



**Patrícia Gonçalves de Oliveira**

**“E aí, professora? Onde estavam as mulheres?”**

**Relatos das experiências em aulas de História no 9º ano do Ensino Fundamental. Uma proposta didática para a desconstrução da ideia de divisão sexual do trabalho**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História, do Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Larissa Rosa Corrêa

Rio de Janeiro  
agosto de 2020



## **Patrícia Gonçalves de Oliveira**

**“E aí, professora? Onde estavam as mulheres?”**

**Relatos das experiências em aulas de História no 9º ano do Ensino Fundamental. Uma proposta didática para a desconstrução da ideia de divisão sexual do trabalho**

### **Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Profa. Larissa Rosa Corrêa**

Orientadora

Departamento de História – PPGH – PUC-Rio

**Profa. Juçara da Silva Barbosa de Mello**

Departamento de História – PPGH – PUC-Rio

**Prof. Luciana Pucu Wollmann do Amaral**

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2020

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Patrícia Gonçalves de Oliveira**

Graduou-se em História em 2006, pelas Faculdades Integradas Simonsen. Cursou *Lato sensu* em Gestão Educacional Integrada pelo ISEAC em 2015/2016. Atua no magistério desde 1996, como professora da disciplina História desde 2006 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Exclusivamente na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro desde 2010, onde exerceu a função de diretora adjunta no CIEP 320 – Ercilia Antonia da Silva de 2017 a 2019.

#### Ficha Catalográfica

Oliveira, Patrícia Gonçalves de

“E aí, professora? Onde estavam as mulheres?” : relatos das experiências em aulas de História no 9º ano do ensino fundamental : uma proposta didática para a desconstrução da ideia de divisão sexual do trabalho / Patrícia Gonçalves de Oliveira ; orientadora: Larissa Rosa Corrêa. – 2020.

182 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2020.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Mulher. 3. Trabalho. 4. Família. 5. Relações de gênero. 6. Ensino de História. I. Corrêa, Larissa Rosa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

## Agradecimentos

A Deus, pela força e renovo de cada dia.

À minha orientadora Professora Larissa Rosa Corrêa, pelo apoio, estímulo, parceria e dedicação durante a realização deste trabalho.

À Professora e Coordenadora do Profhistória da PUC-Rio Juçara da Silva Barbosa de Mello, assim como os demais professores do Programa, pelo cuidado, atenção e dedicação ao longo de todo o curso.

Aos meus tão queridos alunos que tão intensamente participaram de todas as aulas, acolhendo com tamanho entusiasmo todas as atividades propostas em nossas aulas de História.

À minha família, especialmente aos meus filhos Anna Clara e Pedro Lucas, e aos meus pais, pelo apoio, auxílio, paciência e motivação tão importantes durante todo o processo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Resumo

Oliveira, Patrícia Gonçalves; Corrêa, Larissa Rosa. **“E aí, professora? Onde estavam as mulheres?” Relatos das experiências em aulas de História no 9º ano do Ensino Fundamental. Uma proposta didática para a desconstrução da ideia de divisão sexual do trabalho.** Rio de Janeiro, 2020 – 182p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação apresenta os relatos das experiências e práticas oriundas das propostas de atividades didáticas desenvolvidas nas aulas de História no 9º ano do Ensino Fundamental, que visam compreender a dinâmica interrelacional entre a mulher, a família e o trabalho. Considerando os conteúdos pertinentes a esse ano de escolaridade trabalhados em sala, a participação e envolvimento femininos nos diferentes processos históricos, assim como seus feitos, foram destacados de modo a elevar o entendimento discente ao status analítico e reflexivo. Desta forma, capaz de promover compreensão acerca dos desdobramentos sociopolíticos, culturais e econômicos tecidos nesses mesmos cenários, de acordo com as proposições desta dissertação. Tendo como estratégia a exibição de filmes que apresentam uma abordagem voltada às condições de trabalho e não reconhecimento desse enquanto elemento fundamental ao desenvolvimento e estruturação socioeconômica, as atividades laborais femininas, profissionais e domésticas foram analisadas a fim de trazer luz acerca do protagonismo e produções femininas, tanto no espaço público, quanto no privado, levando em consideração a concomitância e relevância dessa dupla atuação por parte das mulheres. As aulas ministradas a partir da narrativa protagonista da mulher, assim como as reflexões e debates realizados, viabilizaram, de modo estratégico, a desconstrução e desnaturalização da ideia de atividades exclusivamente masculinas e femininas, sob a ótica da tradicional divisão sexual do trabalho. Neste sentido, este estudo buscou promover a transformação e

reestruturação das ideias e conceitos oriundos da construção cultural dos sistemas patriarcais.

### **Palavras-chaves**

Mulher; trabalho; família; relações de gênero; ensino de história.

## Abstract

Oliveira, Patrícia Gonçalves; Corrêa, Larissa Rosa (Advisor). **“So, teacher? Where were the women?” Reports of experiences in History classes in the 9th grade of elementary school, a didactic proposal for deconstructing the idea of sexual division of labor.** Rio de Janeiro, 2020 – 182p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This master's thesis presents the reports of the experiences and practices arising from the proposed didactic activities developed in History classes in the 9th grade of Elementary School, which aim to understand the interrelational dynamics between women, family and work. Considering the contents pertinent to this school year worked in class, female participation and involvement in the different historical processes, as well as their achievements, were highlighted in order to raise the student's understanding to the analytical and reflective status. Thus, able to promote understanding about the socio-political, cultural and economic developments woven in these same scenarios, according to the propositions of this master's thesis. Having as a strategy the exhibition of films that present an approach focused on working conditions and not recognizing it as a fundamental element in the socioeconomic development and structuring, the female professional and domestic work activities were analyzed in order to shed light on the female protagonism and female productions, both in public and private spaces, taking into account the concomitance and relevance of this double performance on the part of women. The classes taught from the woman's protagonist narrative, as well as the reflections and debates carried out, made it possible, in a strategic way, to deconstruct and denaturalize the idea of exclusively male and female activities, under the perspective of the traditional sexual division of labor. Therefore,

promoting the transformation and restructuring of ideas and concepts arising from the cultural construction of patriarchal systems.

## **Keywords**

Woman; work; family; gender relations; teaching History.

## Sumário

1.Introdução	11
2. Porque historicizar é preciso	22
2.1 Patriarcado e domínio: ocultação, expropriação e anulação da figura feminina.	24
2.2 “Trabalho de homem e trabalho de mulher”: uma construção cultural	33
2.3 Trabalho doméstico e a cultura da maternização do cuidado	38
2.4 Mulher: imagem degradada; figura desvalorizada	46
2.5 Desvalorização do trabalho feminino e a divisão sexual do trabalho	52
2.6 Mulheres negras no Brasil: uma outra realidade	59
2.7 Feminismo e espaço público	64
2.8 Currículo e livro didático: existe lugar para mulheres?	71
3. “Diário de bordo” de aulas de História temáticas e experimentais	79
3.1 Aula piloto (18/03/2019)	80
3.2 Aula .2 (25/03/2019)	87
3.3 Aula 3 (08/04/2019)	93
3.4 Aula 4 (15/04/2019)	101
4. Próxima sessão: “Desmitificando trabalho de homem e de mulher”. Estrelando “O cinema nas aulas de História”	110
4.1 Trabalhando com o cinema em sala de aula	113
4.1.1 Ficção x realidades	113
4.1.2 Por que a sétima arte?	120

4.2 Sequência didática	125
4.3 Luz, câmera, ação: exibição, debates e produções	130
4.3.1 Preparando a plateia	134
4.3.2 A primeira exibição	134
4.3.3 A segunda exibição	142
4.4 Pós créditos (debates e outras produções)	145
5. Conclusões	158
6. Referências Bibliográfica	161
7. Anexo I	177
8. Anexo II	178

*“Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o ethos que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem nós somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação”. Aproxime-se. Veja como o feminismo pode tocar e mudar a sua vida e a de todos nós. Aproxime-se e aprenda, na fonte, o que é o movimento feminista. Aproxime-se e verá: o feminismo é pra todo mundo.”*

*- Bell Hooks*

## 1. Introdução

Com base em estudos que tratam das relações de gênero, sobretudo àqueles voltados para as áreas do trabalho desenvolvido pelas mulheres, assim como seus processos relacionais e as possíveis abordagens e integração da temática ao ensino de história nas aulas no nono ano do ensino fundamental, a proposta de trabalho de pesquisa que se segue apresenta uma sequência didática<sup>1</sup> estruturada a partir dos filmes: “Estrelas além do tempo” e “Histórias cruzadas”. Nela, as relações de trabalho desenvolvidas nos diferentes contextos históricos vividos pelas personagens serão o ponto de partida para uma atividade de sensibilização, reflexão e análise acerca da relevância e protagonismo feminino na construção dos cenários político, social e econômico contemporâneos.

Trabalhando com alunos desse segmento, durante a ministração dos conteúdos, sempre busquei destacar a importância do papel da mulher nas sociedades e em seus desdobramentos históricos. Sendo assim, percebi que ao abordar o tema, muitos alunos demonstravam surpresa ao tomarem ciência dos

---

<sup>1</sup> Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos. Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva sociointeracionista tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>  
Acesso em 08/05/20.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ano 2: unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

feitos femininos. Contudo, suas falas refletiam a “crença” da naturalização do trabalho por meio do sexo. As pessoas estariam destinadas a determinadas atividades de acordo com o seu gênero, e não com as habilidades e competências desenvolvidas por elas.

Tal percepção levou-me a indagar se o lugar de fala dos docentes, assim como as intervenções e trabalhos realizados em sala de aula, não seriam instrumentos fundamentais à transformação do ideário sexista instaurado culturalmente nos núcleos sociais. Seriam, então, as aulas de História palco onde esses atores, roteiros e cenários conjugariam a problematização das questões de gênero<sup>2</sup>? Seria, também, o professor de História dentro de sua prática, capaz de intervir ou porventura transformar a construção desses conceitos, visando a formação de um indivíduo autenticamente mais tolerante e igualitário? O que, como e de que forma desenvolver material e/ou didática que sejam capazes de explorar essas questões?

Estudos sobre as relações entre mulheres, família e trabalho, nos contextos político e socioculturais têm se mostrado cada vez mais relevantes no que diz respeito à compreensão dessas dinâmicas, seus cenários, personagens e papéis que exercem. Quando analisadas as questões que envolvem a representatividade feminina e suas relações com o trabalho e a família, é possível perceber, principalmente entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que a ideia de atividades profissionais, assim como as domésticas, é marcada por uma latente distinção sexual. Nessa perspectiva, a proposta desta dissertação é apresentar as experiências e trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2019, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do CIEP – 320 Ercília Antonia da Silva, da rede pública estadual de ensino, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A partir das intervenções e práticas realizadas nas aulas de História, este estudo busca estimular a igualdade de gêneros, compreensão e tolerância às diferenças.

Os fatores que corroboram para a construção de uma história onde os eventos destacam-se, prioritariamente, sob o viés da representação masculina, acompanham uma narrativa que, igualmente, a privilegia sob a égide dessa visão.

---

<sup>2</sup> Categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro. (Dicionário Aurélio Buarque de Holanda).

Ainda se observa a réplica e desvalorização das esferas da vida social e política associadas ao feminino, definindo, assim, por muito tempo o papel e lugar da mulher na sociedade. Vista em segundo plano, de maneira coadjuvante, sempre em atuações secundárias e de menor importância, desconsiderando e descartando seus aportes e feitos. Subestimando e subjulgando suas ações. Subvertendo seu ideário.

A necessidade de reescrita da História surge em meio as questões que abordam o silenciamento da mulher em contraste à problematização e crítica da própria causa. Intrinsecamente ligados aos veios morais, associam-se as vivências de constrangimentos sociais e violência acerca das realidades femininas.

O princípio de que o não destaque e não reconhecimento, assim como a desvalorização dos diversos papéis e posições ocupados pela mulher, tornou-se o alicerce onde, por diferentes razões, sobretudo as que são explicadas através de fatores culturais, sociais e políticos, fortalecidas muitas vezes pelo senso comum, tem por resultado a criação do estranhamento à figura feminina quando associada às atividades e espaços tradicionalmente masculinos.

A narrativa histórica que traz destaque ao protagonismo feminino em diversos aspectos, sobretudo aquelas realizadas, principalmente, nas aulas de História, podem ser interpretadas como agentes potencializadores dessa transformação. Reestruturando e reorganizando as narrativas a fim de promover reconhecimento e valorização da figura feminina nas diferentes esferas sociais, buscando apresentar a mulher enquanto sujeito e agente de sua própria história, ressalta a notoriedade do ensino da disciplina frente aos processos transformadores vivenciados nas sociedades.

O ambiente escolar, sobretudo a sala de aula, é um vasto campo de pesquisa no que diz respeito às ideias e estruturas de pensamento, transformando-se em potente observatório quanto as manifestações, sejam de âmbito sociopolítico ou cultural, dessas ideias. Ao lecionar para crianças e jovens entre 10 e 16 anos, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino, percebi, através de conversas informais e nas ministrações de determinados conteúdos, que grande parte deles acreditava que, tanto as atividades profissionais, quanto as domésticas, possuíam uma distribuição natural relativas ao gênero. Era consenso entre um grande número de alunos que, realmente, existiam tarefas exclusivamente femininas ou masculinas, acreditando também que essas eram condições imutáveis.

Alguns conteúdos quando trabalhados, principalmente aqueles que tratavam da participação de mulheres em episódios de guerras ou revoluções, chegavam a causar estranheza quando, por mim inserida, uma narrativa histórica que contemplasse a participação feminina nos eventos, uma vez que pouquíssimos livros didáticos trazem um trabalho de abordagem ao tema. A partir dessa prática percebi que, com exposição temática diferenciada, assim como os debates instaurados com base na problematização concernente às discussões de gênero, algumas ideias e conceitos começaram a ser desconstruídos por parte dos discentes.

Ainda hoje, entre boa parte dos meus alunos dos anos finais do ensino fundamental, percebo certo preconceito e discriminação ao que tange a participação da mulher nas diversas esferas e cenários que compõem os âmbitos de atuação dos seres humanos. Muitos dos discentes, seja pelos aspectos e contextos socioculturais que os cercam, seja pelos espaços nos quais estão inseridos, ainda creem em mitos biológicos e culturais que segregam a mulher limitando sua atuação, do ponto de vista daqueles que assim o entendem.

Os papéis que homens e mulheres têm desempenhado vem sendo definidos, primeiramente, a partir das características biológicas próprias e comuns à espécie humana, ampliadas a partir de então, por nossos caracteres culturais introduzidos nas sociedades de modo geral.

Esses papéis, assim como as tarefas a eles atribuídas, de acordo com as necessidades e interesses dos grupos sociais que os definem, são constituídos e alicerçados em conceitos que instituem e cerceiam as atuações e “performance” femininas, tendo em vista o evidente vínculo dessas ações à manutenção dos interesses e valorização da figura masculina, assim como a legitimação do poder por ela representado. A isto, acrescenta-se o fato de a História em si mesma, enquanto construção social definida em teorias próprias a ela, é influenciada pelo sistema de valores e ideários tecidos com base nas relações sociais de poder e gênero característicos de um dado momento e espaço. Para isso, é relevante compreendermos os marcadores sob os quais se desenvolveram nossas estruturas sociais, culturais e políticas.

A notada e subsequente falta de acesso das mulheres à educação<sup>3</sup>, postos de trabalho e cargos públicos que se observa ao longo dos desdobramentos históricos e políticos, têm sua origem no sistema patriarcal tradicional de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nela, fora construído um perfil objetificado, desvalorizado e contido ao espaço doméstico, que traduziu a mulher como figura desqualificada e de menor valor quando comparada à masculina.

As desigualdades entre homens e mulheres observadas nos campos político e profissional ainda refletem os moldes de dominação e desvalorização na área da educação. Os números do IBGE, em estatística de gênero e indicadores sociais no Brasil, revelam que, embora morosos, os avanços nos padrões culturais em relação ao gênero vêm demonstrando equilíbrio entre ambos os sexos no que se refere ao nível de escolaridade dos brasileiros, sobretudo na educação básica.

Apesar da frequência escolar bruta entre crianças e jovens de 6 a 17 anos seja equilibrada, uma vez que nessa faixa etária o ensino está praticamente universalizado, o que se segue no ensino superior é um aumento de 2,5 pontos percentuais de mulheres em relação aos homens<sup>4</sup>. Contudo, o maior quantitativo no ensino superior, conseqüentemente maior e melhor qualificação profissional, não conferiu igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, tão pouco equivalência salarial.

Ainda segundo os dados do IBGE, no que concerne ao rendimento médio da população brasileira, mulheres recebem em média  $\frac{3}{4}$  do salário pago aos homens, uma vez que boa parte delas mantêm ocupações profissionais em tempo parcial, devido à tradicional ocupação dos afazeres domésticos e cuidados com a família delegados ao gênero feminino. Os números ainda apontam que entre os indivíduos que executam atividades domésticas as mulheres excedem, em média, 70% o número de homens que realizam as mesmas tarefas<sup>5</sup>.

Se por um lado as mulheres qualificam-se em maior número devido ao maior acesso do gênero ao ensino superior, por outro os cargos relacionados à vida

---

<sup>3</sup> ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1991 (p.26-28).

<sup>4</sup> [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)

<sup>5</sup> [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)  
Acesso em 10/05/20.

pública, gerenciamento e tomadas decisões são, majoritariamente, ocupados por homens. Mesmo que alguns avanços referentes à legislação tenham sido alcançados, a exemplo do percentual obrigatório de candidatas mulheres nos partidos, não é garantia de ocupação efetiva das cadeiras parlamentares e do senado. Nas últimas eleições houve um pequeno crescimento no percentual de mulheres eleitas para o Congresso, passando de 10% para 15% dos parlamentares e mantendo-se o percentual de 16% no Senado<sup>6</sup>.

Historicamente a figura feminina fora segregada dos espaços públicos, sobretudo os relacionados à política, assim como em diversas atividades profissionais concebidas e amplamente difundidas como masculinas, tão somente por tratarem-se de ocupações intelectuais nas quais a concepção de um determinismo biológico à condição do homem vigorava em detrimento à capacidade feminina de realizar as mesmas atividades. Desta forma, um entendimento com base no senso comum e ideário de divisão sexual do trabalho, hoje, ainda chega às salas de aula, corroborados pela escassez de materiais didáticos que contemplem a história da mulher enquanto estratégia de valorização e empoderamento femininos.

Embora alguns autores de livros didáticos venham apresentando e destacando, em publicações mais recentes, conteúdos trabalhados de forma a expressar o protagonismo da mulher nos mais distintos desdobramentos históricos, muitas vezes o material disponibilizado é apresentado à parte, em boxes explicativos, em forma de documentos extras ao conteúdo principal, quase sempre excluídos do corpo do texto central. Poucos são os materiais didáticos destinados à educação básica que apresentam a mulher incorporada aos núcleos históricos, elucidando ao leitor a realidade dos sujeitos envolvidos.

Muitas das ideias de avanços sociais ainda se manifestam de forma tímida, acompanhada de enormes resistências. Sem permitir concebê-las de maneira ampla e consensual nas diferentes esferas sociais. Sendo assim, a relevância dos discursos e narrativas, assim como “o quê” e “como se” conta e narra nas aulas de História, afirma seu importante papel frente a transformação das mentalidades e ideias ora

---

<sup>6</sup> Informações sobre candidaturas podem ser consultadas no portal do TSE na Internet, no endereço: <<http://www.tse.jus.br/>> Acesso em 12/05/20.

vigentes, visando a desconstrução não dos processos em si, mas das percepções produzidas em suas constituições.

Ao atentar para um estudo voltado aos processos de construção do conhecimento histórico e como estes vêm sendo sistematizados no espaço escolar, percebo a necessidade de compreensão das ideias desenvolvidas pelos alunos desse segmento, no que tange as atividades laborais femininas e suas relações sociopolíticas. Desta forma, visando favorecer a produção de reflexões que se constroem a partir do destaque e protagonismo das mulheres como sujeitos de sua própria história.

A partir de minhas experiências em sala de aula, percebi que, em sua maioria, sem distinção de sexos, as ideias que tangenciam os princípios balizadores das percepções que dizem respeito às atividades femininas, são formadas com base em valores culturais que privilegiam o intelecto e força física masculinos em detrimento das habilidades femininas. Ainda é bastante comum que meninos e meninas desse segmento creiam que a capacidade para esta ou aquela atividade, sejam pré-determinadas por gênero, levando-os a também crer em uma predisposição real dos sexos para algumas tarefas.

A conjugação desses fatores revela que, ainda hoje, o pensamento dos mais jovens acerca tanto das atividades profissionais, quanto das domésticas, perpassam por conceitos extremamente obsoletos, contudo, reais, sobre as habilidades físicas, emocionais e intelectuais de homens e mulheres. Tratar de tais elementos de forma a aproximar-se cada vez mais de quaisquer possibilidades capazes de promover um diálogo racional, considerando diferenças e semelhanças, além das características próprias do gênero humano, reflete-se no desafio de mediar a articulação de ideias que venham desconstruir e desmitificar os valores atribuídos às pessoas mediante aquilo que são capazes de realizar.

Apesar do contexto revelar-se legítimo e relevante, não compõe o quadro de temas, ainda que pertinente, trabalhados nos ensinamentos fundamental e médio. Sendo assim, esta temática, muitas vezes, permanece fora do meio escolar. Consolidando-se cada vez mais a incompreensão dessa importante questão do tempo presente em detrimento à ascensão de temáticas muito mais distantes da realidade discente.

As concepções acerca das atividades e trabalho femininos estão diretamente relacionadas à compreensão dos processos históricos que as suplantam. Seriam tais

pensamentos corroborados pela ausência do protagonismo feminino em nossas narrativas enquanto professores, em nossas aulas de História? Que possibilidades reais teriam essas aulas, uma vez ministradas de forma a promover a figura da mulher como protagonista e sujeito de sua própria história? Existiriam condições reais e factíveis de construir uma imagem diferente àquela que paira sob o senso comum figurando fragilidade às intempéries físicas e emocionais, comumente atribuída à mulher? São algumas das perguntas que aguçam e impulsionam minhas percepções a esse respeito.

Tendo em vista os problemas levantados aqui, busquei desenvolver uma metodologia voltada à prática do ensino em história onde, como primeira proposta, apresentei a figura feminina como protagonista em meio à narrativa histórica oferecida aos alunos, destacando e elucidando suas ações enquanto sujeitos e autoras de sua própria história. Para isto, aproveitei os conteúdos trabalhados na esfera quadripartite<sup>7</sup> ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo, o 9º ano deste segmento.

Foi durante o ano letivo de 2019, nos primeiro e segundo semestres, que desenvolvi aulas temáticas experimentais onde o protagonismo feminino era apresentado sob uma narrativa que buscava privilegiar a perspectiva da mulher. Decidi passar a registrar como essas aulas transcorriam, relatando as dinâmicas e intercorrências tanto discentes, quanto docentes, dando origem a uma espécie de “diário de bordo” narrando os fatos que se sucediam no decorrer das aulas.

As discussões e abordagens que se deram durante as aulas ministradas ainda privilegiaram o debate acerca dos conceitos que trazem luz sobre as ideias que tangem as concepções de gênero. Nessa perspectiva, Joan Scott interpela o uso errôneo da referência gramatical do termo gênero associado ao caráter e traços sexuais, a exemplo das considerações de macho ou fêmea (SCOTT, 1995)<sup>8</sup>.

A autora ainda destaca o momento em que feministas americanas passaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, afastando-se da semântica num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação

---

<sup>7</sup> Relacionado a um sistema integrado, porém dividido em quatro partes. Um exemplo é a divisão da história europeia em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Quer dizer que, apesar de estarem integradas, ou unidas, em um mesmo contexto (história europeia) são quadripartite. <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/quadripartite/844/>. Acesso em 14/05/20.

<sup>8</sup> SCOTT, Joan Wallach. “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

entre os sexos. Também esclarece que na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar os fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. A ressignificação desse termo por parte das feministas americanas com o intuito de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, passou a indicar uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. (SCOTT, 1995)

A possibilidade de ressignificar uma terminologia até então utilizada apenas para distinções biológicas que amparavam condições fundamentadas no mesmo determinismo, estabelece uma dialética com os conceitos que tangenciam a divisão sexual do trabalho, estabelecendo as chamadas atividades masculinas e femininas. Nesse contexto, é possível identificar alguns elementos que alicerçam as atividades laborais, sejam profissionais ou não. A exemplo de carreiras tradicionalmente associadas aos homens e mulheres de forma distinta.

Para Scott, abordar questões que tangem a história política no terreno do gênero, tratando a oposição entre homens e mulheres como problemática e compreensões implícitas de gênero, fará emergir uma história com novas perspectivas sobre velhas questões. Ainda possibilitará novas considerações sobre família e sexualidade, tornando as mulheres visíveis como participantes ativas dos mais distintos processos históricos (SCOTT, 1995).

A autora também alerta para as relações de poder construídas a partir do gênero. Segundo ela, o termo é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Para proteger esse poder, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte de uma ordem natural ou divina.

Os cenários políticos, sociais e econômicos, assim como seus desdobramentos, vêm se desenvolvendo e se sustentando oriundas das relações tecidas dentro das microsferas sociais. Estruturas patriarcais onde a dominação de um gênero sobre o outro são concebidas como naturais e legitimadas em função de argumentos baseados no divino e/ou religião, estabelecem uma ordem funcional bastante distinta, em que, a partir deste ou daquele gênero os indivíduos assumem papéis pré-estabelecidos em razão de funções biológicas também pré-estabelecidas.

Mas quem estabelece tal ordem? Por quê? Para quê? Para quem e por quem são articuladas essas estruturas? Tais questões além de levantadas, precisam ser amplamente refletidas e debatidas nas salas de aula. Descortinar os cenários onde os arcabouços políticos se dão diante dos olhos dos mais jovens, transcende o caráter da denúncia. A partir das exposições, reflexões e debates, os desdobramentos históricos, tanto político-econômico quanto socioculturais, trarão luz sobre a desigualdade que ainda permanece entre as pessoas, tão somente pelo fator gênero.

A promoção das condições e dos conhecimentos necessários ao indivíduo para que seja capaz de submeter as ordens política e social a uma categoria de análise produzindo, a partir de então, um pensamento crítico e autônomo, pode e deve ser conduzida e proporcionada de forma consciente e planejada através do ensino de história.

Mais que refletir, analisar e questionar a ordem vigente, as aulas de história devem instrumentalizar e capacitar o indivíduo, promovendo e viabilizando a desconstrução de preconceitos e paradigmas, desnaturalizando condições sociais pré-estabelecidas pelas estruturas de poder e dominação, superando a reprodução modelos que, embora obsoletos, ainda não foram superados e permanecem como balizadores presentes em nossas dinâmicas políticas e sociais.

Foi na busca por estratégias e mecanismos que fossem capazes de proporcionar a desconstrução dos preceitos que sustentam a naturalização da divisão sexual do trabalho, assim como a consciência histórica, até então, desenvolvida pelos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental, que se desenvolveu este trabalho de pesquisa. “E aí, professora! Onde estavam as mulheres?”, era a pergunta que, após as aulas temáticas e experimentais em que havia a narrativa protagonista da mulher, os próprios alunos faziam, ainda que eu mesma não fizesse uma referência direta à perspectiva feminina.

De certa forma, tornou-se natural à percepção da turma conceber a História através da ótica da mulher e, a partir de então, transformarem suas próprias percepções e conceitos, uma vez que as ideias, outrora estabelecidas, passaram por um intenso processo de deslocamento, associado a profundas reflexões, movimentando e reestruturando, quem sabe, até mesmo transformando, as

perspectivas acerca do trabalho e suas infinitas possibilidades quando desconstruídas as ideias de atividades de homens e atividades de mulheres.

## 2.

### Porque historicizar é preciso

*“Você considera que as mulheres são profissionalmente tão capazes quanto os homens? Revolta-se quando alguém é discriminada, sofre violência ou é desqualificada por ser mulher? Acha que as mulheres, assim como os homens, têm direito ao prazer sexual? Se você respondeu ‘sim’ a essas questões, então você se identifica com uma importante bandeira do feminismo: a igualdade de direitos para homens e mulheres. Mas você se autodenomina feminista?”*

*-Joana Maria Pedro*

O dia começa antes do alvorecer. Em silêncio, enquanto o restante da família ainda dorme, uma sutil movimentação pela casa. Panelas ao fogo indicam o preparo antecipado das próximas refeições. Afinal, não poderá prepará-las no momento de servi-las. Café da manhã, almoço e lanche. O jantar será providenciado após seu retorno de um dia de trabalho fora do lar. Durante muitos anos esta fora minha realidade de mulher/mãe; mulher/profissional; mulher/dona de casa.

Muitos procedimentos antes de sair. Roupas que entram e saem dos cestos e varais. Louças lavadas e guardadas, enquanto mochilas, lancheiras e uniformes são preparados e deixados ao alcance daqueles que os usarão. Os brinquedos foram guardados, mas a cama ficou por fazer. Não há tempo para tudo. A casa não é o único espaço em que opera. Sua atuação é ampla e se expande para além dos domínios do lar.

Quando finalmente sai, carrega consigo a frustração de não os levar à escola, ou por não estar presente para desejar um bom dia, beijando-lhes as bochechas ao acordarem. Embora o amor também esteja em cada movimento executado com sacrifício e dedicação, a cada distinto preparo e ação, parece nunca ser suficiente.

Como pode? Muitos indagam julgando suas decisões. Não estar presente ao longo do dia de quem precisa ser acompanhado de perto. Sem sua presença, como garantir que receberão os cuidados adequados? Culpa e incerteza, então, inundam sua mente a cada nova manhã. Hoje não vou. E se não for? Ausentar-se da atividade profissional não é uma opção. O sustento da casa, assim como seus cuidados, também é de sua responsabilidade.

Em meio ao dilema moral erguem-se os pilares socioeconômicos, políticos e culturais da força de trabalho feminina. Ser mãe, profissional, dona de casa,

mulher. As múltiplas funções exercidas sob a égide dos diversos e simultâneos papéis revela o abismo entre mulheres e homens no que tange as atividades profissionais e domésticas.

As diferenças ainda são brutais quanto às questões salariais. Segundo dados do IBGE, em 2018 as mulheres brasileiras ganhavam, em média, cerca de 20,5% a menos do que os homens. A pesquisa considerou a população entre 25 e 49 anos apontando a disparidade de rendimentos salariais entre os gêneros. Enquanto a média é de R\$ 2. 579,00 para os homens, o salário mensal das mulheres fica em torno de R\$ 2.050,00, cerca de R\$ 529,00 a menos.<sup>9</sup>

O instituto ainda aponta as razões pelas quais existem tais diferenças. Em geral, as horas dedicadas as atividades profissionais exercidas por mulheres são menores. Com a média semanal de 37 horas e 54 minutos, as mulheres dedicam cerca de 4 horas e 48 minutos a menos do que os homens em suas atividades profissionais, enquanto esses têm jornada média de 42 horas e 42 minutos semanais.<sup>10</sup>

Ainda segundo a pesquisa do IBGE, a diferença entre as horas trabalhadas entre mulheres e homens se dá em razão da dupla jornada de atividades femininas. Além do trabalho fora de casa, mulheres ainda são, culturalmente, responsáveis pelos cuidados com o lar e a família. Os afazeres domésticos contabilizam uma parte considerável das horas trabalhadas das mulheres, excedendo, em sua totalidade, a média de trabalho masculina.

O valor pago às trabalhadoras por suas horas de atividades profissionais também é cerca de 9,15% menor que o valor pago aos trabalhadores do sexo masculino. Enquanto os homens recebem em média R\$ 14,00 pela hora trabalhada, as mulheres ganham R\$ 13,00 pela mesma hora de trabalho.<sup>11</sup>

As distâncias salariais são observadas em todos os setores trabalho. No caso de trabalhadores de centrais de atendimento e limpeza de interiores de edifícios,

---

<sup>9</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens>. Acesso em 15/05/20.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Idem.

escritórios e outros estabelecimentos, as mulheres recebiam cerca de 12,9% e 12,4% a menos do que os homens, respectivamente.<sup>12</sup>

Já nos setores agrícola e comércios varejista e atacadista, as mulheres chegam a receber 35,8% e 34% a menos do que os homens, respectivamente. No entanto, mesmo em atividades profissionais mais tradicionais, como no caso de médicos e advogados, as divergências salariais ainda são grandes. Nessas atividades as mulheres chegam a ganhar cerca de 28,2% e 27,4%, respectivamente, a menos do que seus colegas do gênero masculino. Apenas na função do magistério, principalmente a do ensino fundamental, é que essa distância diminui para 9,5% entre professores e professoras.<sup>13</sup>

As horas dedicadas às atividades do lar, cuidado de pessoas e atividades profissionais, dividem a força de trabalho da mulher, aumentando o número absoluto de horas trabalhadas por ela. Entretanto, o trabalho exercido em função da casa e família não agregam economicamente a trabalhadora, uma vez que esta não é remunerada pela atividade.

De modo geral, homens e mulheres vêm executando funções e trabalhos específicos e, mesmo com a ascensão feminina ao mundo do trabalho formal, as atividades domésticas continuaram a ser, prioritariamente, responsabilidade da mulher. Passando a acumular ambas atividades, duplicando sua jornada de trabalho.

## 2.1

### **Patriarcado e domínio: ocultação, expropriação e anulação da figura feminina.**

Meados de maio de 1999. No início da noite, duas crianças choram. Com pouco mais de dois meses de vida ainda se adaptam à rotina pós-uterina. Junto ao casal de bebês, a mulher de 23 anos descobria os percalços, agruras, delícias e alegrias da dupla maternidade, enquanto tentava articular o cuidado dos pequenos,

---

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens>. Acesso em 15/05/20.

as demandas da casa e uma monografia por terminar. Esta era eu há exatos vinte e um anos atrás, vivendo todos os dilemas da conjugação família e trabalho tão comum às mulheres.

A ajuda da família fora importante. Avós, dentro da medida do possível, revezavam-se algumas horas do dia e, mesmo com o auxílio extra da babá (cerca de 6 horas diárias), o cansaço e a frustração sempre a venciam ao final de cada dia.

A chegada do companheiro e pai das crianças era um alívio, mas momentâneo. A presença do parceiro nem sempre significava o comprometimento necessário, uma vez que a ajuda (auxílio sem compromisso) já me era fornecida pelos outros familiares. De fato, ansiava pela total doação das horas paternas, assim como eu mesma o fazia.

Não podia dizer que não havia o envolvimento paterno. Algumas trocas de fralda, mamadeiras e o colo a aconchegar os pequenos faziam-se presentes, no entanto, não na quantidade e intensidade maternas. Principalmente quando o esgotamento físico e mental se apropriava da jovem mulher, inexperiente mãe e estudante desesperada.

Do marido ouvia, a certa hora, quando este lhe entregava as duas crianças: “Não posso mais. Amanhã tenho que trabalhar. Preciso dormir.” E lá se ia mais uma noite em que mãe e filhos alternavam minutos de sono com horas de olhos arregalados, ao menos os das crianças - já que a eu já nem sabiam se estavam abertos ou não.

Parecia bastante justo zelar pelo sono do pai. Afinal, como bom provedor, merecia o descanso do trabalhador. Ficava fora durante todo o dia (às vezes por dias ou semanas, em função de sua atividade profissional) e sua casa deveria ser seu refúgio. Lugar sempre agradável e arrumado, onde sua esposa e filhos o receberiam ansiosos e felizes, orbitando confessa dependência daquele que, mesmo na passagem do século XX ao XXI, consciente ou inconscientemente, acreditava ser seu descanso mais justo e merecido do que o da sua mulher.

O que mais eu queria? Afinal, ficara todo o dia em casa. De certo que em função do nascimento dos filhos, já não exercia atividade profissional remunerada. Então, o que seria um plantão diário de 24 horas com a manutenção da casa e da

família? Nada, muito pouco ou, o que a maioria absoluta dos homens acredita, o natural, de acordo com as estruturas patriarcais que ainda persistem.

Ainda é a mulher e não o homem, mesmo na pós-modernidade quem precisa escolher, na maioria das vezes, entre seu trabalho e educação e a família. Eu não tive escolha na questão. Ganhando menos que o companheiro, mesmo que atuando com mão de obra qualificada, meu salário não era suficiente para manter os filhos sob os cuidados de outrem.

Definitivamente, era hora de parar. A conclusão do curso universitário, assim como a retomada da atividade profissional somente ocorreriam quatro anos depois, quando – após a aposentadoria da mãe – contaria com a ajuda mais constante da avó nos cuidados com os pequenos.

No que tange as aspirações pessoais é sempre, tradicionalmente, a mulher quem precisa abrir mão e esperar. Esperar que os filhos e companheiros cresçam. E, enquanto aguarda a maturidade psicológica e física das crianças, também aguarda o crescimento profissional do marido. Afinal, a ele não é pertinente tal espera. O homem não espera a mulher se estruturar profissionalmente, tampouco realizar-se pessoalmente para, então, cultivar seus propósitos.

É da mulher a obrigação “natural” de renunciar a si mesma em prol do bem do grupo. Mas por que suas vontades, desejos, necessidades e aspirações ainda são secundárias, mantendo-se em segundo plano no microcosmo das relações familiares? Por quais razões lhe é negado o protagonismo de sua própria história em virtude da ascensão de um outro ator?

Sobre os aspectos históricos da construção social dos papéis desempenhados por mulheres e homens, a pesquisadora Gerda Lerner desenvolve uma analogia extremamente didática acerca dessa questão.

Homens e mulheres vivem em um palco no qual desempenham seus papéis designados, ambos de igual importância. A peça não pode prosseguir sem os dois tipos de atores. Nenhum deles “contribui” mais ou menos para o conjunto; nenhum é secundário nem dispensável. Mas o cenário é concebido, pintado e definido por homens. Homens escreveram a peça, dirigiram o espetáculo, interpretaram os significados da ação. Eles se autoescalaram para os papéis mais

interessantes e heroicos, deixando para as mulheres os papéis de coadjuvantes (LERNER, 1986; p.38).

A própria autora (que inaugurou o primeiro curso de História das mulheres, em 1963) só terminaria a graduação quando os filhos já eram crescidos e ela com mais de 40 anos. Lerner também estava subjugada à supremacia patriarcal que procurava destituir a figura feminina de seus reais valores, anulando, desqualificando, cerceando e depreciando suas ações.

Mas como como surgira essa estrutura de dominação? E, mais que isso, de que forma se deu sua permanência? Segundo Lerner as suposições androcêntricas que dominavam nossas interpretações levava-nos a crer que o sistema sexo/gênero prevalente no presente era concebido pelo viés do passado. Acreditávamos na dominação masculina como fato e quaisquer outras possibilidades como exceções à regra estabelecida (LERNER, 1986).

A ampla disseminação e plena aceitação do modelo patriarcal de sociedade vem estabelecendo-se historicamente desde a Antiguidade. Lerner ainda dispõe que:

O período do “estabelecimento do patriarcado” não foi um “evento”, mas um processo que se desenrolou durante um espaço de tempo de quase 2.500 anos, de cerca de 3.100 a 600 a.C. Aconteceu, mesmo no Antigo Oriente Próximo, em ritmo e momento diferentes, em sociedades distintas (LERNER, 1986; p.32).

Segundo Lerner, o patriarcado é definido pela manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão desta prática sobre mulheres na sociedade em geral (LERNER, 1986). Tal dominância perpetua-se pela reprodução -por muito tempo incontestados seus modelos, onde a subjugação da mulher é instaurada, sustentando-se nos moldes femininos de submissão.

Deixadas de fora da História- registrada e interpretada-, contudo, mulheres sempre foram sujeitos e agentes de sua própria história – todos os eventos segundo os seres humanos se recordam dele (LERNER, 1986). Para além dos registros, foram e são, ao menos, metade da força motriz que desenvolveu e sustenta os

alicerces sociais, culturais e econômicos sobre os quais se estabeleceram as sociedades humanas.

A ausência feminina nas compilações históricas não reflete a realidade da mulher dentro dos mais distintos desdobramentos. Presente e atuante, ainda que silenciada, sua presença vincula-se aos processos que estruturaram os pilares e fundações sociais. E, como as conhecemos, as sociedades foram construídas a partir da força do trabalho do ser humano, sobretudo, das mulheres. Ainda que para seus esforços não lhes fora oferecido lugar na História.

As assertivas da pesquisadora Gerda Lerner continuam corroborando com as ideias desta pesquisa ao destacar que:

As mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer História, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres nesse esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada. As mulheres são a maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como minoria (LERNER, 1986; p.29).

Segregar a figura da mulher requer, sobremaneira, sua desvalorização. Sendo assim, a figura feminina carrega as marcas da dominação masculina impressas pela opressão, subordinação e privação de si e seus direitos. Sobre esta questão, Lerner ainda argumenta:

São e sempre foram sujeitos e agentes da história. As mulheres “fizeram história”, mesmo sendo impedidas de conhecer a própria História e de interpretar a história, seja a delas mesmas ou a dos homens. Foram excluídas da iniciativa de criar sistemas e símbolos, filosofias, ciências e leis. Elas não apenas vêm sendo privadas de educação ao longo da história em toda sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias (LERNER, 1986; p.29).

Como figuras essenciais à criação e desenvolvimento das sociedades, a inquestionável relevância feminina desarticula as prerrogativas de subordinação universal e natural da mulher. No entanto, teorias tradicionalistas, sobretudo as que se apoiam em termos religiosos, explicam tal subordinação a partir da designação divina, concentrando-se na capacidade reprodutiva feminina, atribuindo as

diferenças biológicas entre os sexos como determinantes à divisão sexual do trabalho (LERNER, 1986).

Sob esta ótica a divisão sexual do trabalho se daria a partir da assimetria sexual entre os indivíduos. Por conta das características físicas, homens e mulheres estariam destinados às atividades distintas, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, não necessariamente estando de acordo com o desejo ou vontade próprios aos sujeitos.

Por sua força física superior e maior agressividade, os homens desenvolvem habilidades para caça, transformando-os, posteriormente, em guerreiros. Na sequência, tornam-se os provedores/protetores das mulheres- mais vulneráveis dentro da perspectiva tradicional/conservadora- estando, então, a elas destinados, de acordo com seu sistema biológico, a maternidade e cuidados com os demais membros do grupo.

Sobre isto Lerner comenta:

[...] essa explicação determinista do ponto de vista biológico estende-se da Idade da Pedra até o presente pela afirmação de que a divisão sexual do trabalho com base na “superioridade” natural do homem é um fato e, portanto, continua tão válida hoje quanto era nos primórdios da sociedade humana (LERNER, 1986; p.45).

A construção do ideário de superioridade masculina, segundo as teorias mais tradicionalistas, desenvolveu-se a partir de preceitos cujos marcadores alicerçam e legitimam suas concepções articulando a naturalização do fator biológico como determinante. Sustentando, também, a ideia de divisão sexual do trabalho mediante o que julgam ser um arranjo natural e imutável, uma vez que não se pode mudar a natureza das coisas como elas são.

Tais ideias ajudaram a construir, reproduzir e perpetuar a dominação masculina nas sociedades conhecidas. Ainda hoje, mesmo após tantos avanços e conquistas nesse sentido, é bastante comum e, infelizmente, até aceitável por uma grande parcela da população, que mulheres e homens ainda ocupem espaços distintos, sobretudo, ao que concerne o gênero feminino.

Historicamente segregado do espaço político, viu a prática da exploração da sua mão de obra, assim como do seu corpo e sua imagem, sobrepujar os limiares de todas as relações de poder, permitindo a instauração de dinâmicas micro e macro sociais abusivas. Contudo, ao observarmos algumas sociedades horticultoras certos níveis de influência e dominância feminina são percebidos.

Sobre esta questão, Lerner destaca.

É em sociedades de horticultura que encontramos com mais frequência mulheres dominantes ou bastante influentes na esfera econômica. Em uma pesquisa por amostragem realizada com 515 sociedades de horticultura, as mulheres dominam as atividades de cultivo em 41% dos casos, mas historicamente, essas sociedades caminham em direção ao assentamento residencial e à agricultura de arado, cuja vida econômica e política os homens dominam. A maioria das sociedades de horticultura estudadas era patrilinear, apesar do papel econômico decisivo das mulheres. Sociedades de horticultura matrilineares parecem ocorrer sobretudo em determinadas condições ecológicas – perto de florestas, onde não existem rebanhos de animais domesticados. Como tais habitats estão desaparecendo, as sociedades matrilineares estão quase extintas (LERNER, 1986; p.58).

Ainda segundo Lerner a dominância feminina deve ser analisada a partir de quatro pontos. O primeiro trata das evidências de igualdade entre homens e mulheres nas sociedades matrilineares e matrilocais, que são historicamente temporárias e estão desaparecendo. O segundo aborda certos direitos que a matrilinearidade e a matilocalidade conferem às mulheres, contudo o poder de parentesco é dos homens mais velhos. O terceiro afirma que a origem patrilinear não implica em subjugação de mulheres, tampouco origem matrilinear indica matriarcado. O quarto observa que ao longo do tempo, sociedades matrilineares não conseguiram se adaptar a sistemas competitivos, exploradores e técnico-econômicos, sendo substituídas por sociedades patrilineares (LERNER, 1986).

A pesquisadora ainda atribui evidências arqueológicas da existência de sociedades no Neolítico e na Idade do Bronze onde as mulheres eram muito valorizadas, o que também indicariam que tivessem certo poder. Lerner ainda afirma que a maior parte dessas evidências consiste em imagens de mulheres que

foram interpretadas como deusas da fertilidade, e da Idade do Bronze, artefatos artísticos que retratam mulheres com dignidade e sinais de status (LERNER, 1986).

Consideradas as afirmações, mais do que compreender a gênese patriarcal, é entender como sua estrutura fora reafirmada e fortalecida ao longo do tempo. Atribuir a dominação masculina tão somente aos homens, é vitimizar a condição feminina, descartando os aspectos sociológicos, antropológicos e psicológicos conjugados a ela.

Sem dúvida alguma, as engrenagens patriarcais só funcionam com a cooperação das mulheres. Não obstante, é por intermédio da doutrinação, privação da educação, negação da sua história e divisão entre grupos de mulheres (mais privilegiadas ou não; respeitáveis ou não), que as sociedades patriarcais moldam os pilares que as sustentam.

Dentre os mecanismos de dominação, a institucionalização da subordinação sexual da mulher garantia sua colaboração na manutenção das estruturas do patriarcado. Fosse através da força, dependência econômica, privilégios de classes mais altas, e pela divisão das mulheres em respeitáveis ou não respeitáveis (LERNER, 1986), a cooperação feminina fora o sustentáculo a que se deve o êxito da dominância masculina.

Segundo Lerner (com base no entendimento do conceito de classes de Marx), os homens dividem-se em classes através de sua relação com os meios de produção. Desse modo, aqueles que possuíam esses meios podiam dominar aqueles que não os possuíam. No caso das mulheres tal relação estabelecia-se através do vínculo sexual mantido com um homem, sendo este responsável por proporcionar ou não acesso aos recursos e riquezas materiais. Sendo assim, mulheres apenas seriam consideradas respeitáveis uma vez que estivessem ligadas a uma figura masculina. Na ausência desta atribuía-se à mulher um perfil não respeitável, desvalorizando, por si só, a identidade feminina.

A exposição das mulheres aos mais diversos arranjos sociais e, muitas vezes, políticos (como é o caso de casamentos entre membros de tribos distintas; uniões entre famílias reais) alimentou a força motriz das sociedades patriarcais enquanto se desenvolviam. De certo que a doutrinação imposta à mulher por meio da

desvalorização e degradação da sua imagem exerceu influência acerca do ideário de superioridade masculina, no entanto, consciente ou não de sua condição, somente com a aceitação em instância final da mulher é que fora possível sua subordinação histórica.

Não estou aqui negando os inúmeros movimentos de resistência feminina traduzidos nas mais diversas manifestações registradas ou não pela História. O que proponho é que, conforme Lerner, abandonemos o pensamento unilateral de opressão e vitimização feminina. Não que em muitas situações não fosse essa a realidade dos processos, dados os desdobramentos históricos das relações de poder entre os gêneros. Contudo, para um entendimento mais amplo e real das estruturas sobre as quais o patriarcado se estabeleceu, sendo reproduzidas até hoje, é preciso considerar que - ora oprimida, privada ou subordinada- seja vencida pela violência ou pela falta de expectativas que a levassem a vislumbrar um cenário alternativo para sua condição, fora, sem dúvida, com a cooperação feminina ( intencional ou não) que a dominação masculina se estabeleceu e foi reproduzida.

Ainda sobre esta questão, Lerner adverte:

Nossa busca, portanto, torna-se uma busca pela história do sistema patriarcal. Dar historicidade ao sistema de dominância masculina e afirmar que suas funções e manifestações mudam ao longo do tempo é romper com a tradição oferecida. Essa tradição mistificou o patriarcado, tornando-o a-histórico, eterno, invisível, imutável. Mas é exatamente por causa de mudanças em oportunidades sociais e educacionais disponíveis às mulheres que, nos séculos XIX e XX, inúmeras delas enfim foram capazes de avaliar de forma crítica o processo pelo qual ajudamos a forjar e manter o sistema. Somente agora conseguimos conceituar o papel das mulheres na história, criando assim, uma consciência que pode emancipá-las. Essa consciência também pode libertar os homens das conseqüências indesejáveis do sistema de dominação masculina (LERNER, 1986; p.66).

Desse modo, conceber a co-participação, voluntária ou não, da mulher permite, sobretudo, compreender as articulações nas quais foram engendradas as concepções que permanecem e sustentam o domínio masculino. No entanto, tomar ciência dos fatos da forma como esses são, traduz-se na possibilidade de redimensionar a consciência histórica dos indivíduos, ressignificando os símbolos e transformando

as mentalidades. Deixando, assim, os conceitos de imutabilidade e naturalidade atribuídos ao patriarcado, de ocupar o patamar de sistema absoluto, promovendo, sobretudo, mudanças reais nas relações de trabalho e poder entre mulheres e homens.

## 2.2

### **“Trabalho de homem e trabalho de mulher”: Uma construção cultural**

O magistério entrara em minha vida aos dezenove anos. A primeira experiência docente fora na educação infantil – como professora auxiliar em uma instituição privada. Bons dias foram aqueles! A ternura e carinho dos pequeninos ensinaram-me a paciência e dedicação necessárias ao ofício. Eu aprendia muito mais do que ensinava e ainda contava com o vigor e entusiasmo pedagógicos dos primeiros momentos da docência.

Na sala dos professores, especialmente nos intervalos e reuniões, era sempre – ao menos sob minha perspectiva quase pueril- tudo muito interessante. Observava, como de costume, tudo e todos atentamente. Afinal, há pouco tempo eu mesma ainda era aluna e, como tal, construía ideias fantásticas e muito românticas da profissão. Agora, eu também fazia parte daquele mundo “maravilhoso” da docência.

Estava feliz. Sentia-me parte de tudo aquilo e, em meio a outros colegas de profissão – homens e mulheres –, finalmente, eu era a professora Patrícia. Estava sempre à vontade naquele lugar. O espaço, intelectualizado pela presença de seus usuários, era por vezes palco de debates filosóficos, culturais e políticos interessantíssimos. Eu me deleitava em ouvir a eloquência dos companheiros e companheiras de trabalho, aprendendo com as experiências dos que já trilhavam o caminho há mais tempo.

O espaço era democratizado e disso não tinha dúvidas. Mesmo em início de carreira e com pouquíssima experiência, o ambiente favorecia uma troca tão positiva que me sentia como igual. Admirava os discursos dos colegas historiadores e sociólogos (na época em que FHC implantava o Plano Real). Prestava atenção nas falas imbuídas de um marxismo que me parecia genuíno e arriscava-me a

compartilhar algumas ideias que julgava comungar com os demais, uma vez estava em meu primeiro ano na universidade.

Fora em um dia, em meio a uma dessas agradáveis e descontraídas conversas no momento do intervalo, que comecei a compreender como, de fato, se davam as relações de trabalho em grupos mistos e aparentemente democráticos e esclarecidos.

Naquele dia a funcionária responsável por providenciar o café havia faltado. Como é de amplo conhecimento, a prática docente requer, para muitos profissionais, um elevado nível de cafeína, sobretudo na sagrada hora do intervalo. A garrafa vazia, então, foi estopim de um acirrado debate acerca de quem teria aptidões suficientemente desenvolvidas para executar a tarefa.

No início, quando o tom ainda era o de brincadeira entre colegas, um dos professores sugeriu que determinada professora se encarregasse da produção. O argumento do homem amparava-se no fato de a mulher (por ser um pouco mais velha, talvez, 40 anos na época) tivesse a habilidade necessária, uma vez que era do conhecimento de todos que a mesma, além de professora, era dona de casa.

Abstendo-se da inoportuna e inconveniente aura de descontração que pairava sobre o ambiente, a mulher, de modo seguro e firme, devolveu um “faça você mesmo” em resposta ao colega. Ainda completou sua fala afirmando que se desejasse tomar café ela mesma faria e, com certeza, não pediria a ninguém, deixando em seguida o recinto.

Assim que a professora saiu um dos homens presentes comentou “tá de TPM”, sendo, tristemente, corroborado pelo comentário de uma outra mulher também presente “é menopausa mesmo”.

Naquele momento, ainda sem entender ao certo a reação da professora, assim como os demais, exteriorizei meu espanto diante da cena e ofereci-me para executar o preparo da bebida antes do fim do intervalo. Afinal, não haveria razão para a conduta ríspida da professora, ou haveria?

Hoje lamento não ter sido capaz de entender a atitude da colega. Aquilo que interpretara como certo exagero e grosseria, nada mais era do que a defesa

consciente da valoração da mulher. Ser escalada para uma tarefa de cunho doméstico apenas por ser mulher e dona de casa, no ambiente de trabalho traduz a predominância do sistema sexo-gênero, demonstrando o quão plausível e natural parece ser a ideia de que tais atividades sejam de responsabilidade da mulher. Ainda mais triste foram os comentários machistas dos colegas, inclusive o de outra mulher, ao atribuírem a conduta da professora a fatores fisiológicos.

Por outro lado, se não se tratasse de uma situação de absoluto sexismo, não haveria por que uma mulher ser designada por um homem para executar a tarefa. Contudo, não é no trabalho em si que habita a questão. A função não era de nenhum dos presentes, tampouco da professora que fora requisitada. Desse modo, qualquer um dos interessados no preparo da bebida poderia ter se incumbido do mesmo, já que ali todos eram colegas de trabalho, ocupando o mesmo nível hierárquico, no exercício de funções profissionais semelhantes, além do que, todos sabiam como operar uma cafeteira. Todavia, a naturalização do tipo de trabalho como função prioritariamente feminina, uma vez construída e reproduzida, alcançou o status quo da naturalidade a reprodução e afirmação de uma determinada consciência histórica.

A difusão e ampla aceitação de valores sexistas – tais quais os do homem que solicita a uma colega que prepare seu café no trabalho, assim como a estranheza dos presentes à recusa da mulher para executar a tarefa e o teor dos comentários com os quais procuram, sob o viés machista, razões que explicassem a conduta da conduta da mesma- são indicadores reais e cotidianos da intensidade e naturalidade dos conceitos de divisão sexual do trabalho presentes em nossa sociedade.

Sobre este aspecto, Lerner atribui que:

Entretanto, os tradicionalistas esperam que as mulheres tenham os mesmos papéis e ocupações que eram funcionais e essenciais à espécie no Período Neolítico. Aceitam as mudanças culturais pelas quais os homens se libertam da necessidade biológica. A substituição do trabalho físico pelo trabalho de máquinas é considerada progresso; apenas as mulheres, sob o ponto de vista deles, estão condenadas a servir a espécie por meio de sua biologia. Afirmar que, de todas as atividades humanas, apenas os cuidados fornecidos por mulheres são imutáveis e eternos é, de fato, destinar metade da raça humana a uma

existência inferior, à natureza em detrimento da cultura (LERNER, 1986, p.47).

A fragilidade dessa “pseudo-igualdade”, ilusoriamente experimentada pelas mulheres contemporâneas, apenas desvela as verdadeiras bases sobre as quais o ideário masculino se estabeleceu. Mesmo com todos os avanços e esforços das últimas décadas do século XX, a verdade é que chegamos ao século XXI carregando as heranças patriarcais concebidas, ainda, nos primórdios das civilizações.

Totalmente envolvidos pelos padrões estabelecidos, continuamos a reproduzir os modelos de dominação que tem por tradição reforçar, ainda que de forma velada, a subordinação e a atribuição de funções específicas ao gênero feminino. Essa prática de dominação apresenta-nos, desde muito cedo, o lugar que cada indivíduo deve ocupar, de acordo com as distinções sexuais pré-estabelecidas.

Desde a infância somos separados por cores, brinquedos, atividades, condutas. As meninas são induzidas a desenvolver seu instinto maternal, sendo presenteadas com bonecas ou recebem- de bom grado- pequenos utensílios que mesmo de brinquedo conseguem iniciá-las nas funções domésticas, treinando-as para o ambiente privado e cuidados com a família.

Para os meninos são reservadas atividades e brincadeiras em que possam exercitar a coragem e força tipicamente masculinas, preparando-os para atuarem como eficientes provedores e protetores do seu grupo.

Não iniciaremos aqui um debate acerca das práticas educacionais infantis, contudo, destacamos a sutil intencionalidade na doutrina funcional de mulheres e homens ainda quando crianças, assegurando a perpetuação dos modelos patriarcais. E, com ele, a propagação dos moldes de divisão sexual do trabalho.

É importante reforçarmos que tais aspectos sociais não são, em absoluto, naturais. Ao contrário, são historicamente construídos e, embora pareçam imutáveis- dados os séculos de reafirmações- são passíveis de transformação, uma vez que foram construídos em longos e complexos processos culturais.

Sobre tal questão, o antropólogo e sociólogo Pierre Bourdieu aponta a construção do corpo como realidade sexuada ao mundo social, afirmando suas funções depositárias dos princípios de visão e de divisão sexualizantes. Também

atribui a esta percepção a construção das diferenças entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, estabelecendo-se a partir da divisão do trabalho, na realidade da ordem social. Ainda esclarece que a diferença entre os corpos masculinos e femininos, especificamente a distinção anatômica entre os órgãos sexuais, pode ser interpretada como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, sobretudo, ao que concerne a divisão social do trabalho (BOURDIEU, 1998).

A construção social e simbólica do corpo ainda permite uma percepção naturalizada (do ato de dominar) sobre os indivíduos. A partir da visão construída pelos sujeitos, a ideia instituída de forma arbitrária, no que tange as relações entre mulheres e homens, alcançou o status de normatividade que estabeleceu a solidez do domínio masculino. Sobre este fator, Bourdieu destaca que:

Dado o fato de que o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica, e que é esta diferença que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob a forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, ordenam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 1998; p.26).

É na ideia de superioridade física e habilidades específicas, segundo a natureza dos sexos, onde ancoraram-se as teorias que explicam a legitimação da tradicional divisão sexual do trabalho da forma que a conhecemos. O mito do homem caçador que provê e protege seu grupo, apresentando sua figura como protagonista da sobrevivência e desenvolvimento humanos, foi amplamente difundida, alicerçando as estruturas de dominação vigentes.

Ao pensarmos as disposições sobre as quais desenvolveram-se os sistemas de opressão e subordinação do gênero feminino, consideramos as articulações socioculturais com as quais, agentes e sujeitos, manobram suas ações, sistematizando suas práticas em razão de seus papéis. Dessas articulações surgem os dispositivos responsáveis por reafirmar e reproduzir os artifícios que sustentam os ideais de dominação.

Na reprodução dos discursos e práticas, histórica e intencionalmente concebidos para a manutenção desses sistemas, encontramos os mecanismos de controle e propagação que favorecem a supremacia masculina. Contudo, também é ao compreendermos que o reforço dessa mentalidade é, igualmente, fruto da ocultação e não historicização da figura feminina que nos permitimos conceber e interpretar as construções sociais e suas trajetórias, fora das concepções tradicionais.

Neste sentido, Lerner refuta o mito do homem-caçador, corroborando as ideias apresentadas nesta pesquisa.

Ainda que não mencionemos as alegações biológicas duvidosas de superioridade física masculina, a explicação do homem-caçador foi refutada por evidências antropológicas em relação a sociedades de caçadores-coletores. Na maioria dessas sociedades, a caça de grandes animais é uma atividade auxiliar, enquanto o fornecimento dos principais alimentos vem de atividades de coleta e caça de pequenos animais, que mulheres e crianças executam [...] é precisamente em sociedades de caçadores-coletores que encontramos muitos exemplos de complementaridade entre os sexos e sociedades nas quais mulheres tem status relativamente alto contradizendo de modo direto as afirmações da escola de pensamento do homem-caçador (LERNER, 1986; p.44).

A pesquisadora ainda apresenta “outras contribuições culturalmente essenciais e inovadoras das mulheres para a criação da civilização, com a invenção da cestaria e da olaria, bem como o conhecimento e o desenvolvimento da horticultura” (LERNER, 1986).

### 2.3.

#### **Trabalho doméstico e a cultura da maternização do cuidado**

Desde pequenos os homens são incentivados a ganhar o mundo. Acompanham seus pais nas ambientações centrais do exercício da masculinidade. Através de práticas e ritos de passagem contemplam o mundo sob a perspectiva do que domina. Explorar seus instintos lhe é permitido, desejado, por vezes, exigido.

Suas habilidades devem e serão desenvolvidas ao longo de processos infanto-juvenis que delimitam os campos de atuação e os diferenciadores binários de gênero.

A tradição do resguardo e não exposição da figura feminina tem início também na infância. Meninas, tradicionalmente, são educadas para, dentre outras funções, auxiliarem as mães nas tarefas domésticas e demais cuidados com a família. Ajudam a criar os irmãos menores estendendo, quando necessário, tal dedicação aos membros mais idosos do grupo.

Das brincadeiras infantis emergem os estereótipos que assumirão seus modelos de construção psicossociais de assujeitamento do gênero feminino, em geral, reproduzidos pelo resto de suas vidas. As demarcações biológicas instituídas entre mulheres e homens completam e sagram as funções dos indivíduos atribuindo seus papéis sociais.

A maternidade enquanto função biológica vem acompanhada de profundas transformações físicas e psicológicas capazes de promover mudanças que redimensionam, ressignificam e reorganizam a vida da mulher em função do filho. Mas seria esse cuidado algo natural ou, assim como as demais atribuições femininas, naturalizado em razão dos interesses de um sistema sexo/gênero<sup>14</sup> de dominação?

O cuidado materno enquanto fenômeno teórico e prático apresenta-se como um movimento de centralidade para a gênero feminino, conferindo tensões oriundas da relação de poder e domínio que perpassam por este fenômeno. Mesmo considerando os fatores biológicos que ajudam a perpetrar a maternização dos cuidados dispensados aos membros do grupo familiar, a naturalização dessa atividade enquanto atributo feminino, assim como os demais, foram construídos culturalmente sob a perspectiva dos instrumentos e mecanismos de controle.

Em razão das questões apresentadas é possível afirmar que “a maternidade, tem como pano de fundo a dinâmica da sociedade num certo momento histórico e

---

<sup>14</sup> **Sistema sexo/gênero** “é uma expressão apresentada pela antropóloga Gayle Rubin que se refere ao sistema institucionalizado que distribui recursos, propriedades e privilégios a pessoas de acordo com papéis de gênero definidos culturalmente.

determinado. Inscreve-se, deste modo, em padrões de cultura nos quais concepções como “infância”, “qualidade de vida”, “direitos e deveres dos cidadãos”, têm uma importância primordial” (LEAL, 1990).

Para Lerner, atributos sexuais são fatos biológicos, mas gênero é produto de um processo histórico. A pesquisadora ainda considera que o fato de mulheres terem filhos ocorre em razão do sexo; o fato de mulheres cuidarem dos filhos ocorre em razão do gênero, uma construção social (LERNER, 1986).

A autora ainda enfatiza a necessidade que criou a divisão inicial do trabalho, segundo a qual as mulheres realizavam a função materna, afirmando que durante milênios, a sobrevivência do grupo dependeu disso e não havia alternativa (LERNER, 1986).

A explicação para este fator específico era a necessidade de as mulheres terem mais gestações do que partos bem-sucedidos, da forma como se deu em épocas históricas de sociedades agrícolas. Os bebês tinham infância bastante prolongada (eram amamentados até os dois ou três anos). Sendo assim, podemos presumir a necessidade extrema para o grupo que a maioria das mulheres núbéis dedicasse a vida adulta a engravidar, ter filhos e amamentar. Também era esperado que homens e mulheres estivessem de acordo quanto a inevitabilidade da questão e construíssem crenças, tradições e valores dentro de suas próprias culturas que sustentassem essas práticas essenciais (LERNER, 1986).

Ainda sobre a influência biológica enquanto fator de colaboração à construção do ideário da maternização do cuidado, Lerner complementa sua afirmação.

Consequentemente, mulheres escolhiam ou preferiam atividades econômicas que pudessem ser combinadas com facilidade aos deveres da maternidade. Embora seja razoável presumir que algumas mulheres em cada tribo fossem fisicamente capazes de caçar, pode se presumir que não queriam participar de caçadas a grandes animais com regularidade, pois ficariam sobrecarregadas fisicamente com filhos na barriga, nos quadris ou nas costas (LERNER, 1986; p.71).

Ao que parece, acordos e concessões de ordem funcional presentes na aurora das formações sociais estabeleceram práticas de trabalho limitadoras, demarcando

áreas para atuação dos sujeitos baseadas, não necessariamente, por suas habilidades individuais. As próprias competências desenvolvidas construíram-se a partir das carências e demandas existentes em um dado momento. No entanto, as sucessivas reproduções dessas práticas alinharam-se aos interesses da manutenção de sociedades hierarquizadas pelos sistemas sexo/gênero, onde os direitos, desejos e aspirações femininas são suplantados pelos “deveres naturais e intransferíveis”, a exemplo da própria maternização do cuidado, todavia, construídos culturalmente.

O discurso da aparente legitimação biológica que ajudou a naturalizar os cuidados, sobretudo, de crianças como atributo e dever da mulher, vem sustentando-se nas sociedades, sagrando-se pelo incontestável reconhecimento e relevância da função, elevando-a, por vezes, à condição do sacro em distintas sociedades e tempos.

Algumas civilizações consideram as mulheres grávidas numa condição ritualística especial unindo mães e bebês que vão nascer à terra e aos deuses. Já na Grécia Antiga, havia a casa da mulher grávida que era considerado um abrigo inviolável, tal qual um santuário sagrado. E na Antiga Roma, grávidas colocavam nas portas de suas casas grinaldas ou folhas de louro, evitando, assim, visitas indesejáveis, estando a moradia interdita até aos oficiais de justiça e credores (KATZINGER, 1978).

Para povos indígenas, como os Guayaku do Paraguai, grávidas detêm inúmeros poderes sobrenaturais, uma vez que encontram-se estreitamente ligadas a seus filhos ( que ainda nascerão) e estes estão em comunicação com o mundo dos espíritos, sendo-lhe atribuído o conhecimento de numerosos segredos, de prever o futuro e a morte de parentes (BARBAUT, 1990).

Apesar das apropriações identitárias peculiares às estratégias de dominação, as práticas de cuidado enquanto função primária e natural da mulher, foram incorporadas à condição feminina, contudo, as múltiplas reinterpretações de seus atributos biológicos instrumentalizaram os mecanismos de segregação que lograram a divisão sexual do trabalho.

Acerca desta questão Lerner afirma:

Portanto, a primeira divisão sexual do trabalho, pela qual homens caçavam grandes animais e mulheres e crianças caçavam pequenos animais e coletavam alimentos, parece ter se originado de diferenças biológicas entre os sexos. Não se trata de diferenças de força ou resistência, mas unicamente reprodutivas -em especial, a capacidade de amamentar bebês. Posto isso, quero enfatizar que minha aceitação de uma “explicação biológica” só é aplicável aos primeiros estágios do desenvolvimento humano e não significa que a divisão sexual do trabalho ocorrida depois, com base na maternidade, seja “natural”. [...] a dominância masculina é um fenômeno histórico porque surgiu de um fato biologicamente determinado e tornou-se uma estrutura criada e reforçada em termos culturais ao longo do tempo (LERNER, 1986; p.71).

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em abril de 2017<sup>15</sup>, apesar do grande aumento das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas, as atividades dedicadas aos cuidados da casa e família ainda recaem majoritariamente sobre as mulheres, trazendo consequências ainda mais significativas sobre as que têm filhos.

Na cultura da divisão sexual do trabalho, é das mulheres, mesmo as que possuem atividade profissional externa ao lar, a responsabilidade de acompanhar e cuidar dos filhos, além das tarefas e afazeres domésticos. Segundo nossas construções e parâmetros sociais sucesso ou insucesso, nessas áreas específicas, são legadas ao gênero feminino.

Uma criança bem educada, que vai bem na escola, é saudável, morando em uma casa limpa e organizada é sinal do bom desempenho materno. O contrário evidencia uma mãe descuidada e dona de casa desatenta, sendo esse um estigma das mulheres de todas as classes sociais e níveis de escolaridade.

Alguns dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontam que, ao que tange as atividades domésticas cuidados com a família mulheres, em média, trabalham, pelo menos, o dobro do que os homens. No Brasil, enquanto os homens dedicam cerca de onze horas semanais com afazeres domésticos, esse número sobe para vinte e seis no caso das mulheres, totalizando, aproximadamente

---

<sup>15</sup> [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29526](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526)  
Acesso em 03/06/20.

sessenta e duas horas de trabalho semanais (incluindo as 36h aproximadas de atividades profissionais), contra cinquenta e quatro (sob as mesmas condições) trabalhadas por homens.

Ainda segundo o Ipea em pesquisa que procurou saber o número de pessoas que exerceram atividades domésticas entre os anos de 2001 e 2015, cerca de 44% dos homens entrevistados não fizeram trabalhos domésticos nesse período. Já o número desce para 11% quando se trata das mulheres que ficaram isentas dessa função.<sup>16</sup>

A situação ainda se estende aos mais jovens, confirmando a reprodução da cultura da maternalização dos cuidados familiares e naturalização das atividades domésticas enquanto atribuições femininas. Segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem- IBGE) de 2013, os meninos de 10 a 14 anos passam, em média, 2,7 horas cumprindo atividades domésticas. Já as meninas da mesma faixa etária passam cerca de 7,6 horas executando as mesmas atividades<sup>17</sup>.

O Ipea ainda afirma que ter filhos entre 0 e 5 anos é um fator inibidor para entrada da mulher no mercado de trabalho, no entanto, a presença de filhas adolescentes (com mais de 13 anos) sugere incentivos à participação da mulher no mercado de trabalho. Isso ocorre à medida em que haja realocação entre mães e filhas dos afazeres e tarefas domésticas, além dos cuidados com os irmãos menores.<sup>18</sup>

Embora o rearranjo das dinâmicas familiares ajude a reconfigurar os posicionamentos das mulheres/mães no mercado de trabalho, a realocação de meninas/filhas e irmãs mais velhas nesse cenário, vem reafirmar a reprodução do legado de domínio e submissão de um gênero sobre o outro.

Inseridas na cultura de feminização do trabalho doméstico e maternização do cuidado familiar, mães reforçam os estigmas dessas atividades, além de inculcar, intencionalmente ou não, a naturalização desse tipo de trabalho, vinculando-o

---

<sup>16</sup> [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29526](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526). Acesso em 30/05/2020

<sup>17</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/de-casa-para-o-trabalho-como-dupla-jornada-afeta-vida-das-maes>. Acesso em 30/05/2020.

<sup>18</sup> Idem.

prioritariamente à figura da mulher, exclui, na maioria das vezes, a figura do homem desses processos de realocação das obrigações domésticas.

O princípio excludente dá-se em razão dos arranjos sociais e as construções culturais estabelecidas historicamente. Sendo assim, aceitar a naturalidade dos desígnios empreendidos a partir das perspectivas da divisão sexual do trabalho insere a crença na condição imutável e natural dessa prática como algo a ser esperado e aceito por toda mulher.

Sob esta ótica, Pierre Bourdieu corrobora a ideia de que o reforço das estruturas de dominação a partir da conformação do sujeito dominado contribui para a perpetuação dessas práticas.

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina, esquemas que são produto da dominação, ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. Porém, por mais exata que seja a correspondência entre as realidades, ou processos do mundo natural, e os princípios de visão e divisão que lhes são aplicados, há sempre lugar para uma luta cognitiva a propósito do sentido das coisas do mundo e particularmente das realidades sexuais (BOURDIEU, 1998; p.30).

As percepções e práticas elaboradas a partir da perspectiva de gênero sobre a divisão do trabalho doméstico e cuidados com a família da forma como fora instaurado, lega à mulher a maior parte da responsabilidade desses afazeres, contudo, não excluindo outras atividades (profissionais), fora ou dentro do lar, de sua realidade cotidiana.

Apesar de nas últimas décadas os homens tenham apresentado um maior envolvimento com essas atividades - devido a um aumento da percepção masculina quanto a participação nas tarefas do lar -, mulheres ainda constituem maior quantitativo dessa mão de obra. É uma mentalidade construída – como já fora debatido anteriormente- apresentando poucas variações quanto ao nível de escolaridade, faixa etária e classe social ao que concerne ao ideário masculino quando se trata do trabalho doméstico.

Homens com nível superior ou que trabalham mais de 40 horas semanais, demonstram postura mais conservadora e tradicional quanto a divisão do trabalho. Os que apresentam níveis mais elevados de educação também apresentam maior resistência em abandonar seu espaço de conforto. Indivíduos mais jovens e escolarizados, mesmo representando uma parcela significativa dos que tem maior participação no cuidado dos filhos, ainda apresentam uma mentalidade conservadora quanto à divisão sexual do trabalho doméstico\*.

As pesquisadoras Helena Hirata e Danièle Kergoat discutem os modelos de articulação vida profissional/vida familiar a partir da ideia de que:

A abordagem em termos de complementaridade entre os sexos insere-se na tradição funcionalista da complementaridade de papéis e remete a uma conceitualização em termos de vínculo social. Ela é coerente com a ideia de uma repartição entre mulheres e homens do trabalho profissional e doméstico e, dentro do primeiro, a repartição entre tipos e modalidades de empregos que permitem a reprodução dos papéis sexuais (HIRATA, KERGOAT, 2008; p. 270).

Os modelos apresentados por Hirata e Kergoat podem se distinguir por: modelo tradicional, - papel na família e papel doméstico assegurado inteiramente pelas mulheres e papel de provedor conferido aos homens; modelo de conciliação – atribui quase que exclusivamente às mulheres a função de conciliar as responsabilidades profissionais e familiares; modelo de delegação – mulheres de classes sociais mais privilegiadas, a exemplo das mulheres em profissões intelectuais de nível superior, que detêm ao mesmo tempo a necessidade e os meios de delegar as tarefas domésticas e familiares a outras mulheres, recorrem a esse meio para solucionar demandas dessas atividades (HIRATA, KERGOAT, 2008).

A feminização histórica da atividade doméstica revela mais uma das múltiplas faces da submissão e subjugo das mulheres. A tradição da ocupação do espaço privado pela figura feminina como um dos mais antigos formatos de sujeição e controle, constituem aparatos de construção dos sistemas sexo/gênero que concebem as projeções que refletem a mentalidade masculina.

Dessa forma, a historiadora Michelle Perrot apresenta algumas ideias (a exemplo da sociedade francesa, contudo, perfeitamente aplicáveis à realidade

brasileira) que ajudam a explicar a estereotipagem clássica de associação das atividades domésticas à figura da mulher.

O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas. É um peso também na sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa [...] O trabalho doméstico resiste às evoluções igualitárias. Praticamente, nesse trabalho, as tarefas não são compartilhadas entre homens e mulheres. Ele é invisível, fluido, elástico. É um trabalho físico, que depende do corpo, pouco qualificado e pouco mecanizado apesar das mudanças contemporâneas[...]É um trabalho que parece continuar o mesmo desde a origem dos tempos, da noite das cavernas à alvorada dos conjuntos habitacionais. No entanto, ele muda, em suas práticas e em seus agentes (PERROT, 2006; p.114).

A pesquisadora ainda afirma que os trabalhos domésticos prioritariamente ditos se amenizaram. Mas os cuidados e preocupações com os filhos na atualidade, os substituíram. De tal modo que Perrot também afirma que o doméstico continua a pesar na agenda das mulheres. Sem que os homens colaborem muito mais (PERROT, 2006).

## 2.4.

### **Mulher: imagem degradada; figura desvalorizada**

Interessante como a pesquisa realizada em uma escola rapidamente passa a ser, também, objeto da observação e, por vezes, colaboração dos alunos e companheiros de trabalho ( haja visto a interação bastante dinâmica entre os mesmos, ocasionando a rápida propagação das ideias debatidas em nossas aulas; chegando estas ao conhecimento dos colegas de outras disciplinas). Muitíssimo interessante o processo de interlocução estabelecido a partir de então.

Foi exatamente após alguns alunos da turma em que realizava aulas temáticas experimentais para este trabalho de pesquisa comentarem com uma colega professora de matemática que também dava aulas na turma, que começamos-

eu e alguns professores- a conversar acerca do tema que eu vinha trabalhando nessas aulas.

Em um bate-papo informal na sala dos professores minha colega comentou sobre o entusiasmo dos alunos e alunas sobre um dos assuntos debatidos em minha aula. Nessa, especificamente, havíamos conversado e refletido bastante sobre as questões que envolviam as mulheres e os trabalhos domésticos. Chegáramos à conclusão de que, por conta do acúmulo de funções (atividades profissional e doméstica), mulheres acabavam por comprometer muito mais horas de trabalho semanais do que os homens, trazendo à tona a discussão de que a tradicional imagem de fragilidade e fraqueza associada à figura feminina não correspondia à realidade.

Alguns colegas professores (homens e mulheres) apontaram a relevância do debate falando, também, de suas experiências pessoais. Uma das professoras presentes comentou que antes de vir trabalhar, arrumava a filha e deixava-a na escola antes das 7:00h da manhã, e que antes de pegar a menina e voltar para casa no final do dia, ainda passava no supermercado. Isso porque o marido não conseguia adequar seus horários e demandas individuais com as da menina, conseqüentemente, não colaborando com a mãe nesse sentido.

Outros depoimentos de companheiras de trabalho se seguiram e todos na mesma linha dos acúmulos de funções femininas. Até que um colega homem elogiou minha iniciativa de tratar o assunto em sala de aula. Eu já havia falado do projeto que fazia com a turma e que a proposta era a transformação da mentalidade machista em relação à divisão do trabalho, principalmente o doméstico.

Ele sentiu-se à vontade para confessar que após doze anos de relacionamento e dois filhos, não conhecia as demandas de sua casa e nem das crianças. Reconhecendo que, de fato, tratava-se de uma construção cultural e que jamais havia pensado sobre o assunto até aquele momento, confessando que era a mulher que cuidava desses assuntos.

Ainda contou sobre um episódio ocorrido com a filha caçula de um ano e meio, quando precisou arrumar a pequena para a creche e não sabia exatamente

quantas fraldas ela precisaria, tampouco sabia que tipo de alimentação seria necessária para aquele dia.

Embora não tenha demonstrado em seu discurso quaisquer tipos de mentalidade sexista, reconheceu sua falha, explicando que a mulher tomara para si tais funções e ele assim o aceitara de forma natural, sem sequer estabelecerem diálogo sobre isso. Ainda perguntei se ela não se sentia sobrecarregada e se ele não poderia ser mais participativo.

Ele ainda afirmou que prestava alguma ajuda, mas que não tinha muito conhecimento nem das execuções das tarefas domésticas, nem dos cuidados e necessidades das crianças. Mais uma vez reconheceu que não havia questionamentos sobre a situação por se tratar de algo naturalizado aos dois. O casal, simplesmente, estabelecera seu arranjo familiar em conformidade com a tradição patriarcal sem, segundo ele, se dar conta das possibilidades dos rearranjos alternativos.

Ele continuou narrando o episódio com a creche da filha, explicando que no dia em que o fato ocorrera fora, justamente, quando a mãe da criança (doutora em Biomedicina e pesquisadora da Fiocruz) fazia entrevista do processo seletivo para o cargo de professor(a) assistente do Departamento de Biologia da Universidade Federal Fluminense e, por esta razão, não teve tempo de preparar a mochila com os pertences necessários à demanda da rotina escolar diária da filha. O pai precisou acionar a mãe em meio ao processo seletivo para sanar uma questão que poderia ser resolvida apenas se sua postura fosse mais participativa.

Meu colega professor ainda comentou que a imagem de fragilidade e inferioridade a despeito das estruturas física e psicológica das mulheres precisava de fato, ser desconstruída. Orgulhoso da mulher que, a propósito, foi selecionada para o cargo, ainda reconheceu ser ela muito mais forte, obstinada e corajosa do que ele. Pois ela alcançara o grau de doutora mesmo trabalhando fora, com filhos pequenos e com o mínimo de suporte fornecido por ele.

Perguntei se ele se sentia diminuído ou ameaçado pela potência de sua mulher. Ele afirmou que, às vezes, se perguntava como ela conseguia. Porque ele mesmo, até para prosseguir a pós-graduação, trabalhando, não deu conta. O que

dirá concluir tese, fazer pesquisa e cuidar da casa e da família. Percebi que ele a admirava. Mas, em algum lugar dentro de si, temia toda aquela força e energia que não condizia com a imagem inferiorizada e degradada construída em torno da figura feminina.

Uma das estratégias da tradição patriarcal é a desvalorização da mulher e degradação da sua imagem. Sustentar a ideia da “inferioridade” mediante à condição de não valor atribuída à figura feminina, serviu de escopo aos mecanismos de dominação que suscitaram a construção de uma consciência cultural que se ampara na depreciação.

Essa depreciação também é um constructo histórico que se articula nas mais distintas esferas, perpetuando e reproduzindo a ideia do desprestígio e degeneração da mulher. É o caso dos registros bíblicos do Antigo Testamento que associa a mulher à ruína e expurgo da humanidade ao cooperar com o evento que culminaria na queda do homem e destruição do ideal divino para o ser humano.<sup>19</sup>

A presença das tradições judaico-cristã na formação e estabelecimento das sociedades ocidentais fortalecera o legado degradador em relação à imagem feminina. O discurso religioso fora o arcabouço sobre os quais se sustentaram muitos dos argumentos que visavam promover a construção deturpada da imagem feminina. E, no caso específico das mulheres indígenas no Brasil-colônia, as descrições dos viajantes e colonizadores europeus eram imbuídas de interpretações desmoralizantes e degradadoras.

Ao desenvolver um estudo sobre os relatos desses viajantes entre os séculos XVI e XVII o pesquisador Ronald Raminelli aponta a visão carregada desses estereótipos que influenciaram a construção das imagens dessas mulheres ao longo do período colonial. E, sobre a visão do frei francês Yves d’Evreux, ele destaca:

Os desregramentos, o pecado e a danação originaram-se da fragilidade moral do sexo feminino. A serpente conseguiu convencer a mulher em

---

<sup>19</sup> Gênesis, 3:17. In: Bíblia Sagrada “E disse a Adão: Porque deste ouvidos a voz de uma mulher e comeste da árvore, de que eu tinha ordenado que não comesses, a terra será maldita por tua causa; tirarás dela o sustento com trabalhos penosos todos os dias de tua vida.”

razão da debilidade de seus princípios morais. Para Yves d'Evreux, as velhas índias reuniam em si a decadência corporal e espiritual da humanidade. Entre mulheres o tempo não provocava o aprimoramento do espírito, mas a sua degradação (RAMINELLI, 1997; p.25).

A despeito da visão do homem-colonizador-europeu, as práticas dos povos indígenas, assim como nos casos que se assemelham nos processos de colonização, a tendência à desvalorização das culturas nativas como um todo, de modo geral, faz parte da práxis colonizadora. No entanto, de modo particular, parece haver uma preocupação demasiada em difamar, em especial, a imagem das mulheres locais. É o que, também, aponta Raminelli ao explicar que:

As velhas índias, portanto, encarnam esse estado avançado de decrepitude, ressaltado em seu pendor para os prazeres da carne. Os desvios da sexualidade e o gosto pelo repasto canibal constituem indícios inegáveis da degeneração. Os homens, por sua vez, foram poupados pelos missionários e viajantes e não eram vistos dessa mesma forma. Em relação às representações do sexo masculino, as das velhas receberam uma dupla carga estereotipada: primeiro, por serem mulheres; segundo, por suas idades avançadas (RAMINELLI, 1997; p.43).

Os modelos e estereótipos degradados acompanham os fios que tecem e moldam os aparatos e mecanismos que promovem a desvalorização da mulher. Sujeitas às dinâmicas que dissociavam as imagens criadas de suas identidades, assistiram ao fortalecimento das estruturas de dominação, também, pela ótica do desvalor a elas atribuído.

Os vastos sentidos do ser mulher concebiam-se atrelado à fraqueza, ao desprezo, à inferioridade. O feminino fora sinônimo do que era impuro, desprezível, insano, passível e carente de controle, o qual lhe era oferecido através e representado pela figura masculina.

Frágil, à imagem do corpo feminino fora limitado à condição reprodutiva, tornando-se posse do seu senhor. Fosse pai ou marido, tinha direitos adquiridos sobre ele, pois ela era sua. Não poderia estar só. Nunca. Era destituída de força ou discernimento que lhe garantisse a proteção de seu corpo e sua alma. Não compreendia as relações estabelecidas, fossem políticas ou econômicas. Não era

racional e a incapacidade de arbitrar sobre o que conhecia, impedia-lhe de fazer suas próprias escolhas.

Essa fora a limitação instituída pelo longínquo, eficaz e duradouro processo de desvalorização da imagem da mulher. Os estereótipos da loucura e insensatez relacionados à natureza feminina fazem parte dos alicerces sobre os quais as civilizações humanas se desenvolveram. Apesar da intencional deterioração e desgaste de sua figura, as mulheres estiveram ativas e produtivas, participando de forma efetiva na construção das sociedades como as conhecemos hoje.

Lerner aponta as reflexões de Elise Boulding<sup>20</sup> observando o destaque dado a “agência” da mulher, entendendo que eram elas- enquanto zeladoras do lar- que cuidavam das negociações que tratavam dos casamentos intertribais (estimulados em razão das interações sociais, políticas e econômicas entre tribos). Boulding destaca o desenvolvimento de flexibilidade e sofisticação culturais por parte das mulheres por meio do papel de elos entre tribos. A autora ainda argumenta que ao serem retiradas de suas tribos, aprendiam culturas diferentes passando a dominar os costumes de ambas. O conhecimento aprendido a partir de então possibilitou a elas acesso a poder e certa influência (LERNER, 1986).

A verdade é que mesmo subjugadas e destituídas de seu valor, as mulheres rompiam com os simbolismos patriarcais instituídos e iam além do que presumia a imagem degradada que se fizera delas. Mesmo estando, na maioria das vezes, impossibilitadas pelos mecanismos estruturados de dominação de atuarem com autonomia, fizeram-se presentes enquanto verdadeiras forças motrizes em todas as esferas que abarcam as construções sociais.

Rebaixar a imagem feminina associando-a a fraqueza, inferioridade, pecado e insanidade, fora a estratégia usada para perpetuar e legitimar o domínio masculino. Quaisquer reconhecimentos contrários a esses conceitos colocariam em risco a hegemonia do homem, ameaçando sua supremacia. Então, sendo ideias oriundas da intencionalidade e articulação culturais, são passíveis de transformação e desnaturalização. É possível a desconstrução da imagem difamada.

---

<sup>20</sup> A pesquisadora esclarece que o mito do homem-caçador e sua perpetuação são criações socioculturais que servem à manutenção da supremacia e hegemonia masculinas.

## 2.5.

### **Desvalorização do trabalho feminino e a divisão sexual do trabalho**

No ano de 2018 éramos cerca de 92,5 milhões de pessoas ocupadas com 14 anos ou mais no Brasil. A maior parte da população em idade de trabalhar é formada por mulheres, no entanto, os homens representam cerca de 56,8% do percentual de trabalhadores efetivos. Isso se dá em razão da falta de políticas públicas de apoio às trabalhadoras – a exemplo da falta de creches para deixar os filhos enquanto trabalham- impedindo que muitas dessas mulheres exerçam atividades laborais remuneradas<sup>21</sup>.

Segundo o IBGE, em todas as regiões do país a participação masculina na população ocupada é superior à feminina. Sendo que o Norte teve a menor estimativa de mulheres trabalhando (38,7%). Já o Sudeste 44,5%, o Sul 43,8%, o Centro-Oeste 43,3% e o Nordeste 41,8%<sup>22</sup>.

A cor da pele também representa um forte marcador ao que tange o mercado de trabalho. Indivíduos brancos ocupam 44,8% dos postos oferecidos, já os pardos 43,7% e os pretos 10,4%. Os salários também demonstram os reflexos da desigualdade, pessoas brancas tem salários superiores à média nacional cerca de 29,9%, enquanto pardos e pretos tem salários 25,5% e 27,5% inferiores. Já as mulheres pretas ou pardas estão na base da desigualdade no país, ganhando cerca de 44,4% dos rendimentos médios de homens brancos<sup>23</sup>.

Sem dúvida alguma o trabalho é inerente ao ser humano e faz parte de todas as etapas de desenvolvimento das sociedades. No entanto, conforme suas práticas evoluíam padrões normativos passaram a caracterizá-las, instituindo a distinção entre as atividades segundo o sexo daqueles que disponibilizavam a mão de obra.

---

<sup>21</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27598-homens-ganharam-quase-30-a-mais-que-as-mulheres-em-2019>. Acesso em 29/05/20.

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Idem.

A forma pela qual estabeleceu-se a divisão social do trabalho com origem nas relações sociais entre os sexos, enquanto fator primordial para sobrevivência da relação social entre homens e mulheres, é a divisão sexual do trabalho.

Seus moldes históricos e sociais promovidos de acordo com as construções culturais próprias à cada sociedade, tem como fundamento a prioridade dos homens nas esferas produtivas, destinando às mulheres as funções reprodutivas. Sendo assim, homens apropriam-se das funções de maior valor social, como nos casos dos cenários políticos, religiosos e militares (KERGOAT, 2008).

Acompanhando o desenvolvimento das dinâmicas sociais estabelecidas, a prática sexista da realização laboral sob a perspectiva da normatividade sexual, onde estabelecem-se funções com base na observação do conceito de determinismo biológico em razão do sexo do indivíduo, desenvolveram-se as ideias de cisão das atividades por via do gênero.

As pesquisadoras Helena Hirata e Danièle Kergoat abordam a questão que envolve a divisão do trabalho em atividades masculinas e femininas, esclarecendo que:

Sobre essa definição, todo mundo, ou quase, está de acordo. Contudo, do nosso ponto de vista, era necessário ir mais longe no plano conceitual. Por isso, propusemos fazer uma distinção muito precisa entre os princípios da divisão sexual do trabalho e suas modalidades. Essa forma particular de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que o trabalho de mulher) (KERGOAT, 2008; p.266).

Hirata e Kergoat ainda afirmam que tais princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas no tempo e no espaço. Contudo, não é condicionada pela imutabilidade, apresentando, inclusive, certa plasticidade no que diz respeito às suas modalidades -entendidas pelas autoras pela concepção do trabalho reprodutivo e o lugar das mulheres no trabalho mercantil -.

Os esforços feministas das últimas décadas em direção à diminuição da desigualdade sexual, representam um grande avanço nesse campo, no entanto,

mesmo não sendo imutável, o estigma da divisão sexual do trabalho mantém uma distância quase intransponível entre os sexos, ao que concerne questões políticas, sociais e econômicas. Quando colocados nesses cenários, a distância entre homens e mulheres é computada em razão dos milhares de anos de supremacia e dominação masculina.

Sociedades pré-capitalistas da Europa Ocidental das quais herdamos os modelos de organização social, dadas as condições desenvolvidas em razão dos processos de colonização, possuíam interação entre as funções domésticas e a atividade produtiva como característica do ambiente familiar. Nessa dinâmica, mulheres e homens desenvolviam trabalhos diferenciados de acordo com o sexo, fosse de caráter doméstico ou produtivo.

O historiador Eric Hobsbawm afirma que os agricultores, os mestres-artesãos, os pequenos lojistas precisavam do trabalho para além da criação dos filhos, representavam mão de obra essencial aos negócios. A acumulação da dupla função já estava atrelada à condição feminina nesse período, assim como a situação de desigualdade e inferioridade em relação à condição masculina (HOBSBAWM, 1988).

Já a pesquisadora Ana Elizabeth S. Alves (2013) esclarece que as transformações na produção familiar aumentam com o aparecimento das manufaturas domésticas (como é o caso das rendeiras que chegavam a passar cerca de doze a dezesseis horas trabalhando na confecção de rendas), impetrando ainda mais o condicionamento feminino ao espaço doméstico. Tal situação se explica em virtude da conjugação das atividades domésticas e produtivas realizadas em um mesmo espaço.

No Brasil, durante a virada do século XIX para o XX, observou-se a ruptura com o estatuto colonial, incorporado à dissociação dos principais suportes das estruturas sociais do período que antecede a república: o regime servil e a sociedade estamental. Nessa perspectiva, destaca-se a expansão do sistema capitalista, emanando novas estruturas econômicas e caracterizado pelo processo de formação da indústria no país.

A partir do estabelecimento de novas estruturas socioeconômicas, promoveu-se o crescimento das cidades e, conseqüentemente, das atividades laborais e econômicas próprias a esse espaço. É nesse contexto que surge o proletariado brasileiro, suscitado em consonância às atividades artesanais e industriais inerentes ao avanço dos polos urbanos, comerciais e industriais.

O regime de trabalho livre também fora uma das grandes mudanças no cenário socioeconômico da época., persistindo a lógica da organização do trabalho sob os moldes capitalistas. Dessa forma, sob a nova ordem política do regime republicano os modelos de trabalho, assim como o perfil de seus trabalhadores foram acometidos por profundas transformações. No entanto, quanto à presença e atuação femininas, observa-se marcadores que separam os espaços público e privado, sendo as mulheres excluídas deste último.

A reprodução dos modelos científicos franceses da época que evocavam os aparatos biológicos a fim de legitimar a ideia de superioridade masculina, reforçavam a inferioridade feminina e reafirmavam a existência de aptidões e peculiaridades naturais a homens e mulheres. Perrot comenta as atribuições de gênero destacando que aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão; às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. Para o homem, a madeira, os metais, à mulher, a família e os tecidos (PERROT, 1988).

Ao pensarmos a divisão sexual do trabalho sob a ótica capitalista, concluímos que esta é um elemento da divisão do trabalho, de acordo as novas estruturas impostas pela lógica do capital. Para Hobsbawm as mulheres das classes populares foram chamadas a trabalhar nas manufaturas e, em seguida, nas indústrias, onde os empregadores identificavam a força de trabalho feminina como fonte de mão de obra barata, pouco produtiva, adequada a certos tipos de trabalho e considerada como um fenômeno social segundo os modos de ser próprios da natureza feminina (HOBSBAWM, 2002).

Outros marcadores reforçam o ideário de divisão da força de trabalho entre mulheres e homens. Para Joan Scott os argumentos que explicam esse fenômeno baseiam-se nos fatos que tratam da transferência do trabalho produtivo de casa para

a fábrica durante o processo de industrialização, assim como entre a maternidade e o salário e entre a feminilidade e a produtividade (SCOTT, 1991).

Sociedades capitalistas tem por característica atribuírem às mulheres determinadas categorias de trabalho que apresentam baixa remuneração e pouco prestígio. A pesquisadora Heleieth Saffioti aponta que mesmo que estas possam ser executadas por outras categorias sociais menos privilegiadas, a sociedade necessita do trabalho das mulheres cujos rendimentos são imprescindíveis para sua sobrevivência, assim como das estruturas sociais.

Sobre as questões que tangem a depreciação feminina e da força de trabalho por ela representada, Saffioti adverte:

Assim, na defesa de valores reais ou supostamente mais altos, como o equilíbrio das relações familiares, o bom andamento dos serviços domésticos, a preservação dos métodos tradicionais dos imaturos, o respeito ao princípio moral da distância entre os sexos, faz-se a mais completa e racional utilização de critérios irracionais, tais como a debilidade física, a instabilidade emocional e a pequena inteligência femininas, a fim de imprimir-se ao trabalho feminino o caráter de trabalho subsidiário e tornar a mulher elemento constitutivo por excelência do enorme contingente humano diretamente marginalizado nas funções produtivas (SAFFIOTTI, 1976; p.130).

Os modelos burgueses de sociedade que se reproduziram no Brasil visavam preservar os moldes femininos de boa mãe e dona de casa, contudo, não impediu a saída das mulheres para ocuparem os postos oferecidos nas primeiras fábricas, sobretudo, as têxteis. No entanto, mesmo sujeitas às necessidades econômicas relacionadas ao sustento da casa, representavam uma ameaça aos empregos dos homens.

Como afirma a pesquisadora Margareth Rago, esses trabalhadores sentindo-se ameaçados pela concorrente presença feminina no ambiente produtivo, criaram estratégias e mecanismos masculinos, acordos tácitos, segredos não confessados que tentam impedir a livre circulação delas nos espaços públicos ou a assimilação de práticas que o imaginário burguês situou na fronteira entre a liberdade e a interdição. A autora ainda adverte que mesmo com a grande presença da mão de obra feminina na indústria têxtil, a quantidade de oportunidades ofertadas aos

homens era maior, assim como a variedade de funções a eles oferecidas. Mulheres estavam limitadas às categorias de trabalho voltadas às suas capacidades físicas e produtivas- o que justificava os baixos salários-, nunca cargos de chefia ou comando (RAGO, 1997).

A ideia de trabalho de homem e trabalho de mulher é reforçada à medida em que as próprias instituições, a partir da lógica sexista da divisão do trabalho, estabelecem os fundamentos legitimadores desse cenário. Atividades voltada ao cuidado e serviços – em destaque os domésticos - tornam-se novas categorias de trabalho, caracterizadas pela exploração e baixos salários. Este último muito inferior ao dos trabalhadores homens, o que é explicado pela tradição histórica da primordialidade masculina em prover sustento à sua família, sendo o produto econômico gerado pela mulher apenas um complemento.

Embora não seja no seio da sociedade burguesa que se encontre a gênese da desvalorização e degradação da mulher, sobretudo de sua mão de obra, é preciso compreender que a crise econômica na Europa no século XVI promoveu a reestruturação sociopolítica que abarcaria a insurreição capitalista, redimensionando os sistemas políticos, econômicos e sociais.

Sobre o cenário europeu e a crise de acumulação da Europa no século XVI, a pesquisadora Silvia Federici argumenta:

[...] nos séculos XVI e XVII, a privatização da terra e a acumulação e a mercantilização das relações sociais (a resposta dos senhores e dos comerciantes à crise econômica) também causaram ali uma pobreza e uma mortalidade generalizadas, além de uma intensa resistência que ameaçou afundar a nascente economia capitalista. Sustento que esse é o contexto histórico em que se deve situar a história das mulheres e da reprodução na transição do feudalismo para o capitalismo, porque as mudanças que a chegada do capitalismo introduziu na posição social das mulheres – especialmente entre as proletárias, seja na Europa, seja na América – foram impostas basicamente com a finalidade de buscar novas formas de arregimentar e dividir a força de trabalho (FEDERICI, 2017; p.139).

Federici ainda explica que a formação e “acumulação” do proletariado se deve a expropriação dos meios de subsistência dos trabalhadores europeus, assim

como a escravização de povos americanos e africanos, contudo, não são os únicos responsáveis por esse fenômeno. Federici acrescenta que a transformação do corpo em uma máquina de trabalho e a sujeição das mulheres para a reprodução da força de trabalho também fizeram parte do processo, exigindo, sobretudo, a destruição do poder das mulheres (tanto na Europa como na América por meio do extermínio de “bruxas”) (FEDERICI, 2017).

A pesquisadora ainda reporta que:

A acumulação primitiva não foi, então, simplesmente uma concentração de trabalhadores exploráveis e de capital. Foi também uma acumulação de diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora, em que as hierarquias construídas sobre o gênero, assim como sobre a “raça” e a idade, se tornaram constitutivas da dominação de classe e da formação do proletariado moderno[...] (FEDERICI, 2017; p.119).

Com efeito, fora pelas mãos do Estado que as mulheres foram introduzidas em profundo contexto de degradação e expropriação de seus corpos. A criminalização do controle sobre a concepção expropriou a mulher desse saber (embora não tenham caído em desuso, eram praticados na clandestinidade) suscitando-a à condição de reprodutora de novos corpos para o trabalho.

[...] ao negar às mulheres o controle sobre seus corpos, o Estado privou-as da condição fundamental de sua integridade física e psicológica, degradando a maternidade à condição de trabalho forçado, além de confinar as mulheres à atividade reprodutiva de um modo desconhecido por sociedades anteriores. Entretanto, forçar as mulheres a procriar contra a sua vontade ou, como dizia uma canção feminista dos anos 1970, forçá-las a “produzir filhas e filhos para o Estado” é uma definição parcial das funções das mulheres na nova divisão sexual do trabalho. Um aspecto complementar foi a redução das mulheres a não trabalhadoras[...] (FEDERICI, 2017; pp.181-182).

Em suma, a desvalorização e degradação da força de trabalho da mulher não dimensiona nem a relevância, nem seu poder de produção. São artifícios engendrados pelos mecanismos que articulam as estratégias de dominação, reforçando as estruturas patriarcais. E é quando mulheres ocupam espaços controlados pelos homens, conquistando autonomia e reconhecimento que o

estigma do “trabalho de mulher” é desconstruído, ressignificando o próprio conceito da força de trabalho feminina.

## 2.6.

### **Mulheres negras no Brasil: uma outra realidade**

No ano de 2009 a parcela de mulheres negras no Brasil correspondia a ¼ da população brasileira que, naquela época alcançou o número de 191,7 milhões de brasileiros e brasileiras\*. Considerando o quantitativo populacional feminino o percentual de negras é de 50,7% e 49,3% de brancas. Estes são números do IPEA publicados no documento “Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”<sup>24</sup>, de 2013.

É fato que a exploração feminina presente nos processos de construção social conecta-se a sistemas sexo/gênero que projetam as mulheres em posições de inferioridade (como já debatido anteriormente), evocando a supremacia masculina, sustentada pela subjugação feminina. No entanto, as condições de vida e contextos sociais nos inserem-se essas mulheres não podem ser observadas através de uma única lente, tendendo a visão de um cenário homogêneo.

É somente a partir da análise interseccional em que à problematização das questões de gênero vinculam-se as raciais é que se torna possível compreender as distintas experiências promovidas pelos sistemas de dominação. É quando passamos a considerar a cor da pele que entendemos as diferentes instâncias de opressão e segregação sob as quais estão essas mulheres.

É imprescindível que as diferenças entre as dinâmicas sociais nas quais inserem-se mulheres brancas e negras sejam consideradas sob a perspectiva racial. Deste modo, as diferentes realidades podem ser expostas, a fim de possibilitar uma compreensão mais próxima às condições reais que não se apoiam, apenas, em conjecturas especulativas mascarada pela ausência de uma percepção racial.

---

<sup>24</sup> <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/resolucoes-finais-dossie-mulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil>. Acesso em 10/06/2020.

Sob esta ótica é preciso necessário compreender que mulheres negras vivenciaram e ainda vivenciam, de modos distintos, sua inserção no contexto socioeconômico e político brasileiros. São experiências que produzem resultados muito diferentes quando comparados a homens brancos e negros, assim quanto a comparação com mulheres brancas.

Em uma sociedade marcada por preconceito e desigualdade a exigência de análise dos contextos de inserção e participação das mulheres negras dentro dos arranjos estruturais da sociedade brasileira, emerge em intensos debates e reflexões. Apesar de dar ciência dos indicadores que expressam os contrastes gênero/raça, ir além da observância dos números e estatísticas significa conceber a emergência da promoção de políticas públicas que fomentem o aprimoramento governamental buscando responder às demandas consonantes às desigualdades e questões adjacentes à raça e ao gênero.

A pesquisadora Sueli Carneiro argumenta acerca da ausência de articulações efetivas do Estado, alertando que:

A urgência de implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil decorre de um imperativo ético e moral que reconhece a indivisibilidade humana e, por conseguinte, condena toda forma de discriminação. É também um imperativo de ordem econômica, pelo que representa em termos de perda de ativos a exclusão de 44% da população do acesso ao consumo, ao desenvolvimento para a capacidade competitiva do país; impactando politicamente também a consolidação da democracia e a unificação deste país, apartado racialmente pela exclusão racial (CARNEIRO, 2011; p.55).

O processo de escravização dos negros africanos no Brasil, ainda no período colonial, representou o sequestro de milhões de vidas arrancadas de suas culturas e lugares de origem, trazidas cativas de formas tão brutais e violentas que os navios negreiros usados para transportá-las em uma travessia de condições desumanas, por si só, representava o sofrimento e a morte que os aguardavam.

Os que chegavam às terras brasileiras eram comercializados e o status de mercadoria tornava-os propriedade das senhoras e senhores brancos. Para as mulheres tais condições agravavam-se. Além dos trabalhos forçados a exploração dos seus corpos para a reprodução de mão de obra escrava, era acompanhada pelas

práticas do assédio e violência sexual contínuas, tanto em ambientes rurais quanto nas áreas urbanas.

A pesquisadora Maria Odila Dias expõe as condições e o cenário que as negras escravas encontravam ao chegarem ao Brasil:

Para as mulheres de origem africana que viveram como escravas nas grandes propriedades rurais do Brasil, sobreviver já era uma vitória. Distantes de suas redes familiares originais, elas constituíam minoria no plantel de escravos, majoritariamente masculino. No Brasil, vistas mais como mercadorias do que como seres humanos, essas mulheres foram obrigadas a trabalhar e sobreviver em condições extremamente precárias, que incluíam se submeter a constantes maus-tratos, além da violência inerente ao sistema escravista (DIAS, 2012; p.360).

A pesquisadora ainda aponta a violência sofrida por negras escravizadas em meio aos arranjos familiares estabelecidos:

O quadro de concentração de população masculina nas grandes propriedades refletia diretamente nas relações entre os indivíduos. Nos locais em que era possível estabelecer uniões conjugais, com a permissão dos senhores, os casais eram uma pequena minoria diante do número de solteiros, promovendo instabilidade nas relações afetivas. A situação das mulheres ficava ainda mais difícil quando eram observados os sentimentos de posse e de ciúme cultivados pelos homens; elas sofriam violências, e muitas chegavam a ser assassinadas pelos próprios companheiros de escravidão (DIAS 2012; p.363).

As desigualdades de gênero e raça que persistem no cenário brasileiro vislumbram um cenário que expõe elementos que contrastam as diferentes formas e experiências de ser mulher. As hierarquias de raça, classe, gênero e sexualidade que surgem com as novas formas de capitalismo globalizado, mesmo estimulando transformações políticas, econômicas e sociais, produzem outros modelos de racismo e sexismo, no entanto, as desigualdades assumem status de permanência, perpetuando, como exemplo, a pobreza racializada (COLLINS, 2005).

Quando observados os processos de estratificação social sob a perspectiva raça/gênero revelam-se os prejuízos históricos que afetam diretamente determinados grupos sociais, definindo, sobretudo, a posição social desses indivíduos. E no caso das mulheres negras no Brasil as heranças legadas pela

sociedade colonial/escravagista foram determinantes para a construção de um contexto produzido sob os moldes não apenas da desigualdade, mas acrescido da falta de oportunidades, exploração, desvalorização, silenciamento e negligência das mulheres negras em relação a pessoas brancas – homens e mulheres – e homens negros.

Se a condição de ser mulher no Brasil já é cercada de inúmeras desvantagens, para as negras essa situação é agravada pela pobreza extrema, exploração de sua força de trabalho e pela falta de escolarização e qualificação profissional. Mesmo quando conseguem romper com as limitações impostas pela desigualdade, alcançando por meio da educação formação qualificada, enfrentam as barreiras da cor da pele, quase sempre intransponíveis.

Por conta dos baixos níveis de escolarização da população de pretos e pardos, apenas 10,4% \*das mulheres negras concluem o nível superior. Entre as mulheres brancas esse número sobe para 23,7%\* Sendo assim, categorias de trabalhos manuais, serviços domésticos e a informalidade representam as esferas que abarcam o contingente dessas trabalhadoras.

Para Carneiro a exclusão racial aplicada ao trabalho e a mão de obra negra pode ser explicado pelas exigências do mercado e argumenta:

Em um contexto econômico marcado por altas taxas de desemprego e pelo desemprego estrutural, são exigidos altos níveis de escolarização da mão de obra desempregada que presta os trabalhos mais banais, o que afasta cada vez mais os negros do mercado de trabalho, posto que eles reconhecidamente compõem o segmento social que experimenta as maiores desigualdades educacionais (CARNEIRO, 2011; p.113).

O vínculo do mundo do trabalho com as dimensões educacionais revela as distâncias geradas pelos efeitos discriminatórios e expõem os abismos existentes nas dinâmicas do mercado ao que concerne os elementos gênero/raça. Em 2009 o número de estudantes universitárias negras era de aproximadamente 21%, enquanto as estudantes brancas representavam cerca de 36%. Já entre os indivíduos do sexo

masculino os brancos eram cerca de 28% do total de estudantes, enquanto os negros aproximadamente 15%<sup>25</sup>.

Ainda sobre as questões educacionais referentes ao mercado, Carneiro comenta:

Assim, as atuais exigências educacionais para a alocação de mão de obra no mercado de trabalho formal, não apenas conformam-se como um instrumento para a seleção dos profissionais mais qualificados, mas também operam como um filtro de natureza racial, definindo os que preferencialmente serão alocados. Se não é possível demonstrar intencionalidade de exclusão racial nesse processo, é certo que, a despeito das intenções, é o que ele realiza (CARNEIRO, 2011; p.114).

O cenário desenhado pelas dinâmicas expostas no mercado de trabalho ainda revela que, em relação aos rendimentos, as distâncias observadas são ainda maiores. Em relação a renda mensal de homens brancos (considerando a mesma escolaridade) homens negros ganham cerca de 55,9%; mulheres brancas cerca de 64,2%; mulheres negras cerca de 36,5%<sup>26</sup>.

Em 2015, 40% das famílias brasileiras eram chefiadas por mulheres, cerca de 28.614.895 núcleos. Destes, 55,47% tinham como pessoa de referência uma mulher negra. E ao considerarmos a totalidade referente à população ocupada cerca de 80,6 % dos homens brancos e 82,5% dos negros estão empregados. Já entre as mulheres 58,5% das brancas e 59.2% das negras estão ocupadas<sup>27</sup>.

Quando consideramos o status da posição na ocupação, o que se observa em relação aos indivíduos que trabalham com carteira assinada é 42,7% dos homens brancos e 36,9% de negros eram contemplados nessa categoria. Em comparação às mulheres os números apontam 35,4% de brancas e 24,8% de negras trabalhando no mercado formal. Já ao que concerne à informalidade aproximadamente 38,4% dos homens brancos e 27,4% dos negros atuavam nessa modalidade de trabalho, enquanto 27,7% das mulheres brancas e 30,1% das negras se encontravam na

---

<sup>25</sup> <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/resolucoes-finais-dossimulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil/view>  
Acesso em 10/06/2020.

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Idem.

mesma condição<sup>28</sup>. E sobre a disposição da mão de obra das trabalhadoras negras, Carneiro afirma que:

No mercado de trabalho, o resultado concreto dessa exclusão se expressa no perfil da mão de obra feminina negra. Segundo dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério da Justiça na publicação *Brasil, gênero e raça*, “as mulheres negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79,4%”. Destas, 51% estão alocadas no emprego doméstico e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, serventes (CARNEIRO, 2011; p.128).

No tocante as desigualdades de gênero e raça “as mulheres negras arcam com todo o peso da discriminação de cor e de gênero, e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional que os homens da mesma cor e a discriminação salarial das brancas do mesmo gênero” (SOARES, 2000).

Ao refletir acerca das características das condições de vida das mulheres negras no Brasil, Carneiro adverte que:

[...]a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (CARNEIRO, 2011; p.127).

Mulheres negras experimentam uma “dupla discriminação”, caracterizada pela entrada precoce no mundo do trabalho e por suas múltiplas relações, afetando-as social e economicamente. As dimensões de raça e gênero reafirmam as desigualdades, definindo as configurações da pobreza no país: ela é feminina e negra.

---

<sup>28</sup> <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/resolucoes-finais-dossimulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil>  
Acesso em 10/06/2020.

## 2.7.

### **Feminismo e espaço público**

No final do ano letivo de 2019 – ano em que as aulas temáticas e experimentais apresentadas nesta pesquisa foram realizadas com uma turma de 9ºano do ensino fundamental-, como de costume, fizemos uma confraternização e cada aluno deveria levar algo para o lanche. E, como manda a tradição, as meninas da turma ficariam responsáveis por levarem pratos doces e salgados, enquanto os meninos as bebidas.

Esse era o molde mais comum das festinhas escolares que eu e a maioria dos alunos conhecíamos e mesmo não concordando necessariamente com os arranjos pré-estabelecidos nesse modelo, não interferi na decisão dos organizadores do evento, mas decidi aguardar e apenas observar a movimentação e o fluir das ideias. Afinal, passaram-se quase oito meses desde que começamos a debater e refletir acerca da desigualdade histórica entre os gêneros, era hora de saber se as ideias construídas seriam aplicadas na prática (por mais natural e sutil que pudesse parecer o objeto de desvantagem em questão), ou não.

Sinceramente esperava que a turma- ou pelo menos alguns alunos e alunas- percebessem que a reprodução de determinada prática por reconhecê-la como algo natural ou tradicional, sem observar e questionar as desigualdades e desvantagens envolvidas, ajudava a perpetuar as estruturas e os mecanismos sujeição e subjugação femininos.

Na aula seguinte os alunos e alunas que organizavam o evento solicitaram alguns minutos da aula para conversarem com a turma sobre os acertos finais da nossa confraternização. Próximos à minha mesa, ouvi quando uma das moças comentou com outro colega que eram sempre as meninas que traziam as comidas, sendo o preparo ou compra sempre mais caro ou difícil em relação ao preparo ou compra de bebidas.

Foi então que me aproximei do grupo composto por três moças e dois rapazes e perguntei o que havia motivado tal divisão. Um dos rapazes apressou-se em explicar que em quase todas as comemorações escolares ou encontros e reuniões que costumavam fazer tinham aquela formatação. Outra aluna concordou com a

colega que realmente era mais difícil e caro para as meninas arcarem com os pratos que seriam consumidos, a despeito da maior facilidade do preparo e compra de sucos e refrigerantes levados pelos rapazes.

Sugeri ao grupo que debatessem com a turma a questão. Expliquei que não seria justo o grupo feminino arcar com um custeio e trabalho maiores do que o grupo masculino tão somente por conta de um costume que nem eles sabiam ao certo como havia começado. Ainda falei que a reprodução dessas práticas sem reflexão e questionamento perpetuavam a naturalização das desigualdades entre os gêneros.

Naquele dia a pauta fora a razão pela qual meninas eram encarregadas do trabalho mais difícil em uma confraternização escolar. No final tínhamos aprendido sobre resistência e luta por direitos iguais e que o que parece “natural” não passava de uma construção cultural. Elas não precisavam aceitar serem as únicas responsáveis pelo preparo dos pratos que consumiríamos. Na verdade, poderiam dividir a tarefa com os meninos e foi o que aconteceu. Dividiram em grupos mistos (de acordo com as condições de cada um) a responsabilidade pelos insumos da confraternização, sem optarem pelo determinismo sexual tradicional, naturalizado socialmente.

As mulheres sempre resistiram. Apesar do subjugo, opressão, dominação, submissão e sujeição de si ao outro, sempre resistiram. Quando nas últimas décadas do século XIX e início do XX surgem as primeiras manifestações por equidade, é no cenário político que assistimos o início das lutas pelo direito de se expressarem publicamente através do voto.

O movimento feminista surge como um “grito” que conclama à luta contra a opressão da mulher, reconhecendo que as relações de poder instituídas entre homens e mulheres não se estabelecem de modo natural. Contudo, são construídas nas esferas socioculturais que articulam e sustentam os mecanismos de dominação, engendrando os modelos de supremacia masculina caracterizados pela exploração e degradação da figura feminina.

A fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) em 1922 liderada por Bertha Lutz foi um dos marcos do movimento feminista no Brasil.

Conhecido como feminismo de “primeira onda”, caracterizou-se prioritariamente pela organização feminina empenhada em conquistar o sufrágio das mulheres, sem alterar os direitos dos homens, atuando através das vias governamentais.

A pesquisadora Rachel Soihet explica esse primeiro momento do movimento como um “feminismo tático” empreendido pela FBPF, se beneficiando de ocasiões e oportunidades disponibilizadas pelas elites, a fim de que pudessem fazer exercício da cidadania (SOIHET, 2006). Já Celi Pinto analisa essa enquanto “feminismo difuso”, quando mulheres de classe alta que atuavam na imprensa feminista alternativa integravam o movimento nas primeiras décadas do século XX (PINTO, 2007).

Mas não eram apenas as mulheres das classes altas brasileiras que estavam envolvidas nas lutas por equidade de direitos e melhores condições de vida. As operárias da indústria têxtil também integravam os enfrentamentos pela emancipação das classes trabalhadoras, no entanto, sua presença não era vista com bons olhos por seus companheiros, uma vez que representavam 85% da força de trabalho das fábricas. As trabalhadoras caracterizavam uma ameaça aos postos masculinos, em razão dos salários mais baixos pagos a elas.

Em 1922 a FBPF inseriu no debate público a campanha pelo sufrágio das mulheres, porém, foi somente em 1931 que reivindicações como igualdade salarial e de trabalho começaram a ser debatidas. Todavia, a busca por igualdade de direitos civis englobando tanto o acesso ao voto (votar e ser eleita), quanto ao divórcio, assim como direito à educação com currículos iguais aos dos homens, estiveram à frente dos interesses do movimento nesta primeira fase.

A luta das feministas de “Primeira Onda” viu suas reivindicações serem concretizadas na Constituição de 1934, mas foi ainda nas eleições do ano anterior que o país conheceu a primeira parlamentar brasileira. A médica Carlota Pereira Queiroz foi a primeira mulher eleita deputada federal pelo estado de São Paulo para a Assembleia Legislativa. No mesmo ano Antonieta de Barros foi a primeira mulher negra eleita deputada estadual em Santa Catarina. No entanto, no estado do Rio Grande do Norte – que já havia concedido o direito ao voto às mulheres desde 1927- Alzira Soriano foi eleita em 1928 a primeira prefeita da América Latina.

Durante muito tempo o feminismo no Brasil foi interpretado enquanto um movimento que reunia mulheres infelizes solitárias, masculinizadas e insatisfeitas consigo mesmas e com suas vidas. À imagem do movimento associava-se todas as consideráveis agruras da existência feminina, mas isto segundo a visão machista e preconceituosa da sociedade brasileira.

A pesquisadora Joana Maria Pedro aborda as interpretações sociais explicando que:

Durante muito tempo, no Brasil, as pessoas separaram feminista de feminina, como se fossem coisas opostas. Até o final dos anos 1980, por exemplo, poucas pessoas aceitavam o rótulo de feminista, porque, no senso comum, o feminismo era associado à luta de mulheres masculinizadas, feias, lésbicas, mal-amadas e anti-homem. Se as mulheres que eram a favor da emancipação feminina não queriam ser vistas assim, o que dizer dos homens que, por apoiarem-nas, estavam sujeitos a todo tipo de gozação machista? Definir-se como feminista no Brasil era um grande risco (PEDRO, 2012; pp.238-240).

Mesmo em um contexto tão adverso, nem o preconceito, nem a discriminação, impostos ao movimento impediram que a partir dos anos de 1960 surgisse no país o chamado feminismo de “Segunda Onda”. Nessa segunda fase os espaços de luta ampliam-se nas mesmas proporções que as novas reivindicações. Com objetivos bastante distintos daqueles que moviam as militantes no passado, sua visão estava além da equidade política, econômica e educacional (PEDRO, 2012).

O feminismo de “Segunda Onda” expandira sua luta às reivindicações referentes à sexualidade (direito ao prazer) e ao corpo (direito ao aborto e métodos contraceptivos). Contudo, no Brasil o movimento “guardou especificidades por conta da conjuntura política; o país vivia sob uma ditadura militar que colocava grandes obstáculos à liberdade de expressão e levava, como reação, a lutas políticas e sociais com viés de esquerda” (PEDRO, 2012).

As militantes de “Segunda Onda” brasileiras integravam os movimentos de oposição ao governo, trazendo visibilidade às “questões do trabalho e aos problemas da mulher trabalhadora” (PEDRO, 2012), no entanto, as reivindicações ligadas a sexualidade, o corpo e à violência contra a mulher. A partir da década de

1970 a presença feminina evidenciou-se mediante a ocupação em diversos espaços públicos, a exemplo das universidades e empregos formais.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 “mulheres atuaram ainda em clubes de mães, nos movimentos por creche, nas marchas da “panela vazia” (ou “panelaços”), nas reivindicações por anistia política (aos presos e aos perseguidos pelo regime) e no movimento Diretas Já” (PEDRO, 2012). Pedro também afirma:

[...]Portanto, no Brasil, o feminismo de “Segunda Onda” foi contemporâneo de muitos outros movimentos que contavam (e contam) com expressiva participação de mulheres. A diferença está no fato de o movimento feminista propriamente dito ser o que desenvolve lutas contra a opressão específica das mulheres e reivindica direitos para elas. É o movimento feminista que também afirma que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza, mas sim fruto da cultura e, portanto, passíveis de transformação (PEDRO, 2012; p.241).

Junto ao movimento de “Segunda Onda” surgiram, nos anos de 1970, os primeiros grupos de conscientização e reflexão acerca das ideias propostas e defendidas pelas feministas. Composto apenas por mulheres (pensava-se que a presença masculina pudesse inibi-las) esses grupos foram responsáveis por núcleos que além de exporem e debaterem as demandas feministas, ainda se comprometiam a estabelecer redes de apoio que pudessem ampliar o alcance dos ideários defendidos.

A maioria delas tinha atuado ou ainda militava em partidos políticos, ou, então, era parente de gente envolvida em algum tipo de luta de resistência contra a ditadura. Desse grupo de São Paulo, que se chamou Grupo de Conscientização Feminista e atuou como grupo de consciência até 1975, participaram nomes como Maria Odila Leite da Silva Dias, Célia Sampaio, Beth Mendes, Walnice Nogueira Galvão, Albertina Costa, Marta Suplicy, entre outros. No Rio de Janeiro, também foi criado um grupo desses em 1972. Branca Moreira Alves, [...], trouxe para o Rio de Janeiro sua prática de organização [...] (PEDRO 2012; p.242).

O chamado feminismo de “Terceira Onda” surge entre os anos de 1980 e início da década de 1990, caracterizado por repensar suas ações evocando reflexões mais profundas das discussões presentes nas ondas anteriores, destacando a

relevância tanto das funções, quanto dos papéis sociais que cabem às mulheres. Ainda se observa a crítica aos estereótipos utilizados pela mídia entre outros elementos articulados à comunicação e linguagem.

Nessa fase do movimento reconhecer a diversidade das identidades femininas, assim como o abandono da ideia de “vitimização” da figura da mulher se alinham à defesa do protagonismo reinterpretando questões como o gênero e a sexualidade. Em contrapartida a valorização da interseccionalidade como fator indispensável à análise das demandas que tangem as vulnerabilidades as quais as mulheres estão expostas, permite não apenas ampliar os debates, mas também incorporar à reflexão questões, até então, suprimidas.

Inserir o contexto das lutas de classe nas pautas feministas significou um grande avanço aos debates, no entanto, é sob a perspectiva da interseccionalidade que o eixo gênero/raça passa a ser visto como transversal ao exercício da prática feminista. E sobre essa incorporação Hooks aponta:

Inserir classe na pauta feminista abriu um espaço em que interseções entre classe e raça ficaram aparentes. Dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica. Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que as mulheres negras de todas as classes (HOOKS, 2015; p.69).

Ainda sobre esta questão, Carneiro também afirma que:

A crescente compreensão do impacto do binômio racismo/sexismo na produção de privilégios e exclusões vem produzindo maior solidariedade entre as mulheres. Importantes redes e articulações nacionais feministas do Brasil, como a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) e a Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos expressam cada vez mais vontade política para enfrentar um debate mais aprofundado sobre a questão racial[...] (CARNEIRO, 2011; p122.).

A percepção da necessidade eminente de uma interseção entre lutas de classe, gênero e raça possibilitou as feministas “contribuir para a radicalidade dessa construção para deslocar-se ao lugar da hegemonia branca em prol de uma

sociedade racialmente diversificada em todas as suas dimensões” (CARNEIRO, 2011).

Apesar de todos os esforços e avanços das lutas feministas a ocupação dos espaços públicos, sobretudo na política, ainda permanecem como um grande desafio. Tradicionalmente ocupados por homens, tanto o cenário político, quanto os postos e cargos que envolvem gerenciamento e tomadas de decisão são territórios que vem sendo lentamente permeados pelas mulheres.

Segundo o Mapa Mulheres na Política de 2019 (relatório produzido pela ONU – Organização das Nações Unidas- e pela União Interparlamentar) o Brasil ocupa a posição 134 de 193 países no ranking de representatividade feminina no parlamento, apontando 15% de participação de mulheres no parlamento<sup>29</sup>.

Na Câmara Federal das 513 cadeiras 77 são ocupadas por deputadas e no Senado, dos 81 eleitos, 12 são senadoras. Já na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, dos 70 deputados, apenas 12 são mulheres. A maior representatividade política feminina da América Latina é na Bolívia, com 50% de parlamentares mulheres em suas casas legislativas. Ainda segundo o relatório, o país ocupa o segundo lugar na lista de países com forte atuação de mulheres no Congresso. Mas o campeão da representatividade feminina é Ruanda, no continente africano, com 61,3% de mulheres atuando na Câmara e 38,5% no Senado<sup>30</sup>.

## 2.8.

### **Currículo e livro didático.: existe lugar para mulheres?**

Nos últimos anos venho mudando meu olhar sobre a sala de aula e percebendo que, além de lugar de construção do conhecimento, também se trata de um espaço que apresenta duas características essenciais à pesquisa de campo em ensino de História: a de um observatório dinâmico e a de um laboratório eficaz.

---

<sup>29</sup><http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/46592?AspxAutoDetectCookieSupport=1#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20C3%A9%20produzido%20pela,deputados%2C%20apen> (acessado em 15/06/2020)

<sup>30</sup> Idem.

Dentro das múltiplas propostas, atividades realizadas e experimentadas com os alunos ao longo deste trabalho, encontramos lugar para refletir sobre os conteúdos das orientações curriculares e dos livros didáticos recomendados. Em nossas aulas temáticas onde costumávamos conduzir a narrativa histórica pela perspectiva do protagonismo da mulher, fora sempre necessária a busca por outros materiais de apoio, que não fosse o livro didático.

Em uma das aulas chegamos a debater a predominância histórica universal quase sempre apresentada nos livros. Embora não sejam os únicos recursos didáticos de articulação do saber em sala de aula, para os alunos, sobretudo os da rede pública de ensino, são os materiais didáticos mais próximos e imediatos, quando não, os únicos.

Após o debate propus um exercício de reflexão a partir de uma estatística simples. Contaríamos o número de páginas e conteúdos apresentados pelo livro. Depois, identificaríamos dentre os conteúdos, aqueles que abordassem as perspectivas femininas. E qual não foi nossa surpresa quanto aos números revelados: o livro possuía 311 páginas divididas em 124 tópicos com conteúdos diversos (com temática variando desde a “Primeira Guerra Mundial” até “O mundo no tempo presente: crises migratórias e governo Trump”). Da totalidade das páginas apenas 5 tratavam da perspectiva ou protagonismo femininos distribuídas nas respectivas abordagens: “Angel mãe - tratando da busca pelo filho e seu posterior assassinato”, “Luta das mulheres na década de 1960”, “Margareth Thatcher”, “Governo Dilma” e “Talibã e perseguição às mulheres”.

O número reflete as questões que envolvem o ensino de História, produção de livros didáticos e políticas públicas. Sobre estas questões a pesquisadora Helenice Rocha afirma que:

A face memorial da narrativa escolar, em tempos de busca de direitos assentados em disputas da memória, aprofunda um problema constitutivo do livro didático em sua função social quanto à correção dos conteúdos que tratam de temas sensíveis à memória: que narrativa é a correta? Podemos afirmar com segurança que os livros didáticos de história se tornaram objeto de disputa social pela narrativa válida, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares (ROCHA, 2017; p.13).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado na década de 1990 é responsável pela avaliação dos livros submetidos ao Ministério da Educação que, após esse processo, são selecionados e distribuídos às escolas da rede pública de ensino. No entanto, atualmente não existe um “currículo obrigatório nacional que oriente a organização dos livros didáticos, diferentemente das primeiras décadas em que se organizou seu controle estatal” (ROCHA, 2017).

Sem currículo obrigatório, o MEC cumpriu seu papel em um Estado democrático abrindo canais de diálogo com as editoras para busca de consenso em torno dos pontos fulcrais a serem atendidos – o que se caracteriza nos editais. Coube à esfera editorial interpretar os campos disciplinares para definirem o que permaneceria nas obras – por conta da tradição- ou o que deveria ser introduzido de novo como conteúdo, bem como as orientações pedagógicas, pela sua referência no campo específico de conhecimento (ROCHA 2017; p.16).

A inegável condição de um dos principais veículos do letramento e escolarização da disciplina História em sala de aula, o livro didático é amplamente reconhecido enquanto substancial referência na inserção e produção da consciência histórica. A relevância e papel incontestáveis desse recurso, contudo, não garante a presença de abordagens que permitem o protagonismo e perspectivas de grupos silenciados e ocultados pelas histórias narradas pela maioria dos manuais didáticos.

A reelaboração de temas e conteúdos são estratégias para enriquecimento das aulas com elementos capazes de ampliar as possibilidades discentes de explorar os múltiplos sujeitos envolvidos nos processos e desdobramentos históricos abordados. Embora seja possível a adaptação dos textos e conteúdos pelo professor de modo a privilegiar determinada narrativa a fim de minimizar, ou até mesmo corrigir parte dos efeitos excludentes dessas ausências, a abordagem temática direcionada e específica, sobretudo ao que tange as questões da mulher, constitui-se em um elemento potencializador e essencial à aprendizagem.

Sobre as abordagens e conteúdos dos livros didáticos, Rocha também afirma:

As disciplinas escolares se constituem de corpos de conhecimentos reconhecidos socialmente como verdadeiros e estáveis, o que estabelece seu valor como conhecimentos transmissíveis a novas

gerações. Os livros didáticos de história, nesse sentido, funcionam como repositórios, especialmente por meio de textos que constituem sua narrativa, de conhecimentos que se espera (socialmente) que sejam verdadeiros e úteis (ROCHA, 2009; p.201).

Ao que concerne os processos educacionais e do aprendizado, sobretudo ao ensino e aprendizagem da História enquanto disciplina escolar, lutas e debates vêm sendo estabelecidos desde as décadas de 1970 e 1980, a fim de repensar e redirecionar as propostas, até então, vigentes.

Até o início do século XX privilegiava-se o modelo francês de ensino da História Universal no esquema quadripartite (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). A História do Brasil ocupava posição secundária, contudo, a partir de 1940 o Ministério da Educação estabeleceu seu ensino como disciplina autônoma.

Em 1961, quando os Conselhos Estaduais de educação passaram a definir os programas de ensino, permanecem seguindo a linha de ensino História Geral e História do Brasil, incluindo, quando possível, a da América. Apesar da difusão da imagem da História nacional ser marcada pelo eurocentrismo, os marcadores relacionados ao Brasil eram os processos de Independência do país e Proclamação da República. No entanto, em meados da década de 1950 (seguindo o modelo norte-americano) os Estudos Sociais foram implantados na escola primária, primeiramente nas instituições de Minas Gerais. E, no final da década de 1960, são introduzidos no currículo ginásial das escolas estaduais de São Paulo, já em virtude da ascensão do governo militar.

Nos anos de 1970 o ensino de História norteou-se pelas diretrizes da Reforma educacional de 1971, contudo, sem haver mudança no ensino, apenas consolidou medidas que já vinham sendo adotadas, como o modelo norte-americano da disciplina Estudos Sociais. No momento da reforma ficou estabelecido que as esferas governamentais centralizariam as divisões e decisões do processo de ensino, caracterizando-se essencialmente pelo controle técnico e burocrático sobre a escola e professores.

O modelo de educação bancária (aluno enquanto receptáculo de conteúdos selecionados, adaptados e dosados pelos professores - sempre articulados nas

esferas de poder às quais estavam subordinados) fez com que a escola perdesse ainda mais sua autonomia e espaço de criação, passando a receber planejamentos e orientações preestabelecidos.

Como “inovação” a referência de 1971 apresentou os Estudos Sociais como parte do núcleo comum, absorvendo História e Geografia e criando as disciplinas normativas OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica) (FONSECA, 1995).

Na década de 1980 a disciplina contava com a resistência e luta dos professores da disciplina, desenvolvendo um intenso processo de críticas e contestações às orientações e articulações governamentais. Atrelado ao crescimento das discussões por democratização que ocorriam na época, os debates acerca do conhecimento histórico e suas formas de produção através das trocas de experiência, também foi ampliado.

Buscando novas temáticas, a exemplo da família, lazer, sexualidade, mulheres, entre outros, a historiografia acompanha uma multiplicidade de interpretações, com a ampliação de objetos e documentos, favorecendo diversas leituras do social. A prática de repensar o ensino de História passa a ser discutido em associações científicas como a ANPUH; associações sindicais, congressos e seminários abrangendo os três graus do ensino (FONSECA, 1995).

A prioridade dos debates era a produção do conhecimento histórico enquanto modo de rompimento com a proposta reprodutiva que vigorava nos 1º e 2º graus, analisando livros didáticos e seus conteúdos, propondo o ensino temático como alternativa ao ensino tradicional de História. Ainda fora proposto o uso de outras linguagens como recursos didáticos nas aulas – como filmes, quadrinhos, músicas, TV).

É a partir dessas discussões que começa a haver pressões para a revisão da legislação acerca do ensino de História, iniciando o processo de reformas dos currículos de História em diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Para muitos educadores os princípios das políticas educacionais dos anos de 1970 já estavam superados, além de serem política e teoricamente inconcebíveis.

Junto aos anos de 1980 chegam novas propostas e discussões relativas a mudanças no ensino de História. Também surgem sugestões para revisão curricular. Em São Paulo esse processo começou em 1983, com encontros regionais que debatiam o currículo do 1º grau, intencionando desencadear ampla discussão sobre o ensino das Ciências Humanas, com ênfase para o restabelecimento de História e Geografia nas 5ª e 6ª séries (FONSECA, 1995).

Em encontros que ocorreram entre outubro de 1984 e 1986, reuniram-se delegações que promoveram reflexões e discussões que buscavam a reformulação curricular em conjunto com uma equipe técnica de especialistas da área. Nesse processo o estado de São Paulo contou com o auxílio dos professores Déa Fenelon (PUC-SP) e Marcos A. Silva (USP). A inserção no contexto de redemocratização das instituições públicas, principalmente nas escolas após as eleições diretas para governadores de 1982, é uma marcante característica desse período.

Em Minas Gerais o movimento ganhou força a partir de 1983 e 1984 com o Primeiro Congresso Mineiro de Educação, com a participação ativa dos professores na elaboração de propostas à reformulação da educação pública. Nesse período foram realizados vários encontros promovidos, sobretudo pela UTE-MG (União dos Trabalhadores do Ensino) onde a liderança, em sua maioria, é de professores da área de Ciências Humanas, principalmente de História.

O Primeiro Congresso Mineiro de Educação alcançou dimensões bastante amplas, contudo, muitos professores questionaram a falta e/ou pouco tempo para discussões mais aprofundadas dos temas. Além disso, o fato de que muitos professores não tomaram ciência acerca do processo de reformulação, também fora uma das questões levantadas. Isto porque apenas professores que desenvolviam projetos em suas áreas específicas foram convocados.

Embora houvesse muitas críticas e resistências aos processos, os autores da proposta interpretaram-na como fruto de um trabalho democrático e participativo, incluindo o professorado mineiro. Contudo, a aparência democrática apenas revelava a tentativa de mascarar a negligência e improvisado no modo de solucionar questões voltadas à educação.

Os processos reformulados ocorridos em Minas Gerais e São Paulo revelam a herança burocrática técnico-militar instaurada como mecanismo de controle, limitadora e centralizadora das Secretarias de Educação, sempre buscando enquadrar, uniformizar e reduzir a relevância do processo de mudanças do currículo de História.

A proposta de uma História problematizadora considerando as experiências vividas por alunos e professores no presente, estabelece-se a partir dos anos de 1980, incorporando práticas coletivas e cotidianas, contrárias a História norteadora propostas nos programas de ensino da década de 1970.

Em São Paulo a proposta curricular caracteriza-se também pela influência da Historiografia Contemporânea, voltadas às problemáticas da Historiografia Social Inglesa e na Nova História Francesa, favorecendo a ampliação do conceito de História e política. A primeira abrangendo o repensar da história das classes trabalhadoras (revisando estudos de classe sob a ótica marxista), propondo ainda o resgate das ações dos indivíduos, enquanto sujeitos produtores de sua história (FONSECA, 1995).

Pensar a definição dos objetos enquanto uma construção histórica, possibilitando a investigação de temas nas diversas dimensões sociais, era a proposta manifestada na Nova História Francesa. Mas de modo geral, os autores da nova proposta curricular defendiam a concepção de História crítica, sob o olhar da História como uma prática social. Ainda questionavam modelos e paradigmas, buscando ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do progresso, tão presentes, naquele momento, em nossa historiografia.

A proposta curricular mineira difere-se da proposta paulista, uma vez que seus autores criticam a historiografia tradicional, defendendo a abordagem da História enquanto ciência. Também se fundamenta em uma historiografia capaz de sustentar um fazer pedagógico crítico e criativo, apontando um novo método com base de um ensino crítico da História, conferindo-lhe status de ciência (FONSECA, 1995).

As propostas desses dois estados mantiveram a preocupação em aumentar o campo da investigação, através da inserção de novos temas, novas fontes

documentais e problemáticas dentro do processo de ensino. Ambas procuraram resgatar diferentes projetos históricos, seus diversos agentes e sujeitos, procurando dar voz aos excluídos, na tentativa de romper com as práticas de ensino tradicionais.

### 3.

## **“Diário de bordo”: aulas de História temáticas e experimentais**

*“No que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os a escutar, ouvir uns aos outros.”*

*- Bell Hooks*

Sala de aula: observatório, laboratório, espaço para reflexão e debates. Todas as dinâmicas citadas são possíveis e passíveis de articulação nos 150 minutos que decorrem após o primeiro sinal tocado às 7:00 h da manhã das segundas e quartas feiras, ao longo do ano letivo de 2019. Ainda que as exigências do conteúdo programático, de acordo com as Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC), precisassem ser seguidas e respeitadas, a lógica da autonomia docente aliada às inquietações oriundas do conhecimento prévio e representações contidas em um grupo de jovens alunas e alunos de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, configuraram-se nos principais elementos balizadores das aulas que se seguiram.

Aproveitando os próprios conteúdos a serem ministrados, o protagonismo feminino e a força de trabalho da mulher foram focados de forma a abrir caminho aos feitos das personagens silenciadas e omitidas, segundo a tradição metodológica vigente no ambiente escolar. Sobretudo, no que diz respeito às aulas de História, possibilitam uma nova e diferenciada perspectiva dos conceitos e concepção históricos. Desbravam uma realidade ocultada pelos interesses daqueles que resguardam seus propósitos opressivos, sob a roupagem ludibriadora da supremacia de uma História universal.

Nesse cenário, dei início no primeiro semestre de 2019, mais especificamente no mês de março, a uma nova prática docente, ao menos para mim, que, apesar de não contar com o ineditismo das grandes descobertas, possibilitou, por vezes, gratas surpresas quanto a seus resultados.

Embora já tivesse por hábito mencionar grupos e fatos que comumente não receberiam quaisquer destaques, ou sequer alguma alusão, segundo a tradicional organização da maioria dos livros e materiais didáticos disponíveis ao uso da História enquanto disciplina escolar, passei a partir de então, agora sob o viés

metodológico e científico, a redimensionar os contextos apresentados, favorecendo a ótica do protagonismo histórico feminino.

A postura didática por mim assumida vai na contramão do que muitos autores de livros didáticos passaram a fazer nos últimos anos. A apresentação em boxes ou locais destinados às observações e complementações teóricas, a exemplo de pequenas compilações textuais que tratam de alguns grupos sociais marginalizados (negros, indígenas e mulheres), expressam uma tentativa de ajustar seus produtos às necessidades e demandas do mercado. Apesar disso, ainda prevalece a perspectiva de uma História universal.

Ora assumindo caráter meramente informativo, ora articulado apenas enquanto um contraponto à curiosidade do leitor, ocupando o espaço dos “enredos” secundários, contudo, necessários aos grandes personagens da História, esses textos paralelos passaram a fazer parte dos livros didáticos. Todavia, seu cunho explicitamente colateral, sempre à parte do contexto principal, apontava os reais intuitos do concorrido mercado da literatura escolar: atender as crescentes pressões e críticas da comunidade acadêmica e professores, em razão da ausência de aportes teóricos que corroborassem com as verdadeiras condições vivenciadas por tais grupos, impulsionados pelos recentes movimentos de reivindicações dessas minorias.

Passei, então, em minhas aulas, a destacar não apenas a participação das mulheres enquanto meras colaboradoras de uma história escrita por homens, e sim o protagonismo da força de trabalho da figura feminina em seus diversos contextos.

As experiências vividas ao longo dessas aulas foram cuidadosamente anotadas ao longo do ano letivo. A cada novo tema ou conteúdo apresentado, além do contexto histórico geral, a presença e feitos das mulheres eram destacados e abordados em total atenção ao direcionamento, agora planejado, a uma história sob a, e não da ótica feminina. Dessas anotações, que passei a partir deste capítulo a chamar de “diário de bordo”, surgiram possibilidades de novas reflexões, muitos debates, construção e desconstrução de novas e antigas ideias, embates ideológicos e reconstrução de discursos.

### 3.1.

#### **Aula piloto (18 de março de 2019)**

Tema geral: República Oligárquica: república da espada e política do café com leite.

Abordagem específica: A mulher na Primeira República.

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 100 minutos

Palavras-chave: Mulher, papel social, protagonismo feminino, Primeira República.

Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental são particularmente interessantes para mim. Com faixa etária entre os 14 e 15 anos em sua maioria, à exceção dos não raros casos ocorridos na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, de alunos repetentes que, nessa situação específica, tem em média 16 anos, encontram-se em um período de processo de construção identitária e autoafirmação.

É segunda-feira, primeiro tempo do turno da manhã e, aos poucos, vão chegando e trazendo consigo todas as novidades do último fim de semana que, na tradição discente, devem ser compartilhadas antes das primeiras manifestações docente em sala. Em meio as trocas de experiências e comentários, dirijo-me ao quadro e escrevo a data e o tema da aula. Ao lado da temática geral, também apresento um tema de abordagem específica com o subtítulo de “Aquilo que a História não te contou.”, expressão que decidi utilizar enquanto recurso apelativo e diversificador das metodologias tradicionais para aulas expositivas.

Apesar de lançar mão do novo artifício, minhas expectativas foram frustradas, nesse primeiro momento. Esperava que todos logo notassem a mudança de padrão para apresentação do conteúdo que trabalharíamos naquele dia, ou como costume apresentar os novos assuntos em sala de aula, a História que contaria a eles naquela aula. Contudo, a plateia estava distante naquela manhã. Sequer olharam o quadro. Tão pouco repararam quaisquer modificações que pudessem dar pistas sobre minhas reais intenções ao fazer uso de um subtítulo tendencioso e sugestivo.

Ainda que o uso de tal recurso pretendesse despertar a atenção dos alunos, mobilizando-os pelo estímulo da curiosidade acerca daquilo que a História não lhes havia contado, entendi, naquele momento de solitária percepção, que não bastaria

apenas a tentativa de uma introdução gráfica para causar disposição de juízo à nova atividade. Foi quando decidi pela costumeira e conhecida ação de pedir silêncio aos presentes, dando início a narrativa histórica da temática geral daquela aula.

Levei cerca de 20 minutos explicando os contextos políticos, sociais e econômicos que conjugavam o cenário do país ao tempo da Primeira República. No entanto, até aquele momento, ninguém atentara para o conjunto de palavras escrito em destaque no quadro.

A essa altura, embora reconhecessem o termo “República Oligárquica” e já dessem sinais de algum entendimento sobre o assunto devido ao avançar da aula, não demonstraram quaisquer intenções de inquirir acerca daquilo que a narradora não lhes revelara. Nem ao menos demonstravam interesse em saber se existiram outros contextos, além dos apresentados pela professora e pelo livro didático.

Nesse momento lancei, ainda que sem grandes pretensões de obter sucesso, uma única pergunta que transformaria a quase inerte atmosfera da turma 901 naquela manhã:

— Onde estavam as mulheres brasileiras enquanto os homens articulavam e mudavam o sistema de organização política e social da nação no final do século XIX e início do século XX?

As reações foram quase imediatas, ainda que acompanhadas por comentários oriundos das mais distintas ideias sobre a questão. Uma aluna prontamente exclamou:

— É mesmo, professora! A senhora só falou nomes de homens, nesse tempo aí.

— Foi quando, lá do fundo da sala, esboçando um sorriso irônico, um aluno retrucou a colega:

— Estavam é em casa. Lavando, limpando e cozinhando para os caras.

Em meio às inevitáveis e já previsíveis gargalhadas, outra aluna se manifestou:

— Palhaço! Claro que mulher não ficava só em casa. Tinha trabalho fora também.

Uma observação ligeira surgiu, agora do meio da sala, também feita por uma das jovens:

— Eu acho que naquela época não tinha mulher trabalhando fora não. Ia fazer o quê? Se já não tinham mais escravos para fazer o serviço de casa, quem tinha que fazer eram as mulheres mesmo.

Nesse momento, aproveitei o calor da discussão para introduzir o objeto de estudo desta pesquisa enquanto principal elemento provocador das minhas aulas a partir de então: as atividades laborais são determinadas pelo gênero? Se existe um trabalho a ser realizado, este pode ser executado por qualquer indivíduo, desde que esteja apto e qualificado? Existem atividades profissionais específicas para homens e mulheres?

Agora, um pouco de silêncio e um breve e notório momento de reflexão. A seguir, mais um comentário de uma das alunas:

— Eu acho, professora, que o que tem é trabalho, mas qualquer um pode fazer. Não acho que tem muita diferença se é homem ou mulher.

Um dos meninos retruca a colega nessa hora:

— Mas a professora tá falando daquele tempo lá da Proclamação da República. Não é isso professora? Que antigamente mulher só ficava em casa. Aí não fazia outras coisas.

Um outro aluno corrobora a fala do colega:

— E minha avó disse, que no tempo da mãe dela mulher nem podia estudar. Não aprendia a ler e escrever. Como que ia fazer algum trabalho qualificado? Só se fizesse serviço de casa mesmo, que não precisa saber nada. Só cozinhar e limpar mesmo. Às vezes, podia até fazer para os outros, mas não é qualificado.

Precisei, nesse instante, interromper as colocações dos alunos para fazer proveito das afirmativas dos interlocutores, a fim de promover esclarecimentos que pudessem favorecer e proporcionar ações reflexivas, compiladas a partir das novas ideias e informações que apresentaria naquele momento. Ao perceber que havia se estabelecido uma clara divisão de opiniões sobre a questão apresentada, retornei ao tema do conteúdo geral para melhor ilustrar as distintas realidades das mulheres daquela época.

A partir das considerações expostas pelos próprios alunos, estabeleci alguns contrapontos entre as noções que possuíam sobre a força de trabalho feminina das últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, perpassando pelos contextos políticos e socioeconômicos da época. A primeira estratégia que utilizei foi contra-argumentar a ideia de que naquele tempo não havia atividades laborais compatíveis com o gênero feminino, à exceção das atividades domésticas que pareciam, desde sempre, fazer parte das práticas que nos eram aceitáveis.

Primeiramente, destaquei o trabalho das escravas de ganho<sup>31</sup>, realizado nas áreas urbanas das cidades desde o período colonial que, mesmo após a abolição, em 1888, continuaram a exercer suas atividades comerciais de quituteiras e vendedoras ambulantes. Ainda esclareci que a esse contingente de trabalhadoras negras, quase sempre exploradas por homens, fossem estes familiares ou patrões, uniam-se muitas mulheres brancas, pobres que dependiam dos recursos oriundos de suas atividades profissionais para o sustento e custeio de suas famílias.

Naquele momento, era de extrema relevância às aplicações empíricas que passara a realizar em minhas aulas, que os alunos compreendessem a realidade das mulheres daquela época. A desconstrução de um ideário onde a figura feminina limitava-se ao ambiente doméstico, sem quaisquer atuações fora desse cenário, era primordial às possibilidades que se seguiram acerca da reorganização dos preceitos e ideias incutidos a partir de suas próprias experiências.

Àquela altura, era provável que as ideias que permeavam o imaginário da maioria dos alunos sobre as atividades exercidas por mulheres no final do século XIX corroborassem, também, suas noções sobre o cenário político estabelecido. Se a eles parecia que as mulheres estavam fora do mercado de trabalho, era esperado que, também, estivessem fora da dinâmica política, restringindo-se, apenas, aos limites do espaço familiar.

---

<sup>31</sup> Sobre escravas de ganho ver Jacob Gorender, *O escravismo colonial*, São Paulo, Ática, 1978, p.462; Kátia Mattoso, *Ser escravo no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1982, pp. 140-143; Luiz Carlos Soares, "Os escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX", *Revista Brasileira de História*, nº16, (1988), pp.107-142.

Chamei a atenção para o quadro pré-republicano, onde a figura da Princesa Isabel<sup>32</sup> fora essencial aos desdobramentos políticos que se seguiram. Comecei o fomento perguntando quem conhecia a figura da princesa e por quais ações a personagem era marcada. Imediatamente, a maioria dos presentes sinalizou saber de quem se tratava e o que ela fizera. Apressei-me em estender a questão, indagando sobre o motivo pelo qual Sua Alteza era reconhecida pela maior parte da turma. Uma aluna mencionou a libertação dos negros, outro aluno completou referindo-se à assinatura da Lei Áurea, que abolia a escravidão do Brasil a partir de 1888.

Valendo-me do conhecimento prévio, contudo, generalizado dos discentes, expus a trajetória política da “Redentora”, que precedeu o maior de seus feitos. Naquele momento, entendi que seria relevante às possibilidades de ressignificação das representações da figura da mulher mediante os espaços públicos, apresentar à turma uma Isabel multifacetada, como qualquer outra mulher, capaz de articular tanto seu Real núcleo familiar, quanto a esfera de poder da qual fazia parte.

Sob o contexto de uma breve apresentação biográfica, explorei a vida pessoal da personagem histórica, expondo a rigorosa e abrangente educação que ela e a irmã receberam, uma vez que se tornara herdeira e sucessora do trono, após a morte prematura de seus irmãos. Lembrei aos alunos que a princesa era filha do então imperador, dom Pedro II e da imperatriz dona Teresa Cristina e que, em razão da ausência de herdeiros homens vivos ao trono, Isabel e sua irmã, a princesa Leopoldina, deveriam receber treinamento e educação próprios à preparação dos futuros chefes de Estado. Sendo assim, assegurando que estariam aptas a governar o país no tempo devido.

Ainda os questioneei quanto a existência de quaisquer predisposições, fossem de caráter biológico ou cognitivo, no que diz respeito à capacidade do indivíduo de governar uma nação.

O principal objetivo naquele momento, era levá-los a refletir quanto a incondicionalidade, em relação ao gênero, das habilidades e competências

---

<sup>32</sup> Sobre atuação política e feitos da Princesa Isabel ver Antonia Ceva/ Schuma Schumacher, *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*, Rio de Janeiro, Edições de janeiro, 2015, pp.31-17.

necessárias a quaisquer bons governantes, sem que haja um determinismo sexual, ou quaisquer outras predisposições correlacionadas a tal fator.

Corrobrei a ideia destacando os feitos da princesa durante os períodos em que esteve à frente do governo do país. Também perguntei se alguém conhecia esse fato e, qual não foi minha surpresa, ninguém, dentre os presentes, ouvira falar dos períodos de efetiva regência da princesa. Percebi o espanto de alguns, alunos e alunas, quando informei que dona Isabel substituíra seu pai, que se ausentara do país em razão de viagens, por um período alternado de três anos e onze meses.

Ainda comentei que foi no período de sua terceira regência que assinou a lei que colocava fim na escravidão no Brasil. Também destaquei a astúcia, inteligência e coragem da princesa ao articular com a elite escravocrata da época, mesmo correndo o risco de perder seu apoio para o movimento republicano. O que acabou acontecendo, possibilitando a proclamação da República em nosso país.

A essa altura, a aula aproximava-se do fim, mas ainda consegui sugerir um exercício aos alunos. Eles deveriam refletir sobre alguns fatores que, propositalmente, escrevi abaixo da sugestão de abordagem específica, já escrito no quadro anteriormente, “Aquilo que a História não te contou”. Elenquei as questões na seguinte ordem:

- i) Por que em nosso país, mulheres apenas assumiam o comando da nação quando na ausência de uma figura masculina?
- ii) Se saberiam explicar por qual razão, mesmo estando no último ano do Ensino Fundamental, nunca haviam estudado sobre os períodos de regência da princesa.
- iii) Se conheciam outra mulher que havia governado o país.

Orientei os alunos que também fizessem a leitura do capítulo que tratava dos desdobramentos relativos à Proclamação República e os momentos que se seguiram. Também sugeri que buscassem mais informações por meio de pesquisa, em livros ou mesmo, na internet. Ainda deveriam fazer anotações sobre suas percepções construídas a partir das exposições feitas na aula. Era primordial que fossem capazes de interpretar e analisar os fatos destacados, a fim de favorecer uma reflexão concebida a partir do redirecionamento da narrativa histórica.

Segundo a autora Circe Bittencourt quanto a colaboração da disciplina para a formação do cidadão político, o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtido em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Ainda destaca que a relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos, e que o papel da História como disciplina encarregada da formação de um cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas (BITTENCOURT, 1997).

Sob a égide da autora, pode-se afirmar que ao redimensionar os desdobramentos históricos através de uma narrativa pautada no protagonismo feminino existente, ainda que até então omitido, é factível estabelecer a ampliação dos aportes que sustentam as concepções políticas discentes acerca dos saberes que permeiam sua própria realidade.

A partir de suas próprias análises é possível favorecer o realinhamento de ideias, desconstrução de preceitos, ressignificando representações estabelecidas, proporcionando entendimento e reflexão de novos paradigmas, sendo estas condições favoráveis à construção da conscientização do indivíduo enquanto ser político e social.

### **3.2**

#### **Aula .2 (25 de março de 2019)**

##### ➤ Sequência da aula piloto

Na semana seguinte, cheguei um pouco mais cedo à sala e, olhando o quadro ainda vazio, questionei-me se valeria levar adiante o uso do recurso apelativo “Aquilo que a História não te contou”, para despertar o interesse dos alunos sobre a abordagem específica “A mulher na Primeira República”.

Confesso minha frustração quanto a isso, na aula anterior. Sinceramente, quando optei pelo uso desse recurso, imaginei que o impacto da mensagem seria imediato ou, pelo menos, chamaria a atenção de alguns alunos. Contudo, apesar de

ter contado com a participação de alguns, no interessante debate acerca do que as mulheres estariam fazendo ao tempo da Primeira República, admito que a dinâmica da discussão se deu muito mais pela ironia de alguns comentários do que, propriamente, por quaisquer motivações provenientes das palavras que estavam no quadro.

Ainda assim, resolvi insistir no uso do recurso, mas desta vez, complementei a mensagem com a palavra “ainda”. Isto porque estava definitivamente decidida a levar adiante tal estratégia, uma vez que acreditava que seria possível estimulá-los a questionarem a si mesmos se haveriam outras perspectivas, além daquelas que lhes foram apresentadas.

Minha decisão pautava-se, àquela altura, apenas na esperança de que ao longo do ano letivo, minhas aulas estivessem comprometidas com uma narrativa histórica protagonista dos desdobramentos políticos e sociais, sob os olhares e panoramas das mulheres. Livres da retórica masculina tradicional ao ensino da disciplina e livros didáticos. Dar espaço não apenas a uma história das mulheres, mas à História feita e interpretada por elas, sob sua ótica e narrativa autônoma.

Lá estava. Mais uma vez, o apelo à curiosidade fora lançado. Os alunos entraram na sala e, após acomodarem-se em seus lugares, dei início à aula recapitulando o assunto da aula anterior. Embora nem todos tivessem feito a leitura do capítulo sugerido, alguns comentaram sobre o cenário político e social da época.

Um aluno destacou as práticas coronelistas, demonstrando interesse em entender melhor o “voto de cabresto”. Esclareci a questão aproveitando para levantar outra tão relevante quanto essa: o direito de voto para as mulheres.

Perguntei se alguém sabia quando, em nosso país, as mulheres conquistaram o direito ao voto. Houve um silêncio onde, notoriamente, pairavam dúvidas. Imaginei que temessem falar por se tratar de desconhecimento ou inexatidão cronológica. Insistindo na questão, ofereci um ponto em troca da resposta correta, como estímulo à reflexão do assunto. Foi quando uma aluna levantou a mão e respondeu:

— Professora, eu acho que deve ter sido quando proclamaram a República.

Em seguida interpelei-a:

— Por que você acha isso?

Ela respondeu com muita segurança:

— Ah, porque foi quando acabou a monarquia. E ninguém votava quando tinha imperador, mas quando virou república, as pessoas votavam para escolher o presidente.

Então, rapidamente, perguntei se os demais alunos compartilhavam das mesmas ideias da colega. Qual não foi minha surpresa ao constatar que mais da metade da turma comungava da mesma opinião: democracia como sinônimo de igualdade de direitos para todos. Desde sempre.

Percebi, então, que havia a ideia comum de igualdade de direitos civis praticamente imediata ao advento do sistema republicano. A lógica era acompanhada da certeza de que homens e mulheres passaram a compartilhar os mesmos direitos civis de forma automática, desconsiderando os modelos estruturais da sociedade da época, em que a figura feminina estava subjugada às vontades e articulações de seus tutores, fossem estes pais ou maridos.

Aquele era o momento ideal para falar da luta das mulheres pelo direito ao voto. Primeiro, esclareci que mulheres e homens não tinham os mesmos direitos civis naquele tempo, no Brasil. Também destaquei que em muitos lugares do mundo, ainda não os tinham.

Trazer luz sobre as questões de igualdade por direitos civis, assim como o então crescente movimento feminista da época, seria a ponte que os levaria a compreender as contrariedades que envolviam, também, a desvalorização da mão de obra feminina. Nesse contexto, apresentei-lhes algumas figuras emblemáticas dessa luta, a exemplo de: Júlia Lopes de Almeida<sup>33</sup>, Bertha Lutz<sup>34</sup> e Carmen

---

<sup>33</sup> Sobre Júlia Lopes de Almeida ver Antonia Ceva/ Schuma Schumacher, *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*, Rio de Janeiro, Edições de janeiro, 2015, p. 39.

<sup>34</sup> Sobre Bertha Lutz ver, Antonia Ceva /Schuma Schumacher, *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*, Rio de Janeiro, Edições de janeiro, 2015, p. 66.

Portinho<sup>35</sup>. Pioneiras nas frentes feministas pela emancipação e direitos das mulheres.

Admirados. Esta é a palavra que melhor define a reação dos alunos naquela manhã. A maioria confessou não imaginar que havia movimentos de resistência e lutas ligados às mulheres no final do século XIX e início do século XX. Tampouco sabiam que as restrições ao voto feminino foram retiradas apenas em 1932 e que somente em 1934 fora incorporado à Constituição, permitido às eleitoras brasileiras o voto facultativo<sup>36</sup>.

Ainda destaquei que, assim como o direito ao voto, outras reivindicações, tais quais o direito à educação de qualidade e acesso às universidades, também faziam parte das militâncias feministas daquele tempo. Deixar explícito que as lutas das mulheres por emancipação e igualdade não são recentes, também era fundamental à compreensão dos desafios que permeiam a busca pela valorização da força de trabalho da mulher.

Aproveitei o momento para perguntar sobre a atividade proposta na aula anterior, em que deveriam ler e pesquisar acerca de mulheres que estiveram no comando do Estado brasileiro e se eles haviam encontrado essas informações em livros didáticos, ou se já tinham aprendido algo relacionado a isso nos anos de escolaridade anteriores. Embora apenas parte da turma tenha realizado a tarefa, obtive retorno satisfatório daqueles que executaram a atividade.

Comecei perguntando sobre mulheres que haviam comandado o país, ainda que por um curto espaço de tempo. A maior parte dos que realizaram a pesquisa mencionaram a ex-presidente Dilma Rousseff e a própria Princesa Isabel. Curiosamente, uma aluna mencionou a imperatriz Leopoldina, avó da princesa, lembrando que também substituíra seu marido, dom Pedro I, em algumas ocasiões.

Em seguida, solicitei à turma que opinasse, livremente, sobre o fato de tão poucas mulheres terem ocupado esse cargo. Ainda apresentei a lista de governantes

---

<sup>35</sup> Sobre Carmem Coutinho ver, Antonia Ceva/ Schuma Schumahe *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*, Rio de Janeiro, Edições de janeiro, 2015, p. 66.

<sup>36</sup> Sobre conquista do voto feminino no Brasil ver, Antonia Ceva/ Schuma Schumahe *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*, Rio de Janeiro, Edições de janeiro, 2015, p. 53-62.

desde a proclamação da República até a atualidade, chamando atenção para o número total de presidentes, 46, sendo apenas uma mulher.

As alunas foram as primeiras a se manifestar, expondo, sobretudo, indignação pelo fato. Parecia que apenas naquele momento, tinham se dado conta dessa estatística. As palavras que mais ouvimos na sala, a partir de então, foram injustiça e exploração. Uma atmosfera de revolta e inquietação instaurou-se no recinto, e todas tentavam se expressar ao mesmo tempo.

A exemplo das assembleias, propus que fossem feitas inscrições para restaurar a ordem e oportunizar as falas. Cada uma das interessadas em apresentar suas ideias escreveu seu nome em uma folha, cuja ordem seria obedecida. Vale ressaltar que a turma possuía cerca de 49 alunos, sendo 22 meninos e 27 meninas. Também é relevante destacar que das 25 alunas presentes, 19 quiseram se pronunciar. Poucos meninos entraram na lista, mas manifestaram seu desejo de argumentar. Naquele dia havia 18 dos 22 meninos da turma, mas apenas 4 disputaram o espaço de fala com as demais alunas.

Demos início ao debate e a maior parte dos alunos, meninos e meninas mostraram-se interessados em ouvir os argumentos e ideias expostas pelos colegas. E, embora grande número das falas remetesse a um discurso inspirado no ardor da revolta sem estar, necessariamente, articulado à argumentação mais sólida, a fala de uma das meninas deu novo rumo à discussão.

A aluna, que aqui chamarei de B, levantou duas questões. A primeira tratava do fato de que já que não gozavam do direito ao voto, conseqüentemente não poderiam se candidatar a cargos públicos. A segunda estava relacionada a uma situação muito comum às mulheres da época. Uma criação voltada à reclusão do ambiente doméstico, sem acesso à educação formal completa e de qualidade, assim como era oferecida aos homens.

De modo geral, B questionava as oportunidades desiguais oferecidas a homens e mulheres e, ao traçar essa perspectiva lançava, na já acalorada discussão, os elementos vinculados à ideia de expropriação da capacidade feminina, no que tange os aspectos políticos e econômicos de sua sociedade. Então, outra aluna complementou o raciocínio de B:

— Eles (os homens) não queriam mesmo que as mulheres participassem de política. Se já sem ter direito de participar elas já escreviam e se organizavam para conseguir igualdade, imagina só se tivessem os mesmos direitos!

As colocações das meninas desencadearam outros questionamentos muito pertinentes às problemáticas já expostas. E, seguindo a ordem da lista dos que aguardavam a vez para falar, um dos meninos, que aqui chamarei de F, sinalizou um ponto bastante relevante ao debate. F referiu-se a possível intencionalidade por parte dos homens em manter as mulheres fora das instituições educacionais, contrapondo que se isso ocorresse, seria provável que estivessem em posições de equidade.

Após a exposição de F, foi a vez da aluna que, aqui, chamarei de V. Traçando um paralelo às ideias de F, V comentou:

— É, professora! Deve ter sido o jeito que os homens arrumaram de controlar as mulheres. Eu acho que capacidade a gente sempre teve, mesmo sem estudar. O negócio é que eu acho que os homens tinham medo do que a gente pudesse fazer se estivéssemos onde eles estavam.

Nesse momento, optei por interromper o debate para elucidar algumas questões e complementar outras.

Aproveitando a fala de F, abordei os paradoxos educacionais para ambos os gêneros no período do final do século XIX e primeiras décadas do XX. Destaquei que a maioria das escolas era destinada apenas à formação masculina; rara existência de escolas mistas; educação formal das mulheres com ênfase na formação para os cuidados da família e do lar.

Ainda esclareci que a maioria das mulheres não tinham acesso a esse tipo de educação e que a criação das meninas se restringia, na maioria das vezes, ao espaço privado e reduto familiar. Para os padrões socioculturais da época, era mais importante que aprendessem a executar tarefas domésticas do que dominar a leitura e a escrita.

As pesquisadoras Maria Aparecida (Schuma) Schuma e Antonia Ceva discorrem acerca do contexto no qual as primeiras Escolas Normais foram

fundadas. A primeira em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835, mas não admitiam moças. Nos anos seguintes outras instituições semelhantes foram estabelecidas por iniciativa das províncias. Ainda destacam que apesar do pioneirismo, tais instituições acabavam por reforçar os papéis sociais que tradicionalmente eram atribuídos às mulheres, afirmando que manter meninas e escravizados no berço da ignorância justificava-se com preconceituosos ditos populares: “Mulher que sabe latim não tem marido e nem bom fim”, e “Escravos que sabem ler acabam querendo mais o que comer”(CEVA; SCHUMAHER, 2015, p.43).

Antes de terminar a aula um aluno, que embora não tenha se manifestado durante o debate, indagou acerca do que significava “Aquilo que a História ainda não te contou”. Respondi a ele perguntando o que ele achava que poderia significar. Depois de refletir por alguns instantes, respondeu-me com outra pergunta:

— Mas o que a senhora quer contar para a gente?

— Respondi, também, com mais uma pergunta:

— E o que você acha que eu quero contar para vocês?

O aluno, agora, olhou-me atentamente e, sem hesitar, respondeu:

— Eu acho que a senhora está falando de coisas que não estão escritas nos livros. Tipo isso da falta de oportunidade de estudo para as mulheres; que também não participavam da política; que tinham que ficar sob o controle dos homens. Acho são essas coisas que não estão no livro que a senhora quer que a gente entenda.

A essa altura o sinal que encerrava o terceiro tempo já havia tocado e poucos alunos ainda estavam na sala. Eu, bastante emocionada com o que acabara de ouvir, quase sem acreditar que alguém tivesse, finalmente, refletido sobre o que estava escrito no quadro, ainda perguntei se ele sabia por que eu queria que eles aprendessem sobre tais coisas. A segunda resposta foi tão surpreendente, para mim, quanto a primeira:

— Professora, acho que eu ainda não sei muito bem, mas se a senhora continuar, vai dar para descobrir.

As palavras daquele aluno encheram-me de um ânimo pedagógico que há muito não sentia. Uma esperança de que, de alguma forma, a estratégia poderia dar

certo e que juntos pudéssemos desafiar os paradigmas estabelecidos e transformar as ideias, há tanto, arraigadas.

### **3.3.**

#### **Aula 3 (08 de abril de 2019)**

Tema geral: Primeira Guerra Mundial

Abordagem específica: A mulher na Primeira Guerra

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 100 minutos

Palavras-chave: Mulher, papel social, protagonismo feminino, Primeira Guerra Mundial

Os grandes conflitos da História da humanidade, quando tratados em sala de aula, de modo geral, são apresentados sob uma perspectiva masculina. As mulheres, comumente, aparecem como vítimas do confronto e raramente sua atuação é mencionada, fortalecendo a ideia de passividade e dependência da figura do homem.

As duas Grandes Guerras Mundiais ocorridas no século XX são, particularmente, interessantes para os alunos do último ano do Ensino Fundamental. Em geral, demonstram bastante curiosidade e interesse pelos desdobramentos e batalhas, além de parecer já possuírem um conhecimento prévio considerável sobre o tema, muito em razão dos diversos jogos de vídeo games ambientados nesses eventos.

Na terceira aula experimental, em que além do panorama geral da temática continuei apresentando aos alunos algumas perspectivas femininas, focando, sobretudo, suas atuações, mantive o padrão de apresentação do assunto. Utilizando o quadro como recurso didático, escrevi: “Primeira Grande Guerra: aquilo que a História ainda não te contou.”

Os alunos foram chegando aos poucos e, ainda enquanto acomodavam-se em seus lugares, ouvi o comentário de um dos alunos se dirigindo a um colega:

— Ih, pronto! Agora vai falar de negócio de mulher de novo.

O colega a quem o aluno se dirigiu ao fazer o comentário, me olhou esboçando certo constrangimento. Mesmo percebendo que o rapaz ao me olhar esperava alguma reação minha quanto as palavras do colega, não respondi. Apenas devolvi um olhar firme, contudo, sereno.

Ao utilizar a estratégia pedagógica de chamar a atenção dos alunos à abordagem específica intencional, centrada nas perspectivas e atuações femininas, percebi, a partir das experiências das duas aulas anteriores articuladas nesse modelo, que por si só as temáticas já produziam um certo nível de tensão entre os alunos. Enquanto mediadora, procurei demonstrar imparcialidade quanto às opiniões dos alunos, uma vez que buscava a desconstrução dos ideários sexistas com a reflexão promovida a partir das propostas e atividades desenvolvidas nas aulas, e não somente com as exposições de minhas ideias e opiniões pessoais.

Iniciei a aula discorrendo acerca dos contextos políticos e socioeconômicos que antecederam o evento, discutindo, em seguida, as principais causas do conflito, assim como seus desdobramentos. Passados esses primeiros momentos expositivos, propositalmente, pedi que a turma fizesse os exercícios do capítulo do livro que tratavam do tema abordado. Decidi aguardar um pouco antes de levantar as questões que tratavam da ótica feminina sob o evento. Queria saber se haveria, em algum momento por parte da turma, percepção da ausência da abordagem específica (o papel das mulheres na Grande Guerra).

Embora minha expectativa fosse por uma reação imediata, os alunos pegaram seus livros, abriram na página indicada e iniciaram atividade. Cheguei a imaginar que, talvez, a metodologia não fosse tão eficiente quanto pensava, mas foi um momento de reflexão pessoal sobre as direções que deveria dar à pesquisa. Perguntei-me se as informações trazidas seriam suficientes; se deveria fazer abordagens mais incisivas e menos generalizadas; se poderia apresentar experiências e ideias pessoais como estratégia de fomento para os debates. Enfim, naquele momento, buscava mecanismos capazes de dinamizar e potencializar a metodologia, até então, utilizada.

Tenho por prática solicitar aos alunos que, ao término das atividades realizadas em sala, que tragam à minha mesa seus exercícios para serem corrigidos. Dessa forma, é possível acompanhar melhor o desenvolvimento da turma, assim

como eventuais dificuldades surgidas durante o processo de aprendizagem. E nessa aula não foi diferente. Conforme terminavam traziam-me, individualmente, as atividades e, enquanto fazia a correção perguntava aos alunos se haviam compreendido os desdobramentos que se deram ao longo do conflito e se existia, naquele momento, alguma dúvida sobre o conteúdo.

Dos 43 alunos presentes naquele dia, 14 trouxeram-me suas atividades para serem corrigidas; 8 disseram ter alguma dúvida sobre o conteúdo e 2 perguntaram-me se ainda falaríamos sobre a atuação das mulheres. Uma aluna indagou se houve participação feminina das batalhas e outro aluno porque ainda não havíamos falado do que as mulheres faziam ao tempo da Grande Guerra.

Entendi que, mesmo de forma tímida, os alunos começavam a compreender a proposta das aulas. Então interrompi aqueles que ainda concluía a atividade e perguntei de forma direta se ainda precisávamos abordar algo específico acerca da Primeira Grande Guerra. Ao contrário do que esperava, os alunos que mencionaram as questões femininas individualmente não se manifestaram. Contudo, alguns alunos que já haviam passado pelo momento de correção individual da atividade, mas não expuseram dúvidas, manifestaram-se em relação à abordagem acerca do protagonismo feminino.

O aluno que aqui chamarei de S, pediu para falar. Assim que lhe passei a palavra ele explicou que faltava àquela aula a abordagem específica que vínhamos fazendo sobre as mulheres nos diferentes contextos históricos estudados ao longo das últimas semanas. Ainda chamou a atenção para o fato de que as perspectivas apresentadas por mim durante as aulas, não eram abordadas no livro didático que costumávamos utilizar.

Outra aluna que chamarei de A, também pediu para falar e complementou a fala do colega lembrando da proposta da aula anterior, em que eles deveriam relatar se já haviam abordado as questões relacionadas ao protagonismo feminino nos anos de escolaridade anteriores, e se, também, haviam encontrado abordagens semelhantes em livros didáticos. A aluna A ainda comentou:

— Professora, no livro deste ano ainda aparece alguma coisa falando sobre a mulher, mas os dos outros anos não falavam nada. Nem os outros professores que

eu tive falavam do que as mulheres faziam. A senhora perguntou se a gente conhecia mulheres governantes. Eu só sabia da Dilma mesmo. E a senhora também perguntou por que a gente achava que os livros não falavam disso. Eu acho que é porque a sociedade é machista mesmo e se falar da mulher fazendo alguma coisa importante, vai valorizar a gente.

O aluno S pediu a palavra novamente e complementou:

— Também, professora, eu acho que quem escreve o livro sem falar das mulheres não quer mesmo que os alunos saibam que elas fizeram coisas importantes. Fica parecendo que só os homens fizeram parte da História.

Diante das questões levantadas pelos alunos demos início a mais um debate. Dessa vez, os alunos queriam contar suas próprias experiências. Falavam de livros, aulas e professores de História e de outras disciplinas que ora trabalhavam, ora não, com o protagonismo feminino.

Segundo Fernando Cerri, questões de fundo identitário estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2011).

O desenvolvimento de uma consciência histórica vincula-se à percepção de si mesmo e do outro, criando, a partir de então, a identidade coletiva e pessoal capaz de determinar suas ações e pensamentos. Neste sentido, favorecer a reflexão a fim de possibilitar ao discente alguma forma de identificação, seja com o tema apresentado, seja com os contextos desenvolvidos a partir dele, fundamentaram a proposta metodológica que passei a desenvolver nas aulas experimentais.

Ao favorecer a reflexão não apenas das questões que diziam respeito às atuações femininas, mas como essas lhes foram omitidas e de como o não conhecimento das mesmas cerceavam e limitavam sua compreensão da realidade, levou alunos da turma 901 a iniciarem um processo de criação de identidade com os contextos debatidos. Sobretudo, com o fato de que, apenas naquele momento, haviam se dado conta de que suas ideias acerca da Primeira Grande Guerra e dos fatores relacionados à produção didática do tema, seriam construídas

intencionalmente, a partir das concepções dos historiadores, autores e professores que os conduziam no âmbito escolar.

Durante a aula experimental número 3, conexões identitárias entre os discentes e as abordagens temáticas foram realizadas. Alunos e alunas, quase que a totalidade da turma, queriam falar ou dar algum tipo de depoimento. Lembravam dos anos anteriores e da ausência, quase sempre, da abordagem às atuações das mulheres. As meninas demonstravam, mais uma vez, certa revolta. Algumas falavam do pesar por não terem iniciado este processo de conscientização há mais tempo. Outros começaram a perceber a possibilidade de manipulação na construção de ideias quando privados de diferentes perspectivas.

O aluno S, que já havia falado anteriormente, apontou uma das questões mais relevantes desta pesquisa. Em sua fala, estabeleceu a conexão entre as narrativas construídas nas aulas de História e as transformações, ou não, promovidas a partir delas. As palavras de S foram estas:

—...quando a gente lê o livro e ouve o professor na aula, pensa que só aquilo é verdade. Nem imagina que tem outra pessoa pensando diferente. Aí, a gente passa a pensar igualzinho ao que tá no livro e do jeito que o professor ensinou. E quando a senhora começou a falar do que as mulheres faziam, eu acho que comecei a pensar um pouco diferente também. Como devia ser a vida delas. Que devia ser bem diferente dos homens.

O direcionamento dado à narrativa histórica durante as aulas experimentais, sem dúvida, redimensionou alguns conceitos e concepções por parte dos alunos. François Furet trata a história como filha da narrativa, que não se define por um objeto de estudo, mas por um tipo de discurso. Segundo o autor, dizer que ela estuda o tempo não tem de fato outro sentido que dizer que dispõe todos os objetos que estuda no tempo: fazer história é contar uma história (FURET, 1986).

Sobremaneira a escolha por uma narrativa permissora e favorável à ascensão do protagonismo feminino, permitiu a desconstrução de ideias estruturadas com base na ausência e silenciamento da figura feminina. Ao mesmo tempo que tais desconstruções se deram, ainda que de modo parcial em alguns indivíduos, em

concomitância à uma reflexão sistematizada e orientada a partir da proposta da nova narrativa.

Se “fazer história é contar uma história”, a forma como essa é contada passa a orientar a disposição de ideias através do discurso. Nele, pode-se conferir visualidade e dar voz aos omitidos e silenciados na História. Sendo assim, a mudança do tipo de narrativa proporcionou uma nova reflexão sob uma ótica diferenciada que, todavia, sem deixar de atender às exigências curriculares estabelecidas.

Ainda em Cerri, encontramos a assertiva de que quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história-escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade (CERRI, 2011).

Mais do que acreditar que somos, é saber o que, de fato, fomos. Quando confrontados, conceitos e ideários pré-estabelecidos, amplamente divulgados e reproduzidos pelos núcleos sociais mais comuns e próximos ao indivíduo, podem proporcionar um campo fértil à construção de novas ideias, além de tornar-se um mecanismo facilitador do próprio debate.

A exemplo de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da rede estadual de educação, do município de Duque de Caxias, RJ, o cenário socioeconômico no qual vivem os indivíduos, apontam os marcadores socioculturais que norteiam e fundamentam suas ideias acerca dos papéis sociais da mulher. Sendo assim, para grande parte desses alunos, atividades domésticas e voltadas aos cuidados com a família, mostraram-se, naturalmente aceitas e concebidas como trabalho feminino.

Vale ressaltar que no decorrer das primeiras aulas experimentais, o fato do cenário político e espaço público serem aceitos de forma natural, sem quaisquer questionamentos, como território de domínio masculino, levando em consideração o espaço e recorte temporal abordados, revela a cultura histórica sob a qual esses ideários foram construídos. Causou-lhes estranheza o fato de que, ao contrário do que imaginavam, as mulheres atuaram nos espaços públicos, mesmo que em número reduzido e oprimidas pelas ações masculinas.

Essas reações podem ser explicadas a partir da construção dos processos, formais e informais, de aprendizagem desses alunos. A maior parte desconhecia as atuações femininas ao longo da história, ao passo que, em suas próprias realidades e núcleos familiares, à figura feminina associa-se a ideia do trabalho doméstico e cuidado com a família.

Os elementos-surpresa e revolta, esta sempre por parte das alunas, fizeram-se presentes nas aulas em que o protagonismo feminino ganhava espaço. Sem uma exposição secundária, coadjuvante aos papéis masculinos, os feitos e lutas das mulheres do final do século XIX e Primeira República povoaram o imaginário da turma, possibilitando a dialética entre narrativas estabelecidas durante as aulas e os conceitos preexistentes a elas. Com base nesses preceitos, estabeleceram-se diálogos e reflexões oriundos dos questionamentos e debates, muitas vezes, introduzidos pelos próprios alunos.

Um espaço para a exposição de ideias construídas, desconstrução de antigos conceitos e reconstrução de paradigmas, fora criado a partir da reestruturação e redirecionamento das narrativas tradicionais. Sobre essas possibilidades, encontro em Cerri a assertiva que corrobora para a sustentação dessa prática. Segundo ele, o professor de história não é um simples tradutor do conhecimento erudito para o escolar, um simplificador de conteúdos. O autor trabalha com o conceito de que o professor é, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história (CERRI, 2011).

Sob esses aspectos, a escolha de uma estratégia metodológica traçada a partir da valorização e protagonismo da mulher, despertou um olhar crítico e questionador nos alunos. Compreendendo as condições reais da figura feminina, passaram a problematizar não apenas os desdobramentos da época na qual se passaram os eventos, como também os efeitos e consequências ocasionados a partir deles.

À habilidade de problematizar as questões apresentadas somou-se a de identificar sua inserção ou não, nos cenários e situações desenvolvidas a partir dos contextos expostos. Foram muitas falas, principalmente das alunas, acerca de como

conhecer as perspectivas femininas de um dado momento ou evento estudado favoreceria as percepções sobre si mesma.

Foi o que ocorreu ao final da aula 3, quando sugeri para atividade de casa uma pesquisa sobre a atuação das mulheres durante a Primeira Guerra. Pedi aos alunos que não utilizassem apenas o livro didático, mas que buscassem em outras fontes (livros, artigos, revistas, jornais e internet) textos que tratassem da participação feminina.

Antes que todos saíssem, duas alunas foram à minha mesa para pedir mais esclarecimentos sobre a atividade. Enquanto fazia a indicação do material de pesquisa, uma terceira se aproximou e elogiou minha iniciativa. A aluna disse estar gostando na nova direção que as aulas estavam tomando e que ficava satisfeita em saber que as mulheres no passado, apesar da opressão, atuavam no cenário sociopolítico, resistindo à repressão imposta pelas estruturas machista e patriarcal da época. Mas lamentou-se pelo fato de que a maioria das aulas que assistira ao longo de sua vida escolar, inclusive as minhas, não tivessem dado espaço suficiente ao protagonismo da mulher.

Segundo ela, em razão de alguns preceitos religiosos aprendidos no núcleo familiar, acreditava que as mulheres estavam sempre em segundo plano, e que estar sob a tutela e cuidados do homem era a posição que deveria ocupar. Acreditava em uma hierarquia social sexista, pautada no valor de um gênero em detrimento do outro, mas que começava a pensar um pouco diferente. Se realmente essa ordem social seria correta e imutável.

Perguntei a ela o que estava achando da experiência, do exercício de refletir acerca da nova perspectiva. Ouvi uma resposta simples e desafiadora:

— Eu acho legal pensar sobre isso, professora. Acho bom saber do outro lado da história.

Conhecer outras perspectivas é fundamental à construção de uma consciência histórica estabelecida a partir das reflexões sobre suas próprias experiências e as do outro. Sob essa ótica, Rüsen trata a consciência histórica como algo universalmente humano, dada em conjunto a intencionalidade da vida prática dos homens (RÜSEN, 2001).

Nesse contexto, os arcabouços apresentados acerca da construção ideária sob uma perspectiva, cuja reconstrução narrativa favorece a resignificação de elementos que compõem suas bases. Ao analisar a resposta dada pela aluna, percebi que seria impossível quaisquer mudanças de mentalidade, sem a percepção do outro. Sem dar voz e sem apresentar o outro lado da história, não haveria possibilidade de consciência de outras realidades, conseqüentemente, não haveria outra visão de um mesmo cenário.

Na circunstância da sala e no caso específico da aluna, a perspectiva do outro proporcionou a desconstrução de uma ideia pautada da reprodução do discurso religioso, reproduzido em seu cotidiano, levando-a a crer na condição absoluta e imutável daquela realidade. Contudo, quando toma ciência da atuação feminina em dado espaço e tempo, satisfaz-se em saber que, embora exploradas e reprimidas, ocupavam os espaços públicos, oferecendo resistência ao patriarcalismo instaurado na época. A aluna acaba demonstrando certa tendência a transformar sua noção de hierarquia social por gênero, caminhando à noção de igualdade social para ambos.

Agora, o desafio seria prosseguir com o trabalho, mantendo as narrativas protagonizadas pela figura da mulher, alimentando a construção identitária com as causas e temas abordados. Buscando potencializar, cada vez mais, as estratégias metodológicas.

### **3.4.**

#### **Aula 4 (15 de abril de 2019)**

Continuação da aula anterior

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 100 minutos

Palavras-chave: Mulher, papel social, protagonismo feminino, Primeira Guerra Mundial.

Era mais uma manhã de segunda-feira, mas dessa vez estava atrasada para a aula. Os alunos já haviam chegado e me aguardavam na sala. Apressei-me em organizar meu material sobre a mesa e dei início às atividades perguntando sobre a atividade proposta na aula anterior. Todavia, nada escrevi no quadro. Apenas

solicitei àqueles que realizaram a pesquisa que pegassem o material. Ainda pedi a todos os alunos que organizassem suas carteiras em círculo.

Ao observar as posturas e posições que os alunos se colocavam durante os debates das aulas anteriores, concluí que, talvez, obtivesse maior participação da turma se nos posicionássemos em círculo, onde todos poderiam observar e serem observados.

Após a manobra que nos colocou em condição de igualdade, ao que se refere à disposição e ocupação dentro do espaço físico da sala de aula, pedi aos alunos que comentassem sobre a experiência que vivenciaram ao executar a pesquisa. Dos mais variados pareceres, dois me chamaram atenção pela oposição de ideias e teor do discurso.

O aluno que aqui chamarei de L, o mesmo que afirmou durante a primeira aula experimental, sobre Primeira República, que as mulheres apenas cozinhavam e cuidavam dos homens que ocupavam os espaços públicos da época, foi o quarto a falar sobre o resultado de sua pesquisa.

Assim como os que haviam falado anteriormente, L destacou o trabalho das mulheres na produção industrial, uma vez que os operários homens foram recrutados aos campos de batalha. Contudo, ao contrário dos comentários feitos pelos colegas que exaltavam a atuação feminina durante o confronto, reconhecendo o valor e protagonismo daquelas mulheres, L teceu um comentário imbuído de menosprezo e descaso pelo trabalho e participação femininos.

Enquanto L se pronunciava alguns alunos e alunas foram tomados por intensa indignação e, ainda que compartilhasse do mesmo sentimento, precisei intervir a fim de manter a ordem e o bom andamento do debate. Posicionei-me dizendo que todos tinham o direito de expressar suas ideias e opiniões, ainda que contrárias as da maioria. Devendo ter seu direito respeitado e preservado e manter o princípio da democracia.

Para L havia, de fato, alguma relevância no trabalho da mulher durante o período da Primeira Guerra, mas, segundo o aluno, não se tratava de mão de obra insubstituível e que o mais importante naquele momento eram os combates travados nas trincheiras.

Nesse momento, aproveitei para elucidar algumas questões. Esclareci a ele que a maior parte dos operários haviam sido recrutados pelas forças armadas e que se não fosse pela mão de obra feminina, não haveria produção de insumos, sobretudo bélico, para manter as tropas. Também falei dos mais variados setores de produção assumidos pelas mulheres naquele tempo. Elas estavam nos campos e fábricas, produzindo o sustento tanto daqueles que lutavam nos campos de batalha, quanto dos que ficaram em seus lares.

Ainda assim, L demonstrava certo desprezo pelos argumentos. Em contrapartida, afirmava que de nada adiantaria todo esforço feminino se não tivessem homens para ocupar as frentes de batalha. Em sua fala tentava, a todo momento, comprovar uma suposta superioridade masculina, na qual, comprovadamente acreditava.

Apesar de todos os esforços feitos no sentido de mostrar ao aluno que as atuações de homens e mulheres eram de igual valor e relevância no decorrer do confronto, e que não era preciso elevar um em detrimento do outro, L não estava convencido. Continuou a sustentar a ideia de que estar nas trincheiras e pegar em armas seria o feito mais importante da guerra. Mesmo quando argumentei que, ao contrário do que poderia imaginar, muitas batalhas foram travadas dentro das cidades, e que havia invasões e bombardeios das tropas inimigas, mesmo fora dos campos de batalha, L permaneceu firme em seu discurso.

Em uma de suas falas L demonstrou fortes indícios de que suas ideias sexistas sofriam grande influência de sua cultura familiar. Talvez muito mais do que a exposição e contato com outros modelos sexistas presentes em nossa sociedade. O aluno usou os pais em uma de suas comparações. Afirmou que se o pai fosse deslocado para outra atividade que não a sua profissional, a mãe, com certeza, não conseguiria executar o trabalho e nem manter o sustento da casa.

Indaguei se isso ocorreria em razão de alguma impossibilidade física ou mental dessa mulher, e ouvi a seguinte resposta:

— Não ia dar para ela não, professora. Minha mãe é mulher e não aguentaria o serviço do meu pai. Ele é pedreiro e mulher não faz isso não.

Como já era esperado, a indignação, mais uma vez, tomou o espaço, tensionando ainda mais o debate. Alunas e alunos pediam para falar e todos o faziam ao mesmo tempo. Outros, sequer pediam e falavam ao mesmo tempo, sem que pudessem ser compreendidos em razão do transtorno causado pelo discurso de L.

Enquanto tentava reorganizar a turma, acalmando os ânimos e reestabelecendo a ordem do debate, a aluna que, aqui, chamarei de P pediu a palavra. Ela nunca havia feito aquilo em minhas aulas. Nunca falava em público, uma das características de sua personalidade visivelmente introvertida. Mas, naquele momento, P parecia muito determinada a falar, fazendo-o com tamanha propriedade que causou surpresa, até mesmo, em seus colegas mais próximos.

Quando o volume das vozes diminuiu, aproveitei o rápido e parcial momento de silêncio para solicitar à turma que ouvissem o que a colega tinha a dizer. Embora muito indignada, P mostrou-se calma ao falar e não se dirigiu diretamente a L. Parecia muito mais interessada em falar aos demais alunos da turma do que dar qualquer resposta que contrariasse as ideias do colega.

A aluna começou falando de si mesma. Contou que tinha um grande interesse por eletricidade, mas que fora ensinada pelo pai que essa seria uma área de conhecimento voltada aos homens, assim como as atividades profissionais que a envolviam. Também contou que observando o trabalho dos eletricitistas, desenvolveu um forte desejo em aprender mais sobre os fenômenos ocasionados por cargas elétricas e tudo o que se relacionava ao tema.

P ainda mencionou que passou a pesquisar sozinha, em livros e na internet, o assunto, construindo um conhecimento considerável a esse respeito, para uma aluna do 9º ano. Ainda falou que o pai não a estimulava, tão pouco reconhecia seus esforços como algo que lhe pudesse ser útil. Ao contrário, dizia à aluna que seria melhor que ela gastasse seu tempo com coisas próprias às meninas de sua idade, que para ele, com certeza, não seria nada que envolvesse os estudos sobre física que abordavam eletricidade.

Então, P confessou que se encontrava bastante desestimulada e desiludida, e que começava a acreditar, realmente, que aquela não seria, de fato, uma área de

atuação ou própria ao interesse feminino. Contudo, começou a reconsiderar a ideia ao realizar a pesquisa sobre a atuação das mulheres durante a Primeira Guerra.

A aluna sentiu-se bastante motivada ao tomar ciência dos feitos das operárias. P relatou alguns dados de sua pesquisa, informando à turma que durante o conflito, mulheres eram responsáveis pela produção bélica, demais insumos e ainda trabalhavam nos campos cuidando da produção agrícola. Também citou a atuação feminina em ofícios, até então, exclusivamente masculinos, como o de cobrador, funcionário dos correios, bancário e professor de escola para homens.

Em seu discurso, imbuído de orgulho e satisfação, P demonstrava segurança e propriedade e, apesar da timidez, olhava a todos de frente, até mesmo para L, que olhava a colega com certo desprezo e ironia. Ainda falou que após a pesquisa começou a acreditar novamente que seu interesse pela eletricidade não era algo sem sentido ou inútil, como o pai lhe fizera crer.

Afirmou com veemência sua admiração pela força e coragem daquelas mulheres e, dirigindo-se a mim, ela exclamou:

— Professora, se há mais de cem anos aquelas mulheres conseguiram fazer todas essas coisas que todo o mundo acreditava que só os homens podiam fazer, imagina só o que a gente não consegue fazer hoje? As mulheres podem fazer tudo o que quiserem. Eu fiquei muito admirada com a força delas. Cuidavam dos filhos, dos velhos, da casa e ainda trabalhavam fora. P ainda continuou:

— Eu gostei muito de fazer essa pesquisa. Muito mesmo. Tive coragem de continuar gostando da eletricidade sem ficar com medo que os outros achem que eu gosto de coisa de homem.

Perguntei se ela mesma pensava o trabalho com eletricidade como coisa de homem e P respondeu-me que antes concebia as atividades laborais separadas por gênero, mas que agora passava a considerar que o trabalho existia para quem quisesse e soubesse fazê-lo. Algo independente do gênero do trabalhador.

A essa altura, P contava com o apoio de muitos alunos, manifesto em palmas e comentários que se seguiram. Vale destacar que o grupo que apoiava P, embora fosse uma parte considerável da turma, era composto por meninos e meninas.

Contudo, um grupo menor, mas muito disposto a ponderar contra as ideias de P, também começou a se manifestar.

Para minha surpresa, o grupo em oposição contava com a participação de 4 alunas e 3 alunos. O fato de que meninas compartilhassem dos princípios sexistas de L, foi, mais uma vez, motivo de grande indignação e discussão entre os alunos, principalmente as meninas.

Questionavam as colegas que acreditavam na legitimidade da separação sexual do trabalho, ou que não reconheciam a atuação feminina na Primeira Guerra como algo de igual valor à masculina. Havia uma tensão instaurada e antes que as possibilidades de mantermos um diálogo saudável fossem totalmente perdidas, lembrei, mais uma vez, que todos tinham o direito de se expressar, ainda que mantivessem opiniões distintas.

Apesar de insistir e primar pela ética e liberdade de expressão para manter o bom andamento do debate, não consegui evitar que alguns discursos remetessem a ideias equivocadas e preconceituosas. Os dois grupos continuaram a discussão de modo ferino e acirrado, interferindo, mutuamente, nos discursos uns dos outros sem que conseguissem concluir seus argumentos.

Alguns baseavam-se em ensinamentos religiosos e segregadores, justificando a divisão sexual do trabalho como ordenação divina. Outros pautavam-se tão somente na ideia de um determinismo natural segundo as condições físicas de ambos os gêneros, já outros acreditavam em uma suposta superioridade intelectual masculina em algumas áreas. Mas foi o argumento de um aluno que apoiava L que revelou, de fato, o quão prejudiciais podem ser as influências de uma sociedade patriarcal e machista exercidas na formação dos jovens.

Um dos alunos que apoiavam L, para fins de comprovação de suas ideias, levantou a questão política para argumentar acerca da suposta limitação feminina na qual acreditavam. O aluno fez menção ao recém episódio de nossa história, o impeachment da ex-presidenta Dilma Rouseff. Questionando sua competência apenas pelo fato de ser mulher, afirmou que a ascensão feminina no cenário político fora lenta em razão de fatores, segundo ele, intelectuais intrínsecos à condição feminina.

Valendo-se de um discurso retrógrado e preconceituoso, ainda levantou a questão de que a maioria das mulheres não possuíam muitas habilidades políticas. Haja visto, segundo ele, o insucesso da esquerda na figura da ex-presidenta. Foi a gota d'água para que a revolta e indignação assumissem o curso da discussão.

A essa altura o fim da aula estava bastante próximo e já não havia tempo hábil para prosseguir com o debate. Um grande número de alunos pronunciava-se em defesa de Dilma. Alguns afirmando, inclusive, que uma das razões para o impeachment também seria o fato da governante ser mulher. Um grupo menor manifestava apoio ao atual governo, notoriamente, apenas em contrariedade à gestão da ex-presidenta, sem apresentar quaisquer argumentos que fundamentassem seu apoio.

Com o pouquíssimo tempo que me restava, optei por responder a L e àqueles que compartilhavam de suas teorias, que provavelmente suas ideias acerca das habilidades femininas e da gestão da presidenta Dilma estavam extremamente equivocadas e que seria prudente considerar rever suas fontes e questionar sua confiabilidade. Ainda aproveitei esses últimos instantes para sugerir uma outra atividade de pesquisa para realizarem em casa. Sugeri que pesquisassem sobre a gestão de Dilma Rousseff e de outros presidentes, além dos conceitos de direita e esquerda dentro do cenário político do país, e debateríamos sobre seus resultados na aula seguinte.

Saí da sala com a sensação de ter perdido um pouco do foco, permitindo que os alunos se desviassem do cerne da questão. Refleti muito acerca das ideias e argumentos apresentados por ambos os grupos e ao relatar o decurso da aula no “diário de bordo” destinado às anotações sobre as aulas experimentais, revivendo cada uma daquelas reações, entendi que o rumo tomado pelo debate não poderia ser outro.

Elementos que envolvem cultura, política, sociedade e religião, são os principais ingredientes para fomentar uma discussão sobre igualdade de gêneros. Era inevitável que diante de tantos ideários equivocados e controversos, referenciados por ideias políticas corrompidas e infundadas, a surpreendente reação contrária de um expressivo número de discentes àquele discurso, não ocorresse.

A partir dos preceitos que tangenciam as questões acerca dos espaços disputados pelos gêneros masculino e feminino, as demandas políticas intrínsecas à temática emergem de acordo com as dimensões que lhes são dadas e permitidas. E acreditando na potência contida em um ambiente voltado a promover o diálogo e debate, permitindo a exposição de diferentes conceitos e reflexões, que escolhi investir em aulas como as acima descritas.

Ao conceber meu objeto de pesquisa nas ideias acerca da divisão sexual do trabalho e os potenciais efeitos transformadores dessa mentalidade promovidos por aulas de História, busquei ao longo das aulas experimentais incentivar e permitir o livre pensamento e expressão de ideias. Por mais distintas que fossem, o exercício do debate provocou as inquietações necessárias à transformação.

Nesse contexto, apoio-me nas teorias da pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt que apresenta o professor de História enquanto aquele capaz de ensinar ao aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Para a pesquisadora, o docente ainda é o responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade do ponto de vista, afirmando que também tem por missão ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 1997).

Sob a ótica da autora, reporto-me à hipótese de que a reconstrução de uma narrativa pelo professor favorece a produção de um conhecimento histórico pelo aluno, concebido no cerne de seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, é possível estabelecer conexões entre o que fora narrado e o conhecimento prévio do qual o discente dispõe. Para tal, o professor precisa estar apto e disposto a descentralizar seu próprio discurso, oferecendo a seus alunos a oportunidade de imprimirem suas ideias e opiniões, ainda que em parte, ou como todo, distanciem-se da narrativa docente.

A elaboração de argumentos capazes de estabelecer as diretrizes condutoras à construção de ideias que venham a fomentar e promover a transformação da mentalidade vigente, se dá em razão da necessidade de congregar o saber histórico ao discurso do professor. Ao iniciar uma narrativa, o docente pode apenas reproduzir um discurso desprovido de suas impressões, ou permeá-lo com suas

percepções e contribuições pessoais, imbuindo um teor crítico, capaz de motivar uma reflexão mais autônoma em seus alunos.

Nesse sentido, Schmidt ainda trata a sala de aula como um lugar onde não se transmite apenas informações. Para ela, são estabelecidas relações que constroem sentidos entre os interlocutores. Um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa (SCHMIDT, 1997).

Em acordo com as ideias da autora, encontro os vínculos estabelecidos entre as produções acadêmicas e as práticas pedagógicas exercidas na sala de aula. Quando a prática dos debates é exercida no âmbito da escola, a relevância do diálogo entre a academia e o espaço escolar é exposta. Promover um ambiente favorável à construção de novas ideias e transformação de mentalidades perpassa, também, pelo exercício dialético entre as produções acadêmicas e o saber escolar.

As inferências produzidas durante as aulas e ao longo dos debates são resultado da associação das compilações acadêmicas e práticas pedagógicas que privilegiaram a exposição das ideias discentes, considerando os diferentes discursos. A partir de então, foi possível a reflexão acerca do ponto de vista do outro, contando com uma cooperação dialética e compartilhamento ideológico, permitindo, sobretudo, o confronto dos diferentes princípios e valores.

Enquanto mediador, o professor precisa oferecer um espaço em que a livre expressão do pensamento garanta que um canal sem obstruções se estabeleça entre os interlocutores. A medida em que os diálogos se iniciam, as ideias são introduzidas e se consolidam nos discursos nas quais são constituídas. Nesse contexto, o influxo de subjetividades contido em cada um deles, permite que o indivíduo reconheça suas próprias questões, refletindo sobre si mesmo e a perspectiva do outro.

As experiências vivenciadas pelos alunos e por mim durante a primeira fase dessa sequência de aulas experimentais, permitiu-nos um crescimento em função dos debates estabelecidos e das trocas de ideias. Enquanto os conteúdos pertinentes à disciplina eram trabalhados, as demandas oriundas do protagonismo feminino tomavam corpo, revelando as personagens ocultadas por essa mesma História.

Fosse pelo apelo de “aquilo que a História não te contou”, fosse pela resistência às ideias divergentes ou pela reconstrução de paradigmas, a condução das aulas sob o viés protagonista da figura feminina e olhar da mulher, proporcionou, para alguns alunos e alunas, uma reflexão identitária dessas questões.

Desconstruíram e ressignificaram modelos. Analisaram processos e desdobramentos sob a ótica de figuras, até então, silenciadas. Reconheceram a reprodução das matrizes opressoras em seus cotidianos. Indignaram-se, posicionaram-se, pronunciaram-se e reagiram. Construíram conhecimentos que ampararam seus discursos e transformaram suas mentalidades.

## 4.

**Próxima sessão: “Desmitificando trabalho de homem e de mulher”. Estrelando “O cinema nas aulas de História”**

*“Se não nos concentrarmos somente na questão de saber se as emoções produzem prazer ou dor, mas em como elas nos mantém conscientes, nos lembraremos de que elas podem melhorar as aulas.”*

- Bell Hooks

Observar as pessoas envolvidas em suas rotinas, nos mais distintos cenários, era um passatempo quando criança, que se tornou um hábito depois de adulta. Este, desenvolvido desde a infância, aprimorou-se, passando do mero olhar da curiosidade infantil à análise crítica dos eventos e situações observadas.

Em uma viagem recente tive oportunidade de observar o grupo de tripulantes do voo em que viajara. Cerca de 9 pessoas compunham a tripulação e, acaso ao não, hospedaram-se, naquela noite, em um hotel próximo ao aeroporto. O mesmo no qual também me hospedei.

Na manhã seguinte, enquanto aguardava no saguão, encontrei-os novamente. Agora, preparando-se para sair. Chegavam em duplas, devidamente uniformizados e carregando suas bagagens. Os que chegavam agrupavam-se próximos à recepção e pareciam esperar os demais. Não pude deixar de contemplar a elegância dos uniformes das mulheres do grupo, além da maquiagem e cabelos impecáveis. Contudo, o que de fato chamara minha atenção, era o número de comissários. Não por uma simples questão quantitativa, mas pelo perfil dos indivíduos que executavam aquele tipo de trabalho.

Naquele grupo de pessoas, funcionários de uma companhia aérea, como já mencionado, havia 9 trabalhadores exercendo, ao menos, duas funções distintas: a de comandar e conduzir a aeronave e a de cuidar do bem estar e servir as pessoas a bordo. Foi quando notei certa divisão entre eles. Embora próximos, agora formavam dois grupos que apresentavam uma clara distinção. Um grupo misto de 6 pessoas (5 mulheres e 1 homem) formavam, o que parecia ser, o contingente de comissários de bordo. Já o outro composto, exclusivamente, por 3 homens formava o grupo de pilotos.

Diante do quadro, notei que as atividades as quais atribuíam-se comando, como era o caso dos pilotos naquele grupo específico, eram exercidas exclusivamente pelo gênero masculino, enquanto as atividades destinadas a serviços e cuidados ao feminino, em sua maioria.

Ainda que se tratando de um evento observado de forma isolada, não podendo, em absoluto, naquele momento, ser tomado como a realidade dessa classe de trabalhadores, intrigou-me constatar que, hipoteticamente, aquela seria mais uma área do mercado de trabalho em que as atividades laborais estariam submetidas à divisão sexual.

Segundo a ANAC (Agência Nacional de Aviação Civil) o número de mulheres com licença para voar como piloto comercial de avião subiu cerca de 64% entre 2015 e 2018, passando de 261 para 428<sup>37</sup>. Apesar do crescimento, o notório aumento do número de mulheres na aviação civil, especificamente na classe dos pilotos, ainda se caracteriza como minoria nessa categoria.

Embora o aumento do número de profissionais tenha sido considerável nos últimos anos, as mulheres representam apenas 3% do contingente dessa categoria, enquanto os homens somam cerca de 13.952 pilotos, 97% dos profissionais do setor de aviação brasileiro. Todavia, quando consideramos a função de piloto de linha aérea, o topo da carreira na categoria, as mulheres são menos de 1%, cerca de 49 do total de 5.211 licenças<sup>38</sup>.

Outro dado estatístico da ANAC corroborou minha hipótese sobre as atividades laborais de cuidados e serviços serem executadas, majoritariamente, por mulheres nas companhias aéreas. Conforme a constatação feita através da observação do grupo de tripulantes no saguão do hotel, segundo a Agência Nacional de Aviação Civil, cerca de 66% dos comissários de bordo no Brasil são mulheres e apenas 34% homens<sup>39</sup>. Para essas trabalhadoras ainda perduram, apesar da recente flexibilização oferecida por algumas empresas, as exigências e recomendações

---

<sup>37</sup> [www.anac.gov.br](http://www.anac.gov.br)  
Acesso em 25/02/2020.

<sup>38</sup> Idem.

<sup>39</sup> Idem.

quanto à aparência física, onde padrões estéticos quanto ao uso do cabelo, vestimentas e maquiagem devem ser rigorosamente observados.

O mercado de trabalho da aviação civil brasileira não difere muito dos números apresentados pela FAB (Força Aérea Brasileira). Hoje, cerca de 16% do quadro efetivo da Aeronáutica é composto por mulheres. Somente em 1982 as primeiras mulheres começaram a ser admitidas no Quadro Feminino de Oficiais e apenas no ano de 2003 formaram-se as primeiras aviadoras da instituição<sup>40</sup>.

Considerando que esse ramo das Forças Armadas fora fundado em 1941 e que o ingresso do gênero feminino ocorreria cerca de 41 anos depois, era esperado que em 2017, ano dos dados apresentados anteriormente, no aniversário de 35 anos da admissão de mulheres na FAB, encontrássemos um número mais expressivo dessas servidoras e profissionais.

Essas realidades talvez fossem diferentes se a concepção de áreas e atividades profissionais divididas e determinadas segundo o gênero do indivíduo, não existisse. A exemplo do setor aeronáutico, no Brasil, atividades profissionais relacionadas às ciências exatas e tecnologias, transportes, construção civil, além dos cargos de gerência e diretoria destes e outros setores, são espaços historicamente masculinizados. Contudo, apesar dos avanços observados nas últimas três décadas em relação ao quantitativo feminino nessas áreas, muitas ideias sexistas permanecem. Sobretudo, no ideário dos jovens alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do CIEP 320- Ercilia Antonia da Silva, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Destacar o protagonismo das figuras femininas durante as aulas, desvelando suas atuações efetivas, sem se tratar de uma história das mulheres à parte do próprio contexto, foi a estratégia utilizada ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2019. A partir dos debates realizados acerca das questões apresentadas, conforme os relatos do capítulo anterior, foi criado um espaço onde as reflexões sobre os cerceamentos políticos, sociais e econômicos sofridos por mulheres ao longo da

---

<sup>40</sup> [www.fab.mil.br/noticias/mostra](http://www.fab.mil.br/noticias/mostra)  
Acesso em em 25/02/2020.

História, delinearam o atual cenário, no que tange a força de trabalho feminina e seu papel na sociedade.

As questões debatidas e o exercício da reflexão levaram à desconstrução de alguns paradigmas até então aceitos e reproduzidos sem quase nenhum questionamento. O ideário relacionado à divisão sexual do trabalho, assim como a associação natural da atividade doméstica à figura feminina, fora desestabilizado pelas perspectivas protagonistas das mulheres apresentadas nas aulas de História. A escolha da narrativa promoveu o vislumbre da realidade feminina sob sua própria ótica, distanciando-se dos preceitos de uma História universal.

Para os alunos, esses foram os primeiros passos em direção à construção de uma perspectiva capaz de transformar suas projeções acerca dos espaços e territórios ocupados por homens e mulheres na sociedade. Para além disto, passaram ainda a questionar a legitimidade dessas ocupações e suas condições de imutabilidade. Ainda assim, era preciso dar continuidade a esses processos, promovendo a desestabilização dos balizadores sociais e ideológicos sobre os quais apoiavam seus conceitos.

A partir de agora surgira a necessidade, sobretudo, de reforçar as matrizes identitárias, fortalecendo os vínculos estabelecidos com as histórias contadas em sala de aula. Todas elas. As das personagens e figuras femininas que surgiam em minhas narrativas históricas e as das alunas e alunos que se dispuseram a expor suas impressões e as próprias experiências. Era preciso amarrar as pontas dos discursos e reflexões tecidos ao longo dos debates e, para isso, não pude imaginar uma forma mais eficaz e factível do que a exibição de filmes.

#### **4.1.**

#### **Trabalhando com o cinema em sala de aula**

##### **4.1.1.**

##### **Ficção x realidades**

Sem dúvida alguma a estratégia das aulas temáticas com destaque ao protagonismo da mulher aliada aos debates, fomentadas pelo apelo instigante “... aquilo que a História não te contou”, preparou o fértil terreno em que minha turma

de 9º ano do Ensino Fundamental se transformara. Embora já constituíssem um bom grupo discente, e isso posso afirmar em caráter pedagógico, uma vez que já havia tido a oportunidade de lecionar para a maioria deles no 7º ano, notei que ao longo do semestre anterior, um número significativo de alunos e alunas amadureceram suas ideias acerca do papel das mulheres em nossa sociedade. Sobretudo, no que diz respeito às atividades laborais.

Apesar de demonstrarem certo crescimento quanto a construção e transformação de conceitos, ainda era preciso considerar alguns fatos. Em primeiro lugar, precisávamos dar continuidade à narrativa feminina protagonista. Em segundo, era necessário manter o livre espaço onde os exercícios de reflexões e debates continuariam. Em terceiro, era urgente a introdução de uma nova estratégia didática em que, além das questões sobre a força de trabalho da mulher e os demais aspectos da causa que a orbitam, tal qual a luta por igualdade, outras dimensões também pudessem ser observadas.

A própria questão identitária deveria ser considerada e elevada ao status das principais abordagens. Sob essa ótica, o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva afirma que a questão da seleção de quais conhecimentos/conteúdos devem ser ensinados - a pergunta “o quê?” - revela a questão da identidade que queremos formar (SILVA, 2007b, p.17). Nesse sentido, entendemos que a escolha do discurso que protagoniza o gênero feminino implica, nesse momento, também na escolha de qual “mulher” estaria mais próxima da própria realidade dos alunos.

Ainda sobre essa questão, a pesquisadora Ana Paula Taveira Soares apresenta a ideia de que as identidades sociais no ensino estão inseridas em um contexto de reflexões sobre a natureza social dos discursos, permitindo que currículo, linguagem e identidades sociais sejam entendidos como conceitos que, articulados na docência para o ensino da disciplina escolar História constituam subsídios para compreender, numa perspectiva micro, disposições discursivas negociadoras, entre outras, de marcas de nacionalidade, cidadania, classe social, sexualidade (SOARES, 2014). Dessa forma, quais personagens femininas, no exercício de quais funções, deveriam ser privilegiadas?

Quando iniciamos o 2º semestre do ano letivo de 2019 a turma 901 contava com 47 alunos. Agora a prática de troca de unidade escolar ou turno (muito comum na

rede pública de ensino, assim como entrada e saída deles da instituição), reconfigurara o quantitativo de alunos da seguinte forma: 25 meninos e 22 meninas. Quando no cenário do semestre anterior contávamos com os números de 22 meninos e 27 meninas.

As experiências das aulas do semestre anterior foram extremamente positivas. Contudo, devo admitir que não esperava tamanho entusiasmo quanto a continuidade do projeto. Logo na primeira aula após o retorno do recesso escolar fui surpreendida, antes mesmo de fazer qualquer menção às minhas impressões sobre as experiências vividas nas aulas do último semestre, pela interessante e irrecusável proposta de alguns alunos: “Professora, a gente pode continuar aprendendo sobre as mulheres?”

O pedido feito por aqueles alunos me fez compreender que as ideias lançadas na boa terra da turma 901 havia germinado e criado raízes. Talvez, naquele momento já tivéssemos vencido os obstáculos que nos mantinham na superficialidade das questões e nos encontraríamos, se não prontos, quem sabe bastante dispostos a trafegar pelas vias identitárias das relações sociais e de poder, capazes de produzir algum sentido de identidade e pertencimento com as causas abordadas.

Tão interessante quanto a proposta, foi a especificidade e clareza de seus termos. Não se tratava de falar, conversar ou estudar sobre. Tratava-se de um consciente apelo ao aprendizado. De alguma forma sabíamos que o produto daquelas aulas não se limitava a meras informações ou transposições de saberes. Tínhamos noção de que era preciso irmos além, mas com uma outra estratégia.

Embora não esperasse o rápido retorno, apressei-me em confirmar as expectativas dos alunos. E para complementar a próxima proposta de atividade, dei início à aula perguntando sobre quem, dentre os presentes, se identificava como negro. Alguns levantaram as mãos imediatamente, enquanto outros pareciam ter dúvidas quanto a própria identidade. Contudo, naquela aula foram contabilizados 36 alunos que reconheciam a ascendência africana, enquanto os demais, cerca de 9 indivíduos, negavam ou não tinham certeza de suas ancestralidades.

A relevância da questão ampara-se na dinâmica socioeconômica na qual esses alunos estão inseridos. Era essencial promover a consciência identitária que pudesse corroborar o sentido das reflexões e discursos a ser construídos. Uma vez que reconhecendo nas histórias e personagens apresentados um pouco de suas próprias realidades, ressignificariam símbolos, reafirmando suas identidades.

Na mesma aula propus à turma uma sequência didática de 21 aulas em que seriam exibidos 2 filmes que abordavam temáticas que envolviam as mulheres, sua força de trabalho e as questões políticas, sociais e econômicas que as permeavam.

Os títulos escolhidos foram “Estrelas Além do Tempo”<sup>41</sup> e “Histórias Cruzadas”<sup>42</sup>, ambas abordando as atividades laborais- profissionais e domésticas- de mulheres negras, no sul dos Estados Unidos da América, nos anos de 1960. No auge da luta por igualdade e direitos civis, as personagens enfrentam as humilhações e preconceitos, racial e de gênero, pelo simples fato de serem mulheres e negras.

Lancei minha sugestão à turma. Poucos tinham assistido à primeira produção, já a segunda, por se tratar de um filme mais antigo, ninguém havia assistido. Apesar de quase inéditos para aqueles jovens, a breve sinopse apresentada foi suficiente para aumentar o interesse pelas problemáticas abordadas. Afinal, o público seria uma turma do último ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, onde aproximadamente 76% do grupo havia se autodeclarado negro, em uma das regiões mais carentes e violentas do estado.

Faltava saber quantas famílias eram chefiadas por mulheres e se nas que a figura masculina estava presente, se as mulheres participavam das atividades econômicas da família. E confirmando minha hipótese acerca da probabilidade de encontrarmos um grande número de mulheres trabalhadoras vinculadas àquele grupo discente, dos 47 alunos 22 afirmaram que mulheres- mães, irmãs, tias e avós- eram as

---

<sup>41</sup> “Estrelas Além do Tempo” (2016), dirigido por Theodore Melfi, retrata a história de uma equipe de cientistas da NASA formada por mulheres negras no auge da corrida espacial entre Estados Unidos e União Soviética.

<sup>42</sup> “Histórias Cruzadas” (2011), de Tate Taylor, conta as histórias de mulheres negras que trabalham nas casas da elite branca através de um livro escrito por Skeeter, uma garota da sociedade determinada a se tornar escritora.

responsáveis pelo sustento e chefia do núcleo familiar sem a presença ou auxílio de homens, enquanto 19 afirmaram que tanto mulheres, quanto homens, atuavam na administração e sustento familiar e 6 informaram que as mulheres da família não contribuíam financeiramente para o custeio do núcleo.

Naquele momento, havia uma investigação, levantamento de dados e informações extremamente relevantes que balizariam e direcionariam nossas próximas ações. Compreender as realidades e dinâmicas sociais nas quais os alunos se inseriam, nos daria os acessos necessários à reestruturação político-pedagógica das atividades a partir de então.

Para o historiador Edward P. Thompson, o objetivo da História é reconstituir, explicar e compreender seu objeto: a história real (THOMPSON, 1987). Sob esta ótica, a pesquisadora Selva Guimarães afirma que o objeto do conhecimento histórico é o real em movimento, as ações de homens e mulheres em sociedade, ou seja, a experiência humana (GUIMARÃES, 2012).

Alinhando-me a estas perspectivas, considerar as experiências e realidades dos alunos no momento da escolha dos títulos que assistiriam, era essencial à promoção identitária com as temáticas abordadas, sobretudo as estruturadas sobre o tripé mulher, trabalho e família. Não obstante, considerando a desigualdade de gêneros e o preconceito racial.

Apesar do cuidado e preocupação com as questões que tangem a identificação dos alunos com as causas e personagens apresentados nos roteiros das produções cinematográficas, não era o caso de trazer apenas problemáticas comuns, capazes de serem reconhecidas ao vislumbre das emoções da plateia. Precisávamos ir além da simples projeção de si sobre o outro. O sentido identitário estaria presente, todavia, sem limitar a inserção de novos questionamentos, a fim de promover e facilitar a construção do conhecimento histórico.

Sobre essa questão, Selva Guimarães adverte:

O real chega até nós- professores, pesquisadores, alunos – por meio de evidências (incompletas, parciais): registros, documentos, manifestações variadas, objetos, obras de arte, vestígios diversos etc. Do diálogo entre as concepções teóricas, os outros saberes e as múltiplas evidências, nasce o produto dessa operação: o conhecimento

histórico- provisório, incompleto, seletivo e limitado (GUIMARÃES, 2012, p.207).

Neste sentido, não se tratava de uma escolha com base em instruções temáticas, tão pouco aleatória, condicionada, mais uma vez, a um tema pré-estabelecido. Era, por sua vez, a convergência dos diversos saberes, compilados sobre o viés dialógico, buscando a unidade de interação social, assim como o conceito nos é apresentado pelo filósofo Mikhail M. Bakhtin na *teoria dialógica da linguagem*<sup>43</sup> (BAKHTIN, 1979).

Ainda sob esse aspecto, a pesquisadora Selva Guimarães completa acerca da proposição da articulação dos múltiplos saberes em sala de aula, afirmando que a prática do ensino de História requer um diálogo permanente com os diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Para ela, ainda requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes (GUIMARÃES, 2012).

#### **4.1.2.**

#### **Por que a sétima arte?**

Lembro-me bem de minha primeira sessão de cinema. Em algum momento do ano de 1979, fui apresentada à sétima arte em uma tarde de domingo, em uma suntuosa sala do extinto Cine América, na Praça Saens Peña, no bairro da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro, onde vivi os primeiros 23 anos da minha vida. Assistimos na matinê “Branca de Neve e os sete anões”, produção dos estúdios Disney.

O belíssimo prédio ao estilo Art Déco, construído entre 1915 e 1918, manteve suas salas de cinema abertas até 1997, quando este e os demais cinemas da região foram fechados, cedendo seus espaços a templos e farmácias que passaram a funcionar nesses locais.

Apesar de lamentar o fechamento da maioria das salas em cinemas tradicionais de rua, as recordações da primeira experiência que tive com o cinema,

---

<sup>43</sup> Para Bakhtin, o *dialogismo* concebe o modo de funcionamento real da linguagem, enquanto princípio constitutivo do enunciado, conjugando as interações de sentidos que se estabelecem entre o que é enunciado, sem as quais não há interação ou enunciação.

assim como as que se seguiram durante minha infância, tornaram-me uma entusiasta e profunda admiradora dessa arte.

Recordo-me do encantamento e emoções despertados em mim à medida do desenrolar da história e como, mesmo tendo pouco mais de 3 anos na época, compreendi todo o contexto e dinâmicas, incluindo os conflitos e amarras pelos quais transitavam os personagens. Embora já conhecesse o enredo, pois meus pais haviam me presenteado com o livro da mesma história, foi assistindo à produção cinematográfica que experimentei sentimentos de empatia e repulsa pelos personagens, compreendendo as complexidades e tensões das relações entre eles.

Para dar continuidade ao trabalho de pesquisa em sala de aula, após a prática das aulas temáticas privilegiando a narrativa protagonista da figura feminina, era preciso lançar mão de mais estratégias que pudessem dar conta daquilo que apenas o discurso já não era suficiente.

A dramatização oferecida pelos roteiros dos filmes, seja sob a ótica de um caso verídico, seja sob a influência do contexto histórico de uma época, disponibilizava a sensibilização necessária àquele momento. Após o período de reflexões e debates, os alunos estavam preparados para assistir os filmes, podendo, a partir de então, reestruturar as concepções produzidas ao longo das aulas anteriores.

O pesquisador Marc Ferro (1992) apresenta o conceito de que o filme não deve ser analisado pelo historiador somente como uma obra de arte. Ele pode ser fonte de pesquisa para a História. Ainda defende a construção de uma metodologia para explorar a relação cinema-história, uma vez que o filme pode ser entendido, independentemente do gênero, como um documento histórico a ser investigado-uma “contra-análise” da sociedade.

Outro historiador, Robert Rosenstone aborda a historicidade presente nas produções cinematográficas. Segundo ele, os filmes de temática histórica vão além da cinefilia: são, também, uma maneira de se representar o passado.

Filmes, minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da História. Deixá-los de fora

da equação quando pensamos o sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história (ROSENSTONE, 2010, p.17).

Assim como Rosenstone, pensar a escrita da História para além das páginas escritas, outorgando valor e sentido ao audiovisual é, ainda, compreender a distinção entre o saber histórico de um filme e o saber historiográfico (FERREIRA, 2018).

Enquanto estratégia didática o uso do cinema em sala de aula busca ampliar o horizonte de possibilidades que tramitam entre as questões objetivas e subjetivas que tangem essa metodologia. Constitui-se, por sua vez, uma necessidade pedagógica em meio à rotina escolar. Lançar mão de inovações metodológicas, visando uma intencional quebra da costumeira, conhecida e esperada rotina da sala de aula, é um alento renovador para os alunos e professores.

Sobre isso, alinho-me às ideias de Selva Guimarães na defesa da renovação das práticas pedagógicas com o uso do cinema, a motivação, o despertar do aluno, o desenvolvimento do gosto pela História, o rompimento com as aulas expositivas enfadonhas (GUIMARÃES, 2012).

Apesar do retorno positivo dos alunos quanto as aulas do semestre anterior, as reflexões e debates, sem dúvida alguma, serviram, sobretudo, para lhes aguçar o senso crítico, despertar os sentidos que detectam a desigualdade e o preconceito, apurar o gosto pelas reflexões e refinar o teor dos discursos. Sendo assim, apostar no sucesso das escolhas e exibição dos filmes, também era apostar no crescimento e amadurecimento de alunos, professora e pesquisa, de forma intrínseca.

A turma recebeu muito bem a sugestão. Demonstraram bastante entusiasmo com a ideia. Não seria a primeira vez que faria a exibição de um filme em uma aula de História, mas seria a primeira em que envolveria os alunos em um projeto de pesquisa.

Todos as etapas deviam ser rigorosamente pensadas e articuladas, objetivando o fortalecimento e crescimento das reflexões e discursos produzidos. Os roteiros com seus enredos e personagens, lhes daria a oportunidade de mergulhar

nos dramas e causas pessoais apresentados nas histórias, trazendo à tona seus próprios conflitos, dando-lhes a possibilidade de pensar em si enquanto sujeitos de sua própria história.

Por si só o desenrolar das histórias apresentadas nas películas despertaria sensibilidades, suscitando olhares sob as mais variadas perspectivas. Algumas ideias seriam consolidadas, outras se manteriam ou seriam alteradas. Fato é que a proposta de exibição dos filmes acompanha a concepção de deslocamento e reestruturação conceitual.

Pelas múltiplas significações e interpretações de suas histórias, o cinema é capaz de conjugar diversas dinâmicas sociais, assumindo a função de eficaz recurso sob o caráter pedagógico. Quanto a essa questão, Marc Ferro afirma que o cinema não vale apenas por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza (FERRO, 1992).

Corroborando a metodologia de exibição de produções cinematográficas enquanto potencial instrumento pedagógico, os PCNs (Brasil 1998, pp.88-89) ao que diz respeito ao ensino da disciplina História informa:

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se um professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época que retrata. (...) Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais.

Selva Guimarães ainda complementa:

Nesse sentido, os filmes, tanto os documentários como os ficcionais, constituem importantes fontes de estudo da História. Devemos, porém, estar atentos à linguagem própria da cinematografia, que não tem compromisso com a historiografia, com a didática da História. Logo, sua adoção exige de nós uma postura crítica e problematizadora, como em relação às demais fontes históricas (GUIMARÃES, 2012, p.267).

Quando fiz a sugestão de trabalharmos com os filmes, o entusiasmo da maioria dos alunos diante da proposta já era esperado. Alguns alunos, um pouco mais curiosos que outros, perguntaram-me se os filmes seriam documentários

históricos. Justificaram o questionamento alegando que já haviam passado por essa experiência em outras aulas de História, mas sem o sucesso almejado.

Então decidi entender a razão do descontentamento de parte da turma, a fim de corrigir eventuais erros que pudessem comprometer o bom andamento do processo de pesquisa, uma vez que havíamos alcançado um nível de interação e envolvimento que fortaleciam o vínculo e a confiança presentes nas relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas no decorrer das aulas.

Por conhecer os outros professores de História da instituição, passei a perguntar aos colegas de disciplina, informalmente, acerca de suas experiências com o cinema enquanto estratégia e recurso pedagógico. Só em minha escola éramos 8 profissionais. E por acreditar que o insucesso das experiências com essa atividade provinha, muito mais, da negligência quanto ao planejamento e execução do projeto por parte dos docentes ( em associação às desestruturas e dificuldades encontradas em razão da precarização do sistema público educacional brasileiro) do que da desmotivação e desinteresse por parte dos alunos, estendi a pesquisa de opinião a um grupo de professores do qual faço parte através das mídias sociais.

Sobre este aspecto, o historiador Marco Napolitano adverte:

Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a ideia de que o filme “ilustra” e “motiva” alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura. Particularmente, acho que esta ideia deve ser problematizada. Em primeiro lugar, o desinteresse é um fator complexo, envolvendo aspectos institucionais, culturais e sociais muito mais amplos e não se reduz às insuficiências da escola e do professor[...] as insuficiências e os problemas desses dois elementos são relevantes, apenas não explicam por si, o desinteresse e a crise da escola [...] (NAPOLITANO, 2003, p.15).

Tive o retorno de mais 38 colegas que responderam as seguintes perguntas:

- 1ª- Você é a favor do uso do cinema enquanto estratégia pedagógica em sala de aula?
- 2ª- Você costuma utilizar esse recurso?
- 3ª- Os resultados são mais positivos ou negativos? Por quê?

Ao todo cerca de 46 professores de História responderam à pesquisa. Desses, 32 afirmaram ser a favor do uso do cinema enquanto estratégia pedagógica, 7 afirmaram ser indiferentes, 2 disseram que, embora não fossem contra o uso do recurso, não gostavam de utilizá-lo e 5 declararam-se contra o uso do cinema em sala.

Quanto as segunda e terceira perguntas, 27 responderam que costumam utilizar o recurso e que, na maioria das vezes, os resultados eram positivos, uma vez que planejavam as atividades escolhendo filmes e documentários não muito longos e de linguagem de fácil compreensão. Cerca de 14 admitiram quase nunca utilizar o recurso, pois não dispunham de tempo hábil para a preparação da atividade e que os filmes exibidos de forma aleatória serviam apenas como entretenimento, sem fins educacionais. O restante, cerca de 5 professores afirmaram nunca fazerem uso do recurso, uma vez que as poucas experiências que tiveram foram negativas, justificando-as com a falta de interesse dos alunos pela por este tipo de atividade.

O resultado dessa pesquisa informal realizada em um grupo de mídia social, de professores de História da rede pública do Rio de Janeiro, reafirmou algo que eu mesma já havia vivenciado ao longo de minha carreira no magistério. Meu gosto pessoal por cinema me levou a utilizar este recurso em sala de aula e quando associado a um rigoroso planejamento, observados fatores como tempo de duração, linguagem, roteiro, temática e dinâmica, de modo geral, os resultados junto aos alunos eram positivos.

Quando desconsiderava quaisquer um desses fatores, fazendo escolhas aleatórias, sem análise prévia e planejamento para as atividades que se seguiriam após a exibição, os quadros de desinteresse por parte dos alunos se manifestavam, assumindo o caráter negativo desse tipo de atividade. E sobre essa questão, Selva Guimarães corrobora com minha hipótese afirmando:

Portanto, defendo a incorporação de filmes, pois a meu ver – de maneira planejada, articulada ao processo de ensino e aprendizagem em História, não como mera ilustração ou, ainda como meio de ocupar o tempo dos alunos -, pode contribuir de forma significativa para a educação histórica, ética e estética dos indivíduos (GUIMARÃES, 2012, p.268).

Segura tanto da escolha do tipo de recurso e metodologia pedagógica, quanto dos títulos que dariam suporte à atividade, dei início ao planejamento que direcionaria e orientaria as próximas aulas. Certa das opções que fizera, ainda encontro suporte nas ideias do educador José. Manuel Moran quanto a assertiva:

[...] o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras (MORAN, 2009, p.2).

Por si só as grandes produções cinematográficas despertam o encantamento, seduzindo o espectador que, quando envolvido pelas tramas contidas na história, é capaz de transpor sentimentos, redimensionando o sentido das relações entre a realidade daquele que assiste e a própria ficção. Ainda que utilizado enquanto mecanismo sensibilizador, afastando-se do artifício ilustrativo, os filmes propostos neste trabalho de pesquisa associam-se às demais estratégias aqui apresentadas enquanto instrumentos potencializadores dos processos de construção da consciência histórica dos indivíduos envolvidos.

O trabalho direcionado à execução das atividades, expressa o caráter docente mediador, preparando e orientando as atividades de modo a garantir que os contextos e dinâmicas apresentadas corroborem os conceitos e perspectivas em transformação. Nesse sentido, o historiador Marco Napolitano informa:

[...] A tendência é que o aluno (e mesmo o professor) reproduza uma certa situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção (ou na sala caseira de vídeo) para a sala de aula. Portanto, é preciso que o professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas da projeção (NAPOLITANO, 2019, p.14)

Napolitano ainda alerta:

[...] Apenas reiteramos nossa posição: o uso do cinema ( e de outros recursos didáticos “agradáveis”) dentro da sala de aula não irá resolver a crise do ensino escolar ( sobretudo no aspecto motivação), nem tampouco o desinteresse pela palavra escrita. As competências e habilidades em torno desta, na minha opinião, ainda devem ser o eixo do trabalho escolar, mesmo perpassadas por outras linguagens

fundamentais do mundo moderno, como a audiovisual iconográfica e sonora (NAPOLITANO, 2019, p.15).

Sendo assim, a estratégia cinematográfica utilizada neste trabalho de pesquisa ainda acompanha produções textuais realizadas pelos alunos, após as exposições dos filmes, seguidas dos debates. Estes, alicerçados nas reflexões orientadas sob os contextos socioculturais e históricos, direcionarão as construções das ideias onde os discursos estarão pautados a partir de então.

## 4.2.

### **Sequência didática**

Quem já passou pela terna e tensa experiência docente no ensino regular sabe que as escolhas metodológicas, ainda que previamente planejadas, contam sempre com as variáveis e subjetividades indissociáveis das turmas desses segmentos, sobretudo as do Ensino Fundamental.

Os elementos surpresas, ora assumindo caráter estimulante, excedendo as expectativas docentes e levando-nos a promover nossas melhores performances didáticas, ora convertendo-se em situações de contratempo, muitas vezes desoladoras, em que ao final da tão planejada aula, o que nos resta é apenas o amargo sabor da “frustração pedagógica”, se fazem presentes no cotidiano escolar. Com maior ou menor intensidade, é possível que uma aula muito bem planejada seja um grande fracasso quando executada, em razão de todas as subjetividades que envolvem a atmosfera desse espaço.

Antes de optar por quaisquer metodologias é preciso analisar racionalmente as possibilidades e avaliar o quão exequível, ou não, será o método escolhido. Ainda assim, considerar os fatores peculiares e próprios à comunidade escolar e, em um segundo momento, ao grupo ao qual direciona-se o trabalho, é essencial ao fazer pedagógico.

Segundo Circe Bittencourt, a respeito das escolhas metodológicas, existe uma tradição escolar que é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. Ainda alerta sobre o desejo crescente por parte dos professores da disciplina em relação às mudanças em função de um

melhor desempenho no trabalho com alunos, advertindo que métodos e conteúdos se constroem historicamente, fazendo parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade (BITTENCOURT, 2005).

Sobre esse fator, Bittencourt ainda esclarece:

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar (BITTENCOURT, 2005, p.229)

Não era o caso de nenhuma metodologia inédita, tampouco a absoluta certeza de infalibilidade estratégica. Quando optei pela sequência didática para executar as atividades com os filmes, imaginei algo factível tanto no espaço, quanto no tempo destinado às aulas. Cada momento da sequência deveria encaixar-se nos horários próprios às aulas, acondicionando as atividades de acordo com cada momento. A exceção das entrevistas que serão feitas em casa pelos alunos e da pesquisa de opinião com alunos, professores e funcionários da escola, que deverão ocorrer em grupos de 2 a 4 alunos, durante o contraturno e tempos vagos.

O curso da disciplina História no 9º ano do Ensino Fundamental é constituído, em média, por 60 aulas semestrais, distribuídas em 3 aulas semanais. Sob esta configuração, organizei os trabalhos com os filmes em uma sequência didática de 21 tempos de aula, dividindo-as da seguinte forma:

- ▶ 3 tempos de aula destinados à exibição de cada filme;
- ▶ 3 tempos de aula destinados às reflexões, discussões e debates orientados sobre cada filme;

► 3 tempos de aula destinados à organização de ideias e produção textual relacionando os contextos históricos, os roteiros dos filmes e as atividades laborais femininas, para cada filme.

► Entrevistas realizadas pelos alunos com uma mulher de seu núcleo familiar ou de amigos trazendo suas impressões acerca da força de trabalho feminina e da divisão sexual do trabalho.

► 3 tempos de aula destinados a análise de dados das entrevistas e da pesquisa de opinião.

O princípio dialético, observado na proposta das atividades estabelece conexões ao longo de suas fases de execução. Em todos os momentos o diálogo entre os roteiros, as reflexões e as produções, sejam teóricas ou dos discursos, serão alinhadas às questões que tangem a construção sociocultural das ideias que tratam da divisão sexual do trabalho. Como e por que determinadas tarefas são aceitas, permitidas e destinadas a partir do fator gênero, considerando as disputas políticas e econômicas que as permeiam.

A importância do estabelecimento do diálogo entre as ideias e discursos construídos no semestre anterior com as atividades realizadas a partir da exibição dos filmes alinha-se à concepção do método dialético. Segundo Bittencourt, este corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas. Ainda afirma que tal confronto possibilita a elaboração da crítica (BITTENCOURT, 2005).

Sob a perspectiva de construção da consciência crítica, a sequência didática, narrada a partir de agora, descreverá os desdobramentos de cada uma das aulas. Contudo, assim como apresentei a sinopse das produções cinematográficas à turma, abordando os contextos históricos em que as dinâmicas relacionais se davam (Guerra Fria e luta por direitos civis, em ambos os filmes), seguem as sinopses e fichas técnicas das produções trabalhadas.

### **Filme 1**

Um dos filmes que serão trabalhados para o desenvolvimento dos debates com alunos do 9º ano do ensino fundamental, é “Estrelas Além do Tempo”. Título original: *Hidden Figures*; ano de produção: 2016; duração: 127 minutos;

classificação: livre para todos os públicos; gênero: biografia, drama, história; países de origem: Estados Unidos da América; dirigido por Theodore Melfi. Sinopse: a história é centrada em Katherine Johnson (Henson), uma brilhante matemática afro-americana que, ao lado das colegas Dorothy Vaughn e Mary Jackson, foi peça fundamental numa das maiores operações da história dos Estados Unidos: o lançamento do astronauta John Glenn para a órbita da Terra e seu retorno em segurança. Junto, o trio ultrapassou todos os limites de gênero, raça e profissionais para embarcar e serem muito bem-sucedidas nessa missão pioneira.

Conhecidas como computadores<sup>44</sup>, seus trabalhos eram considerados secundários e de menor relevância diante dos demais profissionais envolvidos nas pesquisas. A abordagem que pretendo explorar é a que concerne à desvalorização do trabalho e produção científicos dessas profissionais tão somente por serem do sexo feminino, assim como a desconsideração, por parte dos colegas homens, de suas habilidades e competências, revelando o preconceito existente em áreas e carreiras tradicionalmente masculinas no que tange ao desempenho e presença das mulheres.

Após a exibição do filme, em um primeiro momento, será promovido um debate onde os alunos poderão expor suas impressões acerca das funções desempenhadas pelas personagens principais e os impactos sociopolíticos gerados por suas atividades profissionais. Em seguida pretendo levantar questões capazes de favorecer uma reflexão centrada no desempenho feminino em tarefas e atividades amplamente difundidas e aceitas como práticas masculinas, buscando romper com preceitos que tendem à distinção do trabalho mediante o gênero do indivíduo.

## Filme 2

O terceiro filme “Histórias Cruzadas”, título original: *The Help*; dirigido por Tate Taylor; ano de produção:2011;duração: 146 minutos; classificação:12 anos; gênero: drama; países de origem: Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos, Índia; sinopse: A história de otimismo ambientada no Mississippi em 1962, durante a

---

<sup>44</sup> No filme, as mulheres matemáticas negras que realizavam os cálculos dos planos de voo (decolagem, rotas e pousos) na NASA na década de 1960, ficaram conhecidas como “computadores”, uma vez que computavam os dados utilizados nas pesquisas e lançamentos durante a corrida espacial.

gestação do movimento dos direitos civis nos EUA, acompanha Eugenia Phelan, jovem que acabou de se graduar e quer virar escritora, mas encontra a resistência da mãe, que quer vê-la casada. Aconselhada a escrever sobre o que a incomoda, Skeeter encontra um tema em duas mulheres negras, Aibeleen, empregada que já ajudou a criar 17 crianças brancas, mas chora a perda do próprio filho, e Minny, cozinheira de mão cheia que não leva desaforo dos patrões para casa.

A produção traz a peculiar abordagem das relações de trabalho de uma cidade no sul dos Estados Unidos, nos anos de 1960. Tendo como pano de fundo as lutas por direitos civis e igualdade, mulheres negras, empregadas domésticas de famílias brancas, passam a relatar suas relações de trabalho com suas patroas à aspirante à escritora Eugenia Phelan, “Skeeter” para amigos e familiares.

As narrativas, carregadas de sentimentos e emoções antes jamais expostos, acontecem na casa de uma das empregadas negras, quando Skeeter a convence de contar como as dinâmicas interrelacionais entre essas mulheres, negras e brancas, patroas e empregadas, se dão nos núcleos micro sociais. Embora encontrando certa resistência devido ao temor aos horrores promovidos pelas políticas de segregação vigentes na época, a jovem escritora propõe-se não apenas a organizar as narrativas, mas também a conferir a elas caráter reflexivo e analítico, buscando compreender, além de explicar, as disputas travadas no ambiente doméstico.

Perpassando pela ótica do desempenho profissional, as relações entre esses dois grupos distintos de mulheres são atravessadas pelas condições e tramas familiares e pessoais que cada uma delas enfrenta enquanto indivíduos. A partir de então, as relações de trabalho tecidas no seio da vida privada, tornam-se dilemas que, ora abalam, ora sustentam as estruturas socioculturais da cidade de Jackson.

Embora também seja uma produção com ênfase em questões raciais, a temática feminista é latente, sobretudo ao que concerne às questões que abordam a exploração do trabalho feminino. Destacando para os alunos alguns fatos de extrema relevância, ainda que abordados de modo coadjuvante ao tema principal, usarei a problemática pessoal da personagem Skeeter para ilustrar as questões que envolvem a mulher, sua carreira e sua família. No filme a personagem é compelida por sua mãe a encontrar um pretendente, traduzindo no matrimônio o ápice das aspirações sociais, culturais e pessoais da vida da mulher. Para a mãe de Skeeter, nos idos dos anos de 1960, em uma sociedade rural do sul dos Estados Unidos, o

maior empreendimento que uma mulher poderia executar era um matrimônio bem-sucedido, transposto pelo arcabouço do lar, família e filhos.

As aspirações profissionais da personagem de Emma Stone, atriz que interpreta a jovem escritora em questão, são negligenciadas pela mãe que teme que a filha se torne uma solteirona devotada ao trabalho, uma vez que em suas concepções, a atividade profissional seria o refugio para mulheres que não obtinham êxito matrimonial. Mas para Skeeter os propósitos da mãe estavam muito distantes da realidade que almejava. Não via no casamento e no papel de boa esposa e mãe a obra de sua vida, ainda que o desejo de construir uma família e ter um companheiro não lhe faltasse. Contudo, é sob essa ótica que pretendo despertar a reflexão para as atribuições femininas no que tange o tripé mulher/família/trabalho.

Até que ponto somos levados a acreditar que, seja por convenções sociais, seja por reproduções culturais ou interesses políticos, a principal atividade laboral feminina se encontra no trato doméstico e cuidados com a família? Por quais razões, independentemente do tempo e espaço, as sociedades vêm destinando as atribuições do lar às mulheres? E ainda mais, por que motivo, apesar de muitos avanços e de conquistas das militâncias feministas, ainda reproduzimos discursos e propagamos ideias acerca da naturalização do trabalho feminino doméstico e das atividades pertinentes ou não ao labor da mulher? Serão as mulheres capazes de quaisquer trabalhos? Por que ainda nos detemos a tais questões?

Sob essa perspectiva, indagações que levem os alunos a refletir a respeito das concepções que permeiam o imaginário concebido a partir do conceito que atrela o sucesso da mulher ao matrimônio e à maternidade, além da articulação com a vida profissional, serão realizadas a fim de promover o debate e enfrentamento de ideias e preceitos que nos levam a crer que o êxito dos primeiros apenas existe em detrimento e fracasso da segunda.

### 4.3.

#### **Luz, câmera, ação: exibição, debates e produções.**

##### 4.3.1

##### **Preparando a plateia**

O retorno do recesso escolar no ano letivo de 2019 tinha uma atmosfera diferente. Ao menos para mim. Assim como os demais colegas que militam pela educação nas salas de aula, veem no período de recesso entre os semestres, um momento de retomada do fôlego. A oportunidade de respirar o mais fundo possível, enchendo-se muito mais de coragem e esperança, do que de oxigênio propriamente, é o alento que nos impulsiona pelos próximos meses, até o final do ano escolar. Contudo, esse retorno fora permeado de expectativas, tanto para mim, quanto para um grupo muito especial de alunos.

Logo na primeira aula, como já comentado anteriormente, fui surpreendida pela manifestação do interesse de alguns em dar continuidade à compreensão da História por via da ótica feminina. Confesso que não esperava por tamanho interesse, sequer acreditava que estariam tão entusiasmados que pudessem, mesmo após o período de recesso escolar, nutrir o desejo de dar continuidade ao trabalho que iniciáramos.

Compreendo esse momento como aquele instante raro (pelo menos em meio às atuais políticas de precarização educacional como um todo) e prazeroso em que o aprendente e seu professor experimentam, quando a sincronia entre aquilo que se aprende e o que é ensinado se estabelece. A partir dessa conexão, em que o envolvimento dos sujeitos se dá em harmonia com as questões abordadas, são abertas inúmeras possibilidades. Transformação de antigas ideias podem se realinhar à construção de novos parâmetros quando docente, aluno e temática alcançam tamanha sintonia.

Era o que acontecera naquele momento. Percebi que não poderia negligenciar nada. Nenhuma ideia. Nenhum discurso. Todos que deveriam se manifestar, se assim desejassem, certos da liberdade de poderem se expressar sem

receio de quaisquer julgamentos. Precisávamos de canais desobstruídos para um diálogo pleno, onde ideias anteriores fossem expostas às novas reflexões.

Compartilhar ideias no processo de construção do saber articulando entusiasmo e motivação de professores e seus alunos, congrega as condições ideais a quaisquer estratégias didáticas. Sobre esse aspecto, a pesquisadora e escritora Bell Hooks enfatiza:

Quando fui dar minha primeira aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (HOOKS, 2013, p.16).

As afirmações de Hooks também me encorajaram a prosseguir com o projeto da sequência didática e trabalho com filmes, passando a corroborar o objeto desta pesquisa. A metodologia começara a constituir sua eficácia mediante o entusiasmo do pequeno grupo de alunos que me cobravam a retomada das narrativas femininas protagonistas e debates. Aproveitar aquele entusiasmo contagiante era o melhor caminho a seguir, uma vez que motivados por esses, os demais alunos da turma também se recordaram da positiva experiência vivenciada no 1º semestre. Ainda sobre essa questão, Bell Hooks afirma:

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por reconhecer a presença uns dos outros(...) Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta ao aprendizado (HOOKS, 2013, pp.17-18).

De fato, todas as participações eram relevantes e todas as falas seriam apreciadas e debatidas. A integração construída precisava ser explorada, tanto no sentido das reflexões, quanto no das produções. O interesse mútuo de irmos além da simples abordagem conteudista, era a ponte que conectava as distintas ideias, discursos e resistências aos debates que se deram após a exibição dos filmes.

Não era, em definitivo, o caso de uma conversão em massa dos discursos. Importava que os conceitos fossem analisados, sobretudo a partir das análises dos contextos e dinâmicas das películas. Ainda que contrários, os pontos de vistas seriam amplamente debatidos. Valeriam as trocas de ideias, visando, se possível, a desconstrução dos parâmetros machistas, racistas e preconceituosos sobre os quais muitos discentes, dadas as estruturas socioculturais nucleares das quais fazem parte, se apoiam.

Confesso que em tempos de tantos retrocessos, perseguições políticas e atentados ao Estado democrático de direito, cheguei a pensar que haveria uma resistência maior por parte dos alunos. Mas as narrativas protagonistas femininas, acompanhadas pelo discurso docente, assumidamente, feminista foi o suporte oferecido a muitos alunos e alunas. Pois a familiarização com as ideias feministas possibilitou, para muitos e muitas, a segurança necessária à exposição de suas próprias concepções.

Apesar desta pesquisa conjugar em seu objeto a força de trabalho da mulher e a divisão sexual do trabalho (incluindo atividades domésticas), os desdobramentos históricos (congregando política, economia, sociedade e cultura) também precisavam ganhar espaço em nossos debates. Dessa forma, o exercício das reflexões se daria com base, também, no conhecimento dos fatores responsáveis pelo silenciamento e opressão das mulheres.

As ideias da autora Bell Hooks, mais uma vez por mim apreciadas, continuam a corroborar com minhas hipóteses acerca das articulações e procedimentos didáticos possíveis e eficazes na proposta desta sequência. Hooks afirma que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais iluminando as outras. A autora ainda ressalta que a mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Ainda

segundo Hooks, transpondo as fronteiras, possibilitou que ela imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2013).

A abordagem dos múltiplos contextos articulados às questões que tangem tanto a força de trabalho feminina, quanto o a divisão sexual do trabalho, alicerçam a construção da consciência histórica que encontra suas matrizes junto a perspectivas igualitárias e de valorização do gênero feminino. Quando é possível ao(a) aluno(a) essa compreensão, construir novas concepções consolida suas diretrizes rumo a transformação dos antigos preceitos.

Situar o discente, familiarizando-o ao âmbito histórico, permitiria que os enredos dos filmes fossem analisados com as questões debatidas em sala anteriormente, de forma simultânea. E esta era a ideia: levar alunos e alunas a refletir, analisar e avaliar as condições e estruturas laborais das personagens dos filmes exibidos e as da vida real. Estas, por sua vez, muito bem conhecidas e identificadas nas figuras femininas presentes no cotidiano de cada um de nós.

#### **4.3.2.**

##### **A primeira exibição**

Sob essa perspectiva, fora realizada em 12 de agosto de 2019 a exibição do filme “Estrelas além do tempo”. A sessão de cinema, com direito à pipoca de micro-ondas, ocorreu no auditório da escola. Naquela manhã, o quórum da turma fora relativamente bom, considerando que começaríamos a exibição logo no primeiro tempo de uma manhã de segunda-feira, em que, tradicionalmente, alguns costumam se atrasar. Apesar disso, cerca de 44 dos 47 alunos estavam presentes.

Antes de iniciar a projeção, lembrei-os do contexto histórico no qual o enredo se desenvolveria. Também entreguei uma ficha de acompanhamento onde deveriam ser anotadas algumas impressões, tais quais:

- 1) O que chamou sua atenção de forma positiva?
- 2) O que chamou sua atenção de forma negativa?

- 3) Você se identificou com algum personagem?
- 4) Você identificou alguma semelhança entre algum personagem e alguém que você conheça?
- 5) Alguma(s) situação(ções) e/ou dinâmica(s) apresentadas no filme faz(em) parte da sua realidade ou de alguém que você conheça?
- 6) Você gostou da aula/atividade com filme? De modo breve, faça uma crítica ao filme e à aula/atividade.

Após a entrega das fichas de acompanhamento orientei-os acerca das anotações que deveriam fazer. Pedi que respondessem as perguntas contidas na ficha, ressaltando a liberdade que teriam de se expressar, uma vez que não haveria necessidade de identificação nominal. A proposta da atividade era levá-los a falar sobre suas impressões da forma como se construíram quando assistiam ao filme. Dessa forma seria possível compreender se a dramatização os sensibilizaria a ponto de conectá-los à vida real.

A ficha deveria ser respondida sequencialmente ao filme. Precisávamos de dados que pudessem apontar os impactos imediatos da dramatização sobre as perspectivas dos(as) alunos(as). E, para esta função, o preenchimento da ficha de acompanhamento revelou-se um material extremamente útil e eficiente.

De modo geral a turma acompanhou o desenrolar do roteiro de “Estrelas Além do Tempo” com bastante interesse. A maioria permaneceu atenta e focada. A maior prova de que o filme, realmente, caíra no gosto discente, foi a repreensão dos próprios alunos(as) aos pouquíssimos colegas que se arriscaram a conversar ou comentar sobre outros assuntos não pertinentes ao filme. Vale ressaltar que em nenhum momento fora preciso pedir silêncio ou chamar a atenção de quaisquer indivíduos. Todavia, isto era feito pela atenta plateia que se recusava a ser incomodada pelos raros menos interessados.

Não afirmo aqui que não houvesse comentários. Contudo, em quase todos os momentos em que isso acontecia, tinham sua origem nos eventos que produziam, de alguma forma, impacto sobre os jovens. Tal reação do público fora observada

algumas vezes. Algumas motivadas por cenas bastante interessantes, como a da personagem Katherine.

Na cena que se passa aos 17 minutos e 20 segundos, a personagem é recrutada para trabalhar com o diretor do grupo de tarefa espacial da NASA, em meio à corrida espacial. Com a função de computar dados, uma vez que era especialista em geometria, Katherine chega ao novo local de trabalho causando bastante estranhamento aos colegas. Um deles chega a pensar que se trata de uma faxineira, e não de uma matemática exercendo a função de computador.

No momento da cena, ouvi comentários de indignação por parte de algumas alunas. Falavam entre si e, mesmo em tom mais baixo, escutei o comentário indignado que vinha de um grupo de quatro meninas:

— Ué? E só porque é mulher tem que ser faxineira?

Outra colega completou:

— Porque é mulher e é negra, né?!

O roteiro do filme deixa explícita a segregação racial nos EUA nos anos de 1960 e, com a mesma relevância, também faz abordagem à desigualdade entre os gêneros. Na produção fica claro que as personagens enfrentam preconceitos tanto pela cor das suas peles, quanto pela condição de mulheres.

Durante a exibição dos filmes passei a prestar atenção, também, naquilo que os alunos comentavam. O que falavam, naquele momento, era resultado do impacto da história contada, em razão do aspecto sensibilizador do tema. A indignação das meninas com a cena denota que, ao menos naquele grupo de alunas, a naturalização sexual e racial das atividades laborais seria contestada. A partir de então, passei a observar com mais cautela os comentários que faziam. Passeando pelo auditório e alternando, sorratamente, os lugares onde estava (a fim de que não percebessem minha presença e continuassem a falar com franqueza e liberdade) fui em busca de mais comentários que passaram a ser anotados para serem debatidos posteriormente.

Outra cena merecedora das inferências de duas alunas foi a que ocorre aos 33 minutos e 34 segundos. Nela a personagem Mary é questionada pelo marido pelo

fato de querer ser engenheira. No filme, apenas homens brancos candidatavam-se tanto ao curso, quanto às vagas do Programa Espacial. Contudo, o engenheiro com o qual Mary trabalha lhe oferece a oportunidade de integrar a equipe de engenheiros, mas para isso ela precisaria cursar aulas específicas e próprias à área. E não havia cursos de engenharia para mulheres negras.

Duas alunas tiveram uma percepção muito interessante. Mostraram-se bastante indignadas pelo fato de o próprio marido da personagem inicialmente ser contra a mulher voltar a estudar. Principalmente por tratar-se de um curso majoritariamente masculino e exclusivamente branco.

Uma das meninas comentou com a outra:

— Caramba! E é marido, hein?! A mulher quer estudar engenharia e o cara não quer deixar. Ainda fala que o filho não come direito porque a mãe não está em casa.

(A última observação da aluna na fala do personagem do marido de Mary refere-se ao fato de os filhos demonstrarem resistência para comer verduras.)

A colega lhe responde:

— Mas acho que é porque ele não quer que ela sofra preconceito lá na faculdade.

A primeira aluna responde:

— Mas é ela que tem que decidir, né!?

A conversa das alunas trouxe um ponto crucial aos debates que se dariam. O direito à autonomia da mulher, quando ela, e não um homem (seja o pai, ou o marido), toma suas próprias decisões, sem a interferência do outro. Na fala das meninas percebemos que, embora uma delas conteste a interferência masculina, a outra parece justificar a reação do marido como algo positivo e tolerável, uma vez que tal preocupação seria legítima, dados os laços que os uniam.

Tal ideia, sem sombra de dúvidas, seria levada a debate. É um conceito que, infelizmente, ainda é muito difundido e aceito entre as próprias mulheres. Tais concepções além de impedirem a autonomia feminina de fato, reforçam modelos de opressão sofridos pelo gênero feminino.

Continuei observando atentamente e, a essa altura, me tornara expectadora não do filme, mas das reações traduzidas em comentários dos alunos e alunas. E aos 43 minutos e 40 segundos, quando Katherine consegue resolver um cálculo que ninguém da equipe conseguira e são indagados pelo chefe sobre quem o teria feito, todos os homens presentes no local, estarecidos com a solução exposta no quadro-negro da sala onde trabalhavam, ficam calados sem dizer uma só palavra. Nesse momento, a outra mulher da equipe (esta exercendo função de secretária do chefe) responde, com certo entusiasmo, que Katherine era a autora da resolução.

Então, um aluno comentou com outra colega que estava ao seu lado:

— Que otário! A mulher é mais inteligente do que eles. Ficava esculachando porque é mulher e é negra. Agora se ferrou. Nem tem coragem de falar que foi ela quem fez a conta.

A colega replicou:

— Quero só ver, agora, essa outra (referindo-se à secretária branca) aí. Estava cheia de “marra” também. Nem pra dar uma moral pra negra computadoradora.

O que mais chamou-me a atenção nesse no diálogo dos alunos fora o fato de a aluna, em seu discurso, demonstrar esperar certa solidariedade e empatia por parte da secretária, pelo único fato de serem, ambas, mulheres. Outros fatores, tais quais as questões de desigualdades raciais, pareciam não ter sido levados em conta.

Estava claro que, para aquela aluna, todas as mulheres deveriam militar juntas pelos mesmos interesses. Era mais uma questão de suma importância a ser levada ao debate. Ainda havia a ideia de união de todas as mulheres em torno da luta pela igualdade. Precisávamos desconstruir o conceito de homogeneidade de interesses, esclarecendo que a diversidade de causas também estava presente.

Havia a luta por igualdade de gênero e, paralelamente e não menos relevante, a luta da mulher negra, também, por igualdade racial. A ideia do duplo preconceito e das múltiplas causas que separavam e uniam as mulheres era uma questão fundamental à compreensão da complexidade das estruturas sociopolíticas e econômicas nas quais se desenvolveram as relações de poder entre as pessoas. Tanto nas sociedades, de modo mais abrangente, quanto nos núcleos familiares,

Uma sequência de cenas ainda motivou mais alguns pareceres. Entre 59 minutos e 40 segundos e 64 minutos e 28 segundos, desenrolam-se duas situações distintas, mas que fomentaram observações criteriosas.

A primeira se passa com a personagem Dorothy que, mesmo sem receber a mais pela função, supervisiona, informalmente, as mulheres computadores de seu departamento. Apesar de Dorothy já haver questionado sua superior (uma mulher branca) sobre o fato de estar exercendo a função em caráter improvisado, não recebeu nem a tenção, nem a orientação esperada. Parecendo que sua capacidade e competência eram subestimadas por sua chefia imediata.

Em dado momento, já prevendo uma possível substituição de suas colegas computadores pelo equipamento IBM (um dos primeiros sistemas de processamento de dados utilizado pela NASA), Dorothy dispõem-se a aprender sobre a programação do equipamento e a ensinar às demais. E, ao analisar a máquina com mais atenção, percebe que pode fazê-la funcionar. Ao contrário de outros homens que já haviam tentado por diversas vezes, sem êxito, Dorothy demonstra grande habilidade para a tarefa ao corrigir um erro de procedimento de seus colegas.

Foi do primeiro grupo de alunas que surgiu o comentário sobre essa cena:

— Olha lá! A mulher é “braba” mesmo! Botou o troço para funcionar rapidinho. Só de olhar, já sabia o que fazer. Os outros tomaram uma coça do aparelho e não arrumaram nada.

A outra colega completou:

— A mulher é fogo! E ainda teve que roubar o livro para aprender. Nem isso iam deixar a coitada fazer.

(A última fala da aluna refere-se a uma cena anterior em que Dorothy é expulsa da biblioteca por acessar a área destinada aos brancos enquanto procurava o livro com as informações do sistema FORTRAN. A personagem leva consigo o livro, mesmo sem permissão, alegando pagar impostos e, por isso, ter direito à informação).

Na sequência vem a cena em que Katherine retorna, mais uma vez, do distante banheiro feminino para negras, uma vez que no prédio onde passou a

trabalhar só havia banheiros para mulheres brancas, encontrando seu chefe bastante irritado pelo fato de não a encontrar quando precisa.

Muito indignada, a personagem explica que por não haver banheiros próximos que ela possa usar, tampouco poderia fazer uso das bicicletas disponíveis para se locomover até um banheiro que pudesse usar. É quando Al Harrison (diretor do programa espacial e chefe de Katherine) toma a decisão inusitada de retirar a placa que identificava o banheiro como sendo para mulheres negras. Acabando com a separação dos sanitários entre pessoas negras e brancas (ao menos, na NASA).

Enquanto o personagem do diretor retirava a placa de identificação sob os olhares estarecidos de seus subordinados e suas subordinadas (contando com o silêncio dos personagens e da plateia devido a intensidade e simbologia da cena), um aluno próximo a mim comentou:

— E só agora o cara vê isso? Isso tá acontecendo há um tempão e só agora ele viu que tem banheiro separado por causa de preconceito? É porque não era com ele.

Por estar próximo a mim o rapaz me olhou, como se esperava que sua observação fosse corroborada. Em um gesto de incentivo a sua percepção, sorri para ele, acenando com a cabeça de forma positiva. E, em seguida, completou:

— Assim é mole, né!? Só fez alguma coisa porque queria que ela estivesse lá na hora que ele precisava, senão ela estava até agora correndo pra não fazer xixi nas calças.

(A última fala refere-se ao fato de a personagem em questão aparecer várias vezes, ao longo do filme, correndo longas distâncias para fazer uso do banheiro)

Mais uma vez repeti meu gesto, sinalizando minha concordância com sua observação. Vale ressaltar que a segunda fala do aluno demonstra alguma percepção quanto ao posicionamento que os indivíduos assumem mediante os contextos sociais nos quais se inserem.

Em sua concepção o aluno destaca a reação do personagem como tardia e movida por seu próprio interesse. A interpretação discente perpassa pela lógica da necessidade do homem branco, em detrimento das dificuldades enfrentadas pela

mulher negra. Sem quaisquer consciência ou empatia pela causa igualitária. Apenas a manutenção da força de trabalho que a personagem Katherine representava.

Esta era mais uma questão extremamente relevante a ser abordada nos debates posteriores à exibição dos filmes. Dessa forma, percebendo o potencial das observações e comentários imediatos às cenas, entendi o quão valiosas seriam essas contribuições aos debates. E esta tornou-se uma nova estratégia acrescentada, a partir de então, ao trabalho de pesquisa.

Ainda que quando planejadas as metodologias aqui aplicadas, não havia a intenção dessa prática. A princípio as temáticas e eventos a serem debatidos seriam apontados após a exibição dos filmes e preenchimento das fichas de acompanhamento. E, embora não pretendesse coletar quaisquer materiais eventualmente produzidos durante as exibições, a reação imediata à dinâmica dos roteiros, acabou por produzir um riquíssimo material à parte, mesmo que inesperado.

Prossigui mais atenta do que nunca. Circulando com discrição, aproximava-me sempre que percebia alguma conversa mais produtiva e aos 70 minutos e 39 segundos, uma cena bastante emblemática causou uma reação muito espontânea na maioria dos presentes.

Na cena, Mary Jackson (personagem que desejava ser engenheira, mas precisava complementar sua formação) vai ao tribunal solicitar permissão para frequentar a instituição que oferecia tais disciplinas. Embora já esperasse a negativa do juiz por se tratar de uma escola para brancos, ela, de modo muito inteligente e persuasivo, interpela o juiz questionando-o quanto a relevância de ser a primeira negra em uma instituição de brancos e ele (o juiz), o primeiro magistrado responsável pela autorização inédita.

Mesmo sem um comentário específico dos alunos e alunas, ao final da cena, quando Mary comemora (já fora do tribunal) sua vitória, vários alunos aplaudiram e comemoraram junto com ela. De certa forma, pareciam compartilhar com a personagem aquele momento. Como se vivenciassem aquele momento também e, embora não tenha como precisar a atitude da turma, pela experiência de trabalho e convivência com o grupo, imagino que tenham, de alguma forma, se identificado

bastante com personagem e causa, levando-os a reagir com tanta espontaneidade. Contudo, era, sem dúvida, a emoção e sensibilização que a sétima arte é capaz de despertar.

Embora o contexto do filme, como um todo, inseria-se nas temáticas dos debates que se seguiriam, ainda houve uma reação imediata à cena que vale ser destacada. Entre 93 minutos e 42 segundos e 95 minutos e 10 segundos as personagens Dorothy e sua supervisora encontram-se no banheiro feminino (agora utilizado por mulheres negras e brancas). E em um breve, porém intenso, diálogo a supervisora diz à Dorothy que não tem nada contra ela e as demais computadores. Dorothy afirma à mulher que ela, provavelmente, pensa que não, deixando claro que o fato de estarem compartilhando o mesmo banheiro na NASA não lhes atribuiria igualdade, segundo a concepção do branco colonizador.

Foi quando atentei para a fala de uma aluna de quem estava próxima:

— É. Agora nunca teve nada contra, mas passou o filme inteiro desdenhando a mulher. Só porque os caras brancos reconheceram que ela saca pra caramba do equipamento, a loura quer ser parceira agora.

A fala da aluna demonstra o quanto as dinâmicas do filme se tornaram úteis ao aprimoramento perceptivo da turma. Perceber a mudança estratégica do discurso da mulher branca em relação à negra, resulta da compreensão dos processos relacionais estabelecidos desde as estruturas de poder mais simples às mais complexas.

A turma continuou acompanhando com bastante atenção as cenas que se seguiram. Vibraram com a exatidão dos cálculos de Katherine e com os lançamentos da NASA. Ficaram surpresos quando, já no final do filme, apareceram imagens reais, inclusive das verdadeiras Dorothy, Katherine e Mary. Com os últimos aplausos e elogios à sessão de cinema, encerramos o primeiro dia de exibição.

### 3.3.3

#### A segunda exibição

Segunda-feira, 19 de agosto 2019, 7:00 h em ponto. Enquanto me dirigia ao auditório para preparar mais uma sessão de cinema, fui abordado por um aluno no corredor que perguntou se poderia falar comigo. Enquanto abria a porta e preparava o material, o rapaz perguntou se todas as aulas seriam assim, da forma como vinham ocorrendo. Informei-lhe o que já havia combinado com a turma ainda no primeiro dia do segundo semestre. Que teríamos uma sequência de aulas que incluía, além das exibições dos filmes, debates, enquetes e produções textuais.

Um pouco constrangido, o aluno perguntou se era obrigado a participar das aulas naquele molde. Olhei-o atentamente (mas sem demonstrar reprovação) e disse-lhe que não era obrigado a nada, mas que em razão das atividades diferenciadas, parte das avaliações se dariam, também, em razão da participação delas.

Ainda mais constrangido do que quando começara a falar e, a todo o momento, olhando para a porta do auditório, como se temesse que alguém pudesse nos escutar, ele, muito sem jeito, pediu para que não o levasse a mal, mas não deveria participar mais das minhas aulas de História da forma como vinham sendo oferecidas.

Apesar de surpresa, continuei o que estava fazendo enquanto mantinha o diálogo com o rapaz. Foi então que lhe indaguei se havia alguma razão específica que motivasse tal decisão, mas que de qualquer forma ele não precisaria participar, se assim o desejasse. Contudo, percebendo a inquietação do aluno diante da situação, disse-lhe que, sem qualquer obrigatoriedade e estando autorizado a se retirar do auditório no momento que julgasse oportuno, talvez fosse interessante dar uma chance ao filme daquela manhã. Falei sobre o enredo e da importância de debatermos sobre os contextos históricos e sociais apresentados e que este era um exercício muito importante a compreensão de nossas próprias dinâmicas relacionais.

O rapaz permaneceu calado por alguns instantes, enquanto outros alunos chegavam e se acomodavam nas cadeiras. Ele acabou sentando-se perto da porta.

Imaginei que fosse para sair mais rápido e despercebido. E, quando a maior parte da turma já estava presente, após situá-los no tempo e espaço da produção cinematográfica, iniciamos a sessão.

A turma permaneceu bastante atenta ao filme, porém, mais calados do que durante a primeira sessão. As reações imediatas às cenas se davam muito em função do contexto racista e sexista exposto à cada nova sequência de cenas, indicando certa identificação e sensibilização com as personagens. Contudo, foi nas cenas que se passaram entre 30 minutos e 23 segundos e 33 minutos e 14 segundos que dois comentários chamaram minha atenção.

Na sequência, a empregada doméstica Minny está de pé ao lado da mãe de Hilly, Sr<sup>a</sup> Walters, abanando-a durante uma tempestade. Foi quando um aluno exclamou rindo:

— Ih! Até parece aquelas escravas que ficavam abanando os donos!

A cena prossegue com a empregada demonstrando precisar utilizar o banheiro, mas, como já mostrado no filme anteriormente, Hilly não quer que Minny use o banheiro da casa. Em virtude de suas concepções absurdas e racistas, a patroa espera que a empregada saia em meio à uma forte tempestade para fazer uso do sanitário que existe fora da casa. Minny disfarça e tenta usar o banheiro de Hilly, quando esta a segue e a flagra desobedecendo suas ordens. Por esta razão, Minny é demitida e sai da casa durante a chuva.

No momento em que a cena do banheiro se desenrolava, outro aluno, bastante sério, respondeu ao colega que fizera o primeiro comentário:

— E é tudo gente. Por dentro, é a mesma coisa.

O primeiro aluno que achou graça da cena durante a primeira fala era um rapaz branco e o aluno que o respondeu na sequência das cenas, era negro.

O restante da sessão transcorreu quase sem comentários. Não que a turma não reagisse às dinâmicas do roteiro, mas notei que a concentração dos alunos se dava muito pela carga emotiva do próprio enredo. Era, sem dúvida, uma temática sensível a boa parte dos alunos.

Mesmo nas sequências em que cabiam algumas doses de humor, conseqüentemente, arrancando boas risadas da plateia, as tensões emocionais oriundas das relações interpessoais (fossem profissionais, ou com suas famílias), pareciam bastante familiares a alguns alunos. E, por esta razão, acredito que apesar de externalizarem suas reações oralmente, olhos marejados e o silêncio mais prolongado, indicavam as muitas reações internalizadas.

Ao final da sessão, como de praxe, perguntei se haviam gostado da escolha do filme. A maioria sinalizou que sim e alguns destacaram as injustiças de uma sociedade segregadora. Naquele momento não consegui prosseguir a conversa com os alunos, uma vez que o sinal encerrando os tempos de aula tocara. Algumas alunas me ofereceram ajuda para guardar os equipamentos da exibição.

Gosto muito de conversar com crianças e adolescentes, pois eles sempre, mesmo que sem nenhuma intenção, acabam nos enriquecendo com informações muito relevantes. E, qual não foi minha surpresa quando as meninas, ao comentar sobre o filme, mencionaram um aluno especificamente (que aqui chamarei de H):

— Adorei o filme, professora! É diferente do outro que a senhora passou, mas com muitos problemas iguais.

Então perguntei às alunas:

— O que estão achando deste tipo de aula? Com os filmes e os debates?

A outra menina que também me ajudava, respondeu:

— Eu estou gostando.

Uma terceira aluna completou:

— Eu também. É mais interessante do que aula que só a senhora fala e escreve no quadro.

Então respondi às meninas:

— Que bom! Pena que nem todos estão gostando.

Foi quando uma delas continuou:

Isso é, professora. Nem sei como que o H ficou na aula para ver o filme.

(O aluno ao qual ela se referia era o rapaz que me procurara no início da aula indagando sobre obrigatoriedade de participação nas aulas diferenciadas).

Dei continuidade a conversa esperando descobrir algo sobre a insatisfação do rapaz:

— Pois é, meninas! Acho que ele não gostou muito dos filmes, ou dos debates.

A outra aluna apressou-se em me responder:

— É não, professora. Gostar do filme ele gostou. O pai dele que está falando que a senhora agora só está ensinando bobagem de comunismo e feminismo, em vez de dar aula.

Demonstrando minha surpresa quanto ao fato informado, perguntei como soubera daquilo. A aluna informou que conhecia a família do colega, pois eram vizinhos e que o pai do rapaz havia comentado sobre minhas aulas com a mãe da menina. E, sem demonstrar preocupação com a fala do responsável de H, perguntei a opinião das alunas, mais uma vez, acerca do formato diferenciado das nossas aulas. As alunas reafirmaram estar gostando tanto dos temas, quanto das dinâmicas. Agradei a ajuda das meninas e me despedi na certeza de que algumas estruturas já estavam sendo mudadas.

### **3.4.**

#### **Pós créditos (debates e outras produções)**

Em 26 de agosto de 2019 entramos na segunda fase das atividades com filmes. Após assistirmos as duas produções, reuni-me com os alunos e alunas no mesmo auditório onde foram exibidas as películas. Sugerí que afastássemos os assentos e nos sentássemos no chão. A intenção era deixá-los o mais à vontade e descontraídos possível, permitindo que a fluidez e a liberdade de uma conversa informal nos conduzisse a reflexões mais profundas.

A proposta era simples: debatermos nossas impressões e ideias de forma a falarmos sobre aquilo que acreditávamos, destacando as mudanças (quando houvesse) e as permanências de valores, preceitos e concepções. E o fato de sentar-me junto a eles era essencial para que partilhássemos, verdadeiramente, nossas percepções.

Sobre esse aspecto, Bell Hooks esclarece:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2013; p. 35)

Sugeri que fizéssemos uma primeira rodada de comentários sobre o filme “Estrelas Além do Tempo” e que poderiam levantar a mão se desejassem falar. Comecei perguntando se haviam gostado do filme e o que mais lhes chamara atenção. Alguns alunos apontaram a segregação racial, explicando que não tinham conhecimento de um racismo tão intenso na história recente. Muitos ficaram ainda mais surpresos com o fato de mulheres negras computarem os dados e cálculos da NASA, durante a corrida espacial.

Foram muitas manifestações, porém, algumas valem ser ressaltadas. Como é o caso da aluna que, aqui, chamarei de I. Com muita clareza e objetividade, I trouxe ao debate questões que tangem a divisão sexual do trabalho, dizendo:

— Eu achei que o maior problema era que elas queriam ocupar cargos que só os homens ocupavam. Porque mesmo o marido da que queria fazer engenharia, não achava que ela devia ser engenheira porque era mulher. Ela ser negra era problema, mas acho que ser mulher incomodava mais. Porque o próprio marido, que era negro também, no começo não aceitou.

A questão fora tratada de modo a esclarecer as pluralidades da desigualdade de gênero. Era essencial a compreensão da urgência das questões raciais de onde, também, emergiam as que eram permeadas pelo sexismo. Na concepção da aluna I essa situação era clara. Embora, não em menor relevância, a luta da mulher negra fosse para além do ideário da sociedade branca, tramitava, também, no ideário machista que abarcava brancos e negros.

Enquanto discutíamos essa questão, outra aluna que, aqui, chamarei de N, contrapôs o ponto de vista da colega I, respondendo-a:

— Elas tinham dois problemões, na verdade. É assim que eu acho. Já era difícil pra caramba ser mulher e disputar com os caras, porque ninguém queria dar uma chance

pra elas mostrarem o que poderiam fazer. Agora, para piorar tudo, eu acho que elas tinham bem menos chances do que se fossem brancas.

Quanto às questões discutidas, a pesquisadora Sueli Carneiro alerta:

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país que as afrodescendentes compõem, aproximadamente, metade da população feminina. Ou seja, o movimento feminino brasileiro se recusava a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres. Isso se torna mais dramático no mercado de trabalho, no qual mulheres negras são preteridas (no acesso, em promoções e na ocupação de bons cargos) (...) (CARNEIRO, 2011, p. 121)

A percepção da aluna N fora, justamente, nesse sentido. A partir de então, discutimos o entendimento das questões que remontam ao gênero destituindo-o do caráter universal, considerando as questões étnicas atreladas às atividades profissionais, como era o caso das personagens do filme. Mesmo que enfrentassem o sexismo profissional, este agravava-se pelo fato de serem negras. E esta era uma situação com a qual muitas alunas e alunos estavam familiarizados. Foi um momento no qual a maior parte da turma quis se pronunciar. Quase todos tinham depoimentos, testemunho e casos a serem contados. Mas houve um que pretendo destacar.

O caso foi exposto por um aluno cujo a mãe é negra e professora de matemática. Em certa ocasião candidatou-se ao cargo em uma escola privada da região. Segundo o aluno, a mãe concorria com um homem branco. Mais qualificada do que o outro candidato, a mãe do aluno mesmo possuindo experiência e escolaridade superiores, não conseguiu o emprego. O rapaz ainda frisou que durante a entrevista sua mãe fora indagada sobre se tinha filhos e se ainda desejava engravidar.

O relato, carregado da franqueza e coragem dos que se expõem através da liberdade do discurso e pensamento, causou (a já esperada) indignação e revolta entre as alunas presentes. Reforcei a denúncia com um caso semelhante, vivido por mim que, em certo momento da minha carreira profissional, também perdera oportunidade de emprego para um homem, justamente por ser mulher e,

consequentemente, poder engravidar e ser afastada das atividades profissionais, por ter direito à licença maternidade.

Esclareci à turma que tal discriminação é ilegal, mas que mesmo assim era muito comum. Mais do que podíamos imaginar. Sendo, em todos os casos, passível de denúncia, assim como quaisquer outras formas de constrangimento, domínio e exploração.

Ainda debatemos acerca do pouco acesso das mulheres a os cargos de chefia e/ou gerência, discutindo sobre a construção cultural da fragilidade feminina, quando um dos rapazes da turma justificou a imagem da “mulher frágil” comparando trabalhadores da construção civil. Segundo o aluno, as posições de trabalho dessa área são, normalmente, ocupadas por homens em razão da força física superior. Para ele, os contratantes dão preferência aos homens por acreditarem que estes terão melhor rendimento e produtividade.

O argumento foi rapidamente posto em dúvida quando uma das moças presentes afirmou que tanto ela, quanto sua mãe ajudavam o pai (pedreiro) em trabalhos executados por ele. Segundo a aluna, o pai preferia trabalhar com elas justamente por acreditar que rendiam e produziam tanto ou mais que os homens com os quais trabalhara. A aluna ainda destacou que, segundo o pai, as mulheres ainda eram mais caprichosas e comprometidas com a atividade, preferindo, atualmente, a mão de obra feminina para essa área.

Os três tempos de aula não deram conta de tantas falas, debates e reflexões. Encerramos com dificuldade a aula naquele dia. A maioria de nós queríamos continuar a conversa acalorada, porém, agradável e construtiva. Alguns pontos determinantes à transformação da mentalidade acerca da divisão sexual do trabalho, tais quais capacidade intelectual e aptidão física, foram debatidos e elucidados. Outras temáticas, como as questões que tangem força de trabalho da mulher negra, surgiram. E, apesar de não termos debatido tudo o que pretendíamos, saímos daquela aula ainda mais pretensos a refletir e debater sobre a dominação, exploração e depreciação da figura feminina.

Após duas semanas continuamos os debates sob a mesma proposta da aula anterior. Sugeri, mais uma vez, que nos sentássemos no chão formando um círculo

e, quando a maior parte da turma já estava acomodada, iniciei o bate-papo perguntando sobre o segundo filme que assistimos, “Histórias Cruzadas”. Pedi para que, de modo geral, falassem sobre suas impressões, destacando os diferentes aspectos que lhes chamaram a atenção positiva ou negativamente.

As primeiras manifestações foram de horror ao cenário que a segregação racial desenhara na sociedade do sul dos Estados Unidos da América. Muitos destacaram as injustiças e humilhações sofridas pelas personagens negras. Contudo, a comparação de um aluno entre as personagens principais dos dois filmes apontou para a percepção que tiveram quanto as diferenças entre os tipos de atividades profissionais femininas.

O aluno ressaltou que as personagens do primeiro filme faziam parte do contingente de trabalhadores que possuíam mão de obra qualificada, uma vez que tinham formação universitária e atuavam no campo da ciência e tecnologia. Para ele, a atividade intelectual as colocava em uma situação privilegiada em relação às personagens do segundo filme, onde as trabalhadoras atuavam no âmbito doméstico.

De modo geral, a turma concordou que em um mesmo cenário de luta e resistência ao racismo e preconceito, as mulheres negras retratadas em Estrelas Além do Tempo encontravam-se em uma situação privilegiada, em relação às de Histórias Cruzadas (empregadas domésticas negras trabalhando em casas de brancos).

Sobre esta questão, no que tange o cenário da sociedade brasileira na atualidade, a declaração das Organizações de Mulheres Negras Brasileiras adverte que,

o trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. Nele, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e as relações se caracterizam pelo servilismo. Em muitos lugares, as formas de recrutamento são predominantemente neoescravistas, em que meninas são trazidas do meio rural, sob

encomenda, e submetidas a condições sub-humanas nos espaços domésticos.<sup>45</sup>

Uma aluna também se pronunciou complementando a fala do colega:

— É que o serviço de casa não é valorizado de jeito nenhum. Nem o da empregada, nem o que a gente mesma faz. Ninguém acha que é importante.

E outra aluna pediu a palavra:

— Professora, a verdade é que é a mulher quem cuida da casa. Poucos homens ajudam e quando fazem, não dividem certinho. Na minha casa eu e minha mãe fazemos a maior parte do serviço. Meu pai e meu irmão ajudam, mas fazem muito menos que a gente. Aí, quando a mulher não trabalha fora fala que ela não faz nada. Só trabalho de casa. Já viu a quantidade de serviço que tem? Como que não faz nada? Isso eu não aceito.

Nesse momento houve uma clara divisão no grupo. Se até então vinham alinhando seus pontos de vista, a questão do trabalho doméstico fora a fenda que revelou a cisão das ideias nesse contexto. E, parecendo muito seguro do que viria a afirmar, outro rapaz pediu para falar:

— Olha, mas se o homem é quem trabalha fora e sustenta a casa, é a mulher que tem que fazer mesmo. O cara chega cansado e ainda vai ter que fazer comida? Se tem a mulher lá, ela é que tem que fazer mesmo.

O ponto de vista extremamente machista despertou uma indignação ainda maior entre as moças da turma. E sob a tentativa de amenizar a fala do colega, um outro rapaz contra-argumentou:

— Mas quando os dois trabalham fora eu acho que o homem até deve ajudar um pouco a mulher em casa. Para ela não ficar muito cansada, né!?

A essa altura a turma estava muitíssimo agitada com todos se pronunciando quase ao mesmo tempo. Quando, finalmente consegui que me ouvissem, argumentei que a questão não era quem trabalhava mais ou menos, mas sim que as

---

<sup>45</sup> ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS. “Pró III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”. <[http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=314](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=314)> Acesso em 02/04/2020.

tarefas domésticas deviam ser divididas entre os membros da família e/ou moradores da casa, desde que tivessem idade suficiente e condições físicas e mentais de executá-las. Só assim não haveria sobrecarga para ninguém. Nem para a trabalhadora dona de casa, nem para os demais, fossem eles trabalhadores ou não.

Então, outro rapaz pediu a palavra demonstrando bastante indignação:

— Eu não acho isso certo, professora. Meu pai trabalha na rua o dia todo e depois da escola eu o ajudo. Minha irmã e minha mãe ficam em casa com meus irmãos pequenos. A senhora quer que quando a gente chegue em casa ainda vá lavar roupa e varrer casa para ajudar?

Tentei explicar, mais uma vez, que a questão era a divisão das tarefas como algo acordado entre os indivíduos, onde as pessoas assumem um compromisso entre si para a realização dessas atividades. Também reafirmei que o trabalho doméstico e o cuidado com a família não eram uma atividade exclusiva das mulheres e que a ideia da naturalização dessas atribuições ao gênero feminino não passava de uma construção cultural. Nada tendo a ver com quaisquer determinismos físicos ou biológicos.

A discussão intensificou-se ainda mais com o depoimento de mais uma aluna que manifestou o desejo de compartilhar suas impressões com a turma.

— No meu caso, professora, fiquei pensando muito naquela cena que uma das empregadas negras coloca a filha mais velha para trabalhar também, depois que ela perde o emprego. É que depois que eu repeti de ano por duas vezes, minha mãe começou a me levar para as casas que ela faz faxina. Disse que eu tinha que começar a aprender a fazer alguma coisa. Até parece que eu não aprendi nada na escola.

Usei o argumento de que, talvez, a intenção de sua mãe fosse ensinar-lhe sentido de responsabilidade através do trabalho e que não, necessariamente, tivesse restrições ao aprendizado construído na escola. A aluna fora enfática em sua resposta.

— Acho isso não, professora. Meu irmão também repetiu de ano e ela não o leva para aprender a faxinar. Só eu vou com ela. E se fosse só para ajudar a acabar mais rápido, poderia levar ele no meu lugar. Eu sei que ela acha que trabalho de faxina

em casa de família é trabalho para mulher. Por isso me leva. Mas professora, eu não quero ser faxineira igual a ela. Só porque eu repeti de ano não significa que eu queira ser faxineira, não.

A questão levantada pela aluna nos colocou novamente no cerne desta pesquisa. A possibilidade de transformação da consciência histórica de alunas e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à divisão sexual do trabalho. Os debates deixaram claro que, apesar de entenderem a tradicional dominação masculina em determinadas áreas e concordarem, em parte, que mulheres devam permeá-las, ideias sexistas ainda permanecem quase que imutáveis para alguns. Sobretudo, em relação os rapazes.

A maioria chega a conceber as atividades profissionais de forma mais igualitária, mas, ao que concerne às atividades domésticas, existe uma grande resistência quanto a atuação masculina. E dessa forma encerramos o segundo dia de debates, onde a apresentação da realidade de alguns núcleos familiares expuseram valores e conceitos alicerçados na reprodução do sistema de dominação patriarcal com base na opressão e exploração da mulher.

No dia 23 de setembro de 2019 iniciamos a fase das produções textuais. De modo geral traziam as impressões, conceitos, valores e perspectivas dos alunos acerca da divisão sexual do trabalho e a importância da mão de obra feminina. Muitas redações revelavam os cotidianos e realidades dos núcleos familiares e comunidades as quais pertenciam. Revelavam tradições e aspirações, motivados pelas atividades com os filmes e debates. Quarenta e cinco alunos entregaram-me suas produções, dos quais 23 rapazes e 22 moças.

Para executar a atividade, pedi que utilizassem as fichas de acompanhamento como referência. Deveriam discorrer sobre o que pensavam sobre a divisão sexual do trabalho de forma a defender suas ideias acerca da existência (ou não) de atividades laborais femininas e masculinas. Ainda deveriam relacionar suas concepções com as produções cinematográficas e debates, apresentando as mudanças e permanências ideológicas após as aulas temáticas e atividades com os filmes.

As atividades realizadas nas três primeiras fases da sequência didática apresentaram os seguintes resultados:

- ▶ 18 indivíduos (10 moças e 8 rapazes) acreditavam haver trabalhos específicos para homens e mulheres antes das reflexões e debates, indicando transformação das ideias de divisão sexual do trabalho após as atividades.
- ▶ 11 indivíduos (3 moças e 8 rapazes) acreditavam haver trabalhos específicos para homens e mulheres antes das reflexões e debates, reafirmando as ideias de divisão sexual do trabalho após as atividades.
- ▶ 16 indivíduos (9 moças e 7 rapazes) não acreditavam haver trabalhos específicos para homens e mulheres antes das reflexões e debates, reafirmando suas convicções após as atividades.

As atividades envolvendo entrevistas com a comunidade e núcleos familiares foram realizadas pelas alunas e alunos da turma no período de 24 de setembro de 2019 a 21 de outubro de 2019. Contudo, não havia a obrigatoriedade de realizá-las. Devo confessar que a ideia partiu de um grupo de alunos muito entusiasmado com a sequência didática e aulas temáticas (ainda no primeiro semestre).

Absolutamente encantada pelo engajamento e propriedade de causa do grupo inicial de 13 indivíduos (7 alunas e 6 alunos), não resisti à ideia de incorporar as entrevistas e enquetes à pesquisa. A proposta desse grupo inicial acabou por convencer cerca de mais 15 alunas e alunos da turma, totalizando 28 envolvidos na nova atividade.

Os alunos e alunas que se dispuseram a realizar mais essa etapa das atividades afirmaram ter sido especialmente motivados pelas atividades diferenciadas que vinham sendo realizadas durante as aulas de História e que a partir dessas aulas passaram a se interessar mais por textos que abordassem as questões feministas. O que, segundo o grupo de alunos e alunas, colaborou com o aumento de seus próprios interesses com a causa. Por esta razão, também queriam saber o que suas comunidades, amigos e familiares também pensavam a esse respeito.

Acerca das interações entre teoria e experiência, Bell Hooks esclarece:

Refletindo sobre meus próprios trabalhos de teoria feminista, percebo que o texto escrito – conversa teórica – é mais significativo quando convida as leitoras a se engajar na reflexão crítica e na prática do feminismo. Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. [...] (HOOKS, 2013; p.97)

O grupo de novos pesquisadores ainda afirmou que se sentiram mais motivados a realizar as entrevistas e enquetes após terem, também, produzido os textos e ainda acreditavam que alguns familiares e amigos seriam motivados por suas produções textuais. Ainda indiquei e forneci (para os interessados) literatura específica e esclarecedora sobre feminismo e quando se sentiram preparados começaram as entrevistas (realizadas pelos alunos e alunas fora da escola).

Apesar de não estabelecer um padrão para as perguntas que fariam aos entrevistados (afinal, a ideia partira deles, seria justo deixá-los elaborar suas próprias perguntas), pedi, tão somente, que adicionassem quatro perguntas que auxiliariam minha pesquisa.

- 1) Você acredita que existam trabalhos específicos para homens e para mulheres?
- 2) Você acredita que a desvalorização e depreciação da figura feminina e sua mão de obra acarretam desigualdades políticas e econômicas entre homens e mulheres?
- 3) Você acredita que a desigualdade entre os gêneros colabora para o aumento da violência contra as mulheres?
- 4) Na sua casa quem é o principal responsável pelas atividades domésticas?

Estas mesmas perguntas também foram usadas nas enquetes feitas com alunos dos ensinos fundamental e médio da instituição. Os resultados, tanto das entrevistas, quanto das enquetes, foram apresentados e debatidos pelo grupo de alunos pesquisadores, estando a seguir os dados coletados:

- ▶ 214 alunos do Ensino Médio (98 rapazes e 116 moças)
- ▶ Pergunta 1 - 54% dos rapazes responderam que sim e 46% responderam que não.  
37% das moças responderam que sim e 63% responderam que não.
- ▶ Pergunta 2 - 71% dos rapazes responderam que sim e 29% responderam que não.  
83% das moças responderam que sim e 17% responderam que não.
- ▶ Pergunta 3 - 77% dos rapazes responderam que sim e 23% responderam que não.  
89% das moças responderam que sim e 11% responderam que não.
- ▶ Pergunta 4 - 57% do total de alunos respondeu mulheres.  
4% do total de alunos respondeu homens.  
39% do total de alunos respondeu ambos.
- ▶ 135 alunos do Ensino Fundamental (66 meninos e 69 meninas)
- ▶ Pergunta 1 - 47% dos meninos responderam que sim e 53% responderam que não.  
45% das meninas responderam que sim e 55% responderam que não.
- ▶ Pergunta 2 - 58% dos meninos responderam que sim e 42% responderam que não.  
61% das meninas responderam que sim e 39% responderam que não.
- ▶ Pergunta 3 - 67% dos meninos responderam que sim e 33% responderam que não.  
73% das meninas responderam que sim e 27% responderam que não.
- ▶ Pergunta 4 - 59% do total de alunos respondeu mulheres.  
7% do total de alunos respondeu homens.  
34% do total de alunos respondeu ambos.

Ainda assim, a realidade em relação às atividades laborais e trabalhos disponíveis atualmente no mercado reproduzem os modelos sexistas que segregam mulheres de atividades concebidas como tradicionalmente masculinas. Trabalhos voltados ao cuidado de pessoas e serviços domésticos, de modo geral, continuam vinculados à figura feminina, enquanto as atividades que exigem força física, tomada de decisões ou uso da razão e raciocínio lógico, ainda representam um território de domínio masculino.

Segundo a Agência de Notícias do IBGE<sup>46</sup>, as principais atividades exercidas por mulheres ainda são: professores do ensino pré-escolar, cuidadores de crianças, especialistas em tratamentos de beleza e afins, trabalhadores dos serviços domésticos em geral, especialistas em métodos pedagógicos, profissionais de enfermagem, auxiliares de professores, professores do ensino fundamental, recepcionistas, psicólogos, cozinheiros, ajudantes de cozinha, trabalhadores de limpeza de interior de edifícios, especialistas em políticas e serviço de pessoal, trabalhadores de centrais de atendimento, cabeleireiros, professores do ensino médio, vendedores a domicílio, balconistas e vendedores de lojas.

Embora os avanços em direção à igualdade de gênero sejam inegáveis, a divisão sexual do trabalho ainda se mostra latente no mercado brasileiro. A ideia de trabalho ainda é concebida sob a dimensão do sexismo, segregando as mulheres de áreas economicamente importantes e estratégicas. O que coloca os processos de desconstrução do ideário dessa divisão, assim como sua desnaturalização, no patamar da urgência e extrema relevância no espaço escolar.

---

<sup>46</sup> Sobre ranking de profissões ver <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25223-mercado-de-trabalho-reflete-desigualdades-de-genero>  
Acesso em 18/06/2020.

## 5.

### Conclusão

Quando a proposta deste trabalho de pesquisa surgiu, primeiramente, pretendíamos que os arcabouços teóricos orientassem as práticas e experiências realizadas em sala de aula. Contudo, a cada encontro com a turma novas trocas ocorriam, oriundas das vivências discentes, tão relevantes que se tornaram essenciais à continuidade do próprio trabalho.

A intensa participação dos alunos, sem dúvida alguma, fora fundamental para o pleno desenvolvimento das aulas temáticas/experimentais, uma vez que o propósito primeiro deste era a transformação do ideário sexista em relação à divisão sexual do trabalho. E, embora alguns já não concebessem a existência de atividades laborais específicas de mulheres e homens, uma parte considerável da turma ainda se orientava a partir dos moldes patriarcais dessa divisão.

Por outro lado, a ideia inicial de desconstrução do modelo sexista da tradicional divisão do trabalho, manteve-se enquanto principal balizador desta pesquisa, norteando todas as práticas, atividades e sequências didáticas realizadas, possibilitando não apenas uma rica troca de experiências, mas também as reflexões necessárias às transformações das mentalidades.

Foi quando, então, passamos a buscar arcabouços teóricos que pudessem corroborar com as práticas e experiências vividas a cada aula. E foram muitas. As mais distintas, envolvendo-nos cognitivamente e afetivamente, o que, em nossa opinião, fora indispensável à construção do forte vínculo formado entre professora e alunos, favorecendo substancialmente o aprendizado discente.

Felizmente os laços entre professora e alunos, certamente, foram fortalecidos, indo contra as atuais expectativas governamentais em relação aos professores, sobretudo, os da disciplina História. E, mesmo para os mais resistentes às ideias de igualdade e diversidade entre os gêneros, a possibilidade de refletir sobre tais questões representou a oportunidade de analisar antigos conceitos sob uma nova perspectiva, ainda que divergisse de suas ideias iniciais.

A palavra de ordem era transformação. A mudança das mentalidades a partir de intervenções realizadas nas aulas de História são realmente possíveis. Em nossa proposta

didática vislumbramos a reflexão discente a partir de uma concepção pedagógica orientada pelo favorecimento de uma narrativa protagonista feminina, onde as perspectivas das mulheres passaram a ocupar o lócus central nessa percepção.

Mais que desmitificar relações de trabalho, proporcionar a desconstrução dos paradigmas estabelecidos e a compreensão dos fatores culturais que colaboram com a construção e manutenção dos modelos vigentes, fora, também, um dos principais marcadores que direcionaram este trabalho. Tornando a produção do “diário de bordo” a partir das vivências em sala de aula uma experiência consistente, passível de uma análise e estudo concretos.

Diante de todas as dificuldades conhecidas em razão do atual e desfavorável cenário político, em alguns momentos a interpretação equivocada das atividades propostas nas aulas por parte de alguns alunos e, até mesmo, responsáveis, transformaram-se em percalços oriundos das mentes cauterizadas, cujas ideias alimentavam-se da dominação masculina. No entanto, mantivemo-nos firmes e fiéis a nossos princípios norteadores de promoção do diálogo em todas as instâncias.

Frustrando as expectativas totalitárias daqueles que, por vezes acusaram-nos de promover “doutrinação feminista/comunista” no ambiente escolar, nossa maior forma de expressão pautou-se, em todos os momentos, na troca de ideias que divergiam entre si, produzindo a reflexão acerca do que era falado, dando origem a debates saudáveis e centrados, tão somente, na razão.

Ainda que de forma racional, nossas conversas abarcavam temas sensíveis, intimamente vinculados à vida pessoal de cada aluno. De fato, era emocionante apreciá-los refletindo sobre suas próprias condições de existência, sendo ainda mais belo o momento em que, enfim, à luz da razão, compreendiam que construções socioculturais não são, em absoluto, naturais e, portanto, não são imutáveis.

É como comenta Hooks:

Se formos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias? Quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional, que pode ser muito forte. (HOOKS, 2013, p.207)

E este fora o melhor. Comprovar na prática que quando deixamos de reproduzir parâmetros didáticos preestabelecidos e privilegiamos as vozes silenciadas é possível desnaturalizar padrões sociais e transformar mentalidades construídas sob as égides da dominação de um gênero sobre o outro.

Quando alunas e alunos enquanto indivíduos, aprendem que podem se tornar sujeitos e agentes de sua própria história, compreendendo as articulações engendradas nas relações de poder, assim como as estruturas que as sustentam, a sala de aula faz-se terreno fértil às transformações, e, em particular, as aulas de História quando alinham-se neste sentido, são elementos potencializadores e facilitadores desse processo.

Porque ensinar a refletir, questionar e transformar é preciso. Porque a escolha da narrativa transforma os discursos. Porque movimentar o ensino de História na luta pela igualdade de gêneros é urgente e uma aula sempre será uma grande oportunidade.

Afinal, não se trata de ser contra Deus, nem contra a família e muito menos contra os homens. No entanto, ser a favor da igualdade e liberdade. É ser a favor do diálogo, de ouvir uns aos outros, da livre reflexão. É reconhecermos o poder transformador da educação. É nos identificar enquanto sujeitos e agentes de nossa própria história. E se estivermos contra, sem dúvida, é contra a opressão.

## 6.

**Referências Bibliográficas**

ABRAMO, Laís. “**Inovação Tecnológica e Segmentação por Gênero no Mercado de Trabalho**”. In GITAHY, LEDA (org.) Reestruturación productiva, trabajo y educación en América Latina. Campinas, SP-IG/UNICAMP, Buenos Aires: RED CIID-CENEP, 1994. p. 229 a 246.

ALBORNOZ, Suzana. Coleção primeiros passos. O que é Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 7ª ed., 1994.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **O historiador naif ou a análise historiográfica como prática de excomunhão**. In: Guimarães, Manoel Luiz Salgado. Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

ALVES, Ana Elizabeth santos. **Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família**. Trab. educ. saúde vol.11 no.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000200002> Acesso em 03/06/2020.

ALVES, Branca Moreira. **Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil**. Petrópolis: vozes, 1980.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo?**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AMEZOLA, Gonzalo de. **É possível e necessário ensinar história do tempo presente na escola? Algumas reflexões sobre o caso argentino**. In: PORTO, Gilson (org.) História do tempo presente. Bauru: EDUSC, 2007.

ARÁN, M. **A psicanálise e o dispositivo diferença sexual**. Estudos Feministas, v. 17, n. 3, 2009, p. 653-673.

ARAÚJO, A. M. C.; AMORIM, E. R. A.; FERREIRA, V. C. **Os sentidos do trabalho da mulher no contexto da reestruturação produtiva**. In:

CONGRESSO LUSO-AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. VIII. Coimbra, Anais... Coimbra, Portugal, 2004.

ÁVILA, Rebeca C. PORTES, Élcio A. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos.** Estudos Feministas, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012 p. 809-832.

Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011) Acesso em 05/12/ 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **A interação verbal.** In: BAKHITIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARBAUT, Jacques. **O nascimento através dos tempos e dos povos.** Lisboa: Terramar, 1990.

BARRANCOS, Dora. **Historia y género.** Buenos Aires: CEAL, 1993.

BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org). **Nova História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2018.

BELELI, Iara. **Corpo e identidade na propaganda.** Estudos Feministas. v. 15, n. 1, 2007, p. 193-215. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000100012>. Acesso em 13/05/2019.

BELLINI, Ligia. **A coisa obscura: mulher, sodomia e Inquisição no Brasil Colônia.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC/SEC/SECADI; FNDE, 2015.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN+ Ensino Médio). Brasília: MEC, 2002.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; COSTA, Albertina de Oliveira; HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle; SORJ, Bila. et al (orgs). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2008.

\_\_\_\_\_. Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, vol. 37, nº132. São Paulo, 2007. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300003&script=sci_arttext)

15742007000300003&script=sci\_arttext. Acesso em 12/06/2020.

\_\_\_\_\_. **Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher (1975-1985)**.

In: CARVALHO, N. V. (Org.) A condição feminina. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.

\_\_\_\_\_. **O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes**. Estudos Feministas, Florianópolis, p.179-99, jan.1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16102>.

\_\_\_\_\_. **Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado?** R. Bras. Est. Pop., São Paulo, v.23, n.2, p.331-53, jul./dez. 2006.

BRUSCHINI, Cristina e LOMBARDI, Maria Rosa. “**A Bipolaridade do Trabalho Feminino no Brasil Contemporâneo**”. In Cadernos de Pesquisa, nº 110. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 67-104

BUTLER, Judith. **Corpos que importam. Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires; Barcelona; México: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gender trouble. Feminism and the subersion of identity**. New York: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. Contingência, hegemonia, universalidad. Buenos Aires: FCE, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. “**O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares**”. Revista Educação em Questão, Rio Grande do Norte, v. 54, n. 41, mai/ago. 2016

- CAPELATO, Maria H; MORETTIN, E. et al (orgs). **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.
- CARDOSO, Ciro F. **Narrativa, Sentido, História**. São Paulo, Papyrus, 1997.
- CARNEIRO, Sueli; SANTOS, Tereza. **A mulher negra**. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Racismo, sexismo e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Volume 1 (A era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CARVALHO NETO, Antônio. **Relações de trabalho e negociação coletiva na virada do milênio**. Petrópolis, Vozes.2001.
- CARPENEDO, Manoela; NARDI, Henrique. **Mulheres brasileiras na divisão internacional do trabalho reprodutivo: construindo subjetividades**. Revista de Estudios Sociales, Bogotá, n. 45, p. 96-109, 2013.
- CASTRO GOMES, Angela M. de. **Burguesia e trabalho: política e legislação social no Brasil, 1917-1937**. Rio de Janeiro, Campus, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A invenção do trabalhismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Editora da FGV.2005.
- CASTRO, M. G. **O conceito de gênero e as análises sobre mulheres e trabalho: notas sobre impasses teóricos**. Cad. CRH, Salvador, n.17, p.80-105, 1992.
- CATTANI, Antonio David (org.) **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2020.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERTEAU, Michel. **A Operação Histórica**, In: LE GOFF, J.; NORA, P. História-novos problemas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988.
- CEVA, Antonia; SCHUMAHER, Schuma. **Mulheres no poder: trajetórias na política a partir daluta das sufragistas do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. **Artes de fazer. A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.  
Tradução de Ephraim Ferreira Alves.

CHARTIER, Roger. **Diferença entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica).** Cadernos Pagu (4), Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1995.  
Tradução de Sheila Schwartzman.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COLLINS, Patricia Hill. “**Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão**”. In: MORENO, Renata (Org.). Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: EDSOF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Black sexual politics: African-Americans, gender, and the new racism.**  
New York; London: Routledge, 2005

CONNELL, Robert W. Messerschmidt, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito.** *Rev. Estud. Fem.*, Abr 2013, vol.21, no.1, p.241-282.  
Disponível

em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2013000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2013000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20/02/2019

CONTINS, M. **Lideranças Negras.** Rio de Janeiro, Aeroplano/FAPERJ, 2005.

COSTA, Claudia de Lima. **O sujeito do feminismo.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 19, 2002.

\_\_\_\_\_. **O tráfico do gênero.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 11, 1998.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. **Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e “o feminismo da diferença”.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 13 (3): 320, set./dez. 2005.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

COSTA, Fernando Sánchez. “**La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva**”. Pasado y Memoria: Revista de História Contemporânea, Alicante, n. 8, p. 267-286, 2009.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. **Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro, 1927-1942.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** Lisboa: Plataforma Gueto, 2013.

DIAS, Maria Odila. **Resistir e sobreviver**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Nova História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2018, pp. 3860-381.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres do ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

EISENTEIN, S. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

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.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo, Elefante, 2017.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e História: práticas de ensino com o cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERRO, Marc. **O Filme: uma contra-análise da sociedade**. In: LE GOFF, J; NORA, P. (orgs). História: novos objetos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIREDO, E.; PÔRTO JÚNIOR, S. S. **Persistência das desigualdades regionais no Brasil: polarização e divergência**. Nova Economia, Belo Horizonte, v.25, n.1, p.195-208, jan.-abr. 2015.

FONSECA, Claudia; RIZZINI, Irene. **As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil: aspectos históricos, culturais e tendências atuais**. Lima: OIT, Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil, abr. 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995.

FONTOURA, N. et al. **Pesquisas de uso do tempo no Brasil: contribuições para a formulação de políticas de conciliação entre trabalho, família e vida pessoal**. Revista Econômica, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p.11-46, jun. 2010.

FRAGA, Alexandre Barbosa. **De empregada a diarista: as novas configurações do trabalho doméstico remunerado**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

FURET, François. **A Oficina da História**. 1ª v. (Tradução Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986, p. 81.

GAMA, A. S. **Trabalho, família e gênero**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização- abordagens históricas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n 92/93 (jan/jun), 1988

\_\_\_\_\_. **Mulher negra**. In Afrodiáspora: Revista estudos do mundo negro, ano 3 n 6 e 7, Ipeafro, abril/dezembro de 1985.

\_\_\_\_\_. **Por um feminismo afro latino-americano**. In: Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino n.1. Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

\_\_\_\_\_. HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

GUEDES, M. C.; ARAÚJO, C. **Desigualdades de gênero, família e trabalho: mudanças e permanências no cenário brasileiro**. Revista Gênero, v.12, p.61-79, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2012.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Tradução de Maria Thereza P. de Almeida e Heitor Ferreira Costa.

\_\_\_\_\_. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1978.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: EDPUC; Apicuri, 2016.

HEMMINGS, Clare. **Contando estórias feministas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 1, 2009.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In FERRETI, Celso João et al. (orgs). *Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Divisão, relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho**. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.65, p.39-49, jan./mar. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. In: *Tempo Social*, v. 26, n. 1. USP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais**. *Revista Feminista, Recife*, n.2, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada**. *Friedrich Ebert Stiftung Brasil*, n.7, 2015.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p.595-609, set./dez. 2007.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Tradução de S. M. Campos e Y. S. de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero**. In *Revista Latino -americana de Estudos do trabalho: Gênero, Tecnologia e Trabalho*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, ano 4, nº 7, 1998; pp.5-27.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Tradução de S. M. Campos e Y. S. de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

\_\_\_\_\_. **A era das revoluções 1789-1848**. 16. ed. Tradução de Maria Tereza L. Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. Lisboa: Plataforma Gueto, 2014.

\_\_\_\_\_. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

IPEA. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... et al.- Brasília : Ipea, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papyrus, 1996.

KATZINGER, S. Mães. **Um estudo antropológico da maternidade**. Lisboa: Ed. Presença, 1978.

KORNIS, Mônica A. **História e cinema: um debate metodológico**. Rio de Janeiro: CPDOC, abril, 1991.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos passados**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-RJ, 2006.

LANGER, M. **Maternidade e sexo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEAL, Isabel. **Nota de abertura**. *Análise Psicológica*, 8 (4), 1990, p. 365-366.

LEITE, Miriam Moreira. **Outra face do feminismo. Maria Lacerda de Moura**. São Paulo: Ática, 1984.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado. História da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix (tradução Luiza Sellera, 2019), 1986.

LOBO, Elisabeth S. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **“Pedagogias da sexualidade”**. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Escola e a Produção das Diferenças Sexuais e de Gênero**. In MELO, Hildete Pereira. “O feminino nas manufaturas brasileiras”. In MURARO, Rose Marie e PUPPIN, Andréa Brandão (orgs.). *Mulher, Gênero e Sociedade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 200. p. 124-136.

LUGONES, Maria. **“Rumo a um feminismo decolonial”**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (1933). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política** (1932). Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. **Espaço feminino no mercado produtivo**. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.) Nova história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Hildete Pereira. “**O feminino nas manufaturas brasileiras**”. In MURARO, Rose Marie e PUPPIN, Andréa Brandão (orgs.). Mulher, Gênero e Sociedade. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 200. p. 124-136.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

MITCHELL, J. **Mulheres: a revolução mais longa**. Gênero, v. 6, n. 2, 2006, p. 203-232.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora Brasil, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias ad pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

\_\_\_\_\_. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

\_\_\_\_\_. GABRIEL, Carmem Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. MONTEIRO, Ana Maria. “**Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história**”. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A História na Escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 177-209.

MORAN, J.M. **O vídeo na sala de aula**. [Disponível na internet: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. acesso em 16/03/2020.]

MOTT, Maria Lucia de Barros. **Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.

NAPOLITANO, Marcos. **A História depois do papel**. In: PINSKY, Carla (org.). Fontes Históricas. São Paulo, Ed. Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’assunção (orgs). **Cinema- História, teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **“Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades”**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014. p. 276-291.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **“O dispositivo amoroso e o assujeitamento das mulheres nas histórias que os livros didáticos ensinam”**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (Org.). *Mulheres e violências: interseccionalidades*. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 205-225.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 54, 2007, p. 281-300.

PEDRO, Joana Maria. **O feminismo de segunda onda: corpo, prazer e trabalho**. in: PINSKY, Carla e PEDRO, Joana M. (orgs.) *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea**. In: *Simpósio Internacional História e Margem*, 2010, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história. Operários, mulheres, prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

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

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: Ed. Unicamp, 2018.

PINTO, Céli R. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

POSTHUMA, Anne Caroline. **“Mercado de Trabalho e Exclusão Social da Força de Trabalho Feminina”**. In ABRAMO, Laís; ABREU, Alice R. de Paiva (orgs). *Gênero e Trabalho na Sociologia Latino-Americana*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST,1998.

PRIORE, Mary Del. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: DEL PRIORE, Mary (orgs.), *História das mulheres no Brasil*. São Pulo: Contexto, 2018, pp. 578-606.

RAMINELLI, Ronald. **Eva Tupinambá**. In: DEL PRIORE, Mary (orgs.), *História das mulheres no Brasil*. São Pulo: Contexto, 2018, pp. 11-44.

RAMOS, G. S. **Leitura feminista da história das mulheres no Brasil**. *Revista Estudos Feministas*, v.21, n.3, p.1232-5, dez. 2013

ROCHA, Helenice. **Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de uso**. In: REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org). *A História na escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes. Os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**. Brasília: UnB, 2001<sup>a</sup>. V. I. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica.

SAFIOTTI, Helleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 1997.

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.

\_\_\_\_\_. **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica.** In: FRANCO, Marília da Silva et al. (orgs). Coletânea lições com cinema. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993, p. 87-103.

SANCHES, Marcia de Mattos. **A sala de aula em filmes: lapidando a formação docente.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres.** Madri: Traficante de Sueños, 2016.

SCHETTINI, Cristiana. **“Que tenhas teu corpo”:** uma história social da prostituição no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula,** In: BITTENCOURT, Circe (Org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças.** São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos.** Trad. Pedro Serras Pereira. Lisboa: Letra Livre, 2013

SCOTT, Joan Wallach. **“A invisibilidade da experiência”.** Projeto História. Nº 16. 1998. pp 297-325.

\_\_\_\_\_. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Recife: SOS Corpo, 1991.

\_\_\_\_\_. **História das Mulheres.** in: BURKE, Peter (Org.). A Escrita da História. São Paulo: UNESP, 1992.

SHOWALTER, Elaine. **Anarquia sexual. Sexo e cultura no fin de siècle.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Cristiani Bereta. **“Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: algumas questões sobre produções de subjetividades”.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7, 2006, Florianópolis, UFSC. Anais eletrônicos, Florianópolis: UFSC, p. 1-8, 2006.

\_\_\_\_\_. **Homens e Mulheres em movimento: relações de gênero e subjetividades no MST.** Florianópolis: Movimento Atual, 2004.

SILVA, Gilvan Ventura da; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel (Orgs.). **História, mulher e poder.** Vitória: Edufes/PPGHis, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo.** 2. ed., 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

SIMÃO, A. B. (2019). **Entre o ideal e o real: percepções e práticas acerca da divisão de atividades domésticas e de cuidados no Brasil.** Revista Brasileira De Estudos De População, 36, 1-7. <https://doi.org/10.20947/s0102-3098a0078>. Acesso em 21/05/2020.

SINGER, Paul. **Dominação e desigualdade: Estrutura de classes e repartição da renda.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

SMITH, Andrea. “**A Violência Sexual como uma Ferramenta de Genocídio**”. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 195-230, 2014.

SOARES, Ana Paula Taveira. **Identidades sociais: produção de sentidos nas enunciações de uma docência.** In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. Pesquisa em ensino de História: entre desafios e propostas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014, pp.101-112.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, J. **A História vai ao cinema.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho – Homens negros, mulheres brancas, mulheres negras.** Brasília: Ipea, 2000. p. 26. (Textos para Discussão, n. 769).

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência. Mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920).** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das mulheres: notas sobre o estado atual da questão.** In: VAINFAS, Ronaldo, CARDOSO, Ciro F.S, (org.). Domínios da história – ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, p. 275-296, (1997a).

\_\_\_\_\_. **História, mulheres, gênero: contribuições para um debate.** In: AGUIAR, Neuma (org.). Gênero e Ciências Humanas – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 95-114, (1997b).

\_\_\_\_\_. **Mulheres em busca de novos espaços e relações de gênero.** Acervo. Revista do Arquivo Nacional. Arquivo Nacional, v. 9, n. 1 p. 99-125, 1996.

- \_\_\_\_\_. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Edusc, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Violência simbólica. Saberes masculinos e representações femininas**. Estudos Feministas, v.5, n.1, p.7-29, 1997.
- SORJ, B. **Trabalho remunerado e trabalho não remunerado**. In: OLIVEIRA, S.; RECAMÁN, M.; VENTURI, G. (Org.) A mulher brasileira nos espaços público e privado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C. **Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.573-94, 2007.
- SULL, Jennifer Van. **Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- TABAK, Fanny. **Mulheres públicas. participação política & poder**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TELLES, Lorena Féres da Silva. **Libertas entre sobrados: mulheres negras e trabalho doméstico em São Paulo**. São Paulo, Alameda, 2013.
- THÉBAUD, Françoise. **Políticas de gênero nas Ciências Humanas. O exemplo da disciplina histórica na França**. Espaço Plural, ano X, n. 21, 2º semestre, 2009, p. 33-42.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Tradução de Rosaura Eichenberg.
- \_\_\_\_\_. **Senhores & caçadores**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Tradução de Denise Bottmann.
- TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.
- WAJCMAN, Judy. **“Tecnologia de produção: fazendo um trabalho de gênero”**. In Cadernos Pagu: Gênero, tecnologia e ciência. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, nº 10, 1998. p. 201-256.
- WOLFF, Cristina Scheibe; Maria; SILVA, J. G. **Memórias "gendradas" nas narrativas de mulheres do Cone Sul**. In: MAIOR, Paulo Souto; LEITE, Juçara Luzia. (Org.). **Flexões de Gênero: História, Sensibilidades e Narrativas**. 1ed.Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

WOLFF, Cristina Scheibe e SALDANHA, Rafael Araujo. **Gênero, sexo, sexualidades. Categorias do debate contemporâneo.** Retratos da Escola, vol. 9, n. 16, 2015. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16.482>. Acesso em 16/02/2019.

VIGOYA, Mara Viveros. **“La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”.** Debate Feminista, Ciudad de México, v. 52, p. 1-17, out. 2016.

XAVIER, G. **Você pode substituir Mulheres Negras como objeto de estudo por mulheres negras contando as suas próprias histórias.** Rio de Janeiro: Malê, 2019.

ZUCCO, Maise. **Os grupos de mulheres e os feminismos em Florianópolis: a importância atribuída às grandes capitais brasileiras.** Anais do Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008

7.

**Anexo I**

	<b>CIEP 320 – Ercilia Antonia da Silva</b>
	<b>Nome:</b>
	<b>Turma:</b>
	<b>Professora:</b> Patrícia Gonçalves de Oliveira
	<b>Turno:</b>

**Formulário de pesquisa de opinião****Sexo:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_

1) Você acredita que existam trabalhos específicos para homens e para mulheres?

Sim ( )

Não ( )

2) Você acredita que a desvalorização e depreciação da figura feminina e sua mão de obra acarretam desigualdades políticas e econômicas entre homens e mulheres?

Sim ( )

Não ( )

3) Você acredita que a desigualdade entre os gêneros colabora para o aumento da violência contra as mulheres?

Sim ( )

Não ( )

4) Na sua casa quem é o principal responsável pelas atividades domésticas?

Sim ( )

Não ( )

8.

**Anexo II**

	<b>CIEP 320 – Ercilia Antonia da Silva</b>
	<b>Nome:</b>
	<b>Turma:</b>
	<b>Professora:</b> Patrícia Gonçalves de Oliveira
	<b>Turno:</b>

**Ficha de acompanhamento de filmes****Estrelas Além do Tempo** ( )**Histórias Cruzadas** ( )

1) O que chamou sua atenção de forma positiva?

---



---

2) O que chamou sua atenção de forma negativa?

---



---

3) Você se identificou com algum personagem?

---



---

4) Você identificou alguma semelhança entre algum personagem e alguém que você conheça?

---



---

5) Alguma(s) situação(ões) e/ou dinâmica(s) apresentadas no filme faz(em) parte da sua realidade ou de alguém que você conheça?

---

---

---

6) Você gostou da aula/atividade com filme? De modo breve, faça uma crítica ao filme e à aula/atividade.

---

---

---