aconteceu.

Sendo um patrão bondoso, o *yeoman* permite que a sua criadagem compareça a uma feira em Essex. A família permanece sozinha na casa e é nesse momento de relaxamento da vigilância que uma gangue de dez pessoas invade a propriedade, fazendo todos reféns. Dos dez invasores, havia uma única mulher e é justamente ela a responsável por encabeçar o grupo criminoso. Seu nome não é revelado. Após a pilhagem das riquezas encontradas na casa, Anthony James (pai) é morto esfaqueado por punhais; sua esposa é logo depois assassinada com requintes de crueldade pela chefe do grupo. O ventre grávido de Elizabeth James é ferido mortalmente por uma arma pontiaguda, culminando em sua morte como também da criança a qual levava dentro de si. Visto como o "*crime mais odioso*" cometido por uma mulher, a líder do bando criminoso é evocada pelo panfleto como uma "*parteira trágica*" por ter produzido um sombrio infanticídio.

Após o crime, a gangue se dispersa. Os filhos pequenos do casal assassinado tiveram suas vidas poupadas e são levados por três pessoas do bando, dois homens e a mulher, para o condado de Hartford, próximo de Londres. Hospedam-se em uma estalagem conhecida como a Casa dos Dell, pertencente a uma família composta pela mãe Annis Dell, pelo marido cego e por um filho jovem, George Dell. Neste lugar convencem a dona da pousada junto com seu filho a participarem dos próximos crimes, o qual contarão com assassinato do menino Anthony James, que morrerá degolado tendo seu corpo jogado em um rio e, da mutilação de sua irmã, Elizabeth James, que terá a sua língua cortada como forma de impedi-la de servir como testemunha dos crimes.

O panfleto passa a descrever o martírio vivido pela menina Elizabeth James durante os próximos quatro anos após os crimes. Sem língua e incomunicável, ela é entregue a um mendigo em troca de uma moeda, mas ele a abandona em uma floresta de Hartford. A menina começa a mendigar por vários condados e algumas pessoas

bem-intencionadas a ajudam. Um certo dia pede esmolas na porta da casa de um cirurgião-barbeiro que lhe trata os ferimentos da boca, sarando-a.

E aqui o autor, neste ponto do relato, faz uma digressão, retornando ao assassinato do irmão de Elizabeth. Após três semanas que foi jogado no rio, o corpo do menino é encontrado; no entanto, ninguém reivindica a sua paternidade. Testemunhas asseguravam que a criança tinha sido vista na estalagem de Annis Dell. Os juízes locais abrem um inquérito para apurar o crime, convocando por quatro anos e diversas vezes a própria Annis Dell que negava tanto que a criança esteve hospedada em sua estalagem quanto que tivesse participado do crime. Seus depoimentos não eram convincentes, mas na ausência de provas mais concretas, ela sempre era liberada. A vizinhança também a considerava uma mulher honesta, contribuindo para a presunção de sua inocência.

Após quatro anos em peregrinação de mendicância, a sobrevivente Elizabeth James chega em Hatfield – local dos crimes e reconhece de imediato a estalagem de Annis Dell. A menina começa a ter reações as quais chamavam a atenção de todos e com gestos desesperados tentava dizer que naquele lugar haviam cortado a sua língua e matado seu irmão. A reação considerada estranha desperta a curiosidade do oficial de justiça que lembra que Annis Dell estava sendo investigada tempos atrás pelo sumiço de um garoto. Para tirar a dúvida se de fato a criança encontrada no rio há quatro anos era mesmo o irmão de Elizabeth, um dos oficiais de justiça do condado resolve mostrar o casaco verde do seu falecido irmão – o qual ela reconhece imediatamente.

O autor do panfleto lança então uma reflexão moralizadora diante do crime agora elucidado: era mais honroso permanecer em uma pobreza honesta do que uma riqueza obtida pela ganância e ambição. Fazendo isso há uma condenação moral de Annis Dell, que *perdeu sua alma* ao aceitar ser cúmplice e mandante de um assassinato. Sua riqueza e prosperidade de nada valiam porque a sua alma já havia sido perdida pelo pecado.

A menina, agora sob os cuidados de uma benfeitora designada pela justiça local, vivencia o milagre que lhe dá de volta o poder da fala. Ao brincar com outra criança e escutar o galo cantar, Elizabeth recobra o sentido que tinha sido perdido com a extirpação da sua língua. O galo aqui é mencionado como uma ave mensageira

de Deus – a mesma ave a qual fez Pedro reconhecer seu pecado em negar Jesus (ORLIN, 2001). O primeiro ato de Elizabeth, agora possuindo o recurso da fala, é relatar quem foram os assassinos de seu irmão. Os juízes de paz cavaleiros a examinam minunciosamente para saber se a menina estava falando a verdade porque disto resultará na condenação de duas pessoas. Para assegurar o quanto a garota não estaria difamando os Dell, Elizabeth James é então testada das mais diversas formas e se conclui, portanto que seu relato é verdadeiro.

O caso chama atenção das pessoas vindas de toda parte da Inglaterra para testemunharem o milagre de Elizabeth; o julgamento é iniciado a partir das acusações da garota. Annis Dell e seu filho voltam a negar que tenham cometido algum crime. As testemunhas foram novamente chamadas e voltaram a afirmar que tinham visto o menino na estalagem um dia antes da sua morte. Os vizinhos, por sua vez, acrescentaram o quanto o falecido marido de Annis vivera infeliz com ela e dizia com frequência que um dia ela seria desmascarada. Com essas evidências, o júri decide pela condenação dos Dell - que recebem com frieza a sentença sem admitirem a culpa e participação nos crimes.

Annis Dell nada fala ou explica. Seu filho a indaga se realmente ele é culpado, já que vai morrer porque a "*lei caiu sobre ele*". A mãe apenas diz que o filho deve aceitar o seu destino. O rapaz passa o resto do tempo o qual possui orando e cantando salmos, dando indícios de seu arrependimento e de buscar sua salvação pelo cristianismo, diferente de Annis Dell que se mantém em silêncio. Ao serem executados no ano de 1606, seu único pedido foi ver o filho morrer primeiro. Sua solicitação foi atendida. Após a punição exemplar dos culpados, o texto informa que a morte do jovem foi a mais lamentada, ainda que antes da cumplicidade no infanticídio, sua mãe tenha sido bem quista pela comunidade.

Deste modo, passamos para algumas observações acerca de determinados elementos presentes no panfleto "*The most cruel and bloody murder*". É possível perceber a existência de uma estratégia discursiva tão pedagógica quanto maniqueísta para exortar as pessoas boas e condenar as más. A misoginia empresta a tônica dominante do enredo. As mulheres possuem um protagonismo às avessas e são as mentoras dos piores tipos de crimes. São elas que chefiam gangues, executam e orientam assassinatos; cruéis e incapazes de remorsos e arrependimentos,

configuram-se como violadoras de seus papéis sociais, restando apenas a punição exemplar da morte.

As representações femininas presentes no texto giram em torno da boa e honesta moça *versus* a mulher animalesca, que age sem remorso ou culpa. Elas, portanto, cometem crimes com mais ardis; a chefe da gangue mata uma esposa grávida junto com o bebê, dilacerando a sua barriga. Também corta a língua de uma menina inocente. Os adjetivos utilizados para descrevê-la são: *fêmea monstruosa, vagabunda, maldita tigresa, terrível diaba, prostituta, loba*, "*a mais maldita de todas*". Palavras as quais carregam uma semântica cultural construída historicamente e que se tornaram uma forma tão habitual quanto violenta de referenciar o sexo feminino (DELUMEAU, 1989). Se os discursos médico, legal e religioso da primeira modernidade abordavam as mulheres como débeis, frágeis, incapazes, menos racionais e por isso também mais propensas a maldades, por que a literatura as reportaria de outro modo?

Annis Dell é a viúva má, gananciosa, fria, calculista e sem remorso, que põe o filho em pecado ordenando o assassinato uma criança. Também foi responsável por fazer seu marido viver na infelicidade. Ou seja, ela desvia da função de esposa obediente, passiva e diligente com a família, emasculando os homens à sua volta e pervertendo o lugar da boa mãe. De acordo com Delumeau (1989), inúmeras representações na literatura e na iconografia produziram associações entre a figura da viúva à mulher "feia" e "velha", comumente ligada a vícios e aliadas preferenciais de Satã. Ausentes da governança de um marido e sem um controle patriarcal mais direto, essas mulheres eram consideradas perigosas, algo que as faziam serem hostilizadas e marginalizadas em suas comunidades (CLARK, 2006).

No tocante as representações acerca da justiça, é nítida a ideia de que não há nada do qual possa ficar *impune diante dos olhos de Deus e da justiça dos homens*. Na Europa, a transformação das formas jurídicas será um dos elementos estruturantes da reforma dos costumes nos séculos XVI e XVII (BURKE, 2010). O Estado se faz presente no cotidiano das pessoas através da ação de juízes e oficiais de justiça. No panfleto é notória a associação de ambos - leis divinas e jurídicas que colaboraram na elucidação do crime e condenação dos assassinos. Mais uma vez, a pedagogia social, disciplinadora e moralizante é acionada, atuando como um poderoso instrumento de

controle das pulsões nas camadas populares uma vez que será a justiça institucional e não a vingança pessoal o dispositivo capaz de estabelecer a paz e reequilibrar a ordem.

Johane Harrison e sua filha: figurações da bruxaria e perversão materna

A segunda história do panfleto inicia apresentando as duas mulheres condenadas, Johane Harrison, a mãe e sua filha A. Harrison, também em agosto de 1606 em Hartford, Inglaterra. Foram executadas por cometerem "*bruxaria odiosa*". Moravam em Royston, condado de Hartford. Há tempos eram suspeitas de cometerem malefícios. Certo dia oficiais de justiça revistam a sua casa e encontram instrumentos que serviram como prova da qual Johane estava ligada com bruxaria. Ela confessou o quanto toda a parafernália descoberta lhe auxiliava em suas práticas de feitiçaria. De acordo com autor, a descoberta do material por si só já é suficiente para considerá-la culpada.

Ao abrir seu baú, o oficial de justiça encontra ossos e cabelos humanos, além de um pergaminho com desenhos de articulações, artérias e um coração humano. Após ser confrontada por várias testemunhas, ela admite que seu poder era o de causar dor a qualquer pessoa espetando agulhas no pergaminho, nas partes correspondentes ao corpo do desafeto. Também confessa a existência de dois espíritos habitando dentro de si: um responsável por fazer mal as pessoas e outro por matar o gado. No texto descreve-se o quanto as dores que ela poderia causar com a prática eram relatadas como insuportáveis, fazendo com que as vítimas desejassem a morte.

Os casos de pessoas atingidas pelas maldições perpetradas por Johane Harrison e sua filha são perfilados um a um. No primeiro deles, um vizinho entra em discussão com ela, chamando-a de "*bruxa velha*". Ela responde com uma ameaça e lança o malefício. O "*homem honesto*" começa a sentir perturbações físicas pelo corpo após o contato com Johane, alternando sensações de frio e calor e sentindo seus membros se destroçando, "como se o diabo o estivesse torturando". Nenhum médico podia ajudá-lo e nada lhe trazia alívio. Um amigo então o convence de que poderia

reverter o efeito do feitiço arranhando o rosto de Johane, fazendo-a sangrar. É armada uma emboscada para a suposta bruxa, que teve o rosto ferido pelo *yeoman*. O fazendeiro melhora, mas é acusado de cometer um delito. A filha de Johane o denuncia pela agressão à sua mãe, e, em consequência disto, o homem terá de pagar uma determinada quantidade de dinheiro a mulher. Depois de quitar a dívida, ele morrerá pouco tempo depois – a crença geral atribuiu a sua morte em virtude dos malefícios que recebera.

O segundo caso de bruxaria descrito no panfleto é cometido pela filha de Johane Harrison, apresentada apenas com as iniciais de A.H – que assim como a mãe, incorre na prática de amaldiçoar seus desafetos. Passemos aos seus delitos. Uma jovem lavava roupas na porta de sua casa quando a água respingou em A. Harrison. Bastou isso para a mulher se aborrecer e lhe lançar um malefício; "*você jogou água em mim e vou me vingar disso*". A lavadeira lamentou a ofensa, mas continuou seus afazeres. De repente, ouve um barulho dentro de casa e encontra o berço do seu bebê arremessado contra a parede e quebrado, matando a criança. Aqui o autor também lança outra reflexão moralizante: fala o quanto o diabo tem imenso poder sobre as pessoas malditas e elas não poupam sequer crianças inocentes do seu ódio.

O terceiro caso consiste no relato da maldição lançada por A.H à filha de um homem rico da cidade, irmã de um "*bom yeoman*". Deste modo, um íncubo (espírito diabólico masculino) passa a habitar no corpo da moça. Seu irmão consegue libertá-la do feitiço. A bruxa, ao saber que seu feitiço foi quebrado, lança outro malefício, desta vez para o gado da família, acarretando a morte de todos os animais. O narrador aponta que essa história foi reportada no dia do julgamento da mulher, mas que os oficiais de justiça consideraram tudo como uma "*grande fábula*".

O quarto e último caso de bruxaria de Johane Harrison é relatado com um certo ar de comicidade. Um rapaz descrito como bonachão e boêmio, conhecido por amar a cerveja, certa vez estava em uma taverna quando decide provocar Johane, chamando-a de *bruxa, feia* e que seu hálito fétido poderia estragar até a mais doce das bebidas. Johane responde as provocações do homem lhe jogando uma maldição, afirmando o quanto ele terá problemas quando for expelir a bebida. Depois disso, a bruxa vai embora da taverna. Quando o rapaz se levanta para urinar, percebe um

caroço grande em seu pênis, entra em desespero e se dá conta de que foi "*desfeito*" pela mulher. Mesmo com dor, mas acompanhado por outras pessoas da comunidade, no dia seguinte vai à procura da bruxa, a qual havia fugido. Ele a encontra na estrada e quase "*arranca os seus olhos fora*" levando-a de volta para a cidade. Por esse caso e outros, Johane Harrison foi junto com a filha, julgada e "*morta merecidamente por seus crimes*" no dia 4 de agosto de 1606.

A bruxaria passa a ser considerada um delito na legislação inglesa a partir de 1542, sendo reafirmada posteriormente nos estatutos legais de 1563 e 1604. Este último, promulgado pelo Parlamento sob governo de James I, promoveu um maior endurecimento no tocante às acusações de bruxaria. Vale ressaltar que o próprio James I, na época Jaime IV, rei da Escócia, escrevera no final do século XVI um pequeno tratado chamado *Daemonologie* quando acreditava ter sido vítima de uma trama diabólica no qual desconhecidas bruxas foram consideradas as responsáveis por dificultar seu casamento com Anna da Dinamarca.

Para Thomas (1991), a bruxaria na Inglaterra assumiu algumas peculiaridades distintas da Europa continental, pois "a crença na bruxaria pode ser definida como a atribuição do infortúnio a um agente humano oculto" (THOMAS, 1991, p. 355). Nesse sentido, a prática bruxólica neste país estava ligada ao *maleficium*, isto é, a capacidade de causar dano e ferir a outrem.

Através do panfleto é possível vislumbrar essa característica, pois Johane Harrison e sua filha transmitiam suas "influências malignas" a partir da palavra e da mirada lançadora de maldições, enfeitiçando as pessoas. As bruxas de Royston também mantinham instrumentos para lhes auxiliar nas feitiçarias maléficas, utilizando-se de materiais humanos (ossos e cabelos) e alfinetes para causar sofrimento e prejudicar inimigos. Também é possível identificar na história a presença do pacto diabólico a partir da confissão de culpa de Johane – admitindo a existência de dois espíritos habitando nela, destinados a causar malefícios a pessoas e animais.

Outro ponto significativo diz respeito à questão da perversão da figura materna. Johane Harrison era bruxa e sua filha também, o que indica que a mãe iniciou a sua filha na bruxaria. Há várias passagens no *Malleus Maleficarum* que fazem alusão a uma das formas de afirmação do pacto demoníaco, o qual se dava através das relações sexuais com o íncubo e os filhos gerados de tais intercursos seriam os mais

dispostos para as obras diabólicas, criando, portanto, homens e mulheres vocacionados para as práticas maléficas. Mães compactuadas com o demônio corrompiam as filhas, havendo também outra forma de se produzir uma bruxa: oferecer uma criança ao mal por sua parteira, no momento do nascimento (KRAMER & SPRENGER, 1991). De qualquer modo, nessa passagem do texto é possível perceber a má influência que a bruxa possui sobre a sua prole atuando como como agente satânico no seio das próprias famílias.

Considerações finais

A literatura de rua da primeira modernidade inglesa, materializada na forma de panfletos portam interpretações as quais representam e expressam as construções sociais e culturais de mulheres hierarquizadas entre bondosas e maléficas. Essa produção literária feita para o entretenimento e para o consumo rápido, reforçava no imaginário popular a demonização dos sujeitos já marginalizados, como mulheres pobres, solteiras, viúvas e idosas. Os relatos de assassinatos e práticas de feitiçarias oferecem uma importante massa documental acerca das relações de gênero bem como se configuram em suportes privilegiados a reunir representações sobre crime, pecado, punição, redenção, maternidade e família que circularam na sociedade europeia moderna.

Ressalta-se também o quanto o sexo feminino na literatura de rua era majoritariamente representado e descrito por homens cultos pertencentes as classes sociais mais altas; há, portanto, um enquadramento masculino acerca das imagens simbólicas construídas sobre elas (LIEBEL, 2015). Deste modo, as mulheres eram lidas através do olhar dos homens, que por sua vez, as encaixam nas novas e rígidas ordens patriarcais as quais estavam se formando a partir do final da Idade Média.

E a literatura também contribuiu para fomentar na cultura popular imagens acerca da bruxa. Todavia, cabe assinalar que a bruxaria é um fenômeno temporal complexo envolvendo Estado, leis e igreja ao criar e instrumentalizar as ansiedades das populações campesinas e urbanas na direção de uma nova ordem social. Nas narrativas dos panfletos estava presente a punição daquelas desviantes de modo a

reforçar pedagogicamente determinados valores para uma ampla audiência. A partir desta ótica, as mulheres eram consideradas potenciais más influências para suas famílias. Tanto *Annis Dell* quanto *Johane Harrison* pervertiam a natureza materna orientando seus filhos para crimes e bruxarias, respectivamente. Abalavam a comunidade quebrando suas hierarquias internas, trazendo desordem e perturbando a paz comum.

Fêmeas monstruosas, desordeiras, megeras, elas encarnavam o oposto da "boa esposa", passiva, obediente e devotada à família. A Idade Moderna europeia dos séculos XVI e XVII constrói um sistema de controle e enquadramento da sexualidade feminina e, através da invenção da imprensa aprofunda de modo inédito o alcance e abrangência de tais estereótipos misóginos.

REFERÊNCIAS

BODDICE, Rob. **The history of emotions**. Manchester: Manchester University Press, 2018.

BURKE, Peter. **A cultura popular na Idade Moderna:** Europa, 1500-1800. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

CLARK, Sandra. **Women and Crime in the Street Literature of Early Modern England**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

CLARK, Stuart. **Pensando com demônios**: a ideia de bruxaria no princípio da Europa Moderna. São Paulo: EDUSP, 2006.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

HILL, Alexandra, **"Bloudy Tygrisses"**: Murderous Women in Early Modern English Drama and Popular Literature. Electronic Theses and Dissertations. University of Central Florida, 2009.

KRAMER, Heirinch; SPRENGER, James. **O Martelo das feiticeiras – Malleus maleficarum**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

LIEBEL, Silvia. Ingratas e pérfidas Medeias! Infanticídio e normatização da sexualidade feminina na literatura de rua francesa dos séculos XVI e XVII. **Revista**

Topoi. Rio de Janeiro, v.16, n.30, pp.182-202, 2015. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/topoi/v16n30/2237-101X-topoi-16-30-00182.pdf Acesso em 08.07.2019.

LOPES, Maria José Ferreira. De Pandora a Eva: fontes antigas da misoginia ocidental. **Diacrítica**, Braga, v. 26, n. 2, p. pp. 490-511, 2012. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/pdf/dia/v26n2/v26n2a28.pdf . Acesso em 31.05.2019.

MASHBURN, Joseph H. & VELIE, Alan R. (Org). The most cruel and the bloody murder. In: **Blood and knavery:** a collection of English Renaissance pamphlets and ballads of crime and sin. Rutherford: Fairleigh Dickinson University Press, 1973.

MEGGS, Phillip B. & PURVIS, Alston. **História do design gráfico**. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.

MUNCHEMBLED, Robert. **Uma história do Diabo**: séculos XII-XX. São Paulo: Bom Texto, 2001.

ORLIN, Lena Cowen. A Case for Anecdotalism in Women's History: the witness who spoke when the cock crowed. English Literary Renaissance, Chicago, v. 31, n.1, pp. 52-77, 2001.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana M. & GROSSI, Miriam (Orgs.). ***Masculino, feminino, plural***. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo reino de Deus**: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

RAYMOND, Joad. **Pamplhets and pamphleetering in Early Modern britain**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RUSSEL, Jeffrey & ALEXANDRE, Brooks. **História da Bruxaria**. São Paulo: Aleph, 2019.

THOMAS, Keith. **Religião e o declínio da magia**: crenças populares na Inglaterra - séculos XVI e XVII. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

VASCONCELOS, Vânia N. P. Visões sobre as mulheres na sociedade ocidental. **Revista Ártemis**, n. 3, pp. 1-10, 2005. Disponível em https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2209/1948. Acesso em 08.07.2019.

WILTENBURG, Joy. **Disorderly Women and Female Power in the Street Literature of Early Modern England and Germany.** Charlottesville e Londres: University Press, 1992.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

ENTRE DAMAS E VADIAS: UM OLHAR SOBRE AS FEMINILIDADES CONSTITUÍDAS NO DISCURSO DA IMPRENSA

BETWEEN LADIES AND SLUTS: A LOOK AT THE FEMINILITIES CONSTITUTED IN THE PRESS SPEECH

Gessica Aline Silva[1]
Ivonete Pereira[2]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar modelos de feminilidades que circulavam entre os anos 1960 e 1970, no Brasil. Nossa abordagem busca diminuir a escala de observação a fim de analisar o contexto micro de uma cidade no interior do Paraná, percebendo os diálogos e articulações desse recorte com a realidade macro; para tanto, focamos nossas análises na cidade de Maringá, utilizando como fonte histórica as colunas sociais e policiais do principal jornal diário da cidade, a Folha do Norte do Paraná. A partir de nossa investigação analisamos como foram articulados diferentes discursos sobre as normas de gênero e os papéis sociais designados às mulheres, bem como a forma que o periódico organizava seu discurso de modo que constituía dois principais modelos de feminilidades, colocados de maneira complementar, oposta e hierarquizada: mulheres "de bem" e as prostitutas.
Palavra-chave: Imprensa; Feminilidades; Gênero.

Abstract: This research has as objective to investigate femininities models, which were present in Brazil during 1960 and 1970. Our approach decreases the scale of observation in order to analyze a micro context of a city in the countryside of Paraná state, also perceiving its dialogues and combinations with the macro reality; for such, we focused our analysis in the city of Maringá, by using as historical source the social and police columns of the main daily newspaper of the city, the Folha do Norte do Paraná. Based on our investigation we analyzed how different discourses on gender norms and the social roles assigned to women were articulated, as well as the way the newspaper organized its discourse in a way that constituted two main models of femininity, placed in a complementary, opposite way and hierarchical: "good" women and prostitutes.
Keywords: Press; Femininities; Gender.

Notas iniciais

[1] Mestre em História - Doutoranda – Programa de Pós-graduação em História – Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/PPGH – Brasil. Bolsista Capes. E-mail: gessica58@hotmail.com.
[2] Pós-doutora em História – Programa de Pós-graduação em História – UFSC – Universidade Estadual de Santa Catarina – UFSC/PPGH – Brasil. Professora adjunta da Graduação e Pós-graduação em História - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: ivi.pereira21@gmail.com.

Na segunda metade do século XX as revisões no campo da historiografia ampliaram significativamente o arcabouço de fontes, objetos, sujeitos e conceitos históricos. Entre os anos 1970 e 1980 uma série de trabalhos publicados destacaram a presença das mulheres na história[3]. Além disso, a constituição de uma História das Mulheres contribuiu para questionar o sujeito universal – sempre masculino – indicando outras experiências e vivências. O conceito de gênero, popularizado no Brasil, a partir da tradução do artigo "Gênero: uma categoria útil para a análise histórica"[4] da historiadora norte-americana Joan Scott (1994), se constituiu como outro fator que influenciou na desnaturalização das categorias de feminino e masculino, apontando para o caráter social, econômico e cultural de tais construções perpassadas por relações de poder.

Além disso, ao considerar também as contribuições advindas das organizações e movimentos feministas e de mulheres, que no século XX foram responsáveis por uma série de conquistas relacionadas à educação, ao trabalho, à maternidade, entre outras, podemos observar como as noções de masculinidades e feminilidades foram, e ainda são questionadas e analisadas com diferentes perspectivas e olhares teóricos. Dessa feita, no presente artigo, buscamos analisar, a partir da investigação da cidade de Maringá, alguns dos discursos produzidos sobre as figuras femininas presentes na urbe entre os anos de 1960 e 1970.

Nossa abordagem busca diminuir a escala de observação, a fim de analisar o contexto micro de uma cidade no interior do Paraná, percebendo os diálogos e articulações desse recorte com a realidade macro, uma vez que os discursos normatizadores que circulavam nesta cidade, seguem uma padronização existente

[3] Ver: DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1984; RAGO, Luzia Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; LEITE, Miriam Moreira (Org.). A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1984. ESTEVES, Martha de Abreu. Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; SOIHET, Rachel. Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989; SAMARA, Eni de Mesquita. As mulheres, o poder e a família: São Paulo século XIX. São Paulo: Marco Zero; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989; ENGEL, Magali. Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890). São Paulo: Brasiliense, 1989.

[4] Conforme Joan Scott (1994, p. 21) o gênero é "[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [e sendo] uma forma primeira de significar as relações de poder".

nas principais cidades do país[5]. Dessa maneira, construímos nossa pesquisa com base na análise dos discursos[6] presente no principal jornal produzido em Maringá no período, a Folha do Norte do Paraná. Compreendemos que diante da pluralidade dos perfis femininos que circulavam no espaço urbano entre os anos 1960 e 1970, o periódico, ao produzir seu conteúdo, selecionava e representava em suas páginas, apenas uma parcela dessas mulheres, criando, a partir delas, padrões de condutas, de comportamento e de estilos de vidas.

Por meio de um referencial teórico inserido no campo da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero concebemos que as normas de etiqueta, os vestuários, o consumo, os trejeitos, as formas de sociabilidades, as práticas e os espaços frequentados pelas mulheres maringaenses eram influenciados por diferentes discursos. Por essa razão, focamos nossa análise na maneira como a Folha do Norte do Paraná, a partir de figuras presentes na sociedade de Maringá, constituía significados, determinando e associando sujeitos a juízos éticos e morais.

Além disso, compreendemos que o Jornal, como um mediador social, hierarquizava e separava essas mulheres de acordo com os valores morais adotados pelo periódico, com os preceitos e os vínculos sociais que perpassavam sua produção. Assim, entendemos que as imagens construídas na Folha do Norte do Paraná, constituíam modelos de feminilidades opostas, relacionais e complementares, sendo necessárias umas às outras.

Neste artigo buscamos, portanto, discutir as feminilidades construídas pelo Jornal, especialmente, em suas colunas sociais e policiais, ou seja, problematizar como seus conteúdos e suas orientações formavam uma série de atributos e de qualidades identificadas como femininas. Para tanto, em um primeiro momento nos concentramos em apresentar o contexto local em que foram construídos tais

[5] Alguns estudos citados ao longo deste trabalho (ex. PEREIRA,2004; ENGEL, 1988; FÁVERI,1996) mostram que no Brasil a padronização dos discursos acerca das feminilidades socialmente aceitas se solidificam no início de século XX com o surgimento dos chamados “novos saberes”, que passaram a regular a vida das pessoas, bem como suas práticas e ações.

[6] Adotamos como metodologia em nossa investigação a Análise do Discurso, de acordo com as colocações de Michel Foucault (2014), compreendendo que essa não se restringem a questões linguísticas, mas engloba a emergência e as condições dos enunciados. Além disso, consideramos que os discursos instauram objetos, circunscrevem conceitos, legitimam sujeitos anunciadores e fixam estratégias de anunciação. Por fim, entendemos que a produção discursiva “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2014, p. 08).

discursos, passando posteriormente à análise dos discursos associados às feminilidades presentes no periódico.

Da trama urbana às folhas da imprensa

A relação entre a imprensa e seu contexto está envolta em uma rede complexas de negociações, usos e trocas. Em nossa análise compreendemos que a constituição de Maringá e da Folha do Norte do Paraná estão entrelaçadas e articuladas uma à outra, ou seja, o Jornal construía uma narrativa sobre a urbe, ao mesmo tempo em que esta permitia a construção de um tipo de jornalismo. Além disso, consideramos que o periódico e o espaço urbano são grandes influências no processo de constituição das *performances*[7] de feminilidade imagináveis em sua esfera de circulação. Sendo assim, se torna fundamental a historicização de algumas características de ambas.

Em relação à construção e desenvolvimento de Maringá, distrito elevado a município em 1951, se destacam nos discursos publicitários da imprensa e de uma historiografia dominante, imagens de um espaço urbano planificado, racional e ordeiro. Neste contexto, ganha ênfase o papel da Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná (CMNP), especialmente, a planificação de todas as operações da companhia, que geraram um sucesso empresarial no processo de colonização da região, e o desenho urbano da cidade projetado pelo urbanista Jorge de Macedo Viera, contratado pela companhia para estruturar o espaço urbano (TOMAZ, 2010; CHIES; YOKOO, 2012; OLIVEIRA, 2009).

De acordo como Fabíola Castelo de Souza Cordovil (2010), as fases do desenvolvimento da cidade compreenderiam cinco etapas desde a implantação do plano inicial (1947-1959), a acumulação cafeeira e comercial (1960-1969), a

[7] Utilizamos o conceito de *performance* de gênero, a partir das contribuições de Judith Butler (2016, p. 56), segundo a qual “o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performetivamente produzido imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. (...) não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados.”

modernização da agricultura (1970-1989), a agroindústria (1980-1985) e a maturidade e verticalização do espaço urbano (1990-1996). Essas características da constituição da cidade de Maringá são importantes para o entendimento do processo de crescimento urbano, uma vez que, tais fatores influenciaram tanto na construção do espaço, como também, da memória, dos relatos e, em especial, das *performances* de gênero.

As discussões sobre o ordenamento, a função e a modernidade do espaço urbano maringaense se desenrolavam, ainda, em um contexto de intensas transformações sociais, como a mecanização das lavouras, o êxodo rural, a intensificação da industrialização, que contribuíram para a produção de novas realidades urbanas, novos hábitos, valores e demandas. Nesse processo, assim como em outras cidades, desenvolveu-se uma série de "*[...] esforços das elites políticas para impor sua visão de mundo e controlar as 'classes perigosas'* [...]", bem como para constituir os "*[...] espaços públicos e os meandros que regiam seu usufruto e circulação, as intervenções em nome do sanitarismo e da higiene, a produção cultural e as renovações estética*" (LUCA, 2008, p. 120).

Com base nos elementos acima ilustrados, podemos destacar algumas características da sociedade de Maringá, no contexto investigado. Isto é, a preocupação com a preservação e construção de um retrato moderno e cosmopolita da cidade, retrato no qual alguns personagens como a Igreja Católica, a imprensa, as classes dominantes, assumiram o papel de moralizadores. Essas seriam algumas das referências e influências sob as quais o Jornal articulava a composição da sociedade local, bem como a formação das feminilidades.

Sobre o Jornal Folha do Norte, destacamos que seu lançamento ocorreu em 1962, idealizado pelo bispo diocesano D. Jaime Coelho, sua distribuição compreendia 95 cidades do estado do Paraná. A estratégia de divulgação empregada para destacar o periódico na imprensa local foi dar ênfase na novidade e modernidade dos equipamentos empregados em sua produção, que permitiam uma maior qualidade, eficiência e rapidez na impressão.

Durante os 17 anos de funcionamento da Folha do Norte do Paraná, que encerrou suas atividades em 1979, destacam-se dois períodos de mudança em sua administração. O primeiro em 1964 quando, ainda sob administração da Diocese de

Maringá, o Jornal passou por dificuldades financeiras e administrativas. No ano seguinte, como medida para superar essas adversidades, o bispo arrendou a gerência do periódico para Joaquim Dutra, Samuel Silveira e seu grupo (PAULA, 2018, p. 65).

A segunda mudança ocorreu em 1973, quando, devido a conflitos envolvendo a necessidade de modernizar seus equipamentos gráficos, o grupo reunido por Joaquim Dutra se afastou, levando consigo grande parte da equipe e fundando o Diário do Norte do Paraná, que seria o principal concorrente da Folha (PAULA, 2018). A administração da Folha do Norte do Paraná passaria então para Jorge Fregadolli, publicitário do Jornal desde 1967, que ficaria no comando do periódico até 1979.

Ao observamos o conteúdo apresentado pelo Jornal percebemos como o periódico possuía um perfil comercial, dialogando com setores empresariais e influenciando no desenvolvimento da cidade, como um polo de referência regional. Além disso, outras influências se faziam presentes nas matérias e notícias da Folha do Norte do Paraná como, por exemplo, seu vínculo com a Igreja Católica refletido em um arcabouço de preceitos morais e representações religiosas acerca da sociedade, da família, dos papéis de gênero, entre outros. Todos estes aspectos nos dão conta das intenções e das expectativas do Jornal, "*[...] além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores, das ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário*" (LUCA, 2008, p. 138).

Consideramos que os conteúdos veiculados pelos periódicos se apresentam como "*[...] uma síntese de seu contexto, ou seja, deixa sistematicamente de fora alguns fatos e aspectos sociais, de acordo com seu interesse*" (SILVA, 2013, p. 107.). Sendo assim, a Folha do Norte do Paraná não representa toda a cultura, sociedade e a complexidade da cidade de Maringá, nem dos modelos de feminilidades presentes em seus espaços, pois sua perspectiva é parcial e constituída a partir das referências religiosas, normativas e disciplinares.

Discursos constituintes de feminilidades

Diante da diversidade de conteúdos apresentados pelo Jornal privilegiamos a análise das colunas sociais e policiais, pois a partir desses espaços do periódico identificamos a vinculação de duas figuras femininas opostas, que, no entanto, estão em diálogo, negociação e complementariedade. Além disso, tendo em vista as características do Jornal e sua inserção social, consideramos que a Folha do Norte do Paraná organizava e hierarquizava em seu discurso determinadas imagens, atributos e posições às mulheres.

Dessa maneira, observamos que a coluna policial apresentava as perigosas e transgressoras "prostitutas", "vadias", "mariposas", "doidivanas" e "mulheres da vida" – nomenclaturas empregadas pelo periódico para descrevê-las –, associando essas mulheres a um modelo de feminilidade distante dos padrões aceitos pela sociedade. Entretanto, as prostitutas não eram as únicas mulheres "transgressoras" apresentadas na coluna policial. Havia também as ladras, as assassinas, as violentas e as escandalosas, enfim, uma série de sujeitos femininos que poderiam ser analisados neste texto, no entanto, fizemos a escolha de priorizar as prostitutas, visto que eram elas as mais evidenciadas no Jornal, além de serem o maior alvo das ações policiais.

A coluna social, por sua vez, procurava apresentar as "senhoras da sociedade" relacionando-as a atributos como pureza, piedade, beleza, delicadeza, recato, moderação, bem como a ambientes de domesticidades, de cuidados do lar, do marido e dos filhos. Sendo assim, ao buscar representar a "alta e boa sociedade" maringaense construía um ambiente social pacífico, de magia, de encanto e de harmonia, acompanhando a vida social das principais famílias da cidade. Em relação às figuras femininas se destacavam notas e conteúdos de temáticas como os bailes de debutantes, novidades sobre os namoros, noivados e casamentos, a participação das mulheres da sociedade em eventos sociais como os bailes, as ações de caridade e filantropia, realizadas em clubes como Domadoras do Lions Clube, Senhoras Rotarianas ou Clube da Amizade.

Um exemplo desses eventos é o bazar das domadoras, divulgado pela coluna social em 5 de maio de 1965, organizado pelas "*[...] gentis senhoras esposas dos associados do LIONS CLUBES DE MARINGÁ, oferecendo ao setor feminino de nossa sociedade, artigos por elas confeccionados bonitos e a preços convidativos*" (Folha do

Norte do Paraná, n. 885, 5/5/1965, p. 4). Em outro trecho da nota, o colunista se dirige novamente às mulheres ao dizer:

> Já não é a primeira vez que DOMADORAS levam a realizar com invulgar êxito, o seu BAZAR BENEFICIENTE que sempre conseguiu angariar fundos para as obras assistenciais leonísticas. Evidentemente, as DOMADORAS contam com a sempre precisa colaboração das senhoras de nossa sociedade, no que tange à aquisição dos trabalhos expostos a venda. Portanto, diretamente dirigido só mundo feminino maringaense, o convite para comparecerem e prestigiarem, mais uma vez esta promoção do LIONS CLUBE DE MARINGÁ (Folha do Norte do Paraná, n. 885, 5/5/1965, p. 4).

Observamos como esses textos contribuem na constituição de uma associação entre as obras de assistência, os clubes e as mulheres, principalmente ao repetir e destacar com letras maiúsculas o nome do clube e das domadoras. Para além disso, era informado que as "senhoras da sociedade" sempre colaboravam com essas obras, sendo esse cuidado feminino para com o bem-estar social visto como uma extensão de suas funções maternais para toda a sociedade, como parte de um modelo de feminilidade "ideal", que conjugava virtudes como abnegação e piedade.

Como indica Ana Paula Vosne Martins (2015), no longo processo de feminilização da bondade, a filantropia contribuiu para que as mulheres assumissem um papel civilizador, intervindo na esfera pública por meio da assistência social. Esse novo lugar _ ofereceu uma valorização da ação feminina, oportunizando novos contatos com os movimentos internacionais e organizações, sendo um espaço de socialização, liderança, visibilidade e distinção social. Assim, _ compreendemos que o engajamento das "damas" maringaense também se constituiu como um meio de projeção social e da formação de alianças e sociabilidades, segundo as quais, essas mulheres poderiam participar ativamente das decisões públicas predominantemente atribuídas aos homens.

Nos anos 1960 e 1970, principalmente, em cidades do interior do país, além do espaço privado e das aventuras femininas no meio público, os clubes sociais se constituíam nos principais locais de encontros e de sociabilidade das mulheres da "boa sociedade" maringaense. Eram nesses salões que ocorriam os principais acontecimentos sociais de suas vidas como os bailes de debutantes, as festas de

casamento, os eventos e ações de caridade. Como argumenta Marlene Fáveri (1996, p. 96), as associações sociais eram vitrines, locais para estabelecer laços de amizade e casamentos, em que se reunia um grupo de pessoas que compartilhavam os mesmos preceitos morais, onde se articulavam encontros e sociabilidades.

Além disso, em outras edições da coluna social, as "senhoras da sociedade" também eram apresentadas por meio de comentários e fotos, sendo consideradas figuras de destaque e relevância social na prestação da assistência caridosa à população, como podemos observar na nota publicada em 01 de julho de 1968, que apresenta a "*Sra. Oricena Vargas Pinto, primeira dama do Lions Clube de Maringá, segundo informações que nos chegam, estaria disposta a encetar uma grande campanha em prol da APAE, congregando todas as senhoras pertencentes aquela sociedade*". (Folha do Norte do Paraná, n. 1604, 01/07/1968, p. 4) Podemos perceber como o Jornal buscava destacar sua dedicação para com a comunidade, bem como seu papel de articuladora da sociedade a qual estava veiculada.

Essa apresentação e projeção de perfis femininos permitiam que mulheres como a Sra. Oricena ocupassem espaços públicos, se reunissem e se destacassem em outras atividades para além daquelas que envolviam seus lares, seus maridos e filhos, mesmo que muitos de seus trabalhos assistenciais fossem tidos como extensão de suas funções maternais. De acordo com as proposições de Joana Maria Pedro (PEDRO, 1994, p. 83), sobre a sociedade de Florianópolis no início do século XX, convém dizer que a divulgação e o destaque dados às mulheres da sociedade nas notas sociais se constituíam como um importante mecanismo de hierarquização social. Sendo assim, a apresentação de suas atividades no espaço público contribuía à manutenção de seu *status quo*, bem como à sua ascensão social e de sua família.

Em outra matéria, veiculada em 20 de março de 1968, era divulgado o lançamento da pedra fundamental de um novo pavilhão no Lar dos Velhinhos. Ali, além da presença de alguns senhores doadores, do bispo, o destaque é dado às Irmãs que administravam a instituição e às senhoras do Clube da Amizade e do Rotary Clube de Maringá. Além de enfatizar o envolvimento das mulheres com as ações de caridade, a nota destacava a sua elegância, outro ponto constantemente destacado no discurso da coluna social em relação às figuras femininas, como observamos na seguinte passagem: "*[...] a elegância, por parte das senhoras, predominava*" (Folha

do Norte do Paraná, n. 1543, 20/3/1968, p. 4). Tal associação nos indica como essa característica seria mais uma marca da feminilidade "ideal", incorporando aspectos como boa educação, beleza, amabilidade e gentileza.

Compreendemos, assim, como a participação feminina na esfera pública comportava diferentes significados, uma vez que reforçava algumas normativas em relação à moral feminina, ao mesmo tempo em que permitia às mulheres novas experiências com as quais não tinham familiaridade, como "*[...] criar uma associação, organizar atividades, angariar recursos, mobilizar novas associadas, enfim, as muitas atividades que envolviam esse tipo de trabalho voluntário estão na origem de uma nova experiência nesse espaço intermediário entre o público e o privado*" (MARTINS, 2015, p. 26). Dessa maneira, seguindo a argumentação de Tânia Andrade Lima (1997) sobre as mulheres do século XIX, consideramos que essas cerimônias sociais acabavam transformando-se em espécie de trampolim social para conquistas na arena pública, construindo um poderoso campo de ação, possibilidades e plataforma para novos papéis sociais que as mulheres poderiam assumir.

Essa participação das mulheres, no espaço público representada no Jornal, nos indica duas características relacionadas à apresentação das feminilidades na coluna social. A primeira em relação à vinculação dos nomes dessas mulheres sempre acompanhados de adjetivos e elogios como simpatia, beleza e elegância, que ao serem associados apenas às figuras femininas contribuíam para a constituição de uma feminilidade "ideal". O segundo ponto, seria como essa presença pública da mulher não era creditada a todas, mas sim a um tipo feminino que se alinhava a esse modelo de feminilidade. De acordo com Ana Paula Vosne Martins (2015, p. 26), a educação, a disciplina e o trabalho com obras de assistência e caridade eram condições que proporcionavam a participação feminina nos meios públicos.

Além disso, os conteúdos da coluna social se colocavam a descrever as vestimentas e os penteados exibidos pelas mulheres nas festas sociais. Esse tipo de conteúdo privilegiava a atenção às cores, às joias e às peles de animais usadas, descrevendo e associando os modos de vestir a valores que identificavam e distinguiam as figuras femininas da "alta e boa sociedade" das demais personalidades que circulavam no espaço urbano, ao mesmo tempo em que as caracterizava como objetos de admiração e apreciação pela sua beleza como peças que

complementavam a beleza dos ambientes. Assim, no trecho publicado em 20 de junho de 1967, eram comentados e elogiados tanto a beleza da decoração da reunião festiva, como das vestimentas das mulheres:

> No acontecimento, predominava a elegância das Damas Rotárias que se apresentaram com elegantes toaletes, dando aquele colorido tão necessário as pedidas sociais. A elas, Damas Rotárias, cabem os elogios pela fina ornamentação que se notava no ambiente festivo daquela inesquecível reunião. O ápice da reunião, foi sem dúvida, quando apagaram o bolo de aniversário de fundação.
>
> Uma coincidência que notamos: As senhoras, E. de C. (Primeira Dama do Município) e a Sra. A. S. (Presidente da Comissão das Damas Rotarianas) trajavam-se na mesma cor: amarelo e sentaram-se lado a lado. Atentem ao detalhe: Dna. E. tinha a gola de seu vestido em pele de castor. Dna. A. ostentava colar de pérolas de quatro voltas (Folha do Norte do Paraná, n. 1319, 20/06/1967, p. 4).

Por meio dessas apresentações das “damas”, da vinculação do nome de seus maridos, o que as associava a uma figura masculina, da descrição de suas atividades sociais e da publicação de suas fotografias, destacando suas roupas, seus cabelos arrumados sempre de maneira seguindo um padrão, podemos identificar como esses eram aspectos que contribuíam à atribuição de um elo e uma identidade comum a essas mulheres. Como pontua Ana Cristina Silva (2013), sobre as pesquisas em periódicos, compreendemos que trabalhar com a imprensa diária, muitas vezes é lidar com repetições que possuem um caráter imediato, de fácil assimilação, que possuem um papel pedagógico e divulgador de padrões. Sendo assim, ao introduzir essas senhoras em suas colunas, o Jornal as colocavam como exemplos a serem seguidos, como modelos que mais se aproximavam de uma feminilidade “ideal”, como um conteúdo de rápido e de fácil compreensão pelas/os leitoras/es.

Ademais, com base em notas como a publicada no dia 5 de julho de 1967, notamos um investimento na orientação do comportamento feminino em eventos sociais. Dessa maneira, é divulgado a realização de cursos de etiqueta ministradas

> [...] para senhoras e senhoritas um “Curso de Aperfeiçoamento em Etiqueta Social” (tico SOCILA) no momento em que, ladeada por alunas, explicava a posição correta de como segurar um copo e como apanhar algo numa requintada social ou mesmo na vida comum. Tita,

> tem sob sua responsabilidade quarenta nomes dos mais destacados de nossa sociedade. As aulas são registradas no Maringá Clube (Folha do Norte do Paraná, n. 1333, 5/7/1967, p. 4).

A divulgação de cursos como esse, cujos objetivos eram aperfeiçoar e educar o comportamento das mulheres em eventos sociais, nos sugere como a etiqueta social se constituía em um elemento de distinção e de diferenciação dessas mulheres que compunham ou buscavam compor a “alta e boa sociedade”. Além disso, ao serem associados apenas às figuras femininas, esses cursos as diferenciavam tanto dos perfis de masculinidade, quanto de outros de feminilidades que se complementavam e se interseccionavam com base em aspectos como a classe, raça, etnia, geração, etc. Nesse contexto, a educação, o compartilhar de uma série de gostos, de padrões de consumo e de conduta, de valores éticos e morais são compreendidos como aspectos que promoviam, estimulavam e designavam diferenciações entre esse grupo apresentado na coluna social e os demais grupos humanos maringaenses.

Como argumenta Pierre Bourdieu (2007) acerca dos bens e das necessidades culturais, eles se constituem como elementos que distinguem e hierarquizam os indivíduos. Assim, entendemos que vestimentas femininas, trajes formais, vestidos longos, viagens de férias, eventos e bailes em clubes sociais, normas de etiqueta, debutar social, entre outros elementos, também faziam parte de um aparato e investimento na distinção social e na apresentação de si, buscando atender às demandas e às convenções de um grupo colocado como a “alta e boa sociedade”.

Não podemos, no entanto, simplificar nossa análise e tomar o discurso do Jornal como uma apresentação fiel e completa dos modelos femininos que circulavam em Maringá e região, entre os anos 1960 e 1970. Desta feita, apesar de dar enfoque a uma forma de feminilidade “ideal”, que conjugava aspectos mais tradicionais em relação ao papel social da mulher, notamos também que, em notas publicadas esporadicamente, algumas senhoras estavam envolvidas em outras atividades, como a apresentada em 6 de novembro de 1966, em que é divulgado que

> A Srta. Maria Homi Kinashi, Candidata a Deputada Estadual está por nosso intermédio, estendendo a todas as senhoras e senhoritas da sociedade maringaense e da região, um convite para comparecerem hoje, às 15:00 horas ao salão do Indaiá Hotel para debaterem

> problemas da mulher moderna frente a atual conjuntura política (Folha do Norte do Paraná, n. 1146, 6/11/1966, p. 4).

Essa nota nos traz informações como a candidatura de uma mulher a deputada, em plena ditadura, e a reunião de mulheres para discutirem problemas políticos. Dois aspectos, que, dado ao seu contexto e a realidade feminina de sua época, destoavam das condições da maioria das mulheres, principalmente das representadas na coluna social. Nesse sentido, se, por um lado, esse trecho do Jornal parece progressista ao divulgar tal evento, a falta de informações e o pouco destaque dado a esse episódio nos provoca algumas questões como: –Quem eram essas senhoras e senhoritas da sociedade? –Quais os problemas da "mulher moderna"? –Como era sua relação com a política? –Quem era Maria Homi Kinashi?

Sobre a candidata Maria Homi Kinashi conseguimos algumas informações, como seu envolvimento com a União Maringaense dos Estudantes Secundaristas (UMES), em 1961, como candidata a presidente da instituição, bem como seu trabalho como juíza a partir da década de 1970. Durante a sua candidatura para o cargo de deputada estadual em 1966, Maria estava filiada ao partido da Arena, sendo a única mulher a se candidatar naquele pleito eleitoral[8]. De acordo com a nota anterior, sobre sua reunião com um grupo de mulheres, podemos inferir como sua candidatura visava polarizar o eleitorado feminino paranaense, convergindo para si os anseios e os votos das mulheres. Mesmo assim, ao final da campanha, a derrota eleitoral aponta para um problema, ainda hoje atual, em relação à representatividade feminina na política, isto é, a conquista efetiva de cargos pelas candidatas.

Ademais, vejamos como o texto acima, além de marcar a participação feminina na política, também indica a reunião de um grupo de mulheres para discussão dos problemas da "mulher moderna" e sua relação com a conjuntura política. Esses elementos nos apontam para como a realidade na qual o Jornal se inseria era complexa, sendo abordada de forma parcial e influenciada por sua linha editorial. Além disso, consideramos, de acordo com o conceito de maneiras de fazer, propostos por Michel de Certeau (2014, p. 45), que o conteúdo e as orientações da coluna social

[8] Cf. Diário do Paraná, n. 3375, 23/10/1966, p. 2.

eram manipulados e (re)apropriados pelos sujeitos à sua maneira, ou seja, de acordo com suas experiências e condições sociais.

Este modelo de uma feminilidade "ideal" apresentado na coluna social seria apenas uma das muitas formas de apresentação do feminino. Essas imagens das "damas da sociedade", veiculadas e evidenciadas no Jornal, como passiva, bela e zelosa, seriam uma homogeneização irreal, constantemente questionada pela existência de mulheres como a candidata Maria Homi, como a médica pediatra Thelma, as mulheres donas de boutiques, casas de moda, costureiras e professoras, mencionadas em outras notas sociais, que, além das funções domésticas e do privado, transitavam e trabalhavam no espaço público, historicamente construído como um ambiente masculino.

O exemplo dessa multiplicidade de apresentações do sujeito feminino na sociedade pode ser encontrado no próprio conteúdo do Jornal. Por esta razão, nos debruçamos na análise de outro modelo de feminilidade, oposto à figura das "senhoras da sociedade", que seriam as prostitutas representadas na coluna policial. Temos em vista que os discursos acerca dessas mulheres estão em diálogo com representações historicamente construídas, como indica Magali Engel (1988, p. 12-13) ao argumentar como essas mulheres se tornaram um problema de saúde pública, no Rio de Janeiro, do século XIX. Segundo a autora, as falas médicas as descreviam e as legitimavam como uma sexualidade pervertida, desviante e antinatural. Nessa perspectiva, tais figuras deveriam ser controladas e isoladas do restante da população, principalmente dos ambientes considerados familiares, uma vez que elas eram tidas como perigo de corrupção aos valores morais.

A partir do entendimento do processo de constituição da prostituição como problema social e moral, procuramos investigar como os discursos das notas policiais do Jornal – único espaço das edições dedicado a comentar ou mencionar as prostitutas – contribuíram para a construção e a manutenção de uma visão condenatória, controladora e disciplinadora da prostituição entre os anos de 1960 e 1970. Além disso, acreditamos que essas feminilidades apresentadas pelo periódico se colocavam em complementaridade, negociação e trocas, ainda, que apresentadas de maneira hierarquizada e contraditória pelo discurso da Folha do Norte do Paraná.

Ao analisar os discursos do Jornal, sobre a prostituição em Maringá, consideramos que esses eram constituídos em diálogo com as narrativas sobre a cidade, principalmente, aquelas que buscavam a construção de um espaço urbano ordeiro, moderno, centro do desenvolvimento regional, fundado a partir de um processo de ocupação planejado e racional, erguido pelas figuras heroicas dos pioneiros. Nesse sentido, consideramos que as notas da Folha do Norte do Paraná influenciavam no tratamento dado às prostitutas na cidade. Ademais, questionamos o enfoque do conteúdo do periódico e das medidas policiais em relação à prostituição. Consideramos que os interesses, nessas ações, estariam ligados à formação e à influência dos elementos religiosos na constituição da comunidade maringaense, bem como do Jornal.

Neste contexto, identificamos que o tratamento dispensado às mulheres apreendidas compreendia ações como as "deportações" para outros municípios. Como podemos observar na nota veiculada em 29 de janeiro de 1966, que comentava a deportação de algumas "doidivanas" e apresentava o local onde o exercício da prostituição poderia ser admissível – a Zona do Meretrício ou Vila Marumbi:

> A medida da Polícia tomará, segundo Sr. Haroldo Castro, para combater o 'trottoir' será a deportação das doidivanas detidas para outras cidades, onde existem zonas de meretrício. O fechamento da Vila Marumbi, na opinião do comandante da 13ª RPM, é inoportuno, já que o fechamento de zonas localizadas nas cidades adjacentes a Maringá provocaram a evacuação para o setor local, e consequentemente não há acomodações (Folha do Norte do Paraná, n. 928, 29/1/1966, p. 2).

O texto acima indica a movimentação das "doidivanas", que, pressionadas e deportadas pela polícia, transitavam por diferentes cidades. Com base nos argumentos de Ivonete Pereira, em seu estudo sobre a prostituição em Florianópolis entre os anos 1900 e 1940, concebemos esse deslocamento como uma forma de resistência e de sobrevivência adotadas por essas "mariposas". Inseridas em uma sociedade que valorizava a virgindade e o recato feminino, as "mulheres da vida" não usufruíam de proteção pública, visto que a sua relação com o poder policial pressupunha a repressão. Ao serem desqualificadas dessa maneira, as prostitutas buscavam garantir a sua existência por meio de mecanismos e estratégias como a

mobilidade, "*[...] que, ora por pressão dos vizinhos, ora por pressão de polícia, ou ainda por conveniência, constantemente mudavam de residência, afastando-se cada vez mais do centro da cidade, que, mesmo lentamente, urbanizava-se e exigia a 'limpeza' dos locais*" (PEREIRA, 2004, p. 21).

A partir do objetivo de dar visibilidade e de restringir os locais de prostituição, o Jornal, constantemente, veiculava algumas notícias informando sobre as batidas policiais como a relatada na matéria "*Delegado Comandou 'Blitz' na Cidade", de 8 de outubro de 1969, na qual um conjunto de autoridades policiais "[...] realizou diversas 'blitz' em nossa cidade, principalmente nos lugares onde as queixas eram feitas com maior frequência*" (Folha do Norte do Paraná, n. 2007, 8/10/1969, p. 7). Em seguida apresenta os locais verificados pela polícia:

> A primeira "batida" foi num dormitório situado na Rua Neo Alves Martins, onde prendeu as mundanas [...]. A segunda foi no "manjado" Kanekinho, prendendo uma menor que trabalha no Restaurante Estoril e as mulheres [...] as quais praticavam o "trotoir". O "inferninho" existente na Praça Rocha Pombo foi o terceiro lugar onde a "blitz" comandada pela delegacia de Polícia de Maringá efetuou a prisão dos indivíduos [...] e das mulheres (Folha do Norte do Paraná, n. 2007, 8/10/1969, p. 7).

A divulgação dos nomes dos locais investigados pela polícia sob a suspeita de favorecerem a prostituição permitia que os leitores do Jornal tomassem conhecimento e identificassem as zonas de meretrício. Nesse sentido, as demarcações desses lugares se constituíam em uma das peças importantes no jogo de visibilidade que, segundo Michel Foucault (2004, p. 167), tem por função garantir a vigilância constante dos sujeitos, sendo este o princípio identificado na estrutura do panoptico. Essa estratégia disciplinar proporcionava, portanto, a observação, o registro, a classificação, o controle das atividades e uma distribuição espacial funcional da população.

Esses trechos nos indicam outras duas características das notas policiais no que se refere ao tratamento dispensado à prostituição. Em primeiro lugar, encontramos a busca do Jornal por identificar e apresentar, em suas matérias, os locais onde as "prostitutas" circulavam, bem como de afastá-las das áreas centrais da cidade. Dessa maneira, o periódico denunciava sua movimentação na cidade e

identificava esses sujeitos, contribuindo para a fixação de linhas demarcatórias entre duas feminilidades opostas, ou seja, aquela das “damas” e aquela outra das “vadias”. Demarcava, também, os espaços urbanos em que essas mulheres circulariam, isolando a prostituição distanciando-a dos ambientes centrais e familiares de Maringá.

Em segundo lugar, a forma como esses discursos construíam a prostituição indica que essa prática era considerada maléfica, e que devia ser combatida como uma doença que infectava a comunidade maringaense. Nessa perspectiva, seguindo as proposições de Magali Engel (1988, p. 27.), acreditamos que o discurso da Folha do Norte do Paraná, assim como o discurso médico, também constituía o meretrício como um problema, um obstáculo à moralização e à higienização do corpo e da sociedade.

Ao caracterizar a prática da prostituição, o Jornal, mesmo sem se dedicar a descrever ou falar especificamente das subjetividades das prostitutas, focalizava seu discurso, principalmente, nas regulações e nas tentativas de controle, vigilância e disciplinarização dessas mulheres. Isso nos permite inferir como as suas feminilidades eram apagadas, silenciadas e negligenciadas, visto que se afastavam e contradiziam um modelo feminino que se buscava “ideal”. Ou seja, as “mulheres da vida”, ao não se encaixarem nos moldes do recato, da maternidade, do casamento, entre outros aspectos associados às figuras femininas, apresentavam uma leitura divergente acerca dessas normativas, como aponta Gilberto Velho sobre o comportamento desviante:

> [...] em qualquer sociedade ou cultura, existe uma permanente margem ou áreas de significado “aberto” onde possam surgir comportamentos divergentes e contraditórios [...] Ou seja, não só é preciso atentar para as diferentes visões de mundo dos grandes grupos sociais mas é preciso tomar cuidado com a tendência de homogeneizar, arbitrariamente, comportamentos dentro desses grupos (VELHO, 2003, p. 22).

A partir dessa perspectiva, consideramos que essa outra feminilidade apresentada pelas prostitutas estava inserida no contexto social de Maringá, assim como o modelo feminino “ideal” e outras *performances* apresentadas pelas mulheres dessa cidade. Além disso, tanto as “damas” como as “vadias” representavam dois

extremos de uma realidade complexa e diversa, no que se referiam à constituição das feminilidades pelas mulheres.

Outra interdição que percebemos em relação ao discurso da coluna policial acerca da prostituição se encontra no silenciamento das subjetividades das prostitutas, de suas formas de comportamento, de seus gestos, de suas maneiras de falar e de seus trejeitos. Essa característica do conteúdo do Jornal nos indica como as prostitutas eram definidas e enxergadas pela sociedade apenas pelo aspecto da prostituição, sendo apagadas as suas vivências para além do encontro com o poder policial e da repressão. Era silenciado o que mais essas mulheres poderiam dizer sobre o seu cotidiano, uma vez que elas estariam fora da ordem do discurso, por não participarem ou não cumprirem os rituais compartilhados pelos membros que construíam o periódico.

A partir dos aspectos discutidos podemos relacionar os posicionamentos do Jornal em relação à prostituição, com o que Sidney Chalhoub (2001, p. 53.) abordou ao apresentar o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro no início do século XX. Segundo o autor, as mudanças demográficas e a construção do capitalismo no contexto brasileiro produziram discurso de combate à ociosidade, acentuando a positividade do trabalho e as tentativas de disciplinarização da população. Dessa forma, cremos que o crescimento urbano de Maringá, entre os anos 1960 e 1970, bem como a busca por desenvolvimento econômico da cidade, contribuíram para o processo de repressão a sujeitos ditos “desviantes”, como as prostitutas.

Nessa perspectiva, eram organizadas formas de controle dessas mulheres, que não se encaixavam no modelo de feminilidade “ideal” e aceita socialmente, controle esse, considerado necessário à concretização de uma sociedade ordeira. Com vistas à adequação das prostitutas a esse projeto social, as ações dos agentes policiais e do Jornal buscavam identificar, vigiar, impor leis e padrões de condutas às “mundanas”.

Dessa maneira, a Folha do Norte do Paraná tinha a preocupação, em suas notas, de apresentar os sujeitos e os lugares onde eles circulavam. Esse procedimento, como inferimos, contribuía na fixação e na associação de indivíduos e espaços, criando uma oposição entre os ambientes em que as “senhoras da sociedade” e as “meretrizes” frequentavam, como se elas nunca se encontrassem, como se não vivessem na mesma cidade. Essas construções discursivas

materializadas no conteúdo do Jornal procuravam organizar e ordenar a urbe, distribuindo a população em seus devidos espaços, facilitando seu controle e vigilância.

Na Folha do Norte do Paraná, portanto, enquanto uma feminilidade associada à elegância era celebrada e elogiada nas páginas sociais, as feminilidades representadas pelas mulheres envolvidas em casos de prostituição, que transgrediam os "bons" modos, as normas de etiqueta, o "bom gosto", a colaboração e o desenvolvimento para a construção de uma cidade moderna e organizada, eram apresentadas como figuras perigosas para a ordem e a moral personificadas pelas "senhoras da sociedade".

Considerações Finais

Neste artigo, percorremos as páginas da Folha do Norte do Paraná e por meio delas tivemos acesso, ainda, que parcialmente, aos salões e bailes sociais, às sociabilidades, às vestimentas, aos modelos de comportamento, ao dito e não dito sobre as mulheres da sociedade maringaense. Não podemos, no entanto, simplificar nossa leitura e acreditar na existência simples e horizontal de apenas essas duas feminilidades. Temos de ter o cuidado de compreender a multiplicidade de sujeitos, o modo de funcionamento do Jornal, bem como compreender que seu conteúdo era assimilado de diferentes maneiras pelas/os suas/seus leitoras/es, respondendo às suas experiências pessoais. Sendo assim, consideramos, durante toda a nossa análise, dois aspectos que marcam e limitam a nossa pesquisa, quais sejam, a complexidade e sociedade em paralelo à parcialidade do periódico, que, de forma alguma, abarcaria a todas as vivências presentes em seu contexto.

Dessa maneira, compreendemos que a coluna social buscava divulgar padrões e orientações que serviam de exemplo e modelo a todos os que tomassem contato com seu conteúdo. Notamos, que a difusão de um modelo de feminilidade "ideal", atravessada pela questão de classe, que reunia características como beleza, elegância, simplicidade, pureza, piedade, abnegação, delicadeza, recato, moderação, entre outros aspectos, que eram considerados "ideais", visto que eram empregados pelo colunista como elogios.

A coluna policial, por sua vez, espaço do Jornal destinando a abordar as transgressões de crimes diários, ao tratar da prostituição e das “vadias” abordava aspectos como a repressão, a condenação e o desvio moral, silenciando outros elementos que compunham as subjetividades dessas mulheres. Assim, neste texto, enquanto podemos conhecer com detalhes os trajes e as sociabilidades das ““senhoras da sociedade””, as “mulheres da vida” ainda nos são uma incógnita em relação à qual a imaginação pode responder a questões como sua origem, trajetória de vida, entre outros detalhes que permeavam suas histórias.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Editora da USP, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CHIES, Cláudia; YOKOO, Sandra Carbonera. Colonização do Norte Paranaense: avanço da cafeicultura e problemas decorrentes deste processo. **Rev. GEOMAE**. v. 3, n. 1, p. 27-44, 2012.

CORDOVIL, Fabíola Castelo de Souza. **A aventura planejada –** engenharia e urbanismo na construção de Maringá 1947-1982. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade São Paulo, São Carlos, 2010.

ENGEL, Magali. **Meretrizes e doutores:** saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (18401890). São Paulo: Brasiliense, 1988.

FÁVERI, Marlene. **Moços e moças para um bom partido** (a construção das elites de Itajaí, 19291960). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Tânia Andrade. Chá e simpatia: uma estratégia de gênero no Rio de Janeiro oitocentista. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 5, p. 97-127, 1997.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 113-153.

MARTINS, Ana Paula Vosne. A feminilização da filantropia**. Revista Gênero**, v.15, p. 13-28, 2015.

PAULA, Antônio Roberto de. **O jornal do bispo**: a história da Folha do Norte do Paraná. Disponível em: <http://jornaldobispo.blogspot.com/2010/04/livro-o-jornal-do-bispo-historiada.html>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PEREIRA, Ivonete. **"As decaídas"**: prostituição em Florianópolis (1900-1940). Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2004.

OLIVEIRA, Semí Cavalcante de. A economia cafeeira no Paraná até a década de 1970. **Vitrine da Conjuntura**, Curitiba, v. 2, n. 4, 2009.

REGO, Renato Leão. O desenho urbano de Maringá e a idéia de cidade-jardim. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 6, p. 1569-1577, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Ana Cristina Teodoro da. Introdução à análise das imagens da imprensa. In: PÁTARO, C. S. de O.; HAHN, F. A.; MEZZOMO, F. A. (Orgs.). **Instituições e sociabilidades**: religião, política e juventudes. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2013. p. 107.

TOMAZ, Paulo César. A região norte do Paraná e a formação da cidade de Maringá. **Revista Semina**, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2010.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 200

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

AS MULHERES NO ENSINO SECUNDÁRIO: PERCURSOS DAS PRIMEIRAS PROFESSORAS DO COLÉGIO PEDRO II

WOMEN IN SECONDARY TEACHING: PATHS OF THE FIRST TEACHERS AT COLÉGIO PEDRO II

Paloma Rezende de Oliveira[1]
Nailda Marinho Costa[2]

Resumo:
Este texto traz reflexões sobre as professoras pioneiras que atuaram no curso secundário do Colégio Pedro II, na década de 1920, quando, até então, a docência no ensino primário era reservada às mulheres. Foram criadas instituições exclusivas para sua formação, com programas de ensino elaborados por homens, bem como distintos dos programas voltados para as instituições onde o ensino era restrito aos homens, como ocorreu com os cursos secundários, especialmente no século XIX. A integração de mulheres à história do ensino secundário demonstra que estas influenciaram os acontecimentos e tomaram parte na vida pública, à medida que isso lhes foi possível, dentro das condições concretas existentes. Subsidiaram a análise a categoria de gênero vista sob a perspectiva relacional, que busca perceber as relações sociais entre os sujeitos e um modo de dar significado às relações de poder. Fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Perrot (2012) e Scott (1990) bem como na noção de intelectuais "mediadores culturais" de Gomes e Hansen (2016).
Palavras-chave: Magistério secundário. Colégio Pedro II. Gênero.

Abstract:
This text brings reflections on the role of pioneer women teachers in secondary teaching at Colégio Pedro II, in the 1920s, when until then, teaching in primary education was reserved for women. Exclusive institutions were created for their training, with teaching programs designed by men, as well as programs different from the ones aimed at institutions where teaching was restricted to men, as it was the case of secondary education, especially in the 19th century. The integration of women in the history of secondary education shows they influenced events and took part in public life, as far as possible, within the existing concrete conditions. The analysis supported the gender category seen from a relational perspective, which seeks to understand the social relations between the subjects and a way of signifying the power relations. It is based on the theoretical assumptions of Perrot (2012) and Scott (1990) as well as on the notion of intellectuals "cultural mediators" of Gomes and Hansen (2016).
Keywords: Secondary teaching. Colégio Pedro II. Gender.

As professoras secundárias e seu papel como intelectuais mediadoras culturais

[1] Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Unidade Carangola. E-mail: paloma.oliveira@uemg.br
[2] Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Unirio. E-mail: nailda.costa@unirio.br

Este estudo sobre a atuação das mulheres como professoras no ensino secundário partiu de reflexões sobre as condições e circunstâncias que fizeram com que as mulheres, cujo *locus* de formação e atuação eram, respectivamente, as Escolas Normais e o ensino primário, passassem a ocupar espaço também no quadro docente dos cursos secundários.

Isso porque os cursos secundários, como por exemplo o Colégio Pedro II (CPII), tiveram ao longo do século XIX, o quadro docente composto unicamente por homens, sendo preciso pensar, então, o que possibilitou essa mudança na composição do magistério secundário, bem como os aspectos do percurso profissional dessas primeiras professoras que viabilizaram seu ingresso na instituição, de modo a percebermos as estratégias identitárias por elas construídas.

Nos primeiros levantamentos realizados no NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória do CPII[3], foram localizadas quatro professoras que atuaram no externato[4] como suplentes e no internato como auxiliares. Em 1926, Maria da Glória Ribeiro Moss, foi a primeira mulher a ingressar. Ela atuou nas aulas de Química do externato; em 1927, Maria de Lourdes (Português) e Aimée Ruch (Francês), que lecionaram as línguas modernas; e além destas três, a partir desse mesmo ano, Carmem Portinho, que trabalhou como auxiliar nas turmas de Aritmética, no internato. Outros estudos sobre "a presença feminina" no CPII, contudo, apontaram que a inserção das mulheres na instituição se deu inicialmente no corpo discente

[3] O NUDOM foi criado pela Portaria nº 1.019, de 22/08/1995, pelo então diretor do CPII, o professor Wilson Choeri. Localizava-se no prédio da Unidade Escolar Centro, local onde foi instalado o Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, antes Seminário de São Joaquim, reformado para pelo arquiteto Grandjean de Montigny para que fosse ocupado pelo renomado Colégio secundário para meninos. O Núcleo constitui-se como um guardião da memória coletiva, "tanto pelos documentos únicos referentes à história do Colégio, como pelas memórias de seus antigos alunos e professores, registradas em livros, depoimentos escritos e orais e imagens que retratam a marca muito característica de uma formação educacional" (SANTOS, 2013, p.40).

[4] O art. 1º do Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857, que regulamentou os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte, assinado pelo Marques de Olinda - Conselheiro d'Estado, Presidente do Conselho de Ministros, Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império, com a anuência do Imperador Pedro II, estipulou que o "Colégio de Pedro II" seria dividido em dois estabelecimentos de instrução secundária, denominados Internato e Externato do "Imperial Colégio de Pedro II" (BRASIL, 1857).

(Alves, 2009; Andrade, 2000; Marinho, 2016)[5]. E, com isso, a admissão de professoras se tornou necessária como regentes de turma.

A análise do percurso profissional das primeiras professoras do Colégio Pedro II não se pautou somente no trabalho que desenvolveram na instituição, mas também em elementos que ajudaram a configurar sua formação, bem como suas atuações em outros espaços públicos, tais como: associações, sociedades, instituições escolares, sindicatos, imprensa, etc.

Por isso, buscamos também estabelecer possíveis aproximações entre estas professoras e a acepção de *intelectual* trazida por Gomes e Hansen (2016), segundo a qual, este é percebido como mediador cultural, diferenciando-se da perspectiva tradicional da história política, que atribui esta categoria às pessoas que cultivam desinteressadamente a universalidade do espírito.

Desse modo, as professoras destacadas neste trabalho são vistas como sujeitos da produção de conhecimentos e da comunicação de ideias, podendo estar direta ou indiretamente vinculadas à intervenção político-social e são também consideradas sujeitos estratégicos nas áreas da cultura e da política, ocupando posição de reconhecimento na vida social. Estas mulheres, são tratadas aqui tendo-se como base suas práticas como *Intelectuais mediadoras* uma vez que elaboram, defendem e divulgam suas ideias tal como proposto por Gomes & Hansen (2016), ao atuaram como escritoras, professoras, autoras, dentre outros, passam a integrar esta categoria, sendo necessário conhecer suas experiências, percursos e estratégias intelectuais (GOMES e HANSEN, 2016).

Por outro lado, a (re)construção de seus percursos ainda se constitui um desafio, no sentido de se estabelecer relações mais significativas entre suas histórias

[5] A presença de meninas no corpo discente retroage ao ano de 1883, no Externato do CPII. Contudo, essa será provisória, permanecendo até 1889, sendo as meninas transferidas para escolas “adequadas ao seu sexo”, como a Escola Normal. Entre as alunas matriculadas estavam as filhas de Candido Barata Ribeiro. Ocupava a Pasta do Império, o senador Pedro Leão Velloso, que autorizou o reitor da instituição a adminitr no externato “alunas do sexo feminino”, conforme de 22 de fevereiro de 1883, por não existir disposição legal proibitiva. Em 1926, a menina Yvone Monteiro da Silva será a primeira matriculada para a turma do ano de 1927 (BONATO, 2005, 145; MARINHO, 2016, p.221).

individuais e suas histórias coletivas, que não pode se dar dissociada da sociedade onde está inserida (OLIVEIRA; COSTA, 2019)

Desse modo, este artigo se inscreve nos estudos sobre a "História das mulheres", tanto no Brasil quanto na América Latina, os quais admitiram Georges Duby e Michelle Perrot na obra "História das mulheres no Ocidente", de 1991, estiveram ausentes, devido à 'inexistência de estudos', sobre o assunto nessa região. Segundo Costa e Xavier (2019), estudos sobre a história de gênero e das mulheres, evidenciaram que: "Al largo de treinta años, la historia de las mujeres cambió sus objetivos y en sus pontos de vista". As autoras corroboram a afirmação de Michele Perrot de que "(...) se fue ampliando hasta volverse más específicamente una historia del género, que insiste en las relaciones entre los sexos e integra la masculinidade" (PERROT, 2012, apud COSTA; XAVIER, 2019, p.378)[6].

A concepção de gênero, enquanto "categoria de análise", viabiliza perceber as relações entre os sujeitos e um modo de significar as relações de poder (Scott, 1990). No caso aqui, refere-se também aos professores do sexo masculino que atuavam no CPII, ou seja, implica em pensar as relações estabelecidas entre os pares e também os outros. Em seu sentido mais restrito, refere-se aos estudos que têm a mulher como objeto, em um sentido mais amplo, é entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto, não nos deteremos especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles e que estão estreitamente ligadas, por sua vez, às relações de poder, que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade em determinada temporalidade ou espaço. Há que se considerar também que o sujeito

[6] As discussões, iniciadas no final da década de 1960, nos espaços acadêmicos trabalhavam com o termo "mulher", sendo o debate aprofundado com a crítica a uma ideia de "condição feminina". Depois da década de 1980 a utilização do termo passou a ser substituída, gradativamente, por "gênero". Essa nova perspectiva eliminou o determinismo biológico enraizado na utilização de termos como "sexo" ou "diferença sexual", considerando a construção cultural e social. Com a proposta de gênero, os homens assumiram espaço no campo de estudos, já que este não se pautava no enfoque dos indivíduos femininos, mas sim nas condições sociais e nas relações esta estabelecidas entre eles (ZUCCO, 2020, p.37).

histórico não é universal ou assexuado, nem há categorias de análise que deem conta da complexidade da vida como um todo. A abordagem de gênero serve para evidenciar que tanto os homens quanto as mulheres só podem ser analisados, identificados ou diferenciados entre si, nas relações que estabelecem e se ultrapassarmos as diferenciações puramente naturais entre os sexos (ALMEIDA, 1998).

De acordo ainda com o autor, o pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina, presente no século XIX, considerou natural alicerçar os homens no poder. Com base nesta diferença, justificava-se a subordinação feminina e seu alijamento da esfera pública. A participação política das mulheres, bem como na educação secundária e superior, continuou restrita a um pequeno grupo, que pertencia a uma classe social mais abastada. E, apesar de se conceder algumas parcelas do saber às mulheres, este não se distribuiu equitativamente, assim como o poder. Isso porque, tanto nas escolas quanto na sociedade, a hegemonia masculina apropriou-se do controle educacional, seja por meio da restrição do acesso seja ditando regras e normatizações da instrução, que limitavam o acesso das mulheres às profissões por eles determinadas, tais como o magistério secundário.

> (...). Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus programas de ensino, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas mais nobres, segregando as professoras a *guetos femininos* (...) (ALMEIDA, 1998, p.35).

Essa noção de dominação masculina que a princípio designa desigualdade nas relações sociais, obteve uma nova significação através do conceito de gênero, excluindo a ideia de algoz e vítima nas relações entre os sexos. Com isso, o estudo de gênero parte do princípio da própria diferença biológica entre os sexos, mas também das diferenças entre os seres humanos independentes do sexo, ou seja, considera outras características são levantadas como idade, nação, raça, religião, cultura, tudo que é comum à humanidade (COSTA, 2003, p. 190).

Se analisarmos o contexto do CPII, podemos notar através dos estudos sobre a identidade do magistério secundário e sobre a presença de mulheres nesta

instituição, que tal hegemonia masculina se fez presente, sobretudo no século XIX, com sensível mudança na década de 1920, quando Euclides de Medeiros Guimarães Roxo assumiu a gestão do Colégio. Tem-se que levar em consideração também o impacto que a produção intelectual dessas professoras teve para o programa de ensino dos cursos secundários, como também em outros espaços públicos, para além do educacional.

A dificuldade encontrada pelas mulheres de ingressar no ensino superior e de cursar o ensino secundário deve-se, segundo aponta Heleieth Saffiotti (2013, p.208), ao fato de que o Colégio Pedro II no Império era destinado exclusivamente aos meninos e tinha caráter propedêutico. Os exames, inicialmente realizados apenas nesse estabelecimento de ensino constituíam, pois, verdadeiro empecilho aos estudos superiores femininos.

As professoras no corpo docente do CPII: A reforma do ensino secundário na gestão de Euclides Roxo

Em um estudo de Valente (2003), sobre as etapas históricas da Matemática, em que se debate a primeira reforma internacional desta disciplina, foi possível perceber indícios de que a proposta de modernização do ensino secundário, por Euclides Roxo[7], relaciona-se com o ingresso de mulheres no quadro docente do Colégio Pedro II. Dentre os aspectos levantados que consideramos ter de algum modo contribuído com este ingresso, podemos citar: a expansão das turmas suplementares; o aumento do número de alunos, inclusive gratuitos; a presença feminina no corpo discente; a nomeação de professoras suplementares[8] pelos professores catedráticos para as cadeiras de línguas e ciências modernas, implementadas pela Reforma

[7] Euclides Roxo foi aluno do Internato do CPII, bacharelando-se nesse Colégio em 1909. Em 1916, formou-se Engenheiro Civil na Escola Politécnica (RJ), antes, em 1915, foi aprovado para professor substituto de Matemática do CPII e depois nomeado professor catedrático (DASSIE, 2008; 2011).

[8] Segundo Soares (2014, p.207), os professores suplementares também eram chamados na documentação de “regentes estranhos”, “pessoas estranhas”, “elementos estranhos”, “professores estranhos”, ou seja, não catedráticos, sem vínculo empregatício efetivo. São aqueles professores contratados temporariamente, com o intuito de contornar dificuldades, tais como: a falta de docentes face ao aumento do número de turmas suplementares, que ficavam a cargo do professor catedrático, podendo chegar a até 4 turmas por professor.

Francisco Campos, partir do Decreto nº 19.890, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931); formação acadêmica vinculada à matéria lecionada.

Estas mudanças foram aos poucos sendo implementadas por Euclides Roxo, quando este assumiu a cadeira como professor catedrático, em 1919, em substituição ao professor Eugênio de Barros Raja Gabaglia. Ele se tornou diretor do externato em 1925 e, de 1930 até 1935, do internato. Euclides Roxo, como diretor do CPII, parece ter sido o promotor da admissão das mulheres como parte integrante de um projeto que propunha a modernização do ensino na instituição. Ele foi considerado o protagonista do primeiro movimento modernizador do programa de ensino secundário, ocorrido no Brasil, ao tentar implementar a reforma no ensino de matemática ocorrido na Alemanha, e liderada por Felix Klein (1849-1925)[9], que se orientava por realizar o ensino da Aritmética, Álgebra e Geometria em uma única disciplina, a Matemática, como explica Valente (2003).

Conforme esse autor, a reforma se orientava por realizar o ensino da Aritmética, Álgebra e Geometria em uma única disciplina, a Matemática, e havia encontrado resistência do professor Raja Gabaglia e do professor Almeida Lisboa, que adotavam os livros didáticos da coleção FIC, desde 1895. Estes livros foram substituídos, em 1922, pelos de autoria de Euclides Roxo, o que somente foi possível devido a uma viagem daquele último para o exterior, e devido ao apoio dos professores Arthur Thiré e Henrique Costa. O livro passou a ser adotado em 1923, permanecendo até 1929.

Afirma Zuin (2016), que a reforma proposta por Roxo pautada no ensino intuitivo foi implementada no CPII, pelo Decreto nº 18564, de 15 de janeiro de 1929, demonstrando estar acompanhando o movimento renovador. Schelbauer (2006) explica que o ensino intuitivo parte da premissa de que a educação deve começar pela educação dos sentidos, estabelecendo uma nova relação entre as ciências naturais e a educação. A intuição sensível, a primeira etapa do método, é conhecida também sob a denominação de *lições de coisas*. Esse saber difundido no final do século XIX, no Brasil, trouxe elementos de renovação pedagógica, em relação ao ensino livresco, se fazendo presente nas primeiras décadas do século seguinte.

[9] Felix Klein (1849 - 1925), nascido em 25 de abril na cidade Düsseldorf, Alemanha, no início do século XX, ocupou um lugar de grande visibilidade nos debates da comunidade matemática. Para saber mais ver Souza (2010).

Naquele mesmo ano em que a reforma foi implementada, Euclides Roxo também passou a integrar o conselho diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade fundada em 1924 e, posteriormente, foi convidado por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Vargas[10], para participar da reformulação do ensino nos moldes que já havia sido implantado no CPII, sendo responsável pelos programas de Matemática da Reforma Francisco Campos de 1931, e pela implementação das turmas suplementares de línguas modernas nos cursos secundários. Roxo atuou também na Reforma Gustavo Capanema[11], de 1942 (ZUIN, 2016).

A introdução do ensino das línguas modernas no programa de ensino do CPII, com a Reforma de 1932, também foi um dos aspectos que possibilitou que as mulheres entrassem no ensino secundário como docentes. O número de professoras auxiliares de Português, Francês e Inglês ampliou, após a introdução do método direto no ensino de línguas vivas, nas duas primeiras séries do curso secundário. Desse modo, as mulheres puderam ingressar no corpo docente, contudo, apesar de algumas delas apresentarem formação superior, a não admissão como professoras catedráticas, via concurso, leva-nos a pensar sobre a tentativa de garantir a permanência da hegemonia e a manutenção do prestígio atribuído ao cargo restrito aos homens, visto que somente os catedráticos podiam integrar a Congregação de professores e as comissões de ensino, responsáveis por implementar e estruturar os programas de ensino.

O mesmo pode-se perceber sobre a ocupação dos cargos administrativos que, por sua vez, somente foram ocupados por mulheres em 1979, sendo a professora

[10]Em 1930, Francisco Campos assume o recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Em 1931, é reformulado o ensino secundário. O Decreto nº 21241, de 1932, consolida as disposições sobre a estruturação dos cursos secundários. Quanto ao ensino de Matemática, são acatadas as ideias renovadoras de Euclides Roxo, já adotadas no CPII (BRASIL, 1932).

[11] Em 1934, Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e Saúde. Para debater o ensino secundário, a ABE promoveu uma série de conferências, entre os conferencistas estava Euclides Roxo. É somente em 4 de abril de 1942 que será promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Euclides Roxo fez parte da comissão responsável pela elaboração dos programas de Matemática. Para Clarice Nunes (2001, p.104), "A implantação do Estado Novo encerra o movimento das reformas de ensino em vários estados brasileiros e no Distrito Federal, conhecido como Movimento da Escola Nova". Como afirma a autora, Francisco Campos e Gustavo Capanema propunham uma escola secundária para formar a elite intelectual em contraponto a um grupo da ABE, entre eles, Anísio Teixeira, que na reforma de instrução pública do Rio de Janeiro introduziu no nível secundário, o ensino profissional técnico, valorizando o diploma dessa escola como equivalente aos cursos secundários acadêmicos, dessa forma, ampliando o número de alunos nas escolas técnicas secundárias.

Maria Leda de Moraes Chini, a primeira e única mulher que assumiu a direção do Externato Bernardo de Vasconcelos[12], hoje extinto (ALVES, 2009).

As condições de trabalho das professoras do Colégio Pedro II

A partir dos dados levantados nos relatórios dos diretores Euclides Roxo (1928) e Pedro Coutto (1932), presentes no Arquivo do NUDOM/CPII, e na documentação apresentada na tese de Soares (2014), foi possível constatar um aumento significativo do número de professoras entre os anos de 1930 e 1940, em relação aos primeiros anos de sua atuação.

Em 1926, ingressou a primeira professora, Maria da Glória Ribeiro Moss; e, em 1927, mais três professoras: Aimée Ruch, que lecionava aulas de Francês; Carmem Portinho, Aritmética; e Maria de Lourdes Nogueira, Português. Já em 1940, foram localizadas 39 professoras, de um total de 219 professores, as quais atuavam como suplementares no CPII, em especial nas línguas modernas, sendo 5 professoras de Português, 19 de Francês e 9 de Inglês. Além destas, havia ainda duas professoras que lecionavam Geografia; uma, Química; uma, Ciências Físicas e Naturais, e duas, História da Civilização. Também foi possível localizar os nomes destas professoras que atuaram em 1940 nas turmas suplementares, e alguns dos registros no Departamento Nacional de Ensino - DNE – em que constavam, além do número de inscrição, as considerações sobre aspectos morais das professoras.

QUADRO 1: Professoras suplementares do Colégio Pedro II – 1940

Português	Francês	Inglês	Outras matérias
Maria de Lourdes	Maria Las Casas A. Souza (n. 1491)	Alda Drumond (n. 4868)	Anna O. Porto Carrero (Geografia)

[12] Bernardo Pereira de Vasconcelos foi ministro do Império. Fundador e idealizador do Colégio Pedro II. Nos primeiros anos do Colégio, foi responsável pela indicação dos primeiros docentes e pela escolha do material didático adotado. Com a República, a instituição teve o nome alterado para **Instituto de Instrução Secundária** (1889), **Externato Nacional Pedro II** e **Internato Nacional Bernardo Pereira de Vasconcelos** (1909). Em 1911, retomaria sua primitiva designação, Externato Bernardo de Vasconcelos. Fonte: Colégio Pedro II. Disponível em: <http://cp2.g12.br/118progesp/index.php?option=com_content&view=article&id=1865> e <http://cp2centro.net/?p=4765 >. Acesso em 15 mai. 2020.

Nogueira (n.199)			
Aurea de Salles Pereira Leite	Nair Quintella (n.7017)	Candelária Lima Mendes	Nadir Raja Gabaglia (Geografia)
Clara Oiticica	Aimée Ruch (n.1179)	Diva Alves Pinto (n. 1332)*	Maria da Glória Moss (Química)
Anna da Glória Santos de Araújo	Alice Santour	Maria Pinheiro Guimarães	Nilda Bethlen (Ciências Físicas e Naturais)
Otília Reis	Amalia Honold	Melissa Hull*	Wanda de Mattos Cardoso (História da Civilização) n.4673
	Amalia Caminha Machado (n.2375)	Mary Mandin	Zuleide Cesar Burlamaqui (História da Civilização)
	Eva Manuel	Maria dos Reis Campos (n.1229)	
	Felicidade Petit Lopes*	Sidronia C. Guimarães	
	Gilda de Carvalho (n. 1357)	Eridéa de Barros	
	Laura Sampaio Vianna (n. 5144)		
	Maria de Lourdes Sá Pereira*		
	Madaleine Manuel (n. 4674)*		
	Mary Lucy Torres Martins		
	Maria Velloso*		
	Nadir Raja Gabaglia		
	Silvia Falleti*		
	Clara de Paiva Galvão (n. 547)		
	Francisca de Almeida Aguiar (n. 1868)		
	Lucia Uchôa Cavalcanti		
	Maria Chermont Costa		
TOTAL: 5	19	9	6

Quadro elaborado pelas autoras com base na tese de Soares (2014, p.134-137) e nos relatórios dos diretores: Euclides Roxo (1928) e Pedro Coutto (1932), localizados no acervo do NUDOM/CPII.

No quadro, as professoras suplementares de línguas modernas foram sinalizadas por um asterisco, são elas: Felicidade Petit Lopes, Maria de Lourdes Sá Pereira, Madaleine Manuel (n. 4674), Maria Velloso, Silvia Falleti (Francês); Diva Alves Pinto (n. 1332) e Melissa Hull (Inglês). O número constante ao lado do nome da professora demarca aquelas que tinham registro no Departamento Nacional de Ensino.

Embora os dados apresentados façam referência ao ano de 1940, as professoras que atuaram no externato[13] do CPII, durante 1926 e 1927, estão presentes na lista apresentada, são elas: Maria da Glória Ribeiro Moss, Maria de Lourdes Nogueira e Aimée Ruch, o que confirmou que foram *"esquecidas"* ou mesmo desconsideradas pelo professor Escragnolle Doria,[14] em sua obra sobre o centenário do Colégio de Pedro Segundo, intitulada *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo – 1837-1937*, publicada em 1939. A obra também não menciona o fato de que, em 1932, o número de professoras auxiliares de Francês e Inglês ampliou, com a introdução do método direto para o ensino de línguas vivas nas duas primeiras séries do curso secundário. Com isso, as mulheres puderam ingressar no quadro docente, conforme representado no quadro.

De um total de 19 professoras suplementares de Francês, apenas 9 apresentavam o registro, sendo a maioria classificada como *bom elemento.* E em relação às nove professoras suplementares de Inglês, apenas três.

Além das professoras suplementares de línguas modernas, que eram a maioria, havia também professoras suplementares de Geografia, Química, Ciências Físicas e Naturais e de História da Civilização. A avaliação das professoras chamou atenção para as representações construídas sobre seu perfil profissional, a partir do olhar de seus pares, em especial a de Nilda Bethlen, por se distinguir das demais por

[13] O art. 1º do Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857 que regulamentou os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte, assinado pelo Marques de Olinda - Conselheiro d'Estado, Presidente do Conselho de Ministros, Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império, com a anuência do Imperador Pedro II, estipulou que o "Colégio de Pedro II" seria dividido em dois estabelecimentos de instrução secundaria, denominados Internato e Externato do "Imperial Colégio de Pedro II" (BRASIL, 1857).

[14] Alguns aspectos sobre Luiz Gastão de Escragnolle Dória (1869-1948), como professor do CPII, foram retratados no estudo de Gama e Mello (2017).

trazer considerações sobre sua aparência e experiência: *é quase uma criança. Substitui a irmã, casada com militar transferido para o Mato Grosso. Inexperiente* (SOARES, 2014, p.134-137).

Em 1940, o aumento do número de mulheres se deu também em relação às discentes, o que já vinha ocorrendo desde 1927, bem como o aumento do número de alunos gratuitos[15] no CPII.

Embora não se possa desconsiderar que esta ampliação veio acompanhada de certa precarização do trabalho, haja visto a maioria das professoras não terem registro na Diretoria Nacional de Ensino, as análises que se baseiam no pressuposto de *declínio das instituições*, de François Dubet (2002), precisam tomar o cuidado de não acabarem por enfatizar a dicotomia entre homens e mulheres, reforçando a prerrogativa de que os antigos professores passaram a ganhar outros espaços de atuação e formação, deixando as instituições em busca de novas ou melhores condições de trabalho, sendo então os cargos deixados por eles, ocupados pelas mulheres. Tal pressuposto corrobora a tese, segundo a qual os *"homens mundo",* que segundo Mendonça, Soares e Lopes (2013) e Mendonça (2015) ocuparam as cátedras do CPII, não tinham na docência sua principal profissão, vendo o prestígio da instituição onde atuavam apenas como um trampolim para alcançarem melhores cargos.

Para além desta concepção, apontada por Soares e Silva (2018), pautada na ideia de que a *crise institucional* do CPII teria se iniciado na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, devido a problemas na infraestrutura, baixos rendimentos dos professores, aumento do número de alunos e de turmas suplementares e que culminou na criação do curso de Filosofia para formação de professores em nível superior no CPII, desponta a perspectiva que considera relevante, para explicar a presença de mulheres na instituição, as reivindicações dos grupos feministas, bastante atuantes no período. Como exemplo, podemos citar a primeira Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922[16], onde as

[15] Os alunos do CPII pagavam anuidade (ANDRADE, 2016). Dessa forma, passaram a conviver com os alunos que não podiam pagar.

[16] As mulheres no corpo discente do Colégio foi ponto de pauta da Comissão de Educação da Primeira Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922, pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, entidade presidida por Bertha Lutz.

congressistas reivindicavam a entrada de mulheres no Colégio Pedro II, instituição de nível secundário exclusiva para o sexo masculino e passaporte para o ensino superior (BONATO, 2005).

Com base no pressuposto de que as discriminações hierarquizam as categorias de pertencimento também no interior dos estabelecimentos de ensino, este tipo de análise possibilita pensar que as mulheres ingressaram no CPII como estratégia para se distinguirem dos ofícios de imagem social negativa ou com posição subordinada, e que não exigiam qualificação, sem, no entanto, ter como preocupação central os aspectos que as distinguiam das demais mulheres e entre si.

Foi possível também estabelecer relações de parentesco entre os professores do CPII e as primeiras professoras que ingressaram no final da década de 1930, contudo, há indícios ainda mais fortes de que a ocupação destes cargos foi viabilizada por um projeto modernizador do ensino secundário promovido pelo diretor Euclides Roxo, que vinha sendo implementado na instituição.

Logo, o que para alguns representava uma perda de prestígio, para outros indicava não apenas a modernização do ensino, como também a ampliação do acesso gratuito ao ensino secundário, a coeducação e o alcance das reivindicações das pautas feministas.

Uma síntese do percurso profissional das primeiras professoras

Como vimos, em 1926, a primeira professora a ingressar no CPII foi Maria da Glória Ribeiro Moss. E, em 1927, compuseram este quadro Aimée Ruch, Carmem Portinho e Maria de Lourdes Nogueira.

Nesta parte, nos detivemos em sintetizar alguns apontamentos iniciais sobre o percurso destas quatro mulheres, a partir do levantamento das fontes do NUDOM/CPII e da imprensa disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

A imprensa se mostrou uma rica fonte de pesquisa sobre estas professoras, uma vez que muito de sua atuação e participação nos diversos espaços públicos foram nela retratadas, complementando ou permitindo contrapor os dados levantados

na documentação do acervo do arquivo do CPII, ou mesmo em pesquisas anteriores sobre a temática.

Na tese da professora Maria da Glória Ribeiro Moss, apresentada durante o concurso em que ela se candidatou à vaga de professor catedrático de Química do CPII, em 1939, consta referência à carta de indicação feita por Euclides Roxo, que, como vimos, além de professor catedrático de matemática, também foi diretor do Externato, quando ela iniciou seus trabalhos no CPII. Quando começou a atuar no CPII, já havia se formado em Farmácia e exercido o magistério na Escola Normal. Posteriormente, formou-se também para exercer a profissão de advogada, o que se deu de forma concomitante à atuação em diferentes escolas secundárias e de ensino profissional no município do Rio de Janeiro, entre os anos de 1931 a 1937 (MOSS, 1933; 1939).

Mesmo formada em Farmácia na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e de sua experiência com o ensino de Química, Física e História Natural na Escola Normal de Niterói, onde exercia o magistério desde 1922, não obteve êxito nos dois concursos para concorrer à cadeira de Química do CPII, realizados, respectivamente, em 1934 e 1939, embora destacando-se dos demais candidatos na prova escrita do primeiro concurso, o qual foi, contudo, anulado.

Além de sua atuação profissional, ela declarou na data de inscrição para o concurso para a cadeira de Química, de 1934, ter feito parte do serviço químico da Armada (Marinha), criando um veneno para ser utilizado em cascos de navio, com patente de invenção, numa época em que as mulheres não podiam atuar neste campo[17], e de pertencer a diversas Sociedades e Associações brasileiras e internacionais de Química, Farmácia, Direito e Educação, bem como da Associação de Professores Católicos[18], e do Sindicato de Professores[19] (MOSS, 1933; 1939).

[17] Segundo Adilene Silva (2018), apesar da Marinha ter sido a primeira Força Armada a admitir mulheres, em 1981, a Escola Naval só veio a permitir pela primeira vez o ingresso de mulheres, porém, como Aspirantes, em seus cursos de graduação para formação de Oficiais do Corpo da Armada, do Corpo de Fuzileiros Navais e do Corpo de Intendentes da Marinha, a partir do Edital de 2013. Entretanto as vagas destinadas às mulheres foram exclusivamente para o Corpo de Intendentes da Marinha. Aspirantes na EN são os alunos e as alunas durante o Ciclo Escolar dos referidos cursos de formação.
[18] Provavelmente trata-se da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, tratada por Lopes (2017).
[19] Provavelmente, trata-se do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal, criado em 1931. A filiação para quem exercia cargos administrativos era proibida. No ano de sua criação, altera seus estatutos, passando a aceitar a filiação de educadores de todos os segmentos e níveis de ensino e a denominar-se Sindicato dos Professores do Distrito Federal (MARTINS, 2012).

Sua participação nessas associações foi decisiva para embasar seu percurso e constituir sua identidade profissional, embora tenhamos encontrado poucos rastros de sua atuação na documentação analisada, sendo necessário recorrer à imprensa.

O percurso de Maria da Glória foi marcado pela opção por uma profissão predominantemente masculina. Além do magistério secundário, ela percorreu o campo educacional brasileiro, no período indicado, de uma maneira singular, tanto por ter se profissionalizado e se especializado em pesquisas junto ao serviço químico da Armada Brasileira, utilizando-se do método do professor alemão Dr. Dennstedt [20], quanto por ter apresentado os resultados de seus trabalhos no 1º e no 2º Congresso de Farmacêuticos, realizados tanto no Rio de Janeiro, em 1922, quanto em São Paulo, em 1928. Suas pesquisas ainda orientaram sua prática e suas reflexões em relação ao ensino de Química, em sua prática na Escola Normal e nos Cursos Secundários e Profissionais, mesmo após ter se formado pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, atuando como advogada (OLIVEIRA e COSTA, 2019a).

Em 1941, ela ministrou uma sessão magna como médico-jurista em uma Conferência sobre educação sexual, realizada na Bahia, juntamente com Walfredo Machado, bem como atuou como advogada de defesa de alguns integrantes do levante militar deflagrado, em 1935, nas cidades de Natal, Recife e Rio de janeiro, também conhecido como *"Revolta Comunista"* (Jornal do Brasil, 30 de junho, 1938, p.7).

Mesmo assim, ela não deixou de lecionar. Apareceu como membro da Congregação do Instituto de Educação[21] e professora catedrática de Química, 44 anos após iniciar sua carreira como professora, ou seja, em 1966. Em 1971, encerrou sua carreira profissional, quando foi finalmente convocada para lecionar como professora concursada, agora no ensino de Educação Moral e Cívica, no CPII (D.O.U, 22 de abril, 1971, p.1107). Faleceu 8 anos depois, aos 75 anos, viúva e, aparentemente, sem deixar herdeiros.

[20] Atualmente, seu sobrenome é associado a um tipo de reação de rearranjo para a obtenção de piridinas: a síntese de Ciamician-Dennstedt. Na tese que ela apresentou no concurso de Química, seu método foi utilizado no procedimento de catálise.

[21] A Congregação do Instituto foi criada por ato de 10 de fevereiro de 1947, na primeira administração do Professor Mário da Veiga Cabral, e funcionava na sala Lourenço Filho, do prédio central do complexo do Instituto de Educação. CENTRO de Memória Institucional do ISERJ. Disponível em: <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2006/05/congregao-do-instituto-de-educao.html>. Acesso em 01 mai. 2018.

Em 1927, outras três professoras foram admitidas, porém, também como substitutas ou auxiliares. Dentre elas, destaca-se Maria de Lourdes Nogueira, professora auxiliar de Português, que também militou em defesa das pautas anarquistas e feministas.

Era também escritora e chegou a publicar as obras: *Fragmentos, Ensaios Literários* e *Amor e Arte.* Também atuava na imprensa, onde publicou seus ensaios literários na *Revista da Semana*, durante 1926 e 1928, e na Revista *Fon Fon*, entre 1914 e 1920 (OLIVEIRA e COSTA, 2019b).

Já nestas primeiras publicações despontavam questões libertárias, as quais apareciam de forma sutil em seus escritos, diferentemente da fase em que escreveu na imprensa anarquista, no final da década de 1920, quando teve forte militância na imprensa do Rio de Janeiro e nos Movimentos Anarquista e Feminista, como indicou o estudo de Martins (2009).

Durante esse período, chegou a ser presa juntamente com o professor catedrático de Português do CPII, José Oiticica, com o qual chegou a participar, inclusive, de bancas de exames de alunos. Por ocasião da greve da Companhia Leopoldina, ela proferiu um discurso no comício da Praça da República, apontando o anarquismo como o caminho para a libertação. Além de participar de organizações grupais e protestos públicos, assinou artigos na imprensa libertária, tais como, *A Obra*, *A Razão* e também em *A Voz do Povo*. Além disso, participou da fundação da Liga Feminista de Estudos Sociais, do 1º Congresso Feminista Brasileiro e da Legião da Mulher Brasileira. Ela participou também da comissão organizadora do 1º Congresso Feminista Brasileiro, cuja realização estava prevista para ocorrer entre 1º a 15 de abril de 1921, do Partido Republicano Feminino (O Combate, 1 de fevereiro, 1921, p.3).

Apesar de participar de alguns eventos de cunho feminista, seu nome passou a aparecer na imprensa atrelado ao campo educacional, tendo como foco suas publicações escritas. Devido à abrangência de movimentos em que atuou, de suas publicações e da longa atuação no CPII (1927 até 1949), cabe ainda novos estudos sobre esta professora.

Outra militante feminista, que por sua vez, atuou no internato, é Carmem Portinho, que deu aulas na turma suplementar de Aritmética, cargo que ocupou por 3 anos (1927-1929) (COSTA e OLIVEIRA, 2019c), após ter cursado Engenharia pela

Escola Politécnica da Universidade do Brasil - concluída em 1926 - até o retorno do professor catedrático Almeida Lisboa[22], que estava em viagem para o exterior, o qual impunha resistência à Reforma no ensino de Matemática, aspirada por Euclides Roxo.

Em 1939, ganhou o título de urbanista, defendendo a tese intitulada: "*A futura capital do Brasil, no planalto de Goiás"* (Jornal do Brasil, 17 de janeiro,1939, p.17).

Em relação às demais professoras, foi a única que conseguiu atuar no ensino superior. Além disso, foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922), atuando na vice-presidência, e membro e presidente da União Universitária Feminina, associação de mulheres universitárias, fundada em 1929 (BONATO, 2005). Durante toda sua trajetória, esteve à frente da luta pelos direitos das mulheres, até seu falecimento em 2001 (SCHUMAER, 2001).

Sobre Aimée Ruch, que atuou como professora de Francês nas turmas suplementares, encontramos, a princípio, poucas informações. Sabe-se que era irmã e parceria profissional de Gastão Ruch, professor catedrático do CPII, junto com o qual fundou uma escola particular. No livro *Memória de estudante*, de Fernando Segismundo, ex-aluno do CPII, há referências sobre a escola primária dos irmãos Ruch – Aimée e Gastão – localizada na travessa do Ouvidor, n.10, no centro do Rio de Janeiro, na qual o autor da biografia teria estudado, antes de 1927, ano em que também ingressou no CPII, como aluno.

Além disso, Segismundo cita em suas memórias o casamento de Aimée Ruch com Nelson Romero, filólogo, que também lecionou no CPII, como professor de Italiano. Este diplomou-se pela Universidade Gregoriana de Roma, Itália, em 1913, e era membro da Academia de Letras do Rio de Janeiro, da Academia Sergipana de Letras, da Academia de Filosofia (RJ) e membro fundador da Academia Brasileira de Filologia, com publicações sobre o Latim (SEGISMUNDO, 1927).

Nelson Romero teria participado do concurso para catedrático de italiano, concorrendo com Nella Aita, a primeira a prestar concurso para professor catedrático do CPII, em 1921. Ela ficou classificada em 4º e ele em 7º lugar. Contudo,

[22] Conforme João Bosco Pitombeira de Carvalho et al. (2000, p. 415-424), o professor Almeida Lisboa critica os programas de Matemática elaborados por Euclides Roxo, em 1929, para o CPII. Almeida afirma que... "na qualidade de mais antigo professor catedrático de Matemática do Colégio Pedro II, declaro não ter colaborado, nem de leve, nos seus atuais programas de Matemática". Os autores concluem que Almeida Lisboa era partidário do ensino tradicional da Matemática.

posteriormente, ele ingressou no CPII como professor de italiano, enquanto não foram encontrados vestígios da atuação dela na instituição.

Dentre as produções intelectuais de Aimée Ruch, podemos citar o livro: *Anthologia franceza*, o qual foi utilizado como livro escolar no programa de ensino do CPII. Tamanho foi o sucesso da obra publicada por ela, que a mesma ficou em circulação e sendo divulgada na imprensa de 1930 até meados de 1936, contando com reedições em 1934, 1937 e 1940. Contudo, em 1935, outras obras passaram a ser divulgadas na imprensa, como escritas em parceria com o seu irmão Gastão Ruch: *Versões Gradativas de Francês*, para a 1ª e 2ª séries, e o *Curso de Francês* preliminar, os quais estavam à venda na Livraria Moderna, em 1937, porém, ao nos deparamos com as capas dos livros, percebe-se que somente ele foi identificado como autor das obras (O imparcial, 21 de julho, 1935, p.2;11 de março, 1936, p.1;15 de março, 1937, p.1; 15 de abril, 1939, p.1).

Embora possamos considerar a hipótese de que Gastão Ruch tenha sido um professor catedrático identificado como um dos "*homens mundo",* letrado e com cultura geral, o seu percurso nos indica vínculos com os conhecimentos de História das Civilizações, ao passo que sua irmã, Aimée Ruch, é quem atuava lecionando Francês. Desse modo, o apagamento de sua autoria, nestas obras, se configurou mais como uma estratégia editorial para publicação de uma obra de autoria feminina, depois que seu irmão, que a apoiava em seus projetos, já havia falecido.

Ela permaneceu atuando no CPII e oferecendo aulas particulares de Francês até seu falecimento, em 1945 (CORREIO DA MANHÃ, 1945).

Considerações finais

Falar do pioneirismo destas quatro professoras, Aimée Ruch, Carmem Portinho, Maria de Lourdes e Maria da Glória, no ensino secundário, é indicar caminhos para se pensar como as particularidades de seus percursos são estabelecidas nas relações que estabeleceram com as instituições, com seus pares e com os demais membros da sociedade em que estavam inseridas, e levando ainda em consideração a imagem construída acerca de si mesmas.

Nesse sentido, pode-se perceber as estratégias utilizadas pelos professores que ocupavam o cargo de catedráticos no CPII para delimitarem seus espaços de atuação, buscando distinguirem-se delas, na instituição. Essas atitudes encobriam o fato de que buscavam manter uma hierarquia em relação às mulheres no que tange à profissão.

Estas hierarquias não se restringiram à diferença entre homens e mulheres. Elas existiam entre as próprias mulheres, uma vez que a maioria, naquela época, não tinha acesso à instrução, como também entre os homens, gerando categorias e identidades profissionais distintas. Como vimos, existiam várias categorias de professores no CPII, sendo apenas os professores catedráticos, ou os *homens-mundo,* aptos a tomar decisões importantes em relação ao programa de ensino e seleção de professores, por exemplo.

Mesmo diante disso, não se pode descartar o protagonismo dessas professoras, bem como suas contribuições para o campo literário, acadêmico, científico e educacional, que foram ocultadas ou até mesmo desconsideradas, tanto por aqueles que detinham o poder de escolha naquele momento quanto historicamente. A presença de mulheres militantes, anarquistas e feministas, em um espaço marcadamente masculino acarretou mudanças no cenário educativo da instituição e do ensino secundário. Constatou-se, desde então, maior presença de mulheres, tanto no corpo docente quanto discente, ainda que os professores catedráticos tenham buscado estratégias de manutenção de seus privilégios no CPII, ao não permitirem o ingresso destas mulheres como catedráticas, visto que eram eles que integravam a Congregação que elegia os professores, os programas e manuais de ensino.

Estas mulheres, embora as tentativas de *silenciá-las,* atuaram tanto no contexto educacional quanto na produção científica, trazendo contribuições para o programa de ensino, interferindo nas práticas de ensino e na configuração da identidade do magistério secundário e, por que não dizer, no Programa Institucional do CPII.

Com isso, o estudo se deteve em trazer particularidades sobre o percurso profissional dessas professoras e suas trajetórias de vida. Este estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre o percurso destas professoras e os levantamentos aqui apontados esboçam os primeiros caminhos traçados pela pesquisa, a qual tem se

desdobrado em novos trabalhos e publicações, buscando aprofundar a análise sobre a identidade profissional destas mulheres que atuaram no ensino secundário.

Escrever a história dessas mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas e no qual elas não se encontravam sozinhas. Como aponta Perrot (2012, p.16) é sobre elas que "o silêncio pesa mais". Primeiramente, devido a sua invisibilidade nos espaços públicos, que, por muito tempo, mereceu interesse e relato. E mesmo quando ocuparam esses espaços, foram pouco vistas. Nesse sentido de romper com o *silenciamento* dessas mulheres, as fontes do NUDOM assumiram papel relevante de dar visibilidade ao papel exercido por essas professoras não apenas no campo educacional, como nos demais setores da sociedade.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, R. L. Trajetórias femininas no Colégio Pedro II. In: **2 ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.

ANDRADE, Vera Lúcia. C. Q. Colégio Pedro II: patrimônio e lugar de memória da educação brasileira. In. GASPARELLO, A. M. & VILLELA, H. O. S. (eds.). **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p.101-116.

_____. **Colégio Pedro II**: o feminino como exceção. [S.l.:s.n.], 2000. 9 f.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. O fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.18, nº 1-2, p.131-146, jan./dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 19.890 de 11 de abril de 1931**. Reforma Francisco Campos. Coleção de Leis do Império e da República, 1981.

_____. **Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso: 30 abr.2020.

_____. **Decreto nº 21241, de 1932**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm>. Acesso em 20 mai.2020.

_____. **Decreto nº 18564, de 15 de janeiro de 1929**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 mai.2020.

_____. **Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso 30 abr. 2020.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de, WERNECK, Ana Paula Lellis Deborah Silva CRUZ, Enne Mônica Baptista da Costa Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. In: **R. bras. Est. pedag**. Brasília, v. 81, n. 199, set./dez. 2000, p. 415-424.

COSTA, Nailda Marinho; XAVIER, Libania. El associativismo de mujeres em Brasil y las *tesis* de Branca Canto de Melo en el primer Congreso Internacional Feminista (1922). In. GONZÁLEZ PEREZ, Teresa (Coord.) **Le educación de las mujeres en Iberoamérica: análisis histórico**. Gobierno de Canarias. Tirant Humanidades: Valencia, 2019. P. 375-406;

COSTA, Suely G. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SOIEHT, Rachel (orgs). **Ensino de História; conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Faperj, 2003, p. 187- 208.

COLÉGIO PEDRO II. Disponível em: <http://cp2.g12.br/118progesp/index.php?option=com_content&view=article&id=1865> e <http://cp2centro.net/?p=4765 >. Acesso em 15 mai. 2020.

CORREIO DA MANHÃ. 18 de novembro, 1945.

COUTTO, P. **Relatório concernente aos anos letivos de 1926 e 1927**. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional do Ensino por Pedro do Coutto, Diretor do Internato. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II – Internato, 1928.

DASSIE, Bruno Alves. **Euclides Roxo e a constituição da educação matemática no Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12024@1 Acesso em 30/04/2020

_____. As propostas pedagógicas de Euclides Roxo para o ensino de Matemática na escola secundário brasileira. **Boletim GEPEM**. n.59, jul. 2011, p.81-94.

D.O.U. 22 de abril, 1971, p.1107.

DUBET, F. **Le Declin de l'Institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

ESCRAGNOLLE DORIA, Luiz Gastão de. Memória histórica. Prof. Emérito do Collegio Pedro Segundo. **Commemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro Segundo** (2 de dezembro de 1837 – 2 de dezembro de 1937). Publicação oficial sob os auspícios do Ministério da Educação. Rio de janeiro, 1939.

GAMA, Zadig Mariano Figueira, MELLO, Celina Maria Moreira. Luiz Gastão d'Escragnolle Dória: um polígrafo das Letras Brasileiras. **Revista Soletras**. n.34, 2017.

GOMES, Angela de Castro e **HANSEN,** Patrícia Santos **(Orgs). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

GUIMARÃES ROXO, E. M. **Relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926**. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional do Ensino pelo Professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Diretor do Externato. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1928.

ISERJ. Centro de Memória Institucional. Disponível em: <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2006/05/congregao-do-instituto-de-educao.html> Acesso em 01 mai. 2018.

JORNAL DO BRASIL. 30 de junho, 1938, p.7.
_____. 17 de janeiro,1939, p.17.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARINHO, Nailda. A engenheira militante feminista Carmem Portinho: a atuação na União Universitária Feminina. GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira (orgs.). **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p.215-232.

MARTINS, Thais da Silva Alves Martins. **A docência em suas dimensões profissionais, políticas e culturais**: um estudo sobre a escola do professor do Sinpro-Rj (2000-2010). Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, Angela Maria Roberti. A invisibilidade de Maria de Lourdes Nogueira: mulher, militante, libertária**. Boletim do Núcleo de Pesquisa Marques da Costa**. ano IV, n.12, jun, 2009.

MENDONÇA, A. W. P. C. Apresentação: O Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do Magistério Público Secundário no Brasil (1837-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 15, p. 167-171, 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C., SOARES, Jefferson da Costa, LOPES, Ivone Goulart. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. UFMT, MT: Cuiabá, 2013.

MOSS, Maria da Glória. P**rocesso catalítico de análise orgânica: catálise**. Rio de Janeiro: TYP. América, 1933.

MOSS, Maria da Glória. **Catálise (tese).** Rio de Janeiro: TYP. América,1939.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In. BOMENY, Helena et. al. (org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p.103-125.

O COMBATE. 1 de fevereiro, 1921, p.3.

O IMPARCIAL. 21 de julho, 1935, p.2.

_____.11 de março, 1936, p.1.

_____. 15 de março, 1937, p.1.

_____. 15 de abril, 1939, p.1.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de; COSTA, Nailda Marinho. O percurso da professora Maria da Glória Ribeiro Moss no Colégio Pedro Pedro II: “o famoso concurso de química” (1926-1939). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, p.1-21, 2019.

_____. As estratégias identitárias construídas pelas mulheres para ingressarem como professoras de ensino secundário do Colégio Pedro II. **Anais do XI Seminário Nacional do Histedbr**. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.p.305-319.

_____. Carmem Portinho: “Uma engenheira que lutou para vencer: de professora de matemática a chefe de Departamento”. In: **Anais da 39ª reunião da Anped**. Niteroi, 2019.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, B. B. M. O Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II e sua importância para a preservação do patrimônio histórico e cultural da educação brasileira. In: BONATO, N. M. C. & XAVIER, L. (eds.). **A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio**, Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p.36-44.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed., 2006, p. 132-149.

SCHUMAER, Maria Aparecida. Pioneiras da ciência no Brasil. In: **VITRUVIRUS**, ano 2, ago, 2001.

SEGISMUNDO, Fernando. **Memória de estudante**. 1927.

SILVA, Adilene Cunegundes da. **O ingresso e a permanência da primeira turma das aspirantes no curso de graduação da escola naval (2014-2017).** Dissertação de mestrado. PPGEDU –UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Jefferson da Costa e SILVA, Gustavo da Motta. Dentre a reforma Rocha Vaz e o Estado Novo: os professores suplementares do Colégio Pedro II. **RBHE**. v. 22, n. 56, set./dez., 2018.

SOARES, Jefferson da Costa. **Dos professores estranhos aos catedráticos**: aspectos da construção da identidade profissional docente no CPII (1925-1945). Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Educação. RJ: PUC-RJ, 2014.

SOUZA, G. M. F. K. **Euclides Roxo**: debates sobre o ensino da matemática no começo do sáculo XX. Dissertação de mestrado profissional. Instituto de Matemática, Estatística e Computação científica da UNICAMP. Campinas, SP, 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

ZUCCO, Maise Caroline. “Circulação de saberes: publicações brasileiras sobre mulheres, gênero e feminismos no depósito legal (1960-1999)”, **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 27-42, maio/ago. 2020.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Euclides Roxo: pelos caminhos da Metrologia. **Caminhos da Educação Matemática em Revista/On line**. v. 5, n. 1, 2016, p.93-105.

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

PARTICIPAÇÃO FEMININA NA POLÍTICA E NA AÇÃO POPULAR: DO MARIANISMO AO CRISTOCENTRISMO NA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA

FEMALE PARTICIPATION IN POLITICS AND POPULAR ACTION: FROM MARIANISM TO CHRISTOCENTRISM IN BRAZILIAN CATHOLIC ACTION

Camila de Jesus Silva[1]

RESUMO: Na década de 1960, no Brasil, formaram-se diversas organizações da chamada *Nova Esquerda*. Entre todas essas organizações, a que mais admitira mulheres em seu quadro militante, inclusive em posições diretivas, foi a Ação Popular. Neste artigo procuramos investigar algumas causas da inclusão feminina nesse meio político, principalmente no que se refere aos elementos ideológicos e simbólicos adotados pela Igreja Católica até aquele momento. Uma de nossas hipóteses é que essa inserção deve-se à passagem ideológica do *marianismo* ao *cristocentrismo*, na Ação Católica Brasileira, desde 1935 até a primeira metade da década de 1960.
PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Ação Católica Brasileira. Ação Popular.

ABSTRACT: In the 1960s, in Brazil, several organizations of the called *New Left* were formed. Among all these organizations, the one that most admitted women in their militant position, including in positions of leadership, it was Popular Action. In this article we seek to investigate some causes of female inclusion in this political environment, mainly with regard to the ideological and symbolic elements adopted by the Catholic Church up to that time. One of our hypotheses justifies such insertion in the ideological passage from Marianism to Christocentrism, in Brazilian Catholic Action from 1935 until the first half of the 1960s.
KEYWORDS: Women. Brazilian Catholic Action. Popular Action.

Introdução

Nosso texto parte de um problema surgido em nossos trabalhos anteriores, mais especificamente da monografia *As mulheres que lutaram contra a Ditadura Militar em Goiás: o caso da Ação Popular*; e da dissertação de mestrado *A Nova Esquerda e sua atuação regional: a Ação Popular em Goiás*, que tratam, respectivamente, da experiência de mulheres que foram militantes da Ação Popular

[1] Mestre em História - Doutoranda - Programa de Pós Graduação em História - Universidade Federal de Goiás - PPGH/UFG - Brasil. Professora efetiva em SEDUC-MT -Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. E-mail: camilajesilva@gmail.com.

em Goiás e da história dessa organização de esquerda no estado. Em ambos os trabalhos pudemos perceber uma participação muito expressiva das mulheres, o que também é possível constatar em outros trabalhos sobre a AP publicados no país. É importante ressaltar a origem particular da Ação Popular, sendo uma organização da chamada *Nova Esquerda* que nasceu entre os meios estudantis da Ação Católica brasileira. Ao mesmo tempo, é preciso contextualizar a criação da AP em meio à segunda onda do feminismo, que teve início na década de 1960.

O primeiro motivo para nosso questionamento surgiu quando, ao procurar pelas mulheres que lutaram contra a ditadura militar no estado, todas que tivemos notícia e se dispuseram a dar depoimento haviam sido da Ação Popular. Outra causa surgiu durante as pesquisas para nosso trabalho de dissertação de mestrado, quando verificamos em estatísticas levantadas por Marcelo Ridenti, historiador e professor titular da UNICAMP (Universidade de Campinas), a partir dos processos arquivados pelo projeto Brasil Nunca Mais, que o percentual de mulheres vinculadas à organização era consideravelmente alto, em relação aos demais partidos de esquerda que atuaram no período. E, por fim, e aí se encontra o motivo principal: entre um total de doze entrevistados em nossas pesquisas, cinco eram mulheres, ou seja, representando um percentual de 42%.

Dessa forma, analisar as razões para a grande inserção de mulheres na Ação Popular tornou-se um problema altamente necessário e urgente, já que estas chegaram, em alguns momentos e regiões específicas, a compor quase 50% da organização. Foram sujeitos políticos de grande importância nesse processo, desempenhando inclusive funções diretivas. Buscamos então preencher uma lacuna presente na historiografia a respeito do tema, já que até o momento ela não possui trabalhos que busquem investigar especificamente os elementos que contribuíram para uma maior participação feminina na AP e o que contribuiu diretamente para a integração desta na política brasileira. Para tal, nos será de grande valia a utilização recorrente das categorias de *público* e *privado*. Procuraremos demonstrar os limites definidos historicamente às esferas sexuais e a delimitação de espaços para os gêneros masculino e feminino (MATOS, 2007, p. 285).

Nesse sentido, este trabalho, que segue a linha dos estudos de gênero, tem a intenção de contribuir com novas pesquisas e perspectivas sobre as esquerdas e a

política brasileira, buscando, por meio da articulação e inter-relação dos discursos, promover a descentralização dos sujeitos historicamente constituídos, levantando as experiências e anseios dos agentes silenciados na prática histórica convencional, neste caso as mulheres. No entanto, a temática sobre as mulheres não busca apenas ampliar os limites da disciplina e possibilitar novos campos de pesquisa, mas também dar voz à experiência histórica das mulheres, sempre trabalhando de forma relacional ambos os gêneros (MATOS, 2007, p. 279-280).

Os estudos com abordagem de gênero só são possíveis se nos valermos de uma diversidade de documentos e metodologias, como a História Oral, que vem sendo utilizada intensamente para o bom desempenho das pesquisas. A História Oral, enquanto método, é de extrema relevância nesse tipo de trabalho, pois, ao mesmo tempo em que tenta minimizar o problema das lacunas históricas, ou a escassez das fontes escritas, privilegia a análise de grupos marginalizados e minorias. Nesse sentido, memórias subterrâneas e há muito tempo silenciadas, como das mulheres, são resgatadas e valorizadas, em contraposição à memória oficial, que geralmente é masculina (POLLAK, 1984, p. 4).

É preciso levar em consideração a especificidade dos relatos apresentados pela autora, principalmente em relação aos ex-militantes da Ação Popular em Goiás, pois tais memórias são permeadas por experiências traumáticas, relacionadas à clandestinidade, à perseguição, aos sequestros, à tortura e/ou à prisão, situação a qual, em muitos casos, preferiu-se calar e tentar esquecer (POLLAK, 1989, p. 7). Existem nas lembranças dessas pessoas *zonas de sombra, silêncios e não-ditos*. As fronteiras entre informações não reveladas e o esquecimento, não são estáticas e estão em constante deslocamento. Esses silêncios igualmente são condicionados pela falta de escuta, o medo de punição pelo que se diz, ou de se expor em mal-entendidos (POLLAK, 1989, p. 8). Segundo o sociólogo austríaco Michael Pollak, as condições da atualidade fazem toda a diferença para que esses relatos venham à tona, demonstrando a importância em se dar visibilidade a esses relatos:

> Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (POLLAK, 1989, p. 8).

Segundo Jacques Le Goff (1990. p.472), a memória coletiva pode ser concebida como *o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado*. Diante disso, é importante ressaltar que essa memória coletiva, no que tange tanto a experiência dos estudantes da Ação Católica brasileira, quanto dos ex-militantes da Ação Popular, também é composta por pontos de vista particulares e individuais, inclusive no que se refere à participação das mulheres. Segundo o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006, p. 71-72), além de haver uma diferença entre memória coletiva e individual, existe também interação e mútua interpenetração de ambas em algumas ocasiões, demonstrando que a memória individual pode reforçar algumas lembranças, ou mesmo preencher as lacunas, porém sempre se apoiando na memória coletiva.

Em nosso trabalho, que visa levantar e analisar os elementos ideológicos e simbólicos que teriam propiciado uma maior participação das mulheres na Ação Popular, desde as raízes cristãs do movimento, recorreremos a vários tipos de documentos, que abarcam tanto fontes escritas – boletins, encíclicas papais, etc. – quanto fontes orais, provenientes de entrevistas feitas com ex-militantes (homens e mulheres) da AP, mas principalmente dos movimentos de estudantes da Ação Católica brasileira, como veremos mais adiante.

Nosso tema é relativamente novo e, portanto, de pouca bibliografia. Por isso, nos utilizaremos basicamente de duas obras para construir uma análise especificamente de gênero em nosso texto: *Masculino e feminino no imaginário católico: da Ação Católica à Teologia da Libertação*, de Zaíra Ary, principalmente; e *A mulher na sociedade de classes*, de Heleieth Saffioti. Dessa forma, buscaremos sempre fazer uma inter-relação entre fontes, bibliografia específica e geral a fim de responder à principal questão deste trabalho: afinal, por que a Ação Popular arregimentou mais mulheres que as demais organizações da *Nova Esquerda brasileira*?

A Ação Popular como movimento e partido político da nova esquerda

A Ação Popular foi uma organização da chamada *nova esquerda,* que existiu entre meados de 1962 até 1974, no Brasil. Ela pode ser enquadrada em tal definição, pois pertenceu às organizações e partidos clandestinos de esquerda que fizeram oposição aos Partidos Comunistas de tradição soviética, no caso do Brasil o Partido Comunista Brasileiro, propondo-se a dirigir, de diferentes formas, a classe trabalhadora na construção do socialismo. Diante disso, a expressão *Nova* significa tão-somente que se tratava de tendências políticas diversas, o que não implica considerar as anteriores como *velhas* ou *obsoletas* (REIS FILHO, 2007, p. 16).

Nesse sentido, a década de 60 foi marcada pelo surgimento de inúmeras organizações, que, em uma conjuntura de intensa agitação política e popular, foram claramente influenciadas por uma série de eventos nacionais e internacionais, tanto no ramo da política, como no da música e do comportamento. A luta pelas Reformas de Base, de João Goulart, a Revolução Cubana, a Revolução Chinesa e o movimento de Contracultura[2], entre tantos outros, são exemplos de acontecimentos que influenciaram fortemente a juventude brasileira naqueles anos (SILVA, 2010, p. 5). Ao mesmo tempo, é imprescindível que citemos a ocorrência da *segunda onda* feminista, iniciada na Europa e nos Estados Unidos, em que as mulheres participantes, em sua maioria, tinham algum vínculo com movimentos nascidos naquela década, inclusive as organizações de esquerda (ABREU, 2010, p. 27). Falaremos melhor sobre este fenômeno mais adiante.

A AP surgiu em 1962, em Belo Horizonte, mas foi formalmente fundada em fevereiro de 1963, em Salvador, em sua terceira reunião e I Congresso da AP (ARNS, 1986, p. 100; RIDENTI, 2007, p. 226, 231). Sua criação deu-se, em particular, no interior da JUC (Juventude Universitária Católica), porém também tiveram participação nesse processo outros grupos de jovens da Ação Católica Brasileira, como a JEC (Juventude Estudantil Católica) e a JOC (Juventude Operária Católica), além de grupos protestantes de movimentos renovadores inspirados pelas ideias e

[2] Contracultura é um termo utilizado para abranger diversos movimentos civis e políticos do Ocidente, principalmente nas décadas de 60 e 70. Foram movimentos ocasionados por grande descontentamento, principalmente das camadas médias, frente à realidade histórica do período e por crises existencialistas que exigiam revisão das relações sociais. Dentre esses grupos descaram-se os movimentos hippie, estudantil, feminista e negro (CRUZ, 2009).

experiências do pastor e missionário presbiteriano Richard Shaull. Seu quadro inicial de militantes não veio apenas das fontes cristãs. Estudantes não-religiosos que eram igualmente contra o PCB e as outras novas organizações da esquerda também compuseram este primeiro quadro. Todavia, é inegável que as lideranças da JUC desempenharam papel predominante e mais significativo no processo de criação da AP, a partir de seu engajamento no movimento estudantil (ARNS, 1986, p. 100, RIDENTI, 2007, p. 227).

Ao verificar a composição inicial da organização, podemos perceber, principalmente nos seus primeiros anos, até mais ou menos 1965, sua vinculação com o movimento teológico latino-americano denominado *cristianismo da libertação*. Tal corrente ideológica surgiu no Brasil no início dos anos 60 entre setores do clero e do laicato vinculados à ACB, a partir de uma variação da Doutrina Social da Igreja. Esta, de acordo com Flávio Sofiati, surgira como resultado de transformações que ocorreram simultaneamente na Igreja Católica e na sociedade, por exemplo, a eleição do Papa João XXIII, em 1958, e a vitória da Revolução Cubana, em 1959. A JUC teve um papel fundamental nesse processo, após uma significativa mudança de perspectivas em decorrência do envolvimento progressivo de seus militantes junto à UNE (União Nacional dos Estudantes), que naquele momento tomava posições esquerdistas e socialistas. O *cristianismo da libertação* apregoava novas formas de prática religiosa e uma reflexão espiritual diretamente ligada às questões sociais, integrando, em maior ou menor grau, alguns elementos do marxismo, exceto no que se referia à crítica da religião (LÖWY, 2007, p. 411-413; SILVA, 2016; SOFIATI, 2012, p. 33-34). Deste modo, a inovação dessa *nova cultura religiosa* é caracterizada pelos seguintes aspectos:

> a radicalização da crítica ao capitalismo; combinação da crítica moral e científica – sobretudo marxista – da exploração; substituição da noção de caridade pela de justiça social; [...] proposição da construção de uma nova economia socializada (SOFIATI, 2012, p. 33).

Assim como aconteceu com os demais grupos que combateram a Ditadura Militar no Brasil após 1964, as bases sociais da Ação Popular encontravam-se principalmente nas camadas médias intelectualizadas e jovens. De acordo com os quadros estatísticos montados por Marcelo Ridenti, a partir dos processos judiciais

disponibilizados pelo Projeto Brasil Nunca Mais (BNM), entre os processados pela Justiça Militar por vinculação com a AP, 53% tinham no máximo 25 anos e 41,3% encontravam-se na faixa entre 26 e 35, quadro formado, em sua maioria, por estudantes e profissionais liberais. Esses dados reiteram o fato de que a militância da AP advinha predominantemente das camadas médias intelectualizadas e que sua maior linha de atuação política sempre esteve no movimento estudantil. Porém, isso não significa que ela deixasse de atuar em outras frentes, como o movimento operário e, principalmente, o camponês, junto ao qual a organização desenvolvia trabalhos políticos em vários estados (RIDENTI, 2007, p. 256-257).

A Ação Popular, como organização da *nova esquerda* brasileira, possuía diversos elementos em comum com as demais, mesmo que o seu surgimento tenha se dado a partir de uma matriz ideológica distinta, própria do catolicismo. No entanto, alguns processos se desenvolveram de forma muito distinta na AP, inclusive no que se refere à inclusão de gênero. De acordo ainda com as estatísticas organizadas por Ridenti, 73% dos processados da AP eram homens e 27% mulheres, o que demonstra uma participação feminina acima da média em relação às demais organizações, que não chegava a 20%. Este fato propiciou uma gama de trabalhos sobre a experiência das mulheres da Ação Popular, tais como: o livro *Moças de Minas*, de Luiz Manfredini (1989); a dissertação *Memória(s) militante(s): narrativas autobiográficas e imagens de resistência em Derlei Catarina De Luca* (2015); a monografia *As mulheres que lutaram contra a Ditadura Militar em Goiás: o caso da Ação Popular*, de minha autoria (2011); entre tantos outros. Na mais completa obra sobre a Ação Popular, de autoria de Otto Filgueiras (2014), intitulada *Revolucionários sem rosto: uma história da Ação Popular*, há um tópico inteiramente dedicado à experiência de mulheres na organização, no qual são citadas: Dodora[3]; Annete Scotti[4]; Elizabeth Hermano; Alda Maria Borges[5]; Maria José Jaime[6], entre outras (FILGUEIRAS, 2014, p. 148-152).

[3] Dodora, da regional de Belo Horizonte, fora integrante da JEC (Juventude Estudantil Católica) e da JUC (Juventude Universitária Católica), tendo grande importância na preparação de um dos primeiros encontros para a criação da AP como movimento político.
[4] Annete frequentara a JUC em Belo Horizonte e depois, na AP, já em Goiás, desenvolvera importante atividade nos Clubes de Mães nas periferias da cidade de Goiânia e no interior do estado.
[5] Alda Maria Borges participara da JUC em Goiânia e na AP fizera parte da Direção Seccional.
[6] Maria José Jaime, a *Bizeh*, participante da JUC, em Goiânia, também recebera funções de direção tanto na regional que englobava Goiás e Minas Gerais, quanto no âmbito nacional, durante a clandestinidade.

A respeito da participação das mulheres da Ação Popular, em Goiás Jackson Luiz P. Machado, ex-integrante da organização em Goiânia entre os anos de 1967 e 1969, revelou em entrevista concedida à autora que, na verdade, entrou na AP por intermédio de uma mulher:

> Foi nessa época que eu fiquei conhecendo várias pessoas que eram universitárias em sua grande maioria. Foi esse pessoal que me procurou. Elizabeth Hermano era uma baixinha agitada e era ela, eu creio, como universitária, é que comandava entre as meninas, ela seria uma das chefes da AP, eu imagino. Como tinha muita mulher, sabe, obviamente eram elas as chefes, que eram as lideranças, obviamente (MACHADO, 2015).

Uma das militantes goianas que teve papel de direção até mais ou menos 1967, Alda Maria Borges Cunha, em entrevista concedida à autora, afirmou que a mulher desempenhou um papel de expressividade na Ação Popular não apenas quantitativamente, mas qualitativamente, dando como exemplo o caso de Goiás:

> E com relação à condição da mulher nesse processo todo eu destacaria uma coisa: que há uma base da AP muito forte, aqui entre nós, da presença feminina e de uma presença feminina marcada pelas discussões teóricas de peso. Eu destacaria nessa condição da mulher a Maria José Jaime, a Bizeh, a Aparecida Siqueira, Elizabeth Hermano, Sebastiana Bitencourt, que era a nossa grande teórica, era quem traduzia para nós coisas de Althusser, coisas do Debrey, coisas de Bernanos, coisas que vinham em francês. A Sebastiana era capaz de traduzir e sentar numa roda de discussão e de debate. [...] Então havia um expressivo suporte feminino compondo a base da AP aqui. Não só pelo número de participantes, mas também pela própria densidade teórica, que essas pessoas conseguiam dar. Eram pessoas de leitura, capazes de sustentar debates, de redigir, pessoas capazes de desempenhar esse suporte teórico fazendo com que a gente não caísse num ativismo não-refletido, desgarrado (CUNHA, 2015).

Como citamos anteriormente, a década de 1960 também foi o cenário de formação da *segunda onda* do feminismo. Nesse contexto de efervescência política e cultural, o movimento feminista incorporou e radicalizou ideias que já estavam em voga, como a *politização do privado*; a crítica à democracia representativa e ao modelo ortodoxo de revolução que era defendido pelos partidos comunistas; como muitas outras (ABREU, 2010, p. 27).

Simone de Beauvoir foi a principal autora dessa onda do feminismo, sendo O segundo sexo lido por uma geração de feministas por todo o mundo. Segundo Maira Luisa Abreu (2010, p. 34), a icônica frase de sua obra, *Não se nasce mulher, torna-se mulher*, resume sua principal contribuição ao movimento. Com isso, Beauvoir afirma ser o feminino uma construção social, abrindo novos horizontes para o feminismo. Vinte anos após a publicação da obra, milhares de mulheres viriam a tomar a ideia como bandeira. Essas mulheres, então, se engajaram numa luta coletiva, se referindo como *nós*, e organizaram um movimento em combate à opressão de gênero (ABREU, 2010, 34).

Sabemos que Simone de Beauvoir não se afirmava feminista em *O segundo sexo*. Segundo ela, para que a opressão da mulher fosse superada era necessária uma profunda transformação da sociedade, provocada por uma revolução socialista, ideia compartilhada pela tradição dos partidos comunistas. No entanto, o feminismo que surgiu ao final da década de 1960 criticava fortemente essa perspectiva. O marxismo estava no centro do debate nos primeiros anos do feminismo, e foi por meio dessa teoria que muitas mulheres buscaram elementos para promover uma explicação *social* para a subornação feminina. Segundo Abreu (2010, 34), em citação a Rubin, é impossível entender de forma plena a *segunda onda* do feminismo sem compreender a relação direta, ainda que conflituosa, com a política da *nova esquerda* e com o pensamento marxista.

A Ação Popular, assim como as outras esquerdas que atuaram no país, certamente recebeu influência direta da *segunda onda* do feminismo, porém isso se deu mais ao final da década de 1960 e início de 1970. Segundo os depoimentos apresentados anteriormente, desde a sua criação a AP teve um diferencial em reação às demais, o que certamente contribuiu para o aumento progressivo de mulheres na UNE (União Nacional dos Estudantes), a partir dos anos 60, e concomitantemente para a maior participação das mesmas na política brasileira. Afinal, a organização detinha a hegemonia da entidade estudantil até mais ou menos o final da década. Com a sua unificação junto ao PCdoB (Partido Comunista do Brasil) em 1974, este passou a ser predominante naquela instituição, sendo um dos partidos que possuem proporcionalmente elevado número de mulheres em seus quadros. Atualmente, entre os 8 representantes do PCdoB na Câmara dos Deputados, 4 são mulheres. O partido

igualmente, há alguns anos, vem desenvolvendo iniciativas diretamente voltadas para a condição feminina, como a Secretaria Nacional da Mulher - PCdoB.

Como pudemos verificar até o momento, a composição social da Ação Popular não era diferente da das demais organizações da *nova esquerda* brasileira, pois seus militantes advinham principalmente das classes médias urbanas intelectualizadas. Em Goiás, por exemplo, podemos dizer que, em mais ou menos 12 anos de trajetória, a AP passou por fases e houve pequenas alterações em relação à sua composição social. Entre os anos de 1965 e 1967, os dirigentes procuraram desenvolver trabalhos paralelos em cidades do interior, que já tinham uma tradição de luta. O município de Itauçu, por exemplo, foi uma das regiões de atuação do partido, que, por meio de diferentes frentes de atuação política, como o MEB (Movimento de Educação de Base), também vinculado à Igreja Católica, chegou arregimentar um número considerável de lavradores e camponeses, como Oscavú José Coelho e seu irmão Parcival Moreira Coelho (COELHO, 2004). Outra região que chamou a atenção, em 1968, dessa vez de uma dissidência da AP, o PRT (Partido Revolucionário dos Trabalhadores), foi a de Trombas e Formoso, também devido ao histórico de lutas, como a vitoriosa resistência dos posseiros e a fundação dos sindicatos rurais, que contaram com o apoio do PCB (Partido Comunista Brasileiro), na década de 1950 e início de 1960 (O POPULAR, 2014).

Todavia, em Goiás, a composição social da Ação Popular, durante toda a sua trajetória, foi composta primordialmente por estudantes, sendo universitários ou secundaristas. Igualmente ao que se percebeu em Belo Horizonte, onde foi fundada a organização, havia uma predominância de estudantes de Ação Católica (JUC e JEC), sendo Uassy Gomes da Silva, um jucista, o primeiro coordenador da AP no estado (SILVA, 2015). Segundo Gilberto Franco Teixeira, que fora dirigente da AP em Goiás, a reunião que oficializou a fundação da organização no estado contou com a presença de pessoas de diferentes seguimentos profissionais e religiosos, porém fora coordenada por militantes da JUC:

> Eu me lembro bem da reunião, que estava sendo coordenada pelo Uassy, era o pessoal universitário, e eu estava saindo da JEC para entrar na universidade, estava nesse período de transição, foi em 63 [...]. E aí foi isso: tinha secundarista, universitário, operário, tinha gente de toda matiz de atividade, de religiosidade (TEIXEIRA, 2015).

Levando em consideração que a base social dos militantes da AP era semelhante à das demais organizações e partidos, que lutaram contra a Ditadura Militar instaurada em 1964, qual teria sido o diferencial desta organização para proporcionar uma maior inserção das mulheres no conjunto de sua militância? A resposta não poderia estar exatamente no elemento que distingue a Ação Popular das demais, que é a sua origem nos movimentos de jovens da Ação Católica Brasileira? É o que analisaremos nos próximos tópicos.

Marianismo: poder ou contrapoder das mulheres?

Na bibliografia específica que aborda os modelos simbólicos que historicamente têm influenciado na socialização e na formação das identidades feminina e masculina, o *marianismo*, ideologia estipuladora de um estereótipo derivado do culto católico à Virgem Maria, aparece no Brasil e na América Latina como um todo, de acordo com Zaíra Ary em citação a Evelyn Stevens, como a *outra face do machismo* (STEVENS, 1977 apud ARY, 2000, p. 72). Para a autora, o marianismo como *edifício secular de crenças e de práticas relativas à posição da mulher na sociedade*, um suporte ideológico que muitas vezes mimetizara o machismo, refere-se ao:

> culto à superioridade espiritual feminina que considera as mulheres semidivinas, moralmente superiores e espiritualmente mais fortes do que os homens. Esta força espiritual engendra a abnegação, quer dizer, uma capacidade infinita de humildade e de sacrifício (STEVENS, 1977, p. 123).

O marianismo ganhou força no ideário latino-americano de forma a influenciar, inclusive, os discursos intelectuais não-cristãos, como o dos positivistas brasileiros dos séculos XIX e XX. Para estes, a mulher era a base da família, que por sua vez era tida como a base fundamental da sociedade. A mulher representaria o núcleo moral da sociedade, manifestando-se, sobretudo, através dos sentimentos, ao contrário do homem. Portanto, a feminilidade deveria ser adorada e resguardada de

um mundo perverso, ou seja, relegando à mulher apenas os espaços privados da sociedade: os redutos familiares (ARY, 2000, p. 73).

Através deste pensamento, a Igreja Católica difundira um protótipo ideal de mulher – a Virgem Maria –, merecedora de exaltação por ter se despojado de sua sexualidade, sendo modesta, silenciosa e humilde, tornando-se assim a imagem da mãe ideal. Alguns teólogos chegaram a sugerir que Maria, de tão perfeita, teria se tornado um homem. Segundo a teóloga feminista, verificando a recorrência desse tema na literatura cristã primitiva, a expressão metafórica *tornar-se homem* significa *a evolução de um estágio inferior a um estágio superior de perfeição moral e espiritual* (ARY, 2000, p. 74; VOGT, 1985, p. 78-90 apud ARY, 2000, p. 74).

No entanto, a mulher apenas se aproximaria do valor social e simbólico que o homem tinha para a Igreja se, porventura, se abstivesse de sua sexualidade, tal qual Maria. Esse modelo pareceu inculcar nas mulheres-esposas-mães, por certo tempo, uma espécie de culpa devido à impossibilidade de realizar a maternidade *virginal*, assexuada, e também pela impossibilidade de salvar a sociedade a partir da família. Porém, até os dias atuais, as missões salvadoras, culturalmente e religiosamente atribuídas, parecem permanecer como única oportunidade de reconhecimento e de valorização das mulheres no catolicismo. De acordo com Zaíra Ary, a partir de tal análise pode-se perceber que, em todas as modalidades teológicas, com suas diversas perspectivas históricas, culturais e ideológicas, as mulheres são reificadas, ou seja, são consideradas como sexo-objeto em seus diversos papéis, sendo *sedutoras*, *servas* ou *salvadoras* do sexo-sujeito, representado pelos homens (ARY, 2000, p. 77-79).

A atribuição desse papel às mulheres fica bastante evidenciada em algumas bulas papais, como o *Discurso à juventude feminina da Ação Católica*, de 24 de abril de 1943, proclamado pelo Papa Pio XII. Como afirma Heleieth Saffioti, Pio XII destina a mulher à maternidade, de forma que todas as outras funções que ela viesse a desempenhar na sociedade eram secundárias e mantinham o caráter complementar às atividades masculinas. Segundo Saffioti (2013, p. 151), a possibilidade de realização para a mulher era tornar-se mãe e esposa; somente assim, ela poderia salvar a sua alma do terrível pecado que assolava seu destino. Na seguinte

declaração do Papa Pio XII fica evidente a afirmação desse papel, dado como natural às mulheres:

> Em um como em outro estado (civil) o dever da mulher aparece nitidamente traçado pelos lineamentos, pelas atitudes, pelas faculdades peculiares ao seu sexo. Colabora com o homem, mas no modo que lhe é próprio, segundo sua natural tendência. Ora, o ofício da mulher, sua maneira, sua inclinação inata, é a maternidade. Toda mulher é destinada para ser mãe; mãe no sentido físico da palavra, ou em um significado mais espiritual e elevado, mas não menos real. A este fim o Criador ordenou todo o ser próprio da mulher, seu organismo, mas também seu espírito e sobremodo sua especial sensibilidade. De modo que a mulher, verdadeiramente tal, não pode de outro modo ver nem compreender a fundo todos os problemas da vida humana, senão com relação à família. Por isto o sentido agudo de sua dignidade a coloca em apreensão cada vez que a ordem social ou política ameaça prejudicar sua missão materna, em favor da família (CHINIGO, 1960, p. 111).

Dessa forma, Pio XII estabelecia uma separação entre a família e a sociedade na vida da mulher. Esta deveria deter-se ao meio familiar, ao espaço privado, mantendo-se mais ou menos alheia da amplitude social, a qual poderia ser acompanhada apenas da perspectiva da família. Neste discurso, é reiterada a visão de que a mulher seria apenas um apêndice do grupo familial, ao qual estava confinada (SAFFIOTI, 2013, p. 151).

É importante deixar claro, porém, que a ideologia marianista, que estipula a imagem de um modelo ideal do feminino, foi interiorizada de forma mais ou menos acentuada em determinadas mulheres, de acordo com os contextos individuais e socioculturais, como a classe social, momento histórico, inclusive o grau de influência que a religião católica exerceu sobre a formação de sua consciência individual. Um exemplo disso foi a perda de influência do marianismo no início dos anos 60, momento em que a própria Igreja verificara os problemas que o culto a Maria trazia para o movimento ecumênico, liderado pelo Papa João XXIII através do *Concílio Vaticano II*, em 1961. Por outro lado, outro fator que seria responsável pelo enfraquecimento de tal modelo, durante aqueles anos, foi o aumento progressivo do nível de instrução da mulher brasileira de classe média, o que poderá ser verificado com clareza nas integrantes da JUC (Juventude Universidade Católica), como veremos mais adiante (ARY, 2000, p. 81; LÖWY, 2007, p. 414).

A Ação Católica Brasileira

A Ação Católica foi lançada no Brasil em 1923 por Dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, com o intuito de renovar a Igreja e minimizar a perda de fieis, partindo das elites. Daí em diante, ela se estende para capitais como Recife, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre (SEMERARO, 1994, p. 39).

Durante as primeiras décadas da Ação Católica no Brasil, ela seguiu os movimentos de tendência europeia, mais especificamente o modelo italiano, que definia a unificação de todas as organizações católicas leigas sob uma organização geral, estruturando-se, assim, em quatro ramos fundamentais, separados por gênero, idade e nupcialidade: Homens da Ação Católica (HAC); Liga Feminina de Ação Católica (LFAC); Juventude Católica Brasileira (JCB); Juventude Feminina Católica (JFC) (ARY, 2000, p. 91-92; SOFIATI, 2012, p. 40).

O Papa Pio XI, considerado o patrono da Ação Católica, ressaltava a necessidade destes movimentos, principalmente devido à defasagem dos quadros do clero, mas alertava que deveria haver uma unidade orgânica, fazendo *de cada indivíduo um apóstolo de Cristo no ambiente social onde estiver*. O leigo deveria ser um representante na hierarquia clerical no seio da sociedade, devendo manter respeito à rígida estrutura à qual se vinculava. No entanto, mesmo que a Ação Católica tenha sido uma tentativa da Igreja de adequar sua doutrina às expectativas sociais daquele momento, a Alta Hierarquia clerical, extremamente centralizadora e autoritária, não permitiria abertura no poder aos leigos, principalmente para os jovens, que geralmente constituíam os grupos de maior questionamento (SAFFIOTI, 2013, p. 141; SOFIATI, 2012, p. 38-39).

A partir da sua oficialização no Brasil, deu-se um desenvolvimento bastante desigual nos seus vários núcleos militantes, com a afirmação cada vez maior da Ação Católica *especializada*, ou seja, voltada aos seus meios social, operário, estudantil, universitário, independente e agrário. Em certos momentos de sua trajetória, alguns setores especializados da ACB puseram fim à separação por gênero vigente na organização do trabalho apostólico, enquanto outras a mantiveram. A JUC teve a sua

unificação oficializada desde 1950, enquanto a JEC continuou dividida até o seu desaparecimento, em 1967 (ARY, 2000, p. 92).

Além do tom de superioridade e universalidade que era legado pelo padrinho da Ação Católica no Brasil, Dom Sebastião Leme, aos leigos daquele movimento, dizendo-os *especiais*, *exército apostólico a serviço do Cristo Rei e de sua Igreja, junto do Papa, junto dos bispos e seus sacerdotes*. Nas próprias cartas do Papa Pio XI aos bispos brasileiros, nos anos de 1935 e 1936, podem-se observar trechos repletos de metáforas militares e a presença de um modelo viril para os leigos, considerados membros necessários como auxiliares da Hierarquia da Igreja na sua missão de evangelização da sociedade, sendo tal modelo direcionado igualmente a ambos os sexos. Um exemplo disso é o ideal de *heroísmo*, evidente na carta de Pio XI a Dom Leme, em 1936, no II Congresso Eucarístico Nacional, que exaltava esta qualidade requisitada a todos os *soldados*, sobretudo à causa *sobrenatural*, como podemos ver:

> Urge advertir que, no promover o bem do próximo, devem estar prontos os apóstolos da Ação Católica, ao modo dos primitivos atletas de Cristo, não só a enfrentar toda sorte de trabalhos e perseguições, como a arrostar ainda, se a tanto forem levados, morte gloriosa (DALE, 1985, p. 44-45 apud ARY, 2000, p. 95).

Como já dissemos anteriormente, a ACB inspirara-se, inicialmente, no modelo italiano de Ação Católica e aqueles anos coincidiram com o regime fascista na Itália e a Segunda Guerra Mundial. Muito provavelmente esses processos influenciaram as referências militares presentes naquele movimento laico. O próprio Getúlio Vargas assumia, frente ao regime italiano, uma postura de grande admiração e proximidade. Dessa forma, já em 1937, pode-se verificar que o discurso dos militantes brasileiros assimilara bem as metáforas militares contidas nos textos do Papa. Além da ideia de heroísmo contida nos pronunciamentos dos militantes, também fica clara a exigência imposta a eles de perfeição absoluta, como podemos perceber no tema de uma das sessões destinadas aos *homens, jovens e universitários* da Primeira Semana Nacional de Ação Católica: *A formação moral: o soldado da Ação Católica deve ser exemplar na vida – privada, familiar, profissional, social – sempre e em qualquer posto e em toda a parte* (DALE, 1985, p. 53 apud ARY, 2000, p. 95).

Em 1946, na Segunda Semana Nacional da Ação Católica, que acontecera no Rio de Janeiro, tendo depois se transformado no Primeiro Congresso Nacional da Ação Católica, percebe-se, no texto oficial sobre a *natureza e os fins da Ação Católica*, uma repetição do tema *heroísmo indispensável*. Nos discursos do evento, as prescrições viris, como o ideal de heroísmo, ficavam subentendidas ou explicitadas nas metáforas, como prova o uso frequente das palavras *exército (apostólico)*, *batalha (sagrada)*, *soldados*, *batalhões*, *falanges*, *militar*, *linha de combate*, *campo de combate*, etc.

Naquele momento, como todos os grupos ainda eram separados por gênero, o Papa e outros líderes evitavam utilizar-se dessa linguagem marcial quando se dirigiam às mulheres, exceto quando, rara e *inconscientemente*, consideravam-nas *como se elas fossem homens*, como vimos anteriormente. Essa ambiguidade no discurso da Igreja fica evidente, em se tratando de Ação Católica, quando identificamos tais modelos viris com o que Zaíra Ary chama de *cristocentrismo*, ou seja, uma atuação centrada no modelo masculino do Cristo, o oposto do feminino expresso no *marianismo*. Nesse plano ideológico, o masculino sempre seria a categoria de referência da trama social, política e, inclusive, do sagrado, o que é facilmente verificado na propagação do ideal de virilidade como sinônimo de *ação* (ARY, 2000:97). No entanto, acreditamos que, muito provavelmente, foi a ideologia deste mesmo cristocentrismo, vinculada ao processo de inclusivismo na Igreja Católica, iniciado na década de 60 e impulsionado pelo Concílio Ecumênico Vaticano II, do Papa João XXIII (SCHULTZ, 2013), como veremos mais adiante, que possibilitou, de forma primordial, uma maior inserção das mulheres da juventude católica no meio público e nas atividades políticas.

A Juventude Estudantil Católica Feminina (JECF) no Brasil: marianismo e engajamento

A primeira manifestação da supremacia masculina na Ação Católica está na maneira de nomear os setores masculino e feminino, sendo o masculino o *óbvio*, ou

seja, não havendo a necessidade de ter o gênero especificado, como podemos ver na diferença de nomeação entre JEC e JECF.

Na JECF, a educação e os papéis sociais a serem atribuídos às estudantes deveriam ser evidenciados, primeiramente, pelas adjuntas religiosas do movimento, como demonstração de subserviência à Hierarquia e de exemplo às militantes. Dessa forma, as adjuntas deveriam submeter-se ao controle *maior* dos assistentes eclesiásticos, tendo sua função e sua postura *femininamente* definidas pela *doçura* e *harmonia*, em uma cooperação subordinada ao assistente eclesiástico, como podemos perceber no texto oficial do Papa Pio XII destinado ao Primeiro Congresso Nacional da Ação Católica no Brasil, em 1946:

> Suavemente e antes de tudo despertar nos adolescentes o espírito de apostolado; depois diligente e assiduamente exortá-los a que se inscrevam nas associações de Ação Católica que, onde esta não existir, hão de os religiosos promover. [...] Competindo essencialmente ao assistente eclesiástico a função de formar consciências dos membros da Ação Católica [...] hão de as religiosas, e especialmente a adjunta técnica, cooperar inteligente e harmoniosamente nesse esforço, a fim de que mais intensamente se deixem embeber do espírito de Cristo, que é o espírito de zelo apostólico (DALE, 1985, p. 71-72).

Nos discursos sobre a JECF, inclusive no livro *O assistente eclesiástico* utilizado pela associação na época, era sempre acentuada a virtude feminina, pautada no *marianismo*, do *serviço*, de sempre *pensar nos outros*, *dar-se aos outros*, etc., e condenada a busca pelo êxito pessoal, mesmo que esta fosse tolerada e aceita no caso dos jecistas masculinos. Esses discursos direcionados, os quais faziam apelo à tendência mística e servil conferida às mulheres, estavam presentes em todos os boletins da JEC feminina brasileira, de acordo com Zaíra Ary (2000, p. 101-102), ao contrário dos pronunciamentos destinados aos homens, aos quais eram atribuídos os ideais do *cristianismo viril*, como podemos ver no seguinte trecho:

> A adjunta religiosa da JEC deve primeiramente compreender a extensão de suas obrigações como educadora [...]: ser a mãe espiritual de todas as jovens que lhe estão confinadas, formar homens, no verdadeiro sentido da palavra, fazer cristãos vigorosos, convictos (LALEMANT et al, 1954, p. 13 apud ARY, 2000, p. 102).

Com relação à busca pelo êxito pessoal, que pode ser compreendida como a inserção no mercado de trabalho, na política etc., podemos verificar o claro desacordo com o trabalho feminino expressado pelo próprio Papa Pio XII no Discurso à juventude feminina da Ação Católica, de 24 de abril de 1943 (SAFFIOTI, 2013, p. 153):

> E para a mulher, voltam-se vários movimentos políticos, para ganhá-la à sua causa. Alguns sistemas totalitários colocam diante de seus olhos magníficas promessas; igualdade de direitos com os homens, proteção das gestantes e das parturientes, cozinha e outros serviços públicos comuns que libertarão do peso das obrigações domésticas. […] A igualdade de direitos com o homem, trazendo o abandono da casa onde ela era Rainha, sujeita a mulher ao mesmo peso e tempo de trabalho. Desprestigiou-se a sua verdadeira dignidade e o sólido fundamento de todos seus direitos, quer dizer, o caráter próprio do seu ser feminil e a última coordenação dos dois sexos (CHINIGO, 1960, p. 112).

De acordo com Heleieth Saffioti (2013, p. 153,155), a Igreja colocou em vários momentos uma série de dificuldades à integração da mulher na sociedade capitalista, na qual ela já se encontrava em situação periférica. Nesse sentido, a mistificação da consciência feminina, ideia impulsionada pela própria instituição e fortalecida pelo marianismo na América Latina, constituiu fator essencial da manutenção da estrutura social. O próprio Papa, neste pronunciamento, teria reconhecido a possibilidade de integração feminina na sociedade pelas vias utilizadas pelos homens, porém apenas aquelas que se sobressaíssem deveriam levar tal empreitada adiante. Dessa forma, a Hierarquia afirmava a legitimidade do trabalho feminino, supondo que ele partisse de uma dada elite social. Posteriormente, veremos que essa *permissão* influenciará fortemente na militância feminina da JUC, o que não significa que tenha prevalecido um consenso sobre o tema.

No entanto, a significância da JECF, assim como de outros movimentos de Ação Católica, e o que ela representou na vida das militantes é um fenômeno complexo, indicando claramente a existência de um paradoxo. Se, por um lado, o movimento aplicava diversas limitações, fundamentadas primordialmente no marianismo, a essas mulheres no plano social e afetivo, como a repressão sexual-sensual, uma ética de sacrifício desumanizante, a culpabilidade doentia etc., por outro, para a maioria das jecistas e principalmente para aquelas que deram continuidade na

JUC, a participação no movimento foi de enorme importância. São algumas visões positivas sobre tal organismo católico: a mudança de uma prática religiosa para outra completamente diferente da experiência tradicional – uma espiritualidade engajada; passagem da pequena família para uma grande *família* fraternal representada pelo chamado *Corpo Místico de Cristo;* experiência de amizade e de liderança em grupo; possibilidade de uma nova perspectiva de vida profissional para as mulheres, indo além do trabalho doméstico (ARY, 2000: 169). Podemos verificar claramente a importância do movimento para essas mulheres no seguinte depoimento concedido por Zaíra Ary (2000, p. 172):

> A JECF me abriu, [...] ela me colocou em contato com grupos muito diferentes uns dos outros. Era uma abertura também para fora de casa, pois ela me levou para os acampamentos, para os encontros, para os seminários e até para as missas. [...] Ela me deu uma visão diferente da Igreja. [...] Tudo isso constituiu uma subversão do meu pensamento [...]. A JEC significou isto para mim: uma abertura para o mundo exterior, porque eu estava realmente muito *fechada*. Esta abertura foi social, porque eu saí da minha casa [...] e foi também uma abertura interior, no sentido da descoberta dos outros, do outro, das pessoas (ANÔNIMA apud ARY, 2000, p. 172).

Nesse sentido, podemos verificar que, mesmo com o desestímulo da Igreja à profissionalização das mulheres, naquele momento a JECF lançou as bases para a inserção dessas militantes no mercado de trabalho e até mesmo na política, a começar pela ampliação de seus horizontes para além do meio familiar e privado, com a promoção de novas sociabilidades e trocas intelectuais. Dessa forma, a JECF foi uma espécie de antessala para uma inserção feminina mais efetiva em outros meios de atuação, a qual atingiria o ápice na JUC, como veremos a seguir.

A JUC: engajamento político e o enfraquecimento do marianismo

Com o passar dos anos, principalmente no início da década de 1960, momento de forte agitação política no Brasil, os conceitos viris serão progressivamente relacionados à ideia de engajamento político. A JEC permanecera separada até a sua dissolução, sendo discursos advindos da Hierarquia filtrados e proferidos de forma

distinta para cada sexo, mesmo que, eventualmente, fosse impossível um controle total no repasse de informações, devido à inevitável interação entre os militantes, inclusive nos encontros regionais e nacionais. No entanto, tal divisão deixa de existir na JUC desde 1950, de forma que as moças militantes desse movimento receberam uma formação de *conotação masculina*, pois o meio universitário ainda era constituído, em sua maioria, por homens, o que acreditamos ter influenciado fortemente sua inserção nos meios públicos da sociedade, assim como no movimento político Ação Popular (ARY, 2000, p. 106).

Progressivamente, porém, houve um aumento significativo de mulheres nas universidades brasileiras, de forma que já em 1937 fora convocada a União Universitária Feminina para a criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), esta que em 1961 passara a chamar-se Associação Brasileira das Mulheres Universitárias (ROSA, 2015, p. 6-7). A formação e a adequação desses organismos demonstram claramente um aumento significativo de mulheres nos meios universitários, o que surtira a percepção da necessidade de organização e fortalecimento por parte destas estudantes. Dessa forma, rapidamente verificou-se uma maior inserção de mulheres nos quadros da JUC e, igualmente, na UNE, entidade suprema do movimento estudantil, que, a partir de 1960, seria comandada pelos jucistas, com a eleição de Aldo Arantes à sua presidência.

Com relação à orientação ideológica da JUC, de 1951 a 1966, os programas anuais escolhidos pelo Conselho Nacional dos Dirigentes privilegiaram progressivamente, de forma sintética, os seguintes temas: política universitária, cultura, questão social, família, valores, problemas brasileiros, universidade, educação nacional, ideal histórico e *revolução* brasileira. A partir de 1959, o tema *ideal histórico* e seus desdobramentos mostraram uma mudança radical nas perspectivas do movimento, de forma que o tema *A família e o Estado*, abordado em 1955, é destoante se comparado aos temas escolhidos nos anos seguintes. Nesse sentido, ao mesmo tempo que os militantes passavam a se preocupar cada vez mais com o político deixavam de lado os temas relacionados à *família*.

As transformações ocorridas na JUC claramente têm relações com a conjuntura da sociedade brasileira naquele período, sendo esta guinada acompanhada por uma maior participação da mulher no movimento, o que refletiu diretamente em um dos

temas abordados no seu *Congresso dos Dez Anos*, em 1960, intitulado *A mulher na universidade* (ARY, 2000, p. 188-191). Segundo Zaíra Ary (2000, p. 213), tal tema fora muito pouco explorado no evento e, de certa forma, marginalizado, diminuindo sua significância. Porém, acreditamos que somente o fato de este ter sido um dos temas escolhidos para o simpósio já demonstra um aumento da importância feminina no movimento, o que se repetiria na Ação Popular.

O Congresso Nacional de Comemoração aos 10 anos de JUC, ocorrido no Rio de Janeiro, segundo informação de Alda Maria Borges Cunha (2015) e as assinaturas contidas na ficha de inscrição de Maria José Jaime, contou com vários integrantes goianos da JUC, inclusive com participação em peso das mulheres. De acordo com Otto Filgueiras, Goiânia não era apenas um reduto importante da JUC e, concomitantemente, da Ação Popular, mas também uma sede importante na atuação das mulheres, quadro que se repetiu em várias outras capitais do país (FILGUEIRAS, 2014, p. 151).

Tais dados nos levam questionar as possíveis razões que fizeram com que as mulheres tivessem essa inserção, quantitativa e qualitativamente, na JUC, movimento misto, porém ainda de predomínio masculino. Acreditamos que uma categoria central de explicação, na qual já viemos trabalhando, está primordialmente no *marianismo*, porém, desta vez, no enfraquecimento deste e no fortalecimento do *cristocentrismo*. Maria, ao contrário da JECF, teve seu nome e figura relativamente esquecidos na JUC, pois o movimento fora desde sempre muito centrado na ideia do Cristo; afinal, por algum tempo a sua grande maioria de militantes era composta por homens. A mariologia, como culto especial feito a Maria, não atraía muito os jucistas, de forma que foi perdendo progressivamente a sua importância na espiritualidade dos militantes e na prática religiosa do movimento. Cristo era o *Rei* e modelo prioritário (masculino) a ser seguido por ambos os sexos (ARY, 2000: 193, 211). Podemos verificar facilmente esse distanciamento no depoimento de uma ex-militante da JUC: *Nossa Senhora era tão inimitável, ela é tão especial, virgem, ela era bela para ser admirada. Até hoje, eu me encho de fotos de Nossa Senhora, mas eu não podia seguir o seu caminho. Ela era como um anjo, o que não era a minha pretensão* (ANÔNIMA apud ARY, 2000, p. 211-212). Outro depoimento causa-nos também estranhamento ao

percebermos que tal desmistificação da figura de Maria partiu, algumas vezes, dos próprios eclesiásticos:

> A importância maior era dada ao Cristo; Maria foi uma pessoa muito desmistificada na época. Eu me lembro quando um assistente eclesial da JUC afirmou, em praça pública, que não acreditava na virgindade de Maria; me parece que ele foi punido, sem poder pregar, e que a JUC inteira se colocou do lado dele (ANÔNIMA apud Ary, 2000, 212).

Através deste último depoimento, podemos perceber que, naqueles anos, o enfraquecimento do culto a Maria não foi causado apenas pelos jucistas, mas igualmente por uma mudança no discurso da Hierarquia da Igreja. Como já vimos anteriormente, com o Concílio Vaticano II, de caráter progressista, a Igreja Católica dava início a um diálogo ecumênico junto às demais religiões cristãs, abandonando uma perspectiva exclusivista e lançando-se no *inclusivismo*. Privilegiou-se, então, o *cristocentrismo* ante o marianismo, o que teve reflexos diretos entre os fiéis. No entanto, o inclusivismo promovido naqueles anos não significara, de nenhuma forma, uma postura igualitária do catolicismo perante as demais religiões, mas somente uma flexibilização paternalista bem representada no dizer: *As outras religiões e igrejas são estágios inferiores da minha* (SCHULTZ, 2013, 98, 99).

Dessa forma, será que tal inclusivismo ecumênico não teria contribuído, mesmo que de forma igualmente paternalista e não-igualitária, para uma maior inclusão das mulheres na JUC e, posteriormente, no movimento estritamente político chamado Ação Popular?

Considerações finais

Procuramos em nosso texto averiguar as possíveis razões para uma maior participação de mulheres nos quadros da Ação Popular, em relação às demais organizações da *nova esquerda* brasileira. Aquela geração de militantes de esquerda, composta, em sua grande maioria, por intelectuais e estudantes das classes médias, acompanhou as mesmas transformações políticas e sociais no Brasil e no mundo, inclusive a maior inserção da mulher nas universidades e os movimentos feministas.

Dessa forma, qual teria sido o diferencial da Ação Popular? A explicação estaria em suas raízes enquanto movimento de jovens de Ação Católica?

Como pudemos ver até o momento, responder a esta questão não é um objetivo simples, principalmente porque se trata de um processo que congrega diversos fatores. Primeiramente, o aumento progressivo do nível de escolaridade da mulher brasileira ampliara seus horizontes (ROSA, 2015), de forma que, enquanto elevava a titulação, distanciava-se dos papéis exclusivos de mãe e esposa, historicamente a ela atribuídos. Por outro lado, os movimentos de Ação Católica proporcionaram a essas mulheres, desde a década de 30, um outro nível de sociabilidade, organizada e engajada, que as retirava do meio privado, da restrição do ambiente familial, e as colocava em uma espécie de antessala do meio público, com as reuniões semanais, os encontros regionais e nacionais. Dessa forma, mesmo na JEC, organismo no qual a ideologia do marianismo ainda era muito forte e prevalecia a divisão por gênero, essas jovens começaram a experimentar certo nível de autonomia, tanto com relação à religião quanto à sua condição de mulher, que até então a Igreja Católica não proporcionava, na intenção de manter e preservar a unidade familiar, que representava a sua base de sustentação.

Todavia, verificamos que a chave da expressiva participação da mulher na Ação Popular encontra-se na JUC, reduto de universitários católicos que desde 1950 rompera com a divisão de militantes por gênero. Dessa forma, os mesmos discursos de caráter primordialmente masculino foram dirigidos a homens e mulheres, sem distinção, sendo estas consideradas pelo movimento *como se fossem homens*. Assim, o lema jucista *ver, julgar e agir*, herança dos conceitos viris disseminados no início da Ação Católica no Brasil, foi também aplicado às universitárias. Nesse sentido, o lema, que inicialmente se referia a um modelo de engajamento apostólico, rapidamente se transformou em índice de engajamento político, devendo este ser aplicado a todos os militantes, inclusive às mulheres. Logo, a autonomia vivenciada por aqueles jovens universitários nas reuniões semanais e encontros da JUC ganharia contornos mais amplos, de inserção direta no movimento estudantil através da UNE, sua entidade suprema, na qual as jucistas, inclusive, passaram a desempenhar diversas funções.

Acreditamos, no entanto, que a maior contribuição da JUC para suas militantes, o que contribuiu de forma decisiva para a sua inserção no meio político, foi o

enfraquecimento do *marianismo*, como estereótipo de mulher, fundamentado no modelo da Virgem Maria, a ser seguido. Dessa forma, e porque a maior parte da JUC ainda era composta por homens, os ideais femininos calcados na mística de superioridade espiritual, que determinava a subserviência e a exclusividade de dedicação ao lar e à família, foram deixados de lado, e substituídos pelos ideais trazidos pelo *cristocentrismo*, modelo masculino que inclusive influenciou na perspectiva política tomada pelo movimento, o *cristianismo da libertação*, como já dito anteriormente.

De acordo com nossa análise, esses foram os principais fatores que contribuíram para uma maior participação feminina na Ação Popular, esta que, por sua vez, teria também contribuído diretamente para a inserção feminina no meio político, por exemplo na UNE e no PCdoB, já que alguns dirigentes deste partido, como Euler Ivo (2015), Secretário de Formação em Goiás, dizem ter sido a unificação junto à AP o que de fato deu um corpo militante sólido para a legenda.

Hoje a mulher possui uma boa representatividade no PCdoB, com nomes de peso como Manuela D'ávila, ex-deputada federal, estadual, candidata à vice-presidência em 2018 e criadora do Instituto E Se Fosse Você, que tem como bandeira o combate ao discurso de ódio na internet e às *fake news* ; Luciana Santos, presidente nacional do partido; as deputadas federais Alice Portugal, Jandira Feghali, Perpétua Almeida, Professora Marcivania; entre muitas outras deputadas estaduais e vereadoras. No entanto, sabemos que muito ainda precisa ser feito para que haja uma igualdade de gênero efetiva na política brasileira, principalmente em relação à conjuntura atual, em que temos percebido uma guinada conservadora em diversos setores da sociedade. E, para tal, por que não começar explorando as raízes desse processo de inserção? Foi o que buscamos fazer neste trabalho.

Referências

ABREU, Maira Luisa Gonçalves de. **Feminismo no Exílio: o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris**. Dissertação de Mestrado em Sociologia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 265, 2010.

ARNS, D. Paulo E. **Brasil Nunca mais***:* Um relato para a história. 17. Edição. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1986.

ARY, Zaíra. **Masculino e feminino no imaginário católico***:* da Ação Católica à Teologia da Libertação. São Paulo-SP, Editora Annablume, 2000.

CHINIGO, Michael. **Pio XII e os Problemas do Mundo Moderno**. Tradução Pe. José Marins. São Paulo-SP, Edições Melhoramentos, 1960.

CRUZ, Maria A. Souza. A Guerra Fria e a Contracultura. **Núcleo de estudos contemporâneos**, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/nec/materia/grandes-processos/guerra-fria-e-contracultura>. Acesso em 25 jan. 2012.

COELHO, Oscavú José. Entrevista concedida à Leuza Alves de Moura Silva. Goiânia, 07 de julho de 2004.

CUNHA, Alda Maria B. Entrevista. Goiânia, 02 de junho de 2015.

DALE, Frei Romeu O. P (org.). **A Ação Católica brasileira**. São Paulo-SP, Ed. Loyola/ Cepehib, 1985.

FILGUEIRAS, Otto. **Revolucionários sem rosto**: uma história da Ação Popular. Volume 1. São Paulo-SP, Instituto Caio Prado Jr., 2014.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **Memória e História**. Campinas: Unicamp, 1990, p.423-483.

HALBSWACHS, Maurice. **Memórias Coletivas**. SãoPaulo: Centauro, 2006.

LALEMANT G. C., Soeur Gabriel et al. **A adjunta religiosa na JEC**. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1954.

LÖWY, Michael. **Cristianismo da Libertação e Marxismo**: de 1960 a nossos dias. In: RIDENTI, Marcelo; REIS FILHO; Daniel Aarão (Orgs.). Campinas-SP, Editora da Unicamp, 2007, p. 411-438.

MACHADO, Jackson Luiz P. Entrevista. Brasília, 29 de maio de 2015.

O POPULAR. Tradição de Luta no estado atraiu guerrilhas rurais. O Popular, Goiânia, 31 mar. 2014. Política. Disponível em: < https://www.opopular.com.br/noticias/politica/tradi%C3%A7%C3%A3o-de-luta-no-estado-atraiu-guerrilhas-rurais-1.509813>. Acesso em: 26 jul. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em 31 Jul. 2020.

REIS FILHO, Daniel A.; SÁ, Jair F. **Imagens da Revolução**: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961-1971, 2. edição, São Paulo-SP, Expressão Popular, 2006.

ROSA, Eliana C. Universidade e sociedade: um estudo descritivo da inserção universitária em especial das mulheres no Brasil. **Revista de iniciação e formação docente** (2), Uberaba-MG, Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE)/UFTM, 2015/2016, pp. 1-12.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo-SP, Expressão Popular, 2013.

SOFIATI, Flávio M. **Juventude Católica**: O novo discurso da Teologia da Libertação. São Carlos-SP, Editora Edufscar, 2012.

STEVENS, Evelyn P. Marianismo: la outra cara del machismo em Latino-América. In: PESCATELO, Ann (coord). **Hembra y macho em Latino-América***:* Ensaios. México, Editora Diana, 1977.

SCHULTZ, Adilson. Aspectos teológicos essenciais para o diálogo ecumênico e inter-religioso. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 6, n. 10, mai. 2013, pp. 97-107.

SILVA, Hamilton Pereira. Prefácio para uma vida em curso. In: AZEVEDO, Ricardo. **Por um triz**: memórias de um militante da AP. São Paulo-SP, Plena Editorial, 2010, pp. 3-9.

SILVA, Uassy G. Entrevista. Pirenópolis, 07 de fevereiro de 2015.

TEIXEIRA, Gilberto Franco. Entrevista. Goiânia, 30 de janeiro de 2015.

VIEIRA, Euler Ivo. Entrevista. Goiânia, 28 de abril de 2015

Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

MULHERES EDUCADAS E DEVOTAS: A REFORMA DOS DISCURSOS CATÓLICOS E A IMPLEMENTAÇÃO DE MODELOS FEMININOS MODERNOS EM TERESINA

EDUCATED AND DEVOUT WOMEN: REFORMING CATHOLIC DISCOURSES AND IMPLEMENTING MODERN FEMININE MODELS IN TERESINA

Pedro Vilarinho Castelo Branco[1]

Resumo: No final do século XIX e na primeira metade do século XX, as mulheres foram alçadas à condição de aliadas da Igreja católica, ponto de apoio para desenvolver prática discursiva voltada à construção da ordem social e ao combate a laicização da sociedade. Objetivando capturar as mulheres para a causa católica, a instituição efetivou estratégias como: a instalação de escolas confessionais, de associações religiosas orientadas ao público feminino e a divulgação de discurso prescritivo, que definiam parâmetros comportamentais esperados para a mulher moderna, enquadrada no perfil de uma mulher católica. Na construção do argumento, utilizaremos artigos de jornais que circularam em Teresina, obras literárias, estatutos de escolas confessionais e, ainda, depoimentos orais que nos ajudaram a entender a problemática da formação feminina no referido período.
Palavras chave: Mulheres. Escolarização. Catolicismo.

Abstract: At the end of the 19th century and in the first half of the 20th century, women were elevated to the status of allies of the Catholic Church, a point of support for developing a discursive practice aimed at building social order and combating the secularization of society. Aiming to capture women for the Catholic cause, the institution implemented strategies such as: the installation of denominational schools, religious associations oriented to the female audience and the dissemination of prescriptive discourse, which defined behavioral parameters expected for modern women, framed in the profile of a Catholic woman. In the construction of the argument, we will use articles from newspapers that circulated in Teresina, literary works, statutes of confessional schools and also oral testimonies that helped us to understand the problem of women's education in that period.
Key words: Women. Schooling. Catholicism.

No fim do século XIX e início do século XX, os modelos de socialização feminina tradicionalmente vivenciados na sociedade brasileira eram profundamente vinculados à família e ao espaço da casa, e mostravam-se incompatíveis com os valores e práticas modernas.

[1] Doutor em História, Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFPI.

Nessa perspectiva, era necessário repensar a percepção da infância, dar outro sentido às práticas que orientavam a transformação das meninas em mulheres. Assim, literatos e intelectuais de perfil diversificado, como positivistas, liberais e católicos empenhavam-se em definir os parâmetros adequados para a socialização e a formação escolar feminina.

Atenta a essa problemática, a Igreja Católica, preocupada em combater a laicização da sociedade, percebeu nas mulheres e na sua formação um ponto de apoio para desenvolver uma prática discursiva voltada à ordem social, lastreada nos princípios da fé.

Para concretizar ações a fim de capturar as mulheres para a causa católica, a instituição efetivou algumas estratégias como: a instalação de escolas confessionais, de associações religiosas orientadas ao público feminino e divulgação, por vários meios de discurso prescritivo que definiam parâmetros comportamentais esperados para a mulher moderna, enquadrada no perfil esperável de uma mulher católica.

Para a construção do argumento, utilizaremos artigos de jornais que circularam em Teresina no período em análise, bem como obras literárias, estatutos de escolas confessionais e, ainda, depoimentos orais que nos ajudaram a entender a problemática da formação feminina na cidade de Teresina nos anos finais do século XIX e na primeira metade do século XX.

A documentação informa que no início do período em epígrafe, as crianças viviam mergulhadas nas sociabilidades do meio rural ou em pequenas cidades. A ausência de condições médico-sanitárias apropriadas tinha como consequência a insegurança quanto à sobrevivência dos infantes até a vida adulta (FALCI,1991, p.14).

A infância era momento de aprendizado, incorporação de práticas e valores que se faziam presentes na vida cotidiana, condicionando a existência dos indivíduos. Dessa forma, o estudo tinha o escopo de ensinar os infantes a se movimentarem em um mundo heterogêneo e estratificado, em realidade na qual as pessoas eram marcadas, entre outras categorias, pelo gênero, que separava os indivíduos em homens e mulheres.

Então, as meninas eram direcionadas, desde cedo, a assimilar referências quanto ao corpo e às implicações que teriam na vivência social. Em razão disso, reproduziam nas brincadeiras as atividades femininas que percebiam no cotidiano da

casa. Segundo Miridan Brito, no mundo tradicional do sertão piauiense, a vida infantil feminina transcorria no exercício de atividades lúdicas que proporcionavam o aprendizado primário da vida adulta. Passavam o tempo a brincar com bonecas de louça, de palha de milho ou de sabugos; ainda desempenhavam atividades onde brincadeira e aprendizado se confundiam, já que a elas estavam reservados o auxílio a trabalhos domésticos, junto às negras cozinheiras e às sinhás, onde aprendiam a cozinhar, a manejar as ervas, a fazer chás e mezinhas curativas para os debilitados, assim como a cuidar dos irmãos mais novos, limpar a casa, costurar, bordar, fazer crochê (FALCI, 1997, p.251).

Outro aspecto definidor dessas identidades de gênero era a percepção das especificidades do corpo. As meninas, particularmente as provenientes dos grupos de elite, deveriam manter recato no que se refere à sexualidade. Á moça de família estaria reservado o afastamento das práticas sexuais, caracterizando-se por ser ignorante quanto à fisiologia e aos usos do corpo. Nesse aspecto, o aprendizado seria promovido em conversas com mulheres mais experientes, com amigas ou familiares, mas sempre de forma segredada (FALCI,1997, p.256). Não competia a elas se mostrarem experientes em assuntos relacionados à libido, e mesmo certa ignorância quanto ao próprio corpo era desejável.

As diferenças entre os gêneros na infância manifestavam-se, inclusive, nas expectativas quanto ao ingresso na vida escolar (COSTA FILHO, 2006). A preocupação paterna com a escolarização das meninas não tinha a mesma intensidade que a dispensada aos meninos: enquanto estes eram encaminhados aos centros urbanos para cursar a escola secundária e, em alguns casos, alcançarem níveis superiores, aquelas não contavam com o mesmo empenho familiar (BESSE, 1999, p.107). A elas estavam reservadas as aulas de primeiras letras e o aprendizado de prendas femininas ou, ainda, aulas de música que lhes facultassem dotes adicionais (CASTELO BRANCO, 2013, p.77).

Assim, as trajetórias femininas, nos grupos de elite e médios, nas décadas finais do século XIX, apontam para práticas pouco empenhadas com a formação

escolar. Abdias Neves,[2] no romance *Um manicaca*, cria a personagem Júlia para representar a forma como as mulheres eram educadas, pois somente aos 13 anos de idade, a moça é matriculada pelo pai no curso de primeiras letras de Sinhá Borges. Lá, aprende rudimentos de escrita, leitura e aritmética. Estuda por apenas dois anos e se volta para a casa, para o aprendizado das lides domésticas, para a vida cotidiana, à espera de um pretendente à altura de sua posição social (NEVES, 1985, p.33).

De modo geral, essa realidade só começou a ser efetivamente modificada nas primeiras décadas do século XX, pois dentro de contexto de mudanças estruturais que procuravam aproximar o Brasil do mundo moderno, a educação escolar passou a ser assunto para o qual se voltavam as atenções. Era preciso dar outro sentido à formação dos infantes: não mais um aprendizado feito no mundo prático, na convivência com os adultos, no seio da comunidade, mas criar espaços segregados – as escolas –, onde a formação das crianças se desse dentro de padrões pré-estabelecidos e que viessem a formatá-los como pessoas úteis ao Estado e à sociedade (BESSE, 1999, p.99).

Esse discurso é incorporado pelos governos republicanos, que percebem na consolidação do processo de escolarização uma marca de diferenciação entre Império e República, entre passado e presente. A proposta consiste em intensificar a construção de uma rede escolar e a formação de docentes capazes de consolidar definitivamente a escola no Brasil, rompendo com o atraso e promovendo o progresso e a regeneração nacional.

Em consonância com Áries, infância e escola moderna são duas invenções simultâneas, porquanto à medida que a sociedade cria a infância como fase específica da vida, na qual os indivíduos são percebidos como seres frágeis, que requerem cuidados especiais, orientação adequada para o bom desenvolvimento físico, intelectual e moral, cria também a escola, espaço institucional propício para desenvolver as potencialidades humanas. Logo, a nova percepção da infância é criada partindo de saberes como a pedagogia, que pensava a organização da escola,

[2] Abdias da Costa Neves nasceu em 1876, em Teresina. Bacharel em Direito (Recife, 1898), fundou escolas privadas, entre elas o Internato Ateneu Piauiense. Foi Senador da República e autor de vários livros, entre os quais o romance *Um manicaca*.

os métodos de ensino, a hierarquização dos assuntos, tendo como objetivo formar indivíduos dentro de princípios morais e intelectuais estabelecidos (ARIÉS, 1986).

A pouca escolaridade feminina passou a ser, nas primeiras décadas do século XX alvo de críticas por parte de literatos como Higino Cunha e Clodoaldo Freitas, que desenvolveram prática escriturística[3] apontando as falhas e definindo o que seria a formação escolar pertinente a uma moça. Não obstante, por trás desse discurso havia a intenção de redefinir o conteúdo das funções femininas, de modo que embora as mulheres não deixassem de ser mães e esposas, era oportuno que dessem a essas funções tradicionais outra roupagem. Precisavam estar preparadas para o exercício da nova maternidade, onde somente a dedicação, o amor e a boa vontade não seriam suficientes. Essa preparação incluía o aprendizado de noções de higiene, nutrição, cuidados curativos, fundamentados em princípios científicos – tratava-se de um compromisso familiar e patriótico com a regeneração da nação (BESSE, 1999, p.113).

A prática escriturística dos literatos dava-se no sentido de criticar as formas tradicionais e apontar a necessidade de melhorar a formação feminina. Higino Cunha[4] atesta que as mulheres precisavam passar por processo de escolarização, entrar em contato com a ciência e com a cultura escrita, assim a escola, com seus métodos e com disciplina, poderia fazer delas mães e companheiras desejadas (CUNHA, 1924).

Na acepção de Clodoaldo Freitas[5], a educação das mulheres sem a vivência escolar apropriada, sem os freios morais lastreados em aprendizado disciplinado que sustentasse o exercício da continência, aliada a ideias fantasiosas – recolhidas nos romances onde amores idealizados, paixões avassaladoras davam asas à imaginação e aos desejos –, poderiam levar as jovens a criar ilusões sobre a vida adulta, distanciando-se da vida real de mãe e de esposa (FREITAS, 1908, p.02).

Assim, no romance *Coisas da vida,* descreve a educação dispensada às moças como precária, não dando às mulheres o treinamento disciplinar para o exercício da

[3]A ideia de prática escriturística trabalhada no texto está fundamentada em: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 224-226.

[4]Higino Cícero da Cunha nasceu em 1858. Bacharel em Direito pela faculdade do Recife, em 1885, trabalhou em vários cargos públicos: foi professor do Liceu Piauiense, da Escola Normal e da Faculdade de Direito do Piauí. Foi um dos fundadores da Academia Piauiense de Letras.

[5] Clodoaldo Severo Conrado Freitas nasceu em 1855, na cidade de Oeiras. Bacharelou-se em direito pela Faculdade do Recife, em 1880. Sua obra literária conta com obras de ficção, crônicas de assuntos variados.

vida adulta, o que as levava a se deixarem influenciar facilmente por discursos galanteadores. Os riscos de quebra do equilíbrio e da moral familiar apareciam na escrita de Clodoaldo, enquanto possibilidades reais, como percebemos no seguinte trecho do romance *Coisas da vida:*

> As senhoritas divertiam-se durante o dia no trabalho ou lendo algum romance dos mais sentimentais e devotos. [...]. Nessas leituras prejudiciais, funestas aos espíritos juvenis, sem o contrapeso de uma educação séria, as moças saturavam-se de impressões violentas e carnais. A vida para elas era embrutecedora (FREITAS, 1908, p.02).

Para esses literatos, de perfil liberal e mesmo anticlerical, o espaço criado e reputado como apropriado à formação feminina, respaldado em princípios científicos e afastado de qualquer inspiração confessional, seria a Escola Normal, implantada em 1910, em Teresina, com a missão de propiciar formação que garantisse às mulheres educação escolar adequada, libertando-as de crendices, permitindo que entrassem em contato com teorias e métodos científicos, além de valores morais.

Tratava-se, pois, de impor disciplina de tal modo que se imprimisse uma nova percepção do corpo, a partir de conhecimentos sobre psicologia infantil, higiene, didática e outros saberes considerados fundamentais ao exercício das funções não só de professora, mas também de mãe e esposa.

O discurso dos literatos livres-pensadores passou a ser incorporado às práticas sociais. No entanto, o interesse em formar mulheres afastadas da religião, desapegadas da fé e da espiritualidade, não teria sucesso, tendo em vista que a força da tradição católica, renovada pela veemência da igreja em desenvolver estratégias de ação para evitar a laicização da sociedade, far-se-ia de forma intensa no Piauí do início do século XX (CASTELO BRANCO, 2013, p.147).

Para além das preocupações e prescrições dos intelectuais liberais, as moças eram objetos da ação escriturística da Igreja Católica, que desenvolvia argumentação em favor de modelos femininos propagados a partir de princípios religiosos. Essa prática discursiva dava-se no sentido de condenar qualquer iniciativa educacional da mocidade que não fosse alicerçada em princípios católicos, e na condenação de práticas modernas ligadas à emancipação da mulher e à divulgação de modelos femininos contagiados pela vaidade e pelo mundanismo. Separada do Estado desde

a Proclamação da República, e vendo a orientação religiosa ser excluída dos currículos escolares da rede pública de ensino, a Igreja apressou-se em incrementar sua rede de escolas por todo o Brasil (PINHEIRO, 2002, p.61).

As experiências de ensino confessional faziam parte da política de reestruturação da Igreja Católica, que intentava articular estratégia de ação eficazes com o intuito de impulsionar as fileiras de devotos, ao tempo em que disseminava na sociedade discurso favorável à disciplina, ao ordenamento social, e à construção da ideia de nação e de pátria, valores caros aos governos republicanos.

D. Adalberto Sobral, Bispo do Maranhão,[6] em carta pastoral do fim do século XIX, expressa a preocupação da igreja em conciliar a formação moral cristã, voltada ao preparo espiritual e transcendental da criança, com a subjetivação de homens e mulheres úteis à pátria, observadores da ordem, respeitadoras das leis e das autoridades constituídas da nação. Assim, a igreja mostrava que cristianismo e patriotismo não eram questões *antagônicas*, mas complementares (SOBRAL, 1947).

Outro traço da doutrina católica, relacionada à educação infantil, consistia na obrigação imputada aos pais de prover os filhos de meios necessários para tornarem-se adultos com formação suficiente para ingressar no mundo do trabalho. O que chama a atenção é o aspecto utilitarista da proposição católica, mostrando como a igreja se posicionar ao lado do Estado na doutrinação para o ordenamento social, para o direcionamento ao trabalho produtivo (CAES,1995).

A igreja não abria mão de seus princípios doutrinários, nem sucumbia às propostas dos liberais e positivistas, mas concomitantemente, defendia propostas de valorização do trabalho produtivo, considerando-o dignificante ao homem. A prática da Igreja Católica aproximava-se, em grande parte, dos princípios presentes nas escolas públicas, onde já existia a graduação dos assuntos a serem apresentados aos alunos, tendo em vista o nível de dificuldade, a divisão das crianças por idade e, nomeadamente, a preocupação com o aprimoramento intelectual e o desenvolvimento da formação moral dos indivíduos, sem perder de vista os princípios da fé católica (PIMENTA, 1947).

[6]Até o ano de 1906, a Igreja Católica no Piauí estava vinculada ao Bispado do Maranhão.

No Piauí, a prática educacional da igreja encaixa-se na caracterização feita anteriormente, pois D. Joaquim,[7] primeiro Bispo do Piauí, pouco tempo após tomar posse, em 1906, criou quatro escolas confessionais: o Colégio Sagrado Coração de Jesus, o Colégio Nossa Senhora das Graças, ambos dirigidos por freiras e voltados ao público feminino, localizados, respectivamente, nas cidades de Teresina e Parnaíba; e o Colégio Diocesano e o Seminário, instalados em Teresina e administrados por padres, voltados a atender à clientela masculina.

As duas escolas das freiras faziam parte do projeto de estruturação da Igreja Católica no Piauí e tinham como objetivo instruir as meninas, moldar comportamentos, fazer delas mulheres religiosas, exemplos de moral e virtude na sociedade. À vista disso, o modelo a ser seguido seria o das próprias freiras que estavam próximas e eram provas incontestáveis de abnegação, virtudes e sacrifícios em nome de um ideal maior que para a grande maioria das alunas, deveria ser o casamento e o exercício da maternidade, atividades que as mulheres deveriam empreender com renúncia, fazendo dessas funções um verdadeiro sacerdócio (CASTELO BRANCO, 2013, p. 57).

Além das práticas diretamente envolvidas com a questão educacional, os colégios confessionais desempenhavam uma vivência da fé católica junto às crianças, por meio da celebração de rituais religiosos, prática de oração e reflexão espiritual, assim como pela celebração dos sacramentos. Áries lembra a construção, por parte da Igreja Católica, de uma religiosidade imposta às crianças, onde a devoção ao anjo da guarda e, particularmente, o ritual da Primeira Eucaristia – que se tornou a grande festa religiosa da infância – seriam os pontos principais (ARIÉS, 1986, p. 153).

A vivência dos sacramentos, mormente da Primeira Eucaristia e da confissão, eram estratégias eficazes no trabalho de divulgação de princípios católicos. A catequese para a Primeira Eucaristia dava continuidade ao ensinamento sobre as práticas e verdades do catolicismo. Nesse sentido, tornava-se fundamental para criar, entre meninos e meninas, laços com a religião. As roupas brancas, as fotografias que imortalizavam o momento, o clima de sacralidade que se criava em volta do

[7]Sobre D. Joaquim, primeiro Bispo do Piauí, conferir: SANTOS NETO, Fonseca dos; LIBÓRIO, Paulo de Tarso Batista. *Joaquim*. Teresina: Nova Aliança, 2016.

acontecimento, deixava marcas na memória das crianças e davam elevado grau de importância ao evento. Tudo isso dirigido pelas autoridades eclesiásticas, que se apresentavam no posto de comando da solenidade – fato que favorecia as práticas e ideias católicas ultramontanas (GAETA,1992).

Elias Martins[8] era um dos articuladores dessa prática de escriturar, de definir os parâmetros para a boa educação feminina. Sua argumentação, envolta nos princípios católicos, inicia por elaborar severas críticas às escolas leigas, onde, para ele, a falta da religião acabaria por levar à derrocada moral da juventude. Se a formação de um homem sem crenças seria incompreensível, a formação de uma mulher afastada da religião tomaria proporções absurdas, porquanto perderiam o perfume das virtudes cristãs, e deixar-se-iam, fatalmente, saturar pela atmosfera do modernismo (MARTINS, 1910, p. 2).

Elias Martins não era contrário ao aprendizado de saberes fundamentados em princípios científicos. O que não aceitava era a exclusão dos fundamentos católicos, pois concebia que se as mulheres não aprendessem o apego à religião, tornar-se-iam vulneráveis aos apelos do mundanismo.

As escolas confessionais, criadas no início do século XX, no Piauí, contavam com alunas internas e externas, e mesmo dedicando-se majoritariamente ao ensino infantil, estendiam sua grade curricular por sete anos, ou seja, as mulheres entravam crianças, aos sete, oito ou nove anos de idade, e saíam aos 14 ou 15 anos de idade, prontas para ingressar no mercado matrimonial. Somente nos anos 1930, essas escolas contariam com o ensino normal e aulas de prática comercial.

O estatuto do Colégio Sagrado Coração de Jesus define em seus primeiros artigos a relevância de incutir nos corações das alunas as convicções da fé e da moral católicas, sendo chamadas a fazer de suas ações cotidianas momentos de introspecção e vivência desses conceitos e valores. Nesse prisma, as orações começavam com o toque de despertar, às 5h 30, momento em que a mestra encarregada acordava as alunas internas e começava a recitar orações que seriam respondidas pelas demais; às 6h, as alunas internas reuniam-se na capela, onde

[8]Elias Martins nasceu em 1869, e faleceu no ano de 1936, em Teresina. Bacharel em direito, jornalista de larga militância em jornais de Teresina, particularmente no jornal *O apóstolo*, e defensor fervoroso das ideias católicas. Publicou, entre outras obras, o livro *Guerra Secatária* (1910) e o livro *Fitas* (1920).

assistiriam ao sacrifício da missa; as orações continuavam às 11h, quando rezavam o terço do dia e, em seguida, deslocavam-se ao refeitório para o almoço. Na parte da tarde, às 15h, estavam todas formadas para leituras religiosas e para as aulas de catecismo. À noite, após o jantar e antes de se recolherem aos aposentos, eram encaminhadas à capela, onde recitavam as orações da noite e, em seguida, depois de uma rápida refeição onde era servido chá, as moças se dirigiam aos aposentos para dormir (ESTATUTOS E REGRAS DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, 1906).

Os estatutos do Colégio Sagrado Coração de Jesus prescreviam, ainda, a forma contida e disciplinada como as alunas deveriam se comportar e se movimentar no espaço interno do colégio, bem como durante as atividades de estudo, lazer e durante as refeições, sempre observando a ordem, o silêncio e a modéstia, sempre procurando moldar o corpo e o comportamento dentro de padrões pré-estabelecidos. (FOUCAULT, 2011, p.145)

Além da contenção física e do contínuo exercício da oração, as alunas eram direcionadas a congregar hábitos de higiene corporal e de cuidados com a roupa, com a cama onde dormiam, e mesmo a vigilância com relação a hábitos e modos nos momentos de refeição. Isso posto, os estatutos definem o horário e as práticas de higiene com os dentes, os cabelos, as unhas; os horários de banho; a forma adequada como se comportar à mesa – com modéstia, higiene e atenta a pequenos detalhes, a exemplo de não sujar a mesa com restos de alimentos. Importante também era o aprendizado dispensado no cuidado com as camas, que deveriam ser mantidas limpas, organizadas, com os lençóis dobrados, e as roupas usadas, depositadas em lugar adequado (FOUCAULT, 2011, p.164).

A preocupação com a disciplina dos espaços íntimos pode ser percebida como estratégia por meio da qual ao tempo em que se domesticavam os hábitos, ensinavam-se práticas adequadas que deveriam ser levadas para o resto de suas vidas, no trato cotidiano de suas futuras residências, na condição de esposas e donas de casa.

Aliás, visando à boa formação das moças, podemos apontar, ainda, as aulas de costura, de cuidados domésticos, e a prática prescrita nos regramentos do colégio, onde as alunas mais velhas ficavam encarregadas de cuidar das alunas mais novas

e zelar por elas, pois deveriam auxiliar as mais novas na arrumação das camas e dobra dos lençóis, e orientá-las no penteado dos cabelos e na higiene pessoal. Entendemos que essa prática seria, também, momento de aprendizado, onde as moças exercitavam e assimilavam a arte de cuidar.

As posturas de contenção corporal e espiritual eram observadas mesmo nos momentos de lazer, nos horários de recreio, os quais intercalavam os de aulas, quando as moças deviam observar algumas regras e evitar os excessos, como podemos captar no seguinte relato: *Art XXV. Nas horas de recreio devem praticar todas as regras da boa educação nas palavras e na compostura do corpo, e evitar alguns atos inconvenientes às meninas, os gritos, os cânticos da rua e outras coisas* (ESTATUTOS E REGRAS DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, 1906).

As práticas disciplinares desenvolvidas na escola tinham como finalidade transformar as moças em mulheres devotas, contidas, saturadas pela vivência de um cotidiano onde o esquadrinhamento do tempo, dos espaços, das práticas rotineiras, a levaram a atingir a subjetivação como moças recatadas, beatas, futuras mães de família e esposas dedicadas à causa da igreja e da família. A vida austera do internato, a busca da reclusão, do silêncio, da continência, indicava a oração e o desprezo à vida profana e festiva como o caminho a ser seguido.

A Sra. Miriam de Carvalho, que foi aluna interna no Colégio das Irmãs nos anos 1930, evidencia em suas memórias a vida cotidiana de disciplina e orientação religiosa a que as alunas internas da instituição eram submetidas. Em seu relato, faz referências aos horários, às constantes orações e à insistente prática da disciplina, que acabou por condicionar o seu corpo e a sua alma. A preocupação era homogeneizar ao máximo os comportamentos, manter a ordem e o respeito às autoridades escolares, e aos regulamentos, premiando as boas maneiras e punindo as indisciplinas, com admoestações verbais ou punições disciplinares.

Segundo a senhora Miriam de Carvalho, a austeridade que as freiras impunham às alunas, em alguns momentos, era segredadamente alvo de brincadeiras por parte das discentes que procuravam burlar a rigidez da disciplina, dando apelidos aos professores e professoras, cultivando, às escondidas, atitudes de resistência ao ambiente disciplinado da escola (CARVALHO, 2002).

A jovem católica não deveria se entregar às vaidades, às modas que procuravam exaltar partes do corpo feminino, despertando, nos homens, desejos. O corpo teria de ser percebido como a morada do Espírito Santo e, como tal, respeitado, com práticas que demonstrassem recato e pudor. Por essa razão, não era adequado usar maquiagem, pintar os lábios, usar joias ou qualquer outro adereço que valorizasse os atrativos corporais. Portanto, o corpo deveria ser mortificado, escondido, segredado.

Alvina Gameiro, no romance *A vela e o temporal*, descreve as experiências da personagem Rosaurea, que por volta dos doze anos de idade, é matriculada na Escola das Freiras, em Teresina. Na obra, relata as experiências de Rosaurea, demonstrando as observações de uma das freiras, Irmã Carminda, que não perdia oportunidade de chamar a atenção da moça para a sua beleza facial, apontando essa peculiaridade física como um entrave, uma dificuldade à manutenção de seu bom comportamento: *Tens uma grande pedra em teu caminho, filha (a pedra era o rosto), toma cuidado para não tropeçares! Uma beleza perfeita atrai como ouro, torna-se muitas vezes causa de dores e dificuldades [...]* (GAMEIRO, 1996, p.27).

Se a missa e a eucaristia ganhavam frequência diária, a cada quinze dias, as alunas eram direcionadas ao confessionário, onde deveriam exercitar o sacramento da penitência. A frequência ao referido sacramento, além de ser atitude de humildade diante dos sacerdotes e orientadores espirituais, era momento privilegiado para os direcionamentos adequados e para as correções de comportamentos indevidos. No segredo da confissão, as moças poderiam, de forma segredada, revelar práticas e desejos íntimos que atormentavam a alma e o corpo, e assim receberem as devidas orientações.

Aliás, para alcançar os objetivos de bem formar moralmente as alunas, o colégio lançava mão de associações religiosas, tais como a Pia União das Filhas de Maria, que fora criada e funcionava dentro do próprio colégio. De acordo com o manual da referida associação, ela direcionava-se, exclusivamente, a mulheres jovens de, no máximo, 30 anos de idade. As meninas, logo após a Primeira Eucaristia, eram incentivadas a ingressar na instituição. O ar solene da Primeira Eucaristia tinha continuidade com o ingresso no grau de aspirante à Filha de Maria, onde o ambiente

sacralizado convidava a um encontro íntimo com Deus, e com a vivência cotidiana e contínua da fé (MANUAL DAS FILHAS DE MARIA, 1920, p.15).

A associação contava com rígido código de disciplina e exigia das afiliadas que assumissem cotidiana e ininterruptamente os deveres de boas filhas de Maria. O exemplo a ser seguido pelas moças seria o de Maria Santíssima ou o de Santa Inês,[9] patrona da associação. As duas santas são exemplos de mulheres que teriam na castidade e na obediência cega aos desígnios de Deus suas qualidades supremas.

Das Filhas de Maria cobrava-se, em primeiro lugar, que cumprissem rigorosamente as funções familiares, respeitassem os pais e as regras determinadas pela família; em seguida, que fossem filhas de Maria continuamente; que se comportassem com recato no convívio social, evitando comportamentos reprováveis, tais como faltar a compromissos religiosos, orações, missa e comunhão diárias (MANUAL DAS FILHAS DE MARIA, 1920, p.46).

Em síntese, essa associação tinha como desígnio principal auxiliar na formação espiritual e moral das moças, fazendo-as perceber a grandeza da vivência fervorosa da fé católica, do apego aos sacramentos, o quão positivo seria aos olhos de Deus a prática de valores como a abnegação, a obediência, o pudor, a simplicidade e o recato, os quais, após introjetados na mente, deveriam estar presentes no corpo, na vida, nas experiências diárias.

Na prática escriturística dos católicos, o acesso aos espaços de lazer também deveria ser restrito, singularmente a frequência ao cinema. Aspectos como a sala escura dificultando a observação dos comportamentos; os enredos dos filmes enaltecendo modelos femininos marcados pela vaidade, pelo mundanismo, mostrando cenas de contatos afetivos, onde a libido era exaltada por cenas de beijos, insinuações, contatos íntimos – em síntese, comportamentos contrários aos princípios católicos de pudor e recato eram vangloriados (QUEIROZ, 2017).

A constatação de alguns cronistas do início do século XX, desolados, criticando o fato de a Praça Rio Branco, espaço de convivência da juventude em Teresina, ter ficado esquecida no dia da festa de Santa Inês, padroeira da Associação das Filhas

[9]Santa Inês viveu no Século III da Era Cristã, e morreu como mártir, aos 13 anos, depois de recusar os insistentes pedidos de casamento de um jovem aristocrata romano. Sua recusa estaria supostamente ligada à sua fervorosa convicção no valor supremo da castidade.

de Maria – pois as moças estavam, em sua grande maioria, reunidas nas comemorações religiosas à jovem santa – mostra que parte significativa das moças incorporavam em sua subjetivação as crenças e os princípios religiosos. Esse episódio é revelador do consumo das propostas católicas apresentadas às moças.

Em outras crônicas, é possível depreender a forma de atuação de algumas moças que procuravam conciliar as práticas religiosas com a vida festiva e mundana: elas participam das festas religiosas e, ao mesmo tempo, do Carnaval, vão ao cinema, não aceitando as proibições regulamentares das associações religiosas. Nesse contexto, conjecturamos o relato do cronista do Jornal *O Piauí* sobre o comportamento de uma senhorita:

> Mademoisele mesmo é um exemplo. Ainda outro dia, quando quis gozar a encantadora loucura pagã das festas de Momo, a quem foi que se dirigiu para poder ter, no pecado, a paz de espírito e a alegria da alma? Foi à sua consciência? Foi a seus pais?
> Não foi em São Benedito, em cuja Igreja nós a vimos entrar domingo de carnaval, à tardinha, humilde e contrita, como se lhe houvesse transfundido na alma a tristeza solene da luz agonizante.
> Mademoisele rezou e depois foi à festa dos Fanfarrões (VIDA SOCIAL, 1926, p. 04).

O comportamento da supracitada senhorita, que não abria mão de se alcunhar como uma mulher religiosa, apegada aos valores cristãos, mas, ao mesmo tempo, assumia padrões modernos no vestuário e na forma como participava das festividades consideradas mundanas pela igreja, parece ser o caminho de subjetivação presente no meio feminino.

As estratégias mais intransigentes, usadas principalmente pela Igreja Católica – que procurava homogeneizar os comportamentos femininos, afastando as mulheres de espaços reputados como impróprios para elas, como o Carnaval e os cinemas – parecem ter sido, em muitos casos, desrespeitadas. O caso comentado pelo redator do jornal *O nordeste*, relativo à moça associada às Filhas de Maria, que deixou a congregação depois de ter sido punida por participar de festas carnavalescas, mostra

que a igreja tinha grande influência sobre os comportamentos das mulheres que, em grande parte, aceitavam as ideias católicas e se subjetivavam como mães e esposas devotadas à família. Porém, não abriam mão, particularmente enquanto solteiras, de participar dos momentos de convivência social, onde rapazes e moças podiam se encontrar e começar algum tipo de aproximação.

As mulheres, pelo menos como estratégia existencial, absorvem de forma significativa as ideias de disciplina e recato. As proibições, que restringiam a vida das mulheres aos espaços domésticos, diminuem, até porque a dinâmica social moderna exige que elas frequentem os espaços públicos, saiam de casa para ir às escolas e a outros locais de sociabilidade familiar. Se, muitas vezes, a presença de familiares acompanhando as moças mostra a continuidade de práticas tradicionais e uma certa desconfiança quanto à eficácia das novas estratégias disciplinares, as oportunidades de burlar essa vigilância multiplicam-se.

Não obstante, para as mulheres terem a oportunidade de comparecer e aproveitar os espaços públicos, foi preciso que elas se comportassem como mulheres disciplinadas, que a todo momento denotam, por meio de suas posturas e seus comportamentos corporais, que são mulheres direitas, moças de família, sérias, e devem ser respeitadas e tratadas como tais. Incorporar essas posturas seria fundamental para elas distinguirem-se no meio social daquelas que não se enquadrassem no paradigma de moça de família (RAGO, 2011).

Era necessário, portanto, que as mulheres estivessem atentas às condutas, pois para elas, os riscos de algum prejuízo moral sempre existia, tendo em vista que exagerar no flerte, brincar com vários rapazes em uma mesma tarde de passeio, era inadequado para moças de família: *E então não é hipocrisia? E então fazer o flerte com dois, três, cinco, inúmeros rapazes, finalmente, é um procedimento impecável? Quem diria? Ninguém, talvez eu, por exemplo, julgava o seu temperamento diferente* (VIDA SOCIAL, 1926, p.04).

Os momentos de lazer juvenil, de frequência aos bailes, ao cinema e mesmo ao passeio público, eram indispensáveis para as moças conviverem com os rapazes e darem início a namoros e noivados, cercados de vigilâncias e cautelas. Nesses momentos, a formação moral incorporada nas práticas corporais, adquiridas com a escolarização, deveriam atuar sobre os corpos, particularmente sobre as mulheres,

inibindo a expressividade dos desejos mais íntimos e criando intermediações discursivas que mantivessem os corpos afastados de contatos audaciosos, os quais poderiam pôr em risco as estratégias familiares.

A vida feminina, marcada pela frequência aos bailes, ao cinema, aos passeios e ao jogo do flerte na Praça Rio Branco, era momento fugaz nas trajetórias de vidas femininas. Escolhidos os pares, realizadas as ritualísticas de praxe no namoro e depois no noivado, seladas as alianças familiares, as mulheres alçavam outra condição na vida: tornavam-se senhoras casadas, onde as responsabilidades com o marido, a casa e, em seguida, com os filhos, cobrariam delas tempo e dedicação.

Nessa nova fase da vida, deveriam lançar mão dos princípios e aprendizados adquiridos na formação escolar, desta feita como mulheres casadas, nas funções de esposa, e depois, como mães. Nesses papéis sociais, as mulheres eram definidas como o ponto de equilíbrio, de sustentação da família. Diante dessa condição, deveriam atuar como pessoas que encontravam na fé e na prática da oração a força suficiente para serem incansáveis, na luta serena e contínua para vencer as dificuldades familiares, para manter a tranquilidade no lar, e bem-sucedidas na tarefa divina de educar os filhos, de encaminhá-los na vida.

Ademais, tendo em vista sua base sólida de vivência da religião, as mulheres deveriam ter a capacidade e a sabedoria de tudo perdoar e, com isso, assegurar aquele que deveria ser seu interesse maior: o equilíbrio e a união familiar, a boa formação religiosa dos filhos e a conscientização dos familiares no sentido de vivenciarem a fé.

A discussão sobre a escolarização das mulheres tinha como uma de suas principais justificativas o adequado exercício da maternidade. Delas cobrava-se não apenas que desfrutassem de boa vontade e dedicação para com os filhos, mas que tivessem disciplina, estivessem fisiologicamente preparadas para uma boa gestação, fossem saudáveis – para que não transmitissem doenças aos filhos – e, mais que isso: tivessem noções de higiene, nutrição, enfermagem. Seria esse aparato de saberes novos, legitimados pela ciência, que precisavam ser incorporados pelas mulheres na prática da maternidade (BESSE, 1999, p. 143).

Nessa perspectiva, das novas mães seria cobrado comportamento de devoção aos filhos. A maternidade era percebida agora como um sacerdócio, uma função a ser

exercida com a total entrega da mulher aos filhos (BADINTER, 1984, p. 201). As obrigações femininas não cessariam com os cuidados nutricionais e higiênicos, pois não bastava somente preservar a vida e a boa formação física dos filhos, já que a mulher seria responsabilizada, também, pela formação moral e espiritual da criança.

Se a maternidade era missão feminina, assim como o compromisso que as mulheres assumiam com Deus e com a pátria, o não cumprimento dos deveres inerentes a esse verdadeiro sacerdócio era encarado como falha grave, um desvio de comportamento imperdoável. Dessa forma, a discussão sobre a incúria materna se faz presente em artigos de jornal, onde a falta de atenção e cuidados maternos são apontados como motivações primeiras para os desvios dos filhos, que se entregam desde cedo à vadiagem, às bebedeiras, ao jogo, aos prostíbulos (BADINTER, 1984, p. 238).

Desviada dos deveres familiares, entregando-se ao mundo da fantasia, a mulher incorreria, segundo Elias Martins, no grave erro da negligência materna, no desprezo do lar e dos que nele vivem e esperam a orientação moral feminina. Se ela não exerce suas funções condignamente, a queda moral será concretizada nos passos seguintes dos filhos (MARTINS, 1910, p.17).

Se a mãe precisava ter cuidados com os filhos, com a formação moral, essa prudência deveria ser redobrada quando as atenções maternas se direcionavam às filhas, uma vez que mulheres eram percebidas como seres facilmente impressionáveis, frágeis, embora puras, precisando serem mantidas até o casamento. Se a virgindade das filhas era ponto central para a manutenção da honra familiar, a culpa por qualquer desvio era, em primeiro lugar, das mães, que não souberam orientá-las. A mãe deveria ser a amiga, a conselheira, aquela para quem as filhas não teriam segredos, a única a quem a intimidade sentimental e corporal deveria ser revelada – por isso mesmo, a principal responsável pela orientação das moças (BESSE, 1999, p. 114).

A prática escriturística dos católicos teve papel indubitável na divulgação e incorporação desse discurso disciplinador dos comportamentos femininos. As pregações nos sermões, nas aulas de catecismo, nos retiros espirituais, mas sobretudo nas escolas confessionais e nas associações religiosas marianas, foram

importantes meios de propagação de um saber que tinha como propósito definir as práticas femininas aceitáveis nos espaços públicos.

Era ensinada e exigida das mulheres uma rígida disciplina corporal, segundo a qual a moral feminina estava ligada diretamente à ideia de continência, de negação dos desejos sexuais. Logo, a mortificação do corpo estaria no centro de uma política de valorização da vida espiritual. A vivência da sexualidade só seria permitida às mulheres casadas, dentro de rígidas normas e exclusivamente com fins de procriação.

O discurso dos católicos ultramontanos (WERNET,1987) obteve boa receptividade no meio feminino, à medida que o apego das mulheres ao catolicismo esteve presente na sociedade e era bastante refletida na documentação perscrutada. Os católicos souberam com muita eficiência criar mecanismos de divulgação de suas doutrinas e de seus princípios sobre a vivência da fé, e acerca dos comportamentos e das práticas familiares femininas. Se a Associação das Filhas de Maria congregava as jovens e fazia toda uma doutrinação que se mostrava eficiente, reunindo grande quantidade de moças católicas em seus quadros, as mulheres adultas e casadas ligavam-se ao Apostolado do Sagrado Coração de Jesus. As práticas dessas mulheres nos levam a designá-las como apegadas à vivência da fé católica, assim como a frequência a missas, a comunhão, ao confessionário, a participação em retiros espirituais, as cerimônias de entronização do Coração de Jesus nas residências católicas, a forma como participavam de eventos religiosos ou, ainda, como eram convocadas pelo Bispo Diocesano para participar de uma grande cruzada em favor da imprensa católica. Tais aspectos nos permitem ratificar que a tendência de aproximação entre mulheres e igreja, tão presente no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX, era vivenciada de forma significativa em Teresina (GIORGGIO, 1991).

Em síntese afirmamos que a Igreja Católica, no seu processo de reforma e de fortalecimento da instituição na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX, criou fortes vínculos com as mulheres. Elas passaram a ter forte presença nos rituais e no cotidiano da religião. Nesse processo de captura do público feminino, a instituição lançou mão de algumas estratégias de ação, sendo uma das mais eficazes, a criação de instituições de ensino. Nelas se disciplinavam mentes e corações, faziam marcas duradouras e que seriam, em seguida, propagadas nas

famílias e na sociedade como um todo. Essa relação entre Igreja e mulheres, construída na cidade de Teresina na primeira metade do século XX, pode ser perceptível nas lembranças materiais, conservadas durante décadas por essas mulheres, como relíquias e provas da sua fé e devoção, e ainda existentes sob a guarda de seus descendentes: são velhos papéis, livros de oração, missais, fotografias, fitas do Coração de Jesus, da Associação das Filhas de Maria, patentes de Agregação ao Apostolado da Oração, anotações sobre retiros espirituais, imagens e quadros do Coração de Jesus e de santos – elementos que resistem ao tempo e dão testemunho dessa estreita relação entre igreja e mulheres.

Referências

ARIÉS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**. O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade.** São Paulo: EDUSP, 1999.

CAES, André Luis. **Da espiritualidade familiar ao espírito cívico**. A família nas estratégias de reestruturação da Igreja Católica – 1890-1934. 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

CARVALHO, Mirian O. Jales de. **Pequena história das alunas internas do colégio Sagrado Coração de Jesus (1937 – 1944).** Teresina, 2002.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres plurais**. Teresina: EDUFPI. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 224-226.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí – 1850-1889. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

CUNHA, Higino. A educação feminina e o regime conjugal. **Revista da Academia Piauiense de Letras**. Teresina, ano VIII. p. 22-52, maio de 1924.

ESTATUTOS E REGRAS DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. Para as educandas do Colégio dirigido pelas Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena. Teresina. 1906.

FALCI, Miridan Brito Knox. **A criança na Província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras; CEDHAL, 1991.

_____. Mulheres do sertão nordestino. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: UNESP; Contexto, 1997. p. 241-277.

FOUCAULT, Michel**. Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

FREITAS, Clodoaldo. Coisas da vida. **A notícia**, São Luís, ano XXXIX, n. 10.606, 16 dez. 1908.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. A Deus, à Igreja, e à Pátria: os estandartes da família católica no século XIX. *In*: **História,** São Paulo, n. 11, p. 243-258, 1992.

GAMEIRO, Alvina. **A vela e o temporal**. Brasília, 1996.

GIORGIO, de Michela. O modelo católico. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges (org.). **História das mulheres** – O século XIX. Porto; São Paulo: Edições Afrontamento; EBRADIL, 1991.

MANUAL DAS FILHAS DE MARIA. Rio de Janeiro.1920.

MARTINS, Elias. **Guerra sectária**. Teresina: Tipografia do Apóstolo, 1910.

NEVES, Abdias. **Um manicaca**. Teresina: Projeto Petrônio Portela, 1985.

PIMENTA, Dom Silvério Gomes. **Carta pastoral sobre a educação da mocidade. Mariana, 1912.** Petrópolis: Vozes, 1947.

PINHEIRO, Áurea Paz. **As ciladas do inimigo**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2002.

QUEIROZ, Teresinha. Cinema invenção do diabo. In: **História, cultura e sociabilidades.** Teresina. Academia Piauiense de Letras. 2017.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 578 -606.

SOBRAL, Adalberto Dom. **A família cristã**. Carta Pastoral do Arcebispo de São Luiz - 1890. Petrópolis: Vozes, 1947.

VIDA SOCIAL. **O Piauí**. Teresina, ano XXXVIII, n. 50, p. 4, 5 mar. 1926.

_____. **O Piauí**, Teresina, ano XXXVIII, n. 60, p. 4, 17 mar. 1926.

WERNET, Augustin. **A igreja na sociedade paulista no século XIX**. São Paulo: Ática, 1987.