



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

ROSIANE FERREIRA DA SILVA

**MATILDAS, TEREZAS, OPHÉLIAS E CAMILAS: PROTAGONIZANDO
MULHERES DO SÉCULO XX NO ENSINO DE HISTÓRIA COM HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS**

**João Pessoa - PB
Fevereiro - 2022**

ROSIANE FERREIRA DA SILVA

**MATILDAS, TEREZAS, OPHÉLIAS E CAMILAS: PROTAGONIZANDO
MULHERES DO SÉCULO XX NO ENSINO DE HISTÓRIA COM HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto.

**João Pessoa - PB
Fevereiro - 2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Rosiane Ferreira da.
Matildas, Terezas, Ophélias e Camilas :
protagonizando mulheres do Século XX no ensino de
história com histórias em quadrinhos / Rosiane Ferreira
da Silva. - João Pessoa, 2022.
180 f. : il.

Orientação: Martinho Guedes dos Santos Neto.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Mulheres. 2. Ensino de História. 3. Quadrinhos.
I. Santos Neto, Martinho Guedes dos. II. Título.

UFPB/BC CDU 37-055.2(043)

ROSIANE FERREIRA DA SILVA

**MATILDAS, TEREZAS, OPHÉLIAS E CAMILAS: PROTAGONIZANDO
MULHERES DO SÉCULO XX NO ENSINO DE HISTÓRIA COM HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de pesquisa
Saberes Históricos no Espaço Escolar, como
requisito para obtenção do título de Mestra em
Ensino de História.

Aprovada em

24/02/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto
Universidade Federal da Paraíba
Orientador



Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno



Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Externa



Profa. Dra. Simone da Silva Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinadora Externa Convidada

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores da educação básica. Também dedico a todos os alunos e alunas. Que ele possa oferecer novos horizontes, novos olhares e novas perspectivas.

AGRADECIMENTOS

Fazer um mestrado fazia parte dos meus sonhos de jovem professora. Fazia parte de uma vontade de sempre melhorar para que assim eu pudesse oferecer uma educação de qualidade por onde quer que eu fosse passar. Mas o mestrado, para além de eu o ter feito durante uma pandemia, também ocorreu durante o período mais difícil da minha vida até então. Passar por esse processo diante de várias atribulações foi extremamente difícil.

Assim, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que estiveram comigo nesta caminhada. Em primeiro lugar, gostaria de ter vivido esse mestrado com a minha turma presencialmente. Gostaria de ter vivido vendo as aulas nas salas da universidade, tomando café nos intervalos, andando pelos corredores e conversando sobre os anseios que uma pós-graduação pode ocasionar. Não vivemos nada disso. A pandemia infelizmente nos impediu de viver tudo isso. Mas, mesmo diante da distância, tentamos permanecer sempre conectados e presentes através dos meios de comunicação que o mundo digital nos proporciona.

Dessa forma eu gostaria de agradecer à minha turma, em especial a essas mulheres fortes e tão acolhedoras: Isabela, Cinthia, Walcilene e Dora. Obrigada por todo apoio. Gostaria de agradecer também a Martinho Guedes, que tendo sido meu professor na graduação, hoje se encontra como meu orientador, que me acompanhou em todo esse processo e fez este trabalho crescer de modo tão primoroso. Muito obrigada professor.

Agradeço de modo muito especial aos ilustradores e ilustradoras das HQ's. Sem vocês elas jamais teriam ganhado vida. Obrigada Fabiano, Marcelle e Jaque. Eu sou imensamente grata por todo o trabalho imensurável desempenhado nas HQ's. Esse trabalho só foi possível por vocês. Este trabalho também pertence a vocês.

Agradeço muito a duas pessoas muito queridas que também me possibilitaram fazer o mestrado. O George, com o qual tive o prazer de trabalhar junto e que também é um dos melhores professores de Geografia que já vi. Muito obrigada pelo teu apoio. Sem ele, eu não teria chegado até aqui. E o Josemar, que para além de dividir o espaço de trabalho, se tornou um grande amigo. Lembro-me até hoje de todas as suas palavras encorajadoras e embebedas de lágrimas me incentivando a ir fazer o mestrado. Jamais me esquecerei disso e do quanto você foi e continua sendo essencial em minha vida.

Agradeço também a minha tão querida Fran, a melhor amiga que eu poderia ter nesta vida. Esse mestrado também é por você. Eu sou eternamente grata por todo seu apoio, companheirismo, amizade sincera e cumplicidade. Amo-te de todo meu coração. Sem a sua presença em minha vida, eu não teria chegado até aqui. Muito obrigada.

E o que é um professor, na ordem das coisas?
Que tem o ensino a ver com o poder?
Como podem as palavras se comparar com as armas?
Por acaso a linguagem já destruiu e já construiu mundos?

(AMADO *apud* ALVES, 2000, p. 25)

RESUMO

Esta pesquisa se constitui na análise do silenciamento e sub-representação das mulheres no livro didático e também na análise dos saberes prévios dos estudantes, evidenciando as atuações e os protagonismos das mulheres durante o século XX no Brasil através das Histórias em Quadrinhos que podem ser utilizadas como ferramentas de ensino aprendizagem para ser trabalhada dentro do Ensino de História. O recorte espaço temporal definido foi o Brasil no século XX, devido ao fato do 9º ano do ensino fundamental II estudar acontecimentos que ocorrem no citado século até os dias atuais. Houve a aplicação de dois questionários, cujo objetivo foi constatar a percepção dos/das discentes acerca das mulheres e o seu conhecimento prévio de modo geral. Também houve a análise do livro didático utilizado pelas escolas municipais Maria do Carmo e João Jacinto da cidade de Bayeux/PB a fim de perceber como as mulheres estão representadas. O livro didático é o *Estudar História: das origens do homem à era digital* da editora moderna cujas autoras são Barreto e Braick (2018). Para fins de discussão e compreensão das problemáticas deste trabalho, estabelecemos diálogos com obras organizadas por Mary Del Priori (2004), Carla Bassanezi e Joana Maria Pedro (2013), no que diz respeito à abordagem das atuações históricas das mulheres no século XX, além de Koselleck (2006), Hartog (2013), Albuquerque (2019), entre outros autores que abordam sobre História e Ensino de História. Para a discussão sobre aprendizagem histórica e histórias em quadrinhos no ensino de História, dialogaremos com Bittencourt (2008), Vygotsky (2001, 2010), Paulo Freire (2002) (2019), Rubem Alves (2000), entre outros. Como resultado deste trabalho, foram elaboradas quatro histórias em quadrinhos que protagonizam, cada uma delas, personagens femininas, as quais são: Matilda, Tereza, Ophélia e Camila interligadas com narrativas e contextos nacionais abordados pelo LDH analisado nesta pesquisa, a fim de serem utilizadas como material paradidático de apoio ao livro didático de História. As HQs deste trabalho foram ilustradas de modo voluntário pelo designer Fabiano Gomes, e pelas designers Jaqueline Souza e Marcelle Irineu.

Palavras - chave: Mulheres, Ensino de História, Quadrinhos.

ABSTRACT

This research is based on the analysis of the silencing and underrepresentation of women in the textbook and also on the analysis of the students' previous knowledge, highlighting the performances and protagonisms of women during the 20th century in Brazil through the Comics that can be used as teaching-learning tools to be worked within the Teaching of History. The time frame defined was Brazil in the 20th century, due to the fact that the 9th year of elementary school II studies events that occur in that century until the present day. There was the application of two questionnaires, whose objective was to verify the perception of the students about women and their previous knowledge in general. There was also an analysis of the textbook used by Maria do Carmo and João Jacinto municipal schools in the city of Bayeux/PB in order to understand how women are represented. The textbook is *Estudar História: from the origins of man to the digital age of the modern publishing house* whose authors are Barreto and Braick (2018). For the purposes of discussion and understanding of the problems of this work, we establish dialogues with works organized by Mary Del Priori (2004), Carla Bassanezi and Joana Maria Pedro (2013), regarding the approach of the historical performances of women in the 20th century, in addition to by Koselleck (2006), Hartog (2013), Albuquerque (2019), among other authors that address History and History Teaching. For the discussion on historical learning and comics in the teaching of History, we will dialogue with Bittencourt (2008), Vygotsky (2001, 2010), Paulo Freire (2002) (2019), Rubem Alves (2000), among others. As a result of this work, four comics were created, each of them starring female characters, which are: Matilda, Tereza, Ophélia and Camila interconnected with national narratives and contexts addressed by the LDH analyzed in this research, in order to be used as paradidactic material to support the History textbook. The comics of this work were illustrated voluntarily by the designer Fabiano Gomes and the designers Jaqueline Souza and Marcelle Irineu.

Keywords: Women, History Teaching, Comics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Panfleto de divulgação aos trabalhadores, da fundação da União Geral.....	31
Figura 2: HQ Matilda	99
Figura 3: HQ Tereza.....	101
Figura 4: HQ Ophélia.....	103
Figura 5: HQ's Teresa e Ophélia	105
Figura 6: HQ Camila.....	106
Figura 7: HQ Camila.....	106
Figura 8: HQ Matilda (capa).....	115
Figura 9: HQ Matilda (p. 1)	116
Figura 10: HQ Matilda (p. 2).....	117
Figura 11: HQ Matilda (p. 3).	118
Figura 12: HQ Matilda (p. 4).....	119
Figura 13: HQ Matilda (p. 5)	120
Figura 14: HQ Matilda (p. 6).	121
Figura 15: HQ Matilda (p. 7).	122
Figura 16: HQ Matilda (p. 8).	123
Figura 17: HQ Matilda (p. 9).	124
Figura 18: HQ Matilda (p. 10).	125
Figura 19: HQ Matilda (p. 11).	126
Figura 20: HQ Teresa (Capa).....	129
Figura 21: HQ Teresa (p.1)	130
Figura 22: HQ Teresa (p.2).	131
Figura 23: HQ Teresa (p.3).	132
Figura 24: HQ Teresa (p.4).	133
Figura 25: HQ Teresa (p. 5).	134
Figura 26: HQ Teresa (p. 6).	135
Figura 27: HQ Teresa (p. 7).	136
Figura 28: HQ Teresa (p. 8).	137
Figura 29: HQ Teresa (p. 9).	138
Figura 30: HQ Teresa (p. 10)	139
Figura 31: HQ Ophélia (Capa)	143
Figura 32: HQ Ophélia (p. 1)	144

Figura 33: HQ Ophélia (p.2)	145
Figura 34: HQ Ophélia (p.3)	146
Figura 35: HQ Ophélia (p. 4)	147
Figura 36: HQ Ophélia (p. 5)	148
Figura 37: HQ Ophélia (p. 6)	149
Figura 38: HQ Ophélia (p. 7)	150
Figura 39: HQ Ophélia (p. 8)	151
Figura 40: HQ Ophélia (p. 9)	152
Figura 41: HQ Ophélia (p. 10)	153
Figura 42: HQ Ophélia (capa variante)	154
Figura 43: HQ Camila (capa)	157
Figura 44: HQ Camila (p.1)	158
Figura 45: HQ Camila (p. 2)	159
Figura 46: HQ Camila (p. 3).....	160
Figura 47: HQ Camila (p. 4)	161
Figura 48: HQ Camila (p. 5)	162
Figura 49: HQ Camila (p. 6)	163
Figura 50: HQ Camila (p. 7)	164
Figura 51: HQ Camila (p. 8)	165
Figura 52: HQ Camila (p. 9)	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise do livro didático: “Estudar História: das origens do homem à era digital”	22
Tabela 2: Perguntas elaboradas para o primeiro questionário.....	80
Tabela 3: Respostas à primeira pergunta.....	81
Tabela 4: Respostas à segunda pergunta	83
Tabela 5: Respostas à terceira pergunta	85
Tabela 6: Respostas à quarta pergunta	86
Tabela 7: Respostas à quinta pergunta	88
Tabela 8: Perguntas do segundo questionário	89
Tabela 9: Respostas à primeira pergunta.....	89
Tabela 10: Respostas à segunda pergunta	90
Tabela 11: Respostas à terceira pergunta	91
Tabela 12: Respostas à quarta pergunta	92
Tabela 13: Respostas à quinta pergunta	93
Tabela 14: Respostas à sexta pergunta	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLT – Consolidação das Leis trabalhistas

CUT – Central Única dos Trabalhadores

HQ – Histórias em Quadrinhos

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IPM – Inquérito Policial Militar

LDH – Livro didático de História

PB – Paraíba

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: MULHERES DO BRASIL NO SÉCULO XX: OS PROTAGONISMOS FEMININOS EM EVIDÊNCIA.....	26
1.1. Mulheres operárias no contexto da industrialização brasileira.....	27
1.2 Pós-segunda guerra mundial e anos dourados: a volta da mulher ao lar.....	37
1.3. Mulheres feministas e os anos 60: a segunda onda do feminismo.....	43
CAPÍTULO 2: A PRESENÇA DAS MULHERES NA HISTÓRIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
2.1. O processo de inserção das mulheres na história.....	49
2.2 O ensino de história e as mulheres.....	55
CAPÍTULO 3: CONHECIMENTO PRÉVIO, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DIÁLOGOS DISCENTES: SABERES EM CONEXÃO.....	65
3.1 O conhecimento prévio: saberes do chão da vida que chegam à escola.....	65
3.2 A percepção dos alunos acerca das mulheres: análises, discussões e relatos de experiências.....	79
3.3 Histórias em quadrinhos e aprendizagem histórica: possibilidades para discutir o protagonismo das mulheres na história.....	95
CAPÍTULO 4: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO DIMENSÃO PROPOSITIVA.....	109
4.1. A HQ Matilda.....	112
4.2. A HQ Tereza.....	127
4.3 A HQ Ophélia.....	140
4.4 A HQ Camila.....	155

REFERÊNCIAS168

APÊNDICES173

INTRODUÇÃO

Por trás de toda pesquisa, existe um sujeito que o produz. O sujeito, todavia, nunca o produz sozinho. Uma pesquisa é como uma teia de aranha que é confeccionada fio por fio, ao longo do tempo, e cada um dos fios se interligam uns aos outros, como um emaranhado. Assim, percebo que a pesquisa também se constrói como fios interligados de teias de aranhas, ou como bordados e tricôs, onde meus diálogos se vinculam a outros diálogos para formar a teia das argumentações, ideias e escritos que trazem robustez e forma para este trabalho.

Assim, antes que vocês possam ler o resultado desta teia, desta pesquisa, busco agora me apresentar. Desde jovem, a educação se mostrava para mim como um meio para melhoria de vida. Filha de agricultores, ainda não tinha determinado qual caminho eu queria seguir. Até que me vi fazendo História na Universidade Estadual da Paraíba (Campus III – Guarabira) e fui descobrindo, que através da educação eu poderia alçar voos e, além disso, poderia proporcionar o voo de outras pessoas. Essa é uma condição tão singular da educação e que, por mais que os tempos passem, ainda continuo a me encantar.

Quando eu dei aula pela primeira vez, em uma tarde ensolarada do ano de 2017, sai da sala no fim de aula e falei para mim mesma: “é isso o que quero fazer pelo resto da minha vida”. Essa é uma certeza que ainda carrego e a cada ano se sedimenta, se solidifica e se enraíza, ainda mais quando leio e ouço histórias de sujeitos marginalizados, quando me deparo com situações e acontecimentos tristes que atingem principalmente pessoas que estão à margem da sociedade.

E é partir de minhas experiências, tanto nas salas de aula como pessoais que pretendi me dedicar às escolas através da História e por meio desta pesquisa, a qual possui uma importância tamanha no sentido de buscar as mulheres do silêncio e trazê-las para um espaço onde possam ser vistas, lembradas e presentes.

Para além das motivações científicas, bem como das problemáticas, indagações, lacunas e brechas encontradas em todo início de pesquisa, trazer as motivações pessoais que inquietam pesquisadores e pesquisadoras docentes da educação básica se revela como um elemento inicial bastante importante, considerando ainda que, muitas vezes, são delas que a maioria dos professores parte, e não é diferente com esta professora que vos escreve.

Portanto, é a partir de meu breve relato de experiência que alguns problemas, questionamentos e incógnitas começaram a ser pensadas a partir de vivências enquanto professora, com o intuito de estabelecer alternativas e métodos que visem a um melhor entendimento de situações do nosso presente, inseridas na escola. A fala de Hartog resume

bem o movimento deste caminhar partindo de nosso tempo: a “incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (2019, p. 170).

No início de 2020, um pouco antes de iniciar a pandemia da Covid-19, estava eu iniciando uma aula em uma turma de 8º ano, em uma escola da rede municipal de Bayeux - PB, na qual a aula do dia iria tratar das condições precárias de trabalho às quais as mulheres estavam submetidas durante a Revolução Industrial na Inglaterra do século XVIII.

O livro didático de História (LDH) utilizado era: “Estudar História: das origens do homem à era digital” (2018) das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. Este livro será analisado e o resultado será apresentado posteriormente. O referido LDH, então, apresentava a situação das crianças nas fábricas, mas não abordava sobre a vida das mulheres nas fábricas nem as dificuldades que sofriam pelas condições de trabalho. Antes de chegar a discutir sobre as crianças e mulheres, pedi aos alunos/as exemplos de situações que eles/as considerassem como desumanas de modo geral e um aluno citou o aborto. A partir disso, muitos/muitas estudantes fizeram comentários de cunho machista, que inferiorizavam as mulheres alegando, por exemplo, que a responsabilidade de trabalhar era dos homens, enquanto que às mulheres cabia apenas a função de cuidar dos filhos e da casa.

Estive a pensar como os/as discentes atualmente chegam a estas formulações acerca das mulheres. Não totalmente, mas uma boa parte dos/das estudantes tem em seu imaginário um estereótipo construído socialmente, que os/as fazem associar as mulheres apenas aos lares. Ou seja, elas devem estar em casa, cuidar da família, dos filhos, do marido e, contudo, o trabalho e a responsabilidade de prover o sustento da casa são apenas dos homens. Esta constatação, embora tenha sido percebida dentro de uma sala de aula, é uma ideia que, conseqüentemente, deve compor uma boa parte do imaginário social brasileiro, mesmo que hoje as mulheres estejam atuando para além do espaço do lar, pois a desigualdade existente entre homens e mulheres possui um longo histórico e está baseada em uma hierarquização entre os sexos, na qual os homens são determinados como superiores e as mulheres inferiores.

Diante destas reflexões que foram aflorando, me pus a fazer uma observação de dois documentos. O primeiro organiza a grade curricular das disciplinas que devem ser ofertadas na rede educacional do estado da Paraíba, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba¹ (2019). Ao me debruçar sobre a PCPB, percebo que no tocante aos objetivos de aprendizagem do 9º ano, série que abarca vários conteúdos do nosso recorte temporal, as mulheres aparecem em dois objetivos, quais sejam: “Discutir e caracterizar o papel da mulher na idade contemporâ-

¹ A Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi elaborada para as creches e escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano. Foi apresentada em 2018, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e pela União Nacional dos Dirigentes Educacionais da Paraíba (Undime-PB).

nea” e “Discutir a primavera feminista e suas implicações para a atuação da mulher na sociedade” (2019, p. 358-359). Já no segundo documento observado, a Base Nacional Comum Curricular² (2018), são presentes apenas dois conteúdos sobre mulheres: “O papel da mulher na Grécia e em Roma” no 6º ano e “Anarquismo e Protagonismo feminino” no 9º ano.

Outra observação foi feita no texto de introdução da disciplina de História da BNCC, ao se relacionar aos sujeitos, a referência universal sempre aparece relacionada à figura masculina, aos homens, englobando assim as mulheres. “A Antropologia, a Sociologia, a História, entre outras, têm a atuação do ser humano como interesse” [...] “Para tanto, o saber sobre o homem deve ultrapassar os limites do seu espaço de produção e atingir o cotidiano” (BNCC, 2019, p. 347). É interessante perceber que a categoria “homem” sempre representa o ser humano, ou a humanidade ou a sociedade de modo majoritário, quando lemos ou escrevemos no plural. Mesmo que em um grupo de 10 pessoas existam 9 mulheres e um único homem, a escrita e fala no plural assume o pronome “eles”.

Segundo Moreira (2018), até pouco tempo atrás, as mulheres foram narradas e representadas sob a perspectiva masculina. A inserção da categoria mulher nos registros historiográficos ocorreu a partir de 1960 e posteriormente houve a inserção da categoria mulheres. As feministas começaram a considerar essas categorias justamente para estabelecer uma separação da categoria homem, conforme Joana Maria Pedro (2005) salienta.

O estabelecimento da história das mulheres como um campo de estudo também se deu a partir da década de 1960 e vem trazendo até hoje grandes contribuições historiográficas no campo da história das mulheres. Assim, este trabalho, para além da vinculação com o campo de Ensino de História, também se vincula com o campo da História das Mulheres, tendo em vista que a pesquisa traz contribuições para ambos os campos.

Segundo Soihet e Pedro (2007), dentro do campo da História das Mulheres, as categorias “mulher”, “mulheres” e “gênero” são utilizadas no sentido de analisar a suplementação da história com protagonismos femininos e também para entender como as relações sociais são construídas mediante a diferença sexual.

Neste sentido, como esta pesquisa visa contribuir com uma maior representação das mulheres no LDH em consonância com as HQ’s criadas, a categoria escolhida é “mulheres”. Este trabalho está voltado para enfatizar os protagonismos femininos no LDH a partir das HQ’s como ferramentas didáticas de ensino, a fim de que o conhecimento histórico construído no espaço escolar seja suplementado pelo saber das experiências e atuações femininas. A

² A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

escolha da categoria no plural também se deve ao fato do LDH analisado apresentar personagens femininas de grupos diversos como mulheres operárias, feministas da primeira onda que lutaram pela conquista do voto, mulheres anarquistas, feministas da segunda onda, etc. Ainda, a escolha da categoria também se justifica pelas diversas mulheres que povoam o imaginário discente que aparece nas respostas aos questionários e pelas mulheres que protagonizam as HQ's criadas, como as personagens Matilda, operária da Companhia de Tecidos Rio Tinto/PB, Tereza, normalista residente em João Pessoa/PB, Ophélia Amorim de Campina Grande/PB, advogada das Ligas Camponesas e Camila, estudante de Direito que trabalha em um escritório de advocacia em João Pessoa/PB.

Desse modo, as HQ's pensadas juntamente com este trabalho vão de encontro ao silenciamento e sub representação das mulheres no LDH e, a partir disso, visam contribuir com um maior protagonismo feminino, apresentando histórias e enredos que representem as atuações e experiências históricas femininas junto ao LDH dentro do Ensino de História.

Segundo Albuquerque (2019), a História cresceu alicerçada sob os grandes feitos e acontecimentos humanos. Contar exatamente como os fatos ocorriam era o ponto crucial de uma narrativa, de tal forma que permitia a quem ouvisse imaginar o que estava sendo narrado. A História por muito tempo ensinava aos homens e mulheres através das grandes façanhas, e estas sempre foram encabeçadas pelos sujeitos masculinos. Eles apareciam e ainda aparecem como o sujeito histórico principal e universal. Notamos isso, por exemplo, quando Durval Muniz menciona em "O tecelão dos tempos" (2019) as invasões das tropas napoleônicas ao território prussiano. A Prússia sente a necessidade do ensino de História a fim de construir um ideal de nação na sociedade. A construção desse ideal se deu por meio de eventos militares, políticos e elitistas nos quais as mulheres quase não aparecem.

Ao longo da história, notamos que os cargos de liderança, tomadas de decisão, cargos políticos, intelectuais, públicos, etc., foram delegados aos homens. Pois estes, além de serem considerados superiores, eram também considerados ideais e adequados para ocupar lugares que envolvem, sobretudo, a liderança e a fala, conforme Aristóteles já determinara:

[...] a temperança e a justiça diferem até entre pessoas livres, das quais uma é superior e a outra inferior, por exemplo, entre o homem e a mulher. A coragem de um homem se aproximaria da pusilanimidade se fosse apenas igual à de uma mulher, e a mulher passaria por atrevida se não fosse mais reservada do que um homem em suas palavras (ARISTÓTELES, 1991, p. 44).

Aristóteles desde a antiguidade já nos revela um reflexo daquela sociedade grega, que valorizava a clara distinção de papéis e comportamentos determinada pelo gênero. Ao

homem, a coragem e a superioridade, à mulher, a obediência, a negação da fala, a inferioridade. Ser contida e reservada para não ofuscar a presença masculina.

Em Perrot (2017), podemos perceber como o historiador Michelet menciona as mulheres no século XIX na França. Com a subida ao trono da França pela Rainha Catarina de Médici no século XV, Michelet afirma que “inicia-se um longo período de inversão dos papéis e aberrações sexuais. Assim, a mulher desfigura a história por cem anos.” (PERROT, 2017, p. 183). Catarina de Médici ainda foi posta como a usurpadora do poder masculino.

A mulher, a partir deste viés, está ocupando um lugar que não é seu, pois o lugar político foi naturalizado como o lugar do homem. As mulheres que almejam ocupar estes lugares políticos são vistas como usurpadoras, pois “o poder político é apanágio dos homens” (PERROT, 2017, p. 184) e, além disso, se temos mulheres participando da história, exercendo funções e ocupando lugares que foram destinados aos homens, elas serão responsáveis por “desfigurar a história” como Michelet determinou. Deste modo, não só o poder político, mas a história também é posta como o apanágio dos homens, na qual as mulheres participam de modo bastante restrito. Assim, se elas ultrapassam limites, serão consideradas transgressoras.

Diante disso, essa pesquisa consiste em enfatizar a atuação histórica das mulheres no século XX, e junto a isso, analisar o silenciamento e sub-representação das mulheres no LDH, buscando compreender as lacunas existentes neste material didático. Essa pesquisa também busca analisar os saberes prévios dos/das estudantes das escolas João Jacinto e Maria do Carmo da rede municipal de Bayeux e entender como eles/elas imaginam e percebem as mulheres atualmente.

Nesta pesquisa, o leitor e a leitora encontrarão frequentemente a palavra protagonismo. Optamos por este termo por ele se relacionar com diversos acontecimentos e experiências históricas empreendidas pelas mulheres durante o século XX no Brasil. Através destas atuações, as mulheres conquistaram direitos, liberdades, emancipações, igualdade e equidade. O termo protagonismo busca salientar e evidenciar as mulheres como sujeitos históricos que, a partir de suas ações e iniciativas no século XX, conseguiram realizar diversas transformações como a conquista do sufrágio feminino, ir trabalhar sem autorização do marido, ampliaram os espaços de atuação para além da casa e do lar, conquistaram espaço nas universidades, ocuparam cargos considerados de responsabilidade masculina, estabeleceram a História das mulheres como um campo de estudo, etc.

Contudo, o termo protagonismo feminino é entendido aqui como a ação ou iniciativa que envolve o desenvolvimento da capacidade de transformar a sua própria realidade. Este

entendimento dialoga com o que apresenta a autora Soares (1994), quando ela afirma que as mulheres são sujeitos transformadores de sua condição social.

Ao esclarecermos a relevância deste trabalho, percebemos que as mulheres e suas experiências durante muito tempo foram marginalizadas. Desse modo, pensar em uma abordagem histórica que evidencie os protagonismos históricos femininos é delegar um lugar na História para as mulheres, a fim de não mais marginalizá-las, mas perceber que assim como os homens, elas também são agentes históricas.

Portanto, surge um paradoxo: devemos estudar as mulheres porque são seres humanos e, assim como os homens, empreendem histórias ou porque elas estão omitidas nas narrativas justamente por serem mulheres? A primeira pergunta deveria ser considerada pela História, pois como já vimos, os homens é quem representam toda a humanidade, pois estão sempre na linha de frente da feitura dos acontecimentos. Então, resta pensar: por que as mulheres não aparecem na mesma frequência? Por que estão omissas e suas vozes emudecidas?

Então, considerar que as mulheres estão omissas na escrita histórica por serem mulheres é uma primeira justificativa que se apresenta. Mas onde especificamente? Para este trabalho, nos interessa o LDH. Voltando a citar a experiência que vivi acima, esta é uma primeira constatação de que as mulheres estão silenciadas: há pouco espaço ocupado por elas no LDH. Então vale ressaltar: por que as mulheres estão silenciadas neste material didático?

Voltando a refletir sobre a minha aula ministrada no 8º ano, a questão do silenciamento não é a primeira problemática que surge, mas sim o pressuposto de que os/as discentes possuem um imaginário acerca das mulheres que, em boa parte, é inferiorizado, e, assim, alguns/algumas estudantes ainda marginalizam as mulheres. É por meio dessa constatação que entra nossa segunda justificativa, a de que é preciso investigar esta inferiorização porque ela é presente nas escolas.

Voltando para nosso paradoxo, de que as mulheres são seres humanos, assim como os homens, percebemos que elas merecem ter suas histórias registradas, assim como a apresentação de todas as repressões, violências e omissões que sofreram ao longo do tempo, provocadas e realizadas pelo sujeito que a História considera como central, universal, hegemônico e ideal: o homem. Assim, trazendo as palavras de Albuquerque:

Às mulheres, às crianças, aos estrangeiros e aos escravos não estava reservado um lugar na fama ou na memória; portanto, também lhes faltava um lugar na História. A História labuta entre a memória e o esquecimento, entre a morte e a vida, entre o que foi e o que é, em busca do que será (ALBUQUERQUE, 2019, p. 258).

O objetivo desta pesquisa corrobora com esta labuta da História. A relevância deste trabalho consiste e insiste em lutar para que as mulheres possam cada vez mais ocupar lugares, seja na fama, na memória e na história. É preciso evidenciá-las, para que não haja mais o esquecimento dos protagonismos femininos e opressões sofridas por elas, a fim de que possamos compreender o que já é o nosso presente.

É necessário evidenciar o espaço que deve ser ocupado pelas mulheres também no LDH. Embora o LDH seja o objeto mais utilizado nas escolas, outros materiais podem servir como um material paradidático nesta questão, como as histórias em quadrinhos.

A título de exemplo, trago um livro de histórias em quadrinhos que foi produzido por Marta Breen e Jenny Jordahl e publicado em 2019. A obra se chama “Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade” e trata de histórias de mulheres desde o século XIX que lutaram pelo voto feminino, contra a escravidão, produção de documentos e declarações que reivindicavam direitos para as mulheres, etc. Porque estas mulheres, ativamente atuantes na História, não aparecem no LDH e a BNCC não traz uma maior inclusão das mulheres nos objetos de conhecimento? A partir disso, torna-se mais pertinente trazer à luz sujeitos que estão em esquecimento e silenciados.

Da mesma maneira, torna-se importante refletir sobre como o ensino de História pode contribuir na construção de propostas e caminhos que tratem de sujeitos históricos ainda marginalizados na sala de aula, como as mulheres, a partir das histórias em quadrinhos, por exemplo. Segundo Mateus Bertolino (2018), as HQ's podem ser consideradas fontes históricas que possibilitam a construção do conhecimento histórico sobre fatos passados ou presentes. Ela pode remeter à imaginação histórica e, portanto, deve ser analisada com os métodos que se utilizam para avaliar qualquer outra fonte histórica.

Produzir conhecimento histórico através de histórias em quadrinhos é uma maneira de produzir fonte histórica na e para a escola, espaço este que necessita de materiais que tratem de sujeitos históricos marginalizados pela história oficial, sujeitos geralmente silenciados pelas abordagens dos livros didáticos de história.

Aqui nesta pesquisa, as HQ's serão consideradas como materiais paradidáticos, tendo em vista que elas foram pensadas e construídas para servir de material de apoio e suporte ao LDH, pois os conteúdos que cada uma das HQ's abordará serão vinculados aos conteúdos do LDH, já que este é o principal material didático utilizado pelas escolas.

Contudo, a fim de sintetizar o porquê desta pesquisa, ressaltamos que a mesma possui o intuito de contribuir para que as mulheres sejam percebidas e mais representadas como sujeitos históricos que protagonizam acontecimentos históricos e intervêm na História. Para

isso, considera-se necessário que o/a professor/a traga as mulheres das margens, das fronteiras históricas, do esquecimento, à medida que apresenta um conhecimento histórico no qual as mulheres estão incluídas, possibilitando uma maior representação delas no LDH. Portanto, a partir destas reflexões, considera-se necessário analisar os silenciamentos e sub-representações das mulheres no LDH, refletindo sobre quais possibilidades o ensino de História pode construir para protagonizá-las e incluí-las nas abordagens históricas.

A partir da experiência de sala de aula, um dos primeiros problemas que constatamos é o de que existe uma marginalização das mulheres na escola. Portanto, logo após essa constatação, faz-se pertinente pensar em como o ensino de História pode contribuir para a diminuição deste quadro.

Após isso e pensando em caminhos que visem o cumprimento desta contribuição, recorreu-se a ideia de que os/as discentes fossem apresentadas/as a materiais que permitissem a aprendizagem de um conhecimento histórico que incluía atuações históricas femininas. Desta forma, os/as estudantes tomariam ciência de que, assim como os homens, as mulheres também são sujeitos históricos, não só no passado, mas também no presente, construindo e empreendendo ações históricas significativas e relevantes.

Após observações pontuais à BNCC e à PCPB, recorri ao LDH, pois é a partir dos interesses legais e dos parâmetros do mercado que ele é produzido. Mediante uma análise para perceber como as mulheres aparecem, cheguei à conclusão de que elas quase não se fazem presentes, e mesmo quando se nota a presença delas, é brevemente abordada. Outra questão que vale ressaltar, é que levando em consideração a existência de uma boa quantidade de estudos históricos sobre as mulheres, os quais vieram crescendo desde o fim do século XX, o LDH, ainda assim, não apresenta quase nada sobre elas.

Então, diante disso, chegamos ao segundo problema detectado, de que existe um silenciamento e sub-representação sobre as mulheres no LDH. E como, desta maneira, o ensino de história pode atuar? Apresentando um conhecimento histórico que incluía as mulheres, e, para contribuir com isso, escolhemos as histórias em quadrinhos, pois elas oferecem várias possibilidades de interpretação e reflexão enquanto ferramentas pedagógicas.

Ao pensarmos nos dois problemas, é relevante ressaltar que eles têm uma similaridade: diante da marginalização feminina na escola e do silenciamento e sub-representação delas no LDH, somos levados a refletir sobre suas causas, como também na ligação que deve existir entre eles.

A escola como uma instituição social reúne os problemas estruturais entremeados na sociedade. Assim, os alunos e alunas ao chegarem à escola, trazem para a sala de aula

conhecimentos, ideias e pensamentos prévios que construíram em seu meio social, através do contato com a família, do cotidiano e conversas com os amigos e amigas, do centro religioso ao qual frequentam, das mídias, etc. Circe Bittencourt reforça esta questão e diz que:

[...] sobre os conhecimentos do senso comum, devemos estar atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acrítico com que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos (BITTENCOURT, 2018, p. 162).

Todo este conhecimento do senso comum se depara com o conhecimento histórico nas aulas de História, no momento em que chega à sala de aula. Deste modo, entendemos que a marginalização das mulheres em sociedade se manifesta na escola, por meio dos saberes construídos no convívio social, e isso pode contribuir com a marginalização das mulheres nos espaços escolares. Junto a isso, o LDH não inclui suficientemente a presença das mulheres em suas narrativas de forma significativa, de modo que os acontecimentos continuam sendo escritos por uma perspectiva masculinizada, na qual o homem está centrado, quase sempre, como o único condutor dos fatos históricos.

Se houver um ensino e produção de um conhecimento histórico que protagonize as mulheres, levando o conhecimento sobre suas experiências e ações históricas, o saber discente e seu repertório histórico-cultural podem se amplificar, contribuindo assim para a diminuição da marginalização feminina. Deste modo, a atuação do conhecimento caminha muito a par do que Luis Fernando Cerri (2011, p. 80-81) afirma: “vale a pena insistir, não é conceder consciência a quem não a tem (isso não existe), mas atuar com a nossa consciência, buscando influenciar e transformar a consciência dos educandos (...)”. Ou seja, o trabalho do ensino de História, neste sentido, não é formar a consciência, mas complexificá-la.

Diante de toda esta discussão, por fim, as problemáticas pensadas que emergem das reflexões se desdobram em questionamentos tais como: Por que as narrativas silenciam e sub-representam o percurso histórico das mulheres no LDH? Como o ensino de História pode contribuir para construir e sistematizar um conhecimento histórico que apresente as mulheres e suas atuações mais profundamente? Como construir possibilidades no ensino de História para protagonizar ainda mais as mulheres?

A partir do objetivo principal já dito, outros se desenvolvem, tais como: dissertar sobre as mulheres e o ensino de História nos livros didáticos a partir das leituras de gênero dos/das discentes na sala de aula; discutir a aprendizagem histórica e os usos das histórias em quadrinhos (HQ's) como proposta metodológica de ensino protagonizada por mulheres; criar

HQ's protagonizadas por mulheres a partir dos conteúdos dos livros didáticos e protagonizadas por mulheres como ferramenta de ensino para as aulas de História.

Como toda pesquisa, é crucial estabelecer diálogos com autores e autoras que podem contribuir com argumentos, ideias e teses acerca do que estamos trabalhando. Assim, nesta pesquisa, o quadro teórico que irá tratar das abordagens sobre História será composto por: Durval Muniz de Albuquerque (2019), François Hartog (2013), Paulo Freire (1996), Certeau (1982), Koselleck (2006). A partir deles, serão pensadas algumas questões relativas à escrita da história, a qual geralmente é masculinizada, patriarcalista e falocêntrica.

Para pensar o Ensino de História, diálogos sobre os conceitos de aprendizagem histórica e conhecimento prévio serão relevantes nas análises e interpretações das respostas coletadas dos alunos e alunas, tendo em vista que estaremos lidando com um saber prévio acerca das mulheres. Para embasar esta questão, os diálogos com Circe Bittencourt (2018), Vygotsky (2001) (2010), Paulo Freire (2019) e Rubem Alves (2000) se farão pertinentes.

Os conceitos de conhecimento prévio e aprendizagem histórica estão intimamente relacionados. O primeiro corresponde ao saber existente desde antes da entrada à escola, pois é um saber que se constrói a partir das experiências vivenciadas a partir do meio em que se convive, das relações com as pessoas ao redor, da forma como o ser humano alicerça o modo como entende o mundo e os sentidos que atribuímos a ele.

Já a aprendizagem histórica pode ser entendida como o processo que amplifica o saber já existente, ou seja, o conhecimento prévio, através da imersão ao conhecimento histórico. O contato com os saberes de eventos passados pode provocar desconstruções de ideias já estabelecidas, reconstruções e reelaborações de novos conhecimentos, contribuindo, desse modo, a uma complexificação dos conhecimentos prévios. Esses dois conceitos serão mais bem discutidos no capítulo 3.

Em relação à abordagem sobre mulheres, especificamente no que diz respeito às experiências históricas femininas no século XX, as discussões partem de obras organizadas por Mary Del Priori (2004), Bassanezi e Pedro (2013), através das quais dialogaremos sobre as mulheres no Brasil e suas atuações durante o século XX, com Margareth Rago (2004), Joana Maria Pedro (2013), Rachel Soihet (2013), Andrea Boreli (2013), entre outras.

Sobre as HQ's, os autores que ajudaram a refletir sobre a caracterização e composição das HQ's foram Cagnin (1975), Eisner (1989), Lucchetti e Lucchetti (1993), Santos e Vergueiro (2012). O Varela (2020) ajudou a pensar sobre como a HQ pode ser utilizada para despertar a aprendizagem histórica e, por fim, Senna (1999) contribuiu na reflexão sobre a representação feminina nos quadrinhos do século XX aqui no Brasil.

Dentre algumas dissertações produzidas no ProfHistória³ com as quais estabeleceremos diálogo e que se aproximam da temática, abordagem e problemática desta pesquisa, encontramos o trabalho de Sara Menezes Felizardo (2018), a qual fez uma análise de um livro didático utilizado pela maior parte das escolas de Cruz das Almas na Bahia, para perceber como as mulheres apareciam nestas obras. Para isso, ela também recorreu às análises de editais do PNLN de 2017 para analisar como eles cobravam no tocante às mulheres. Outro trabalho de destaque é o de Viviane da Silva Moreira (2018), no qual a autora discute sobre as mulheres no período colonial, tomando como base biografias e narrativas. O seu produto proposto é a montagem de um site contendo biografias de mulheres do período colonial.

Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa possui um caráter exploratório, com vistas a analisar o silenciamento e sub-representação das mulheres no LDH utilizado pelas duas escolas municipais de Bayeux, a Escola Maria do Carmo e a João Jacinto no LDH. Essa pesquisa também se dará por meio de um levantamento de dados dos discentes, através de aplicação de questionários e, contudo, possui uma abordagem qualitativa.

A fim de melhor perceber como as mulheres estão representadas no LDH utilizado pelas duas escolas, foi feita uma análise deste material. O livro utilizado é o *Estudar História: das origens do homem à era digital*, de autoria de Braick e Barreto (2018), da editora Moderna. O conteúdo do LDH está estruturado, em sua grande parte da seguinte maneira: ele é dividido em quatro unidades e possui 15 capítulos no total. As unidades sempre são apresentadas por uma foto relacionada a algum conteúdo abordado e acompanhadas de um texto explicativo acerca do que o/a aluno/a irá estudar. Além disso, a unidade também apresenta o sumário dos capítulos que a compõe.

Os capítulos também têm uma apresentação parecida. A introdução sempre traz uma foto correspondente a algum conteúdo acompanhada de uma reflexão. Essa reflexão se materializa melhor no fim do texto com questões para os alunos/as pensarem. É relevante salientar que estas questões no fim do texto introdutório do capítulo se remetem ao que o/a aluno/a pensa. Por exemplo, no capítulo um, que trata sobre a primeira república no Brasil, há perguntas como: “Na sua opinião qual é a importância do voto?”, para você, o que significa viver de forma republicana?” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 13).

³ O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em: 15/04/2021.

Dentro dos capítulos, o texto é disposto em conteúdo principal e vinculado a ele aparecem boxes, que são chamados de “saiba mais”. Além deles, aparecem muitas fotografias, boxes intitulados de “Explore” com perguntas sobre o conteúdo, outros chamados de “Recapitulando”, com mais perguntas para revisar o conteúdo visto. Às vezes no meio ou no fim, o capítulo também traz uma parte chamada de “Leitura Complementar”, para aprofundar alguma questão específica do conteúdo. Por exemplo, no capítulo dois, a leitura complementar trata de “A ditadura do “bota-abaixo” e a revolta popular” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 31) referente ao conteúdo sobre a Reforma de Pereira Passos no Rio de Janeiro ocorrida durante o governo de Rodrigues Alves (1902-1906).

Folheando o livro, que possui 304 páginas no total com vigência entre 2020-2023, as mulheres aparecem, mas ainda assim de modo tímido e não aprofundado, tendo destaque os acontecimentos históricos de caráter político. Para melhor sistematizar a análise a fim de deixá-la disposta para uma melhor compreensão, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 1: Análise do livro didático: “Estudar História: das origens do homem à era digital”

Categoria	Conteúdos	Páginas
Conteúdo Principal	Mulheres operárias	32
	Mulheres e a Greve geral (1917)	33
	Mulheres em tempo de guerra	55
	O voto feminino	127
	Emancipação feminina (1960)	240
	Governo Dilma	290
	A situação da mulher no Brasil	294
Fotos	Maria Bonita	20
	Baianas	26-27
	Pintura de Anita Malfatti	34
	Soldaderas da Revolução mexicana	73
	Olga Benário	130
	Dirsinha Batista	136
	Eva Perón	139
	Ex-combatente vietcongue	154
Saiba Mais	Mulheres anarquistas em SP	33
	Protagonismo feminino na revolução russa	70

Observações:

- Os conteúdos pertencentes à categoria “conteúdo principal” não aparecem como um conteúdo único, mas interligado com um contexto de nível macro.
- O conteúdo “mulheres operárias” aparece apenas como um parágrafo no conteúdo principal.
- O conteúdo “emancipação feminina” é tratado a nível mundial, não nacional.
- A maior parte das fotos apresenta mulheres vinculadas ao tema do conteúdo principal, mas quase sempre o conteúdo principal não se relaciona com as mulheres que estão nas fotos, o que lhes dá um caráter apenas ilustrativo.
- A categoria “Saiba Mais” se apresenta entre textos do conteúdo principal, como um boxe, apresentando informações adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora, (2022) a partir da análise dos conteúdos do LDH: BRAICK, P. R.; BARRETO, A., (2018).

As observações trazem detalhes relevantes detectadas ao longo da análise e trazem uma maior contextualização sobre como as mulheres estão dispostas no LDH. É bastante pertinente salientar que é um grande avanço percebermos a presença das mulheres no livro, o qual apresenta protagonismos importantes a fim de que os/as discentes vejam que as mulheres atuaram historicamente no século XX, como a Greve geral foi iniciada pelas mulheres, a conquista do voto, a emancipação feminina a nível internacional. Porém, quando o livro apresenta estas atuações, não aprofunda o conteúdo de modo satisfatório, já que o texto é quase sempre muito breve o que não permite uma maior explanação.

Já as fotografias que aparecem no livro, trazem figuras femininas muito importantes, mas o que se percebe é que na maior parte das vezes, o que vincula ao texto é apenas o contexto em que elas viveram. A mulher da fotografia em si não é falada no texto principal. É o caso da Maria Bonita, quando o conteúdo trata do Cangaço; da Anita Malfatti, da Olga Benário, de Dirsinha Batista e Eva Perón.

Ao considerarmos o pouco aprofundamento no LDH do 9º ano acerca dos protagonismos femininos, estabelecemos o recorte temporal pensando na questão do gênero. O recorte espaço temporal desse estudo analisará o desenrolar de experiências e atuações históricas da mulher no século XX no Brasil. Optou-se por esta época devido a uma ampla e significativa participação das mulheres no cenário nacional, como a luta pela conquista do voto, a participação nos movimentos operários da Primeira República, a integração no movimento anarquista, sua participação nos sindicatos e etc, segundo Carla Bassanezi (2004), Heleieth Saffioti (2013), Mary Del Priori (2004), entre outras, apresentam.

Considera-se importante analisar a forma como os alunos e alunas imaginam as mulheres. A fim de compreender melhor essas percepções, optamos por aplicar questionários

elaborados por formulários do Google Forms. Desta forma, foi possível coletar as respostas e opiniões dos/das discentes a respeito de como estão pensando acerca das mulheres⁴.

Nesse sentido, esta pesquisa, além de exploratória e analítica, também é de tipo etnográfico. Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica possui o objetivo de estudar a cultura e as sociedades, reunindo técnicas que coletam valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social. As técnicas que são associadas à pesquisa etnográfica são a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A aplicação do questionário visa coletar as percepções dos alunos e alunas e, desse modo se a etnografia escolar se aproxima da técnica da observação participante, ela parte do princípio de que o pesquisador possui interação com a situação estudada. Desse modo, a professora pesquisadora e autora deste estudo possui uma vinculação com os/as estudantes por ter lecionado aulas de História para eles/elas e, além disso, conviveu com os/as mesmos/mesmas dentro do espaço escolar antes da pandemia e durante a mesma por ensino remoto no ano de 2020.

Foram aplicados dois questionários nas escolas Maria do Carmo e João Jacinto da rede municipal de Bayeux (PB), em turmas de 8º e 9º anos. A escolha por estas séries e escolas se deu pelo fato da autora desta pesquisa ter exercido docência em ambas as escolas e nestas últimas séries do fundamental II, onde a proximidade com estes ambientes escolares pôde proporcionar uma coleta de respostas mais significativa, embora a quantidade não seja o foco desta pesquisa. Também foram nestas escolas que foram identificadas as problemáticas deste estudo. A escolha também se deu pelo fato da série do nono ano estudar conteúdos inseridos no século XX e o oitavo ano estar perto de ingressar no 9º ano e passar a estudar acontecimentos históricos do referido século, o qual é o recorte temporal desta pesquisa.

A partir das respostas dos questionários, foi realizada a produção de quatro HQ's. Este material pedagógico foi pensado a partir de questões postas pelos próprios alunos e alunas nos questionários para que o conteúdo esteja próximo à realidade com a qual se trabalhará. Todavia, as HQ's também serão pensadas a partir dos conteúdos do LDH a fim de que os conteúdos de ambos possam estar interligados. A composição das HQ's será feita por micro-histórias de 10 a 11 páginas cada uma. Cada história levou em consideração as questões mais relevantes, frequentes e críticas que apareceram nos questionários.

As HQ's podem ser utilizadas como material paradidático por discentes junto aos/às professores/as, e a sugestão é que elas possam ser utilizadas nas aulas de história junto ao LDH, fazendo a associação entre os dois através dos conteúdos das HQ's, que estejam

⁴ A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

ancorados com os conteúdos do LDH. Trazer as HQ's como proposta de intervenção no tema desta pesquisa se faz pertinente para que ela possa levar para a sala de aula histórias, experiências e atuações históricas protagonizadas pelas mulheres que, conseqüentemente, não são apresentadas ou pouco aparecerem no LDH.

Por fim, foi elaborada uma proposta de aula com o uso das HQ's, a fim de serem usadas em sala de aula associada ao LDH, para que o/a professor/a tenha a disposição uma sugestão para se orientar no planejamento de aulas com histórias em quadrinhos no trato de questões sobre as mulheres. As abordagens historiográficas sobre História, ensino de história, gênero e histórias em quadrinhos nortearam o planejamento desta proposta.

Em relação à estrutura da dissertação, ela está estruturada em quatro capítulos. No primeiro se fez uma discussão sobre as experiências e ações históricas das mulheres no século XX. Já o segundo capítulo trata da inserção dessas mulheres na História e no ensino de história. Também foi feita a apresentação e análise das respostas coletadas dos/das discentes provenientes dos questionários a serem aplicados.

Também neste capítulo, analisamos como o componente curricular de História tem incluído as mulheres em sua abordagem e como o caráter desta área de conhecimento se construiu de modo a não dar lugar às mulheres na história. A partir da percepção de como se constitui a história oficial, podemos refletir sobre a ausência das mulheres. Seguindo a discussão sobre ensino de história, foi feita uma apresentação de algumas atuações históricas compreendidas pelas mulheres no Brasil do século XX.

No terceiro capítulo discutimos o conceito da aprendizagem histórica, que trata sobre o conhecimento prévio dos/das alunos/as, tendo como base a Circe Bittencourt (2018). Consideramos crucial entender como os alunos e alunas pensam sobre as mulheres e quais tipos de representações são imaginados e construídos acerca as mulheres, ao mesmo passo que, tentaremos entender isto relacionando ao que Bittencourt apresenta sobre a aprendizagem histórica. Estas representações fazem parte do conhecimento prévio e, portanto, compreender este tipo de saber é essencial para a discussão do conceito de saber prévio e para pensar uma abordagem histórica que traga as mulheres para a sala de aula.

No quarto capítulo, serão apresentadas as quatro HQ's criadas. Também foram feitas sugestões de propostas de aula nos apêndices associando as HQ's criadas ao LDH para que os professores e professoras tenham uma orientação de como usar este material a fim de abordar questões relacionadas às mulheres.

CAPÍTULO 1:

Mulheres do Brasil no século XX:

Os protagonismos femininos em evidência

Quis depois continuar seus estudos de piano, o professor Chiafarelli (seria esse o seu nome?) previa para a jovem aluna um futuro tão brilhante. Suspirou melancólica. E de repente ficou animada. Você pode se casar mais tarde, filha, ou não se casa nunca, e daí? Faça o que o seu coração está pedindo, acrescentou e voltou-se enérgica para o piano, era a hora de Chopin.

TELLES (2004, p. 561).

Era bastante esperado que nesta pesquisa houvesse um espaço separado para apresentar os protagonismos femininos. Para a aluna de Chiafarelli, era a hora de Chopin. Para nós, é hora de refletir e de descobrir mulheres que atuaram historicamente, as quais lutaram e ainda lutam para que outras mulheres também possam continuar. À medida que adentramos nesses contextos históricos, vamos também refletindo sobre a necessidade de uma maior inclusão e representação das mulheres no LDH.

Assim, neste capítulo, serão apresentadas algumas abordagens históricas acerca das mulheres no Brasil do século XX a fim de demonstrar e perceber que muitos protagonismos femininos poderiam estar presentes no LDH, considerando que as mulheres são sujeitos históricos ativos na história e que, portanto, merecem ocupar lugares de direito no LDH. Além disso, existe uma proximidade das atuações femininas enfatizadas aqui com os objetos do conhecimento estudados na série do 9º ano, pois tanto estes objetos, como as abordagens deste capítulo estão situadas no século XX.

De início, é considerável salientar que existem vastos materiais bibliográficos acerca da história das mulheres, mas as mesmas não aparecem no LDH de modo mais significativo, pois as narrativas não aprofundam a participação das mulheres em muitos momentos históricos abordados pelo LDH. Desta maneira, torna-se necessário explanar e apresentar alguns contextos que enaltecem as atuações históricas femininas e o quanto elas impactaram a sociedade brasileira do século XX.

Este é um capítulo sobre as mulheres. Mas quem são exatamente elas são? As mulheres que vocês vão conhecer aqui pertencem a lugares diversos. No primeiro tópico, será apresentado o contexto da industrialização brasileira que vai começar a ganhar força a partir do início do século XX. O foco se dará nas mulheres operárias, as quais sofreram muitas

condições precárias no chão da fábrica e lutaram através de greves e reivindicações por melhores condições de trabalho.

No segundo tópico, perceberemos como o pós-segunda guerra mundial afetou a vida das mulheres, especialmente as que estavam saindo de seus lares para investir em formação profissional e trabalho, culminando nos anos dourados (anos 50), onde houve a mobilização de uma grande parte da sociedade da época a fim de que as mulheres permanecessem no lar, lugar este que era entendido como o espaço ideal da mulher, pois a dedicação à família era entendida como crucial na vida das mulheres.

No terceiro e último tópico, as mulheres que entram em cena são as feministas da segunda onda do feminismo a partir dos anos 60. Há uma nova reformulação sobre a divisão de papéis e tarefas pautadas no gênero. Essa segunda onda reconfigura o modo como se pensa o papel da mulher até então, que se restringia apenas a ser esposa e mãe, trazendo contribuições que permitiram novas possibilidades para as mulheres, como o foco na realização de sonhos e projetos de vida.

As mulheres operárias, as dos anos dourados e as feministas do século XX, se articulam aos estereótipos femininos que povoam o imaginário dos/das discentes na atualidade. Portanto, as mulheres que aparecem aqui foram escolhidas tendo em vista a aproximação delas com o imaginário dos estudantes. Elas também aparecem nas HQ's, representadas por operárias, estudantes e advogadas do século XX.

Os três contextos que serão apresentados em cada um dos três tópicos seguintes se articulam com os conteúdos do LDH já analisado e utilizado pelas escolas municipais de Bayeux-PB. Alguns contextos do LDH que apresentam mulheres dentro do conteúdo principal são escritos de modo superficial, como já observado na análise do LDH. Portanto, esse capítulo pretende dialogar com o LDH para ampliar dentro do espaço escolar o que se sabe acerca da história das mulheres no século XX.

1.1. Mulheres operárias no contexto da industrialização brasileira

Dentre atuações empreendidas pelas mulheres no século XX, podemos começar a discutir a partir do momento em que as mulheres começaram a ingressar no mundo do trabalho de forma mais efetiva. A entrada das mulheres no setor industrial foi consequência de uma movimentação populacional que ocorreu após a abolição da escravatura em 1888, quando houve um incentivo grande por parte do governo e dos fazendeiros para a vinda de imigrantes ao Brasil, especialmente de europeus. Grande parte destes imigrantes era composta de mulheres, as quais foram destinadas a formar mão de obra nas fábricas. A imigração,

incentivada pelo governo também era uma clara tentativa de fazer com que a industrialização não abarcasse a mão de obra negra, que agora se encontrava livre (RAGO, 2004).

Margareth Rago (2004) nos situa diante deste ingresso no século XX, afirmando que na emergência do desenvolvimento industrial no Brasil, grande parte dos trabalhadores fabris das indústrias têxteis, de fiação e tecelagem eram mulheres e crianças. Podemos notar isso, por exemplo, no caso de São Paulo, onde 72,74% dos trabalhadores têxteis eram mulheres e crianças já em 1901. Diante disso, é nítida a alarmante porcentagem de mulheres e crianças nas fábricas logo no início do século XX e esta situação vinha acompanhada das condições precárias de trabalho que essas mulheres sofriam nas fábricas.

Ainda conforme a autora acima, as mulheres trabalhavam de 12 a 14 horas por dia, começavam às cinco e meia da manhã e iam até às sete e meia da noite, fora as horas extras que faziam e não recebiam por elas e nem pelos domingos trabalhados. Ainda assim, recebiam menos que os homens e sempre exerciam as funções menos remuneradas. Diante disso, os donos das fábricas se aproveitavam da mão de obra feminina precarizada e a exploravam, além de considerá-las uma força de trabalho de pouca resistência, segundo Rago (2004). A partir disso, também percebemos que as mulheres eram requisitadas em grande escala para determinados setores industriais, enquanto que para outros ramos, era quase inexistente a sua presença, como Maria Izilda e Andrea Borelli afirmam:

O setor industrial em expansão arregimentou um número significativo de crianças e mulheres em diferentes setores. Na fiação e tecelagem (algodão, seda, juta e lã), mulheres e meninas eram cerca de 70% do total da mão de obra empregada. No setor de vestuário, confecções de roupas, camisas, malharia, produção fabril de redes, fitas, bordados, tamancos, chapéus e alimentos (massas, biscoitos e chocolate), mais da metade dos trabalhadores eram mulheres. Elas também atuavam na manufatura de cigarros, charutos e fumos, tocador, fósforos, velas e sabão. Na construção civil, na metalurgia, na cerâmica e no setor de vidro, porém, a participação feminina era mais reduzida. Pesava na opção por empregar mulheres em determinados setores a ideia bastante difundida de que delicadeza para lidar com certos produtos, submissão, paciência, cuidado e docilidade eram atributos femininos (IZILDA; BORELLI, 2013, p. 63).

Assim, Izilda e Borelli (2013) nos apresentam o panorama de distribuição das mulheres em setores industriais específicos e ao mesmo tempo nos mostra uma característica na divisão: dividir as atividades conforme os atributos que se consideravam naturais para cada sexo. Portanto, a docilidade de cuidar dos tecidos, o cuidado ao preparar alimentos, a delicadeza em tecer fios e bordados eram, por exemplo, contribuições consideradas de caráter feminino, especialmente por se aproximar de tarefas desempenhadas por elas no espaço do

lar, no cuidado da família e na manutenção doméstica da casa. Contudo, podemos perceber que isso determinou a escolha do local de trabalho destas mulheres nas fábricas.

Esperava-se que os atributos femininos na primeira metade do século XX fossem a docilidade e delicadeza. Por isso, o tipo de mulher que aquela sociedade almejava deveria ser gentil, falar pouco, ser comedida e ter gestos delicados. No entanto, isso não se diferencia muito do que os/as discentes pensam atualmente. No questionário aplicado nas duas escolas de Bayeux/PB, quando foram indagados a respeito de qual seria o tipo de mulher ideal, vemos o que se deseja que a mulher seja: “[...] *gentil, educada e limpa*; “[...] *sincera, e bonita*”; “[...] *organizada, limpa, cuidadosa com as coisas*”; “[...] *não pode ser estressada (sic)*”⁵.

Diante disso, ainda se espera atualmente que as mulheres possuam estas determinadas características voltadas para o seu comportamento, devendo ter qualidades agradáveis como ser “gentis, educadas e sinceras” além de possuir beleza, bem como ter comedimento emocional, pois elas não podem ser “estressadas”. Além do mais, as mulheres também devem possuir atributos que são requisitados em atividades domésticas, devendo demonstrar “organização, limpeza e cuidado com as coisas”. Estas exigências, ainda atuais, já se faziam muito presentes na vida das mulheres e estes atributos femininos serão parte do processo decisório nas fábricas de determinar o lugar ideal das mulheres trabalharem segundo suas características “naturais”.

Para além do trabalho desempenhado nas fábricas, as mulheres também trabalhavam fora de casa, já que o que recebiam nas fábricas era pouco. Realizavam trabalhos domésticos e fora da moradia para complementar a renda da casa, costurando, lavando roupas, vendendo flores ou charutos nas ruas, se prostituindo, etc. Além do trabalho exaustivo nas fábricas, ainda sofriam com o assédio sexual constante, onde eram levadas às salas dos contramestres e obrigadas a terem relações sexuais, segundo Rago (2004) nos apresenta.

Diante disso, ainda dialogando com a autora citada acima, havia a questão da moralidade que acompanhava essa inserção das mulheres no mercado de trabalho. As mulheres que anteriormente ocupavam apenas o espaço privado do lar, agora passam a ocupar ambientes públicos, ultrapassando assim o seu limite que se delimitava pelo espaço privado, o qual era considerado o lugar onde elas deveriam estar e não no ambiente público. Este último punha em risco a preservação de sua dignidade e honra, as quais deveriam estar voltadas para a missão de se tornar esposa, mãe e dona de casa, não trabalhando e ocupando espaços públicos, tendo em vista que o público havia sido naturalizado como espaço masculino.

⁵ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 1.4 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

Podemos constatar a divisão entre o trabalho masculino e feminino também na cidade de Rio Tinto/PB, a qual nasceu como cidade-fábrica com a construção da Companhia de tecidos Rio Tinto⁶, em 1924, fundada pela família Lundgren⁷, conforme Oliveira (2011). A partir de Magda Maria (2012), constatamos a inferiorização posta às mulheres a partir da divisão de trabalho, que não permitia exercícios de cargos relacionados a um maior prestígio dentro da fábrica. Assim, as operárias que trabalhavam no setor têxtil não ocupavam funções que envolvessem a tomada de decisões e nem de liderança, eram destinadas atividades que envolvessem as características consideradas femininas, bem como a submissão, pois toda função que envolva tomar decisão e exercer autoridade não é designada à mulher. A ela cabe obedecer às ordens dadas pelos chefes e, para isto, ela deve ser submissa, ser paciente, ser dócil, enfim, demonstrar as virtudes femininas (NEVES, 1986, p. 70).

A submissão total à autoridade de seus chefes implicava conseqüentemente em omissão das dificuldades das mulheres no ambiente de trabalho. Ser submissa requeria aceitar as ordens de cima para baixo sem reclamar as decisões da autoridade no local de trabalho, e esta autoridade era demandada por um homem. A omissão dos chefes poderia comprometer ainda mais a situação precária das operárias que sofriam piores condições de trabalho em relação aos homens.

Para evidenciar estas questões no âmbito da cidade de Rio Tinto, Eltern Vale (2018) traz em sua tese de doutorado, alguns processos judiciais de operárias da Companhia de Tecidos Rio Tinto que sofreram acidentes na fábrica, especialmente quando do manuseio de máquinas. Mesmo que as operárias recebessem indenização pelo ocorrido, ainda havia tentativas dos proprietários da fábrica de se isentarem do pagamento. Os acidentes de trabalho se mostram como uma das grandes evidências de exploração e de precarização do trabalho no chão da fábrica, e quando se trata das mulheres operárias, isto tende a se amplificar.

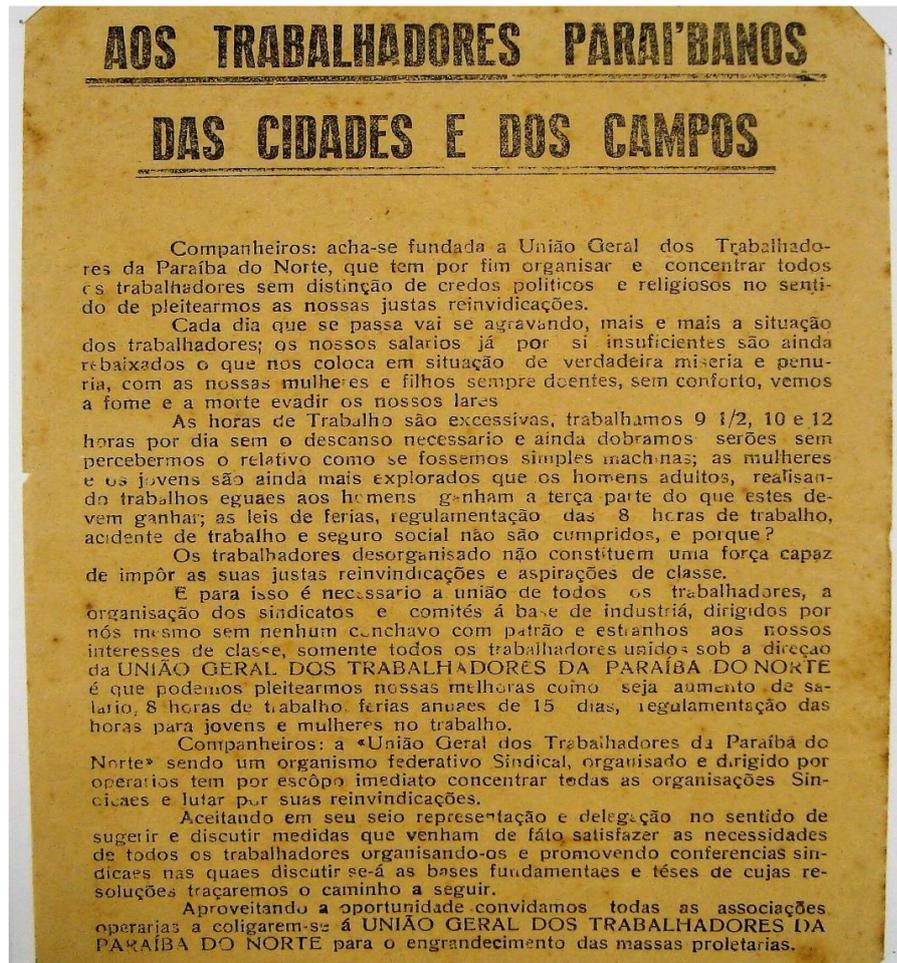
Todas estas dificuldades com o lar e a família vinham ainda acompanhadas com a exploração que sofriam no trabalho, no caso das operárias de Rio Tinto. Esta exploração das mulheres nas fábricas é evidenciada, quando no ano de 1932 foi fundada a União Geral dos Trabalhadores da Paraíba do Norte, organização que reuniu os sindicatos de operários das

⁶ A construção da Companhia de tecidos Rio Tinto, iniciada em 1918, foi responsável pelo surgimento da cidade de Rio Tinto, que lhe herdou o nome. Se desenvolveu como uma vila operária auto-suficiente, com diversos equipamentos públicos e habitações para os trabalhadores. A fábrica foi instalada em local privilegiado, no núcleo central da cidade, próxima da Praça João Pessoa, da igreja matriz Santa Rita de Cássia e das melhores residências da cidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 8).

⁷ A Companhia de Tecidos Paulista foi fundada pelo comerciante e industrial sueco Herman Theodor Lundgren. Este chegou ao Brasil em meado do século XIX, aonde veio a residir em Recife, Pernambuco. Neste estado fundou uma fábrica de pólvora, a Pernambuco Powder Factory, comercializou cera de carnaúba, couro, produziu açúcar, e rumou para a indústria têxtil ao comprar a antiga fábrica de tecidos de Paulista. Após sua morte, em 1907, seus filhos passaram a administrar os negócios (OLIVEIRA, 2011, p.27).

fábricas têxteis de algumas cidades como Rio Tinto, Santa Rita e da capital paraibana, segundo Vale (2018). A organização trabalhista emitiu um panfleto em 1932 que apresentava várias reivindicações de trabalhadores urbanos e rurais, e um dos pontos levantados faz referência às mulheres e sua situação nas fábricas de tecidos no segundo parágrafo.

Figura 1: Panfleto de divulgação aos trabalhadores, da fundação da União Geral.



Fonte: DOPS-Pernambuco

Em outros momentos do documento as mulheres são mencionadas novamente, mas vale o segundo parágrafo: “as mulheres e os jovens são ainda mais explorados que os homens adultos, *realizando* trabalhos *eguaes* aos homens ganham a terça parte do que estes devem ganhar”. Isto evidencia a desigualdade salarial que era imposta às mulheres, uma das maiores explorações trabalhistas sobre as mulheres e os jovens no século XX. Portanto, constatamos que assim como em cidades da região sudeste, como São Paulo, na Paraíba as mulheres enfrentavam condição desigual de trabalho, que estava pautada em hierarquização provocada pela divisão entre os sexos. Os homens considerados superiores ocupavam cargos de liderança

e autoridade, enquanto que as mulheres ocupam funções mais baixas, menos remuneradas e, mesmo que ocupassem o mesmo cargo que um homem, recebiam menos que eles.

Quem nos apresenta ainda mais de perto a dificuldade das mulheres em Rio Tinto é Letícia Santos (2015) em sua dissertação, quando traz depoimentos de mulheres ex-operárias da Companhia de Tecidos Rio Tinto. A autora revela casos de mulheres demitidas ou rebaixadas de função em virtude do afastamento por um acidente de trabalho ou após o parto.

Através dos relatos das ex-operárias obtidos por meio de entrevistas, Santos (2015) nos apresenta as dificuldades que as mulheres enfrentaram tendo que unir o trabalho, o cuidado com a casa e os afazeres domésticos, a criação dos filhos e o pouco tempo livre para o lazer. A dupla jornada exercida pelas mulheres, a qual consumia todo o tempo e vida delas, vinha ainda acompanhada com as frustrações matrimoniais, quando sofreram infidelidades, abandonos, separações e violência por parte dos maridos:

Mesmo que homens e mulheres fossem operários e operárias, se identificando processualmente enquanto classe operária, o gênero (socialmente construído) possibilitou a experiência distinta para ambos. As mulheres, historicamente responsáveis pelos cuidados com os/as filhos/as e pela reprodução da vida humana, acabavam enfrentando exaustivas jornadas de trabalho na fábrica e em casa. Na memória delas, a chegada dos/as filhos/as era marcada pela completa ausência de tempo livre, uma vez que, aos domingos, elas se dividiam entre a limpeza da casa, lavagem das roupas e cuidado com a prole. Algumas lembram que conseguiam dividir poucas tarefas com os homens. Entretanto, a maioria pondera a quantidade de trabalho que precisou desempenhar, pois aprendiam desde criança que o trabalho doméstico era de sua responsabilidade (SANTOS, 2015, p. 124).

Há de se ressaltar, que a dupla jornada vivenciada pelas mulheres operárias de Rio Tinto vem acompanhada pelo baixo salário, em relação aos homens. Podemos perceber a partir disso, que a vida da mulher operária era extremamente desgastante e difícil, por ter que se responsabilizar pelo trabalho na fábrica, pela casa e pela família.

Mesmo autora trazendo esse panorama no qual as mulheres de Rio Tinto estavam inseridas, panorama este que se situava a partir de 1948, ainda podemos encontrar atualmente nas percepções e no imaginário dos/das discentes na escola que a naturalização da responsabilidade das mulheres de cuidar da casa e família ainda persiste, conforme alguns argumentos registrados dos/das discentes das escolas de Bayeux/PB:

[...] as pessoas acham que as mulheres foram feitas pra ficar em casa cuidando dos filhos, homens; [...] trabalha fora e chega cansada, e se tem marido e filho, tem que fazer as coisas dentro de casa; os homens acham que isso é o dever da mulher, mas não custa nada eles ajudarem nisso também, não vai cair a mão si chegar na cozinha

pra fazer comida ou ajudar.⁸ (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021)

As falas atuais dos alunos e alunas revelam a presença muito forte da normalização da dupla jornada, sobrecarregando as mulheres ao terem que cuidar da casa e afazeres domésticos ao chegarem do trabalho, pois mesmo trabalhando, entende-se que as mulheres não podem deixar de descumprir com seu “dever” principal, o cuidado do lar.

Em sua dissertação, Santos (2015) apresenta as queixas e reclamações feitas pelas mulheres em 1948 contra a Companhia de Tecidos Rio Tinto, na Paraíba, quando a referida fábrica demitia as funcionárias sem justa causa e outros motivos:

1. Diminuição dos salários;
2. Despedida sem justa causa, sem aviso prévio e exigência do pagamento de salário;
3. A operária realizava alguma reclamação contra a fábrica e era afastada, mas depois era realizada uma conciliação. Quando a mesma voltava para o trabalho, era despedida;
4. Depois de 11 anos de serviço, foi despedida no mesmo momento do seu cônjuge;
5. Suspensão do emprego, sem ganho do salário já conquistado anteriormente (ganho na produção);
6. Depois de ter voltado da licença maternidade, foi rebaixada de função (SANTOS, 2015, p. 155-156).

As reclamações das operárias apresentadas por Santos nos mostram como a vida na fábrica era repleta de instabilidades quanto à manutenção do posto de trabalho e algumas problemáticas dificultavam ainda mais, como a diminuição dos salários. Se reclamassem, corriam o risco de perderem os empregos, se engravidassem, podiam sofrer baixas de função. Se o marido fosse despedido, ela também seria. Nota-se que a permanência das operárias na fábrica estava relacionada ao gênero, o que tornava a vida destas mulheres ainda mais difícil.

Todavia, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas no chão da fábrica, as mulheres não aceitaram passivamente as condições precárias de trabalho que eram amplificadas pelo fato do gênero e, assim, lutaram para superar essas condições, conforme Izilda e Borelli ressaltam:

Apesar disso, as trabalhadoras eram tratadas, inclusive pela imprensa operária, como pessoas “frágeis e indefesas”, “passivas” e “carentes de consciência política”. Na verdade, mulheres participaram ativamente das lutas operárias, atuaram em mobilizações, paralisaram as fábricas, tomaram parte em piquetes, reivindicando a redução da jornada e melhores condições de trabalho. Muitas delas reagiram frente às reduções salariais, aos maus-tratos e aos assédios constantes impingidos por

⁸ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

mestres e patrões. Por essa atuação, chegaram a ser demitidas e taxadas de “indesejáveis”, arroladas nas “listas negras”, acusadas de roubo, sabotagem ou boicote (IZILDA; BORELLI, 2013, p. 63-64).

A partir do que as autoras apresentam, podemos perceber que as operárias assumiram uma posição ativa diante das condições precárias que enfrentavam. As operárias estavam na linha de frente em muitos movimentos, greves, motins, paralisações, revoltas e não só lutavam por melhores condições para si mesmas, como também para as crianças e jovens que se faziam numerosas nas fábricas.

Algumas mulheres que estavam na linha de frente organizando os movimentos, lutando para a melhoria das condições, eram as imigrantes que trouxeram consigo os ideais anarquistas, comunistas e feministas da Europa, os quais contribuíram significativamente para a organização e fortificação das mulheres no movimento trabalhista.

Esse contexto aparece no LDH das escolas municipais Maria do Carmo e João Jacinto de Bayeux/PB. No entanto, as mulheres são inseridas de maneira tímida, ainda. O capítulo 2 do LDH, intitulado: “Cotidiano e cultura na Primeira República” (pág. 28), inicia-se com o contexto do início da industrialização brasileira e seguindo adiante encontramos um tópico do conteúdo principal sobre Movimento operário. Aqui, temos um parágrafo dentro do conteúdo principal, que se remete às condições das mulheres operárias nas fábricas:

As mulheres operárias enfrentavam situações ainda piores, pois recebiam salários inferiores ao dos homens. Também estavam sujeitas aos maus-tratos e ao constante assédio sexual. Se engravidassem, não podiam contar com licença-maternidade ou estabilidade no emprego. (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 32).

Esse parágrafo do LDH, apesar de ser o único dentro do tópico do movimento operário, se relaciona bastante com o que já foi apresentado antes neste tópico do capítulo. Toda essa situação precária vivida pelas operárias aconteceu na Companhia de Tecidos de Rio Tinto, nas fábricas do Rio de Janeiro e São Paulo e foi justamente esse contexto, que inspirou uma das HQ's criadas nesta pesquisa, a qual posteriormente será apresentada no capítulo quatro.

Além disso, O capítulo 2 do LDH ainda traz um box chamado “Saiba mais” que trata das mulheres anarquistas de São Paulo. Em outro tópico do conteúdo principal, intitulado “De uma greve de mulheres para uma greve geral” (pág. 23), é mencionado o ato das operárias do Cotonifício Crespi, no bairro da Mooca em São Paulo de 1917, onde elas pararam de trabalhar para pedir aumento de salários e redução da jornada de trabalho e a partir outras greves ocorreram até chegar à Greve geral de 1917. Isso é escrito apenas no primeiro parágrafo.

A partir destas observações, é relevante ressaltar, que já é um avanço o LDH trazer as mulheres dentro de suas narrativas, mas ainda assim notamos que a presença delas ainda é superficial, pois o que é descrito sobre a situação precária das mulheres operárias não é aprofundado, restringindo assim um maior entendimento das atuações históricas femininas.

Para além das mulheres operárias da primeira metade do século XX, temos também a atuação das mulheres de classe média e alta que lutavam para enveredar outros caminhos em termos de trabalho. Nos cursos como Engenharia, Direito e Medicina, os homens se faziam predominantes, tendo em vista que se construiu uma noção de que eram profissões destinadas aos homens, e as mulheres que enveredaram por esses cursos sofreram represálias:

O discurso liberalizante das feministas considerava, sobretudo, as dificuldades que as mulheres de mais alta condição social enfrentavam para ingressarem no mundo do trabalho, controlado pelos homens. Uma advogada foi rejeitada na Ordem dos Advogados; Júlia Lopes de Almeida foi a primeira escritora brasileira a ser candidata recusada na Academia Brasileira de Letras, em prol de seu desconhecido marido. Tendo vencido o primeiro desafio – de se formarem como médicas, engenheiras, advogadas, entre outras profissões liberais –, as mulheres ainda tinham muitos obstáculos a superar para se firmarem profissionalmente (RAGO, 2004, p. 493).

O panorama que Margareth Rago (2004) traz salienta as dificuldades e represálias que as mulheres de mais alta condição tiveram que enfrentar para ocupar postos considerados masculinos. Assim, o movimento feminista foi bastante importante na conquista de reivindicações políticas que favoreciam as mulheres, como a conquista do voto, inserção das mulheres na legislação trabalhista, o direito das mulheres casadas de trabalharem sem permissão do marido, etc. E mesmo estes direitos não tenham sido direcionados para as mulheres de classe baixa a priori, mais tarde estas seriam beneficiadas.

Mais uma vez voltamos ao LDH. No capítulo 7 intitulado “O primeiro governo Vargas e o Estado Novo (1930-1945)” (pág. 124), temos um tópico dentro do conteúdo principal sobre o voto feminino, direito concedido às mulheres pelo código eleitoral de 1932. É um tópico bastante interessante por citar o caso do Rio Grande do Norte, o qual foi o primeiro estado brasileiro a permitir o voto feminino, em 1927, e onde também há o registro da primeira mulher eleita como prefeita na cidade de Lages em 1929, a potiguar Alzira Soriano.

No entanto, a luta pelo voto feminino, bem como por outros direitos políticos era encabeçada por mulheres de classe média e alta, pois essas conquistas contribuiriam para a inserção destas mulheres elitizadas em lugares de poder e de prestígio social. O feminismo, nesta medida, permitia com que as mulheres de alta condição almejassem sua entrada nas universidades e em postos de trabalho majoritariamente ocupados pelos homens. Todavia, as

reivindicações das mulheres pobres, que lutavam por melhores condições de trabalho nas fábricas, tinham pouco espaço de representação no feminismo, o que contribuía para a invisibilização das desigualdades e explorações que as operárias enfrentavam nas fábricas, tendo em vista estarem mais vulneráveis, tanto em questões trabalhistas, quanto moralmente. Mesmo assim, por meio de tantas reivindicações, algumas mudanças ocorreram:

[...] Nos anos 1930, cresceu a interferência federal na órbita da regulamentação do trabalho e, no que se refere às mulheres, culminou no item “Da proteção ao trabalho da mulher” da CLT (1943). Por meio dele, ficou estabelecida a equiparação salarial entre homens e mulheres. [...] Sob outro aspecto, as mulheres só adquiriram o direito de trabalhar sem a autorização do marido em 1943 e apenas com o Estatuto da Mulher Casada (1962) é que se retirou do Código Civil o direito do marido de impedir sua esposa de trabalhar fora do domicílio (IZILDA; BORELLI, 2013, p. 70).

Fica evidenciado que as mulheres conquistaram direitos trabalhistas a partir de 1943, embora ainda tivessem muito por conquistar, pois as mulheres só puderam trabalhar fora de casa oficialmente sem autorização dos maridos na segunda metade do século XX. As mulheres caminhavam para um desmembramento da casa e da família, a fim de conseguirem se inserir em um espaço que lhes garantissem sustento e salário próprio e, mais que isso, que lhes proporcionassem trabalhar livres das restrições de seus maridos.

De todo modo, estas restrições tendiam a ser reforçadas conforme determinados contextos se apresentavam e, com eles, as tentativas sociais de enclausurar as mulheres dentro dos lares. Um exemplo são os anos dourados, no qual foi questionado e discutido o lugar das mulheres. Diante disto, existiu uma cobrança social para que as mulheres fossem de volta ao espaço privado, a casa, a qual era considerada o seu lugar apropriado e onde elas sempre deveriam estar, exercendo suas funções de mãe, esposa e dona de casa.

O lugar das mulheres ainda se mostra como uma questão que ainda gera debates, controvérsias e discussões múltiplas. Quando os/as discentes são levados/as a questionar suas mães sobre esta questão, notamos uma resposta unânime: “*o lugar da mulher é onde ela quiser*”. Todavia, elas e os/as discentes relatam as dificuldades que as mulheres enfrentam mesmo existindo o consenso entre eles/elas sobre o lugar da mulher:

[...] limites de andar na rua tarde e medo de serem assediadas; [...] enfrentamos dificuldades todos os dias, como assédios, somos julgadas pela roupa; A mulher ainda sofre muitas limitações imposta pela sociedade

machista.⁹ (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021).

A partir destas falas dos alunos/as, constatamos que, embora as mulheres entendam que o lugar delas não se limita ao espaço do lar, elas ainda sofrem resistências provocadas pelo machismo. No último comentário acima, o/a discente afirma que a sociedade machista impõe limitações à mulher. Como, então, podemos pensar o lugar das mulheres diante destas limitações? Se as mulheres conseguiram abranger os seus limites para além do lar, a sociedade impõe outros tipos de limitações para enclausurar novamente as mulheres ao espaço doméstico? São, contudo, questões a se pensar e refletir e que nos remetem novamente ao passado, ao período da segunda guerra para pensar qual lugar as mulheres ocupavam.

1.2 Pós-Segunda Guerra Mundial e Anos Dourados: a volta da mulher ao lar

Este tópico do capítulo revela algumas questões importantes que devem ser salientadas, a começar pelo LDH. Este livro, no capítulo 6, trata exclusivamente da Segunda Guerra Mundial (pág. 102), mas em nenhuma parte dele as mulheres são mencionadas. Nem antes, nem durante e nem após. A maior parte do capítulo apresenta a formação do eixo, a eclosão da guerra, a invasão da União Soviética, a participação do Brasil e a rendição. Eventos marcadamente políticos. No entanto, há uma ausência sobre as consequências que diversos sujeitos sofreram ao longo desse percurso bélico. Há apenas um tópico sobre “O que foi o holocausto?” (pág. 108) mencionando em um parágrafo que homens e mulheres foram submetidos a pesadas jornadas de trabalho, má alimentação e falta de higiene.

A partir disso, vale pensar: por que sujeitos comuns, especialmente os que sofrem a maior parte das consequências, ainda são pouco explorados no LDH? Não há problemas em o LDH apresentar os fatos históricos de caráter político, o que queremos ressaltar é o fato de sujeitos simples e comuns ainda ocuparem um espaço pequeno e bastante mínimo no LDH.

Depois da ocorrência da segunda guerra mundial, o LDH poderia apresentar alguns acontecimentos dos anos 50, conhecido também como os anos dourados. Durante esta década, as brasileiras passaram por pressões sociais que as levaram de volta ao espaço do lar, na tentativa de que elas abandonassem o espaço público e se dedicassem à família. O desenrolar dos anos 50, em nenhum momento, é mencionado no LDH. Esta década se situa entre um

⁹ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

evento histórico que acarretou em milhares de mortes e catástrofes mundiais, a segunda guerra mundial, e os anos 60, década em que a segunda onda feminista se desenvolveu. O que as brasileiras viveram nos anos 50 apresenta reflexos do que ocorreu antes e depois e se associa bastante com a percepção dos/das discentes colhidas nos questionários.

Portanto, as atuações históricas das mulheres nos anos dourados possuem relevância o suficiente para estarem no LDH e contribuiria para que os alunos e alunas compreendessem melhor que o seu imaginário atual acerca das mulheres possui heranças da época dos anos dourados. Como esse contexto histórico não se faz presente no LDH, vamos então conhecê-lo.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, segundo Bassanezi (2004), houve uma tentativa de fazer com que as mulheres ocupassem os seus “lugares” novamente, ou seja, o lar, já que elas participaram do esforço de guerra enquanto os homens estavam nas batalhas. Durante e após o período da segunda guerra, houve um desenvolvimento econômico que proporcionou oportunidades profissionais não só para homens, mas também para as mulheres.

Embora as mulheres começassem a ter acesso a estas oportunidades profissionais, os papéis femininos e masculinos que deviam ser exercidos por ambos eram bem delimitados, os homens deviam trabalhar e as mulheres deveriam cuidar da casa e família. Houve, contudo uma grande busca pelo retorno e manutenção dos valores tradicionais no pós-guerra. Com isso em vista, o trabalho feminino era inferiorizado, já que as mulheres deviam se responsabilizar pela família, se tornar uma boa esposa, mãe e dona de casa.

Para o cumprimento destas funções, contudo, toda a sua vida era conduzida em direção ao acontecimento mais importante: o casamento. Um ponto interessante de notar é que à medida que as oportunidades de se formar e trabalhar se tornavam acessíveis, mais crescia o apelo para que as mulheres se devotem, acima de tudo, à busca ao casamento, como podemos perceber em um dos trechos do *Jornal das Moças*¹⁰ que circulava durante os anos dourados:

Estas qualidades [inteligência e cultura] degeneram num perigo quando a força da alma e do coração não segue o mesmo ritmo do desenvolvimento intelectual, ou melhor, quando falta o verdadeiro espírito feminino (JORNAL DAS MOÇAS, 29 OUT.1959 APUD BASSANEZI, 2004, p. 523).

Ou seja, o verdadeiro espírito feminino não se caracterizava pela busca do desenvolvimento intelectual, pelos estudos, pelo trabalho, pois estas eram atribuições

¹⁰ *Jornal das Moças* foi uma revista feminina que circulou no Brasil entre os anos de 1914 e 1965. Anunciada como uma "Revista Semanal Ilustrada", era publicada na cidade do Rio de Janeiro, e distribuída nas capitais de todo o país, e nas principais cidades do interior. Circulava às quartas-feiras, e era anunciada como “Jornal das Moças - A revista de maior penetração no lar”. Foi fundada por Agostinho Menezes, e era propriedade da Editora *Jornal das Moças* Ltda. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornal_das_Mo%C3%A7as. Acesso em: 16/05/2021.

consideradas masculinas e não femininas. O que se considerava pertencente ao espírito feminino eram qualidades voltadas para atender às expectativas de uma boa esposa: ser dócil, gentil, não falar muito, ter gestos delicados, ser respeitosa, etc.

Logo, percebemos que essas qualidades estavam voltadas para preencher os requisitos que eram procurados pelos rapazes em uma candidata a boa esposa. A vida das mulheres estava destinada a corresponder aos interesses de um bom partido à procura de casamento. E entre as mulheres dos anos 1950, as que eram menos procuradas eram as mulheres cultas, segundo Bassanezi (2004).

Um pouco antes dos anos 50, o governo Vargas (1951-1954) se preocupou com a organização familiar e como ela deveria ser. Conforme mostra Ana Silvia Scott (2013), o decreto-lei 3.200 de 19 de abril de 1941 orientava que os homens deveriam ser educados para se tornarem plenamente chefes de família, enquanto às mulheres “será dada uma educação que as torne *afeiçoadas* ao casamento, *desejosas* da maternidade, *competentes* para a criação dos filhos e *capazes* na administração da casa.” (SCOTT, 2013, p. 11. Grifos nosso).

O chefe de família devia ser responsável por prover o sustento da casa e de sua família, portanto, a busca deste sustento se dava pela obtenção de um trabalho. As mulheres, que deveriam se dedicar exclusivamente ao casamento, não deveriam almejar a busca pelo trabalho, pois, esta era uma atribuição masculina. Além de que o estado considerava apenas o homem como um cidadão capaz de exercer atribuições como o trabalho. No código civil de 1916, “o *status* civil da mulher casada era equiparado ao “dos menores, dos silvícolas e dos alienados”, ou seja, “civilmente incapaz” (SCOTT, 2013, p. 12).

Conseguimos perceber, a partir dos depoimentos dos estudantes, que atualmente ainda existe a naturalização da capacidade masculina como superior à das mulheres, bem como o entendimento de que sua força física permite aos homens a realização de trabalhos que as mulheres não conseguem executar. Assim, podemos encontrar esses consensos entre as falas dos/das discentes:

[...] alguns homens têm mais poder que elas, (fisicamente, empreendimentos.); [...] acham as mulheres menos capacitadas para tudo; [...] acham as mulheres fracas é pensam que as mulheres não tem capacidade de está naquele cargo, ou até mesmo machismo; [...] os homens disponibilizam mais força para o trabalho pesado; [...] por serem mulheres elas são desvalorizadas no setor de trabalho; [...] dependendo de alguns serviços leves e com peso fica com os homens; [...] (a capacidade) ã é igual ou melhor do q a do homem mas, ela tem sim ¹¹ (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021).

¹¹ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

As percepções de que a capacidade feminina ainda é considerada inferior continua presente em boa parte dos discentes do espaço escolar. É interessante notar que a maior parte dos comentários são percepções externas que os/as discentes possuem, evidenciando que eles/elas conseguem entender que a sociedade inferioriza e desvaloriza as mulheres, e que esta sociedade produz ideias que tentam incapacitá-las, como notamos nas falas, afirmando que os homens têm mais “poder” e “força”, e que as mulheres são “fracas” e “menos capacitadas”.

Ante a todas estas percepções, retornamos na década de 1950 e nos deparamos com entendimentos similares. O esforço social, e também estatal, para que as mulheres se dedicassem exclusivamente ao preparo matrimonial e à sua manutenção era nítido, e isto se fazia perceptível em revistas dos anos dourados que orientavam as mulheres em como deviam se portar e agir em certas situações como, por exemplo, caso descobrissem se seus maridos estavam mentindo ou as enganando.

Para Bassanezi (2004), o “teste de bom senso”, que circulava no *Jornal das Moças* mostrava que não importava o que o marido fizesse, se ele estivesse com outras mulheres, a melhor escolha seria fingir que nada aconteceu e tentar atraí-lo, agradá-lo novamente. Contudo, o privilégio, o bem estar e a felicidade do marido eram a prioridade no casamento e a esposa devia respeitar a necessidade do homem de se satisfazer com outras mulheres:

Lugar de mulher é o lar [...] a tentativa da mulher moderna de viver como um homem durante o dia, e como uma mulher durante a noite, a causa de muitos lares infelizes e destroçados. [...] Felizmente, porém, a ambição da maioria das mulheres ainda continua a ser o casamento e a família. Muitas, no entanto, almejam levar uma vida dupla: no trabalho e em casa, como esposa, a fim de demonstrar aos homens que podem competir com eles no seu terreno, o que frequentemente leva a um eventual repúdio de seu papel feminino. Procurar ser à noite esposa e mãe perfeitas e funcionária exemplar durante o dia requer um esforço excessivo [...] O resultado é geralmente a confusão e a tensão reinantes no lar, em prejuízo dos filhos e da família (*QUERIDA*, 40EL.1954 APUD BASSANEZI, 2004, P. 522).

Podemos notar que ser mulher nos anos dourados era altamente desafiador. Em um contexto situado após duas grandes guerras, após a conquista do voto, após a ida ao mercado de trabalho e às universidades e, mesmo assim, ter todas as reivindicações e conquistas postas em segundo plano em detrimento do papel de esposa, mãe e dona de casa.

Do mesmo modo, desconstruir o papel de gênero que até então, atrelava as mulheres unicamente ao lar, a casa, ao cuidado da família e à educação dos filhos, se tornaria uma tarefa árdua, que se estendeu por anos e só ganhou força com a segunda onda do feminismo, a partir dos anos 1960. Desassociar as mulheres da família para ampliar a sua atuação na vida

social por meio do trabalho e da formação profissional foi uma das maiores dificuldades dos anos 1950 aos 1960 que as mulheres enfrentaram.

A presença das mulheres na vida pública, ampliada pela sua entrada no mercado de trabalho, foi um acontecimento provocado pelo crescente desenvolvimento econômico da década de 50, que proporcionou o aumento do nível da escolaridade feminina, segundo Carla Bassanezi (2004). A mudança de lugar, que as mulheres começaram a empreender, provocou uma cisão na visão das mulheres em estarem em posição inferior.

Esta mudança é o ponto chave para entendermos as reações que isto provocou na época, como também para entender porque havia uma resistência e um medo frequente da saída das mulheres do espaço do lar, até então naturalizado como o lugar onde elas deveriam ficar e de lá não sair:

Em geral, esperava-se que essas mulheres se dedicassem inteiramente ao lar, fossem sustentadas pelo marido e *preservadas da rua*. Conviviam, então, muitas vezes em conflito, as visões tradicionais sobre os papéis femininos com a nova realidade que atraía as mulheres para o mercado de trabalho, a obtenção de uma maior independência e a possibilidade de satisfazer crescentes necessidades de consumo pessoal e familiar (BASSANEZI, 2004, p. 522).

Nesta citação da Bassanezi percebemos o impasse vivido pelas mulheres diante do anseio de que elas se dedicassem à família e da busca que elas pretendiam para serem independentes, o que prometia uma maior autonomia pessoal e profissional, abrindo possibilidades de satisfação de suas necessidades pessoais.

Ainda segundo a autora acima, as mulheres acabavam buscando formação em áreas que apresentavam características próximas à feminilidade, como o magistério e a enfermagem. Por remontarem ao cuidado e à educação, entendia-se que seria mais adequado que elas se formassem nestas áreas. Contudo, se formar não era garantia de que iriam exercer a profissão. Muitas acabavam apenas guardando o diploma ou paravam de trabalhar ao casar ou ter filhos, e mais uma vez, as revistas femininas incentivavam as mulheres a priorizarem a vida matrimonial e maternal, em detrimento de seus sonhos e realizações pessoais:

Para manter as hierarquias entre masculino e feminino, as possíveis ameaças da “mulher culta” às relações tradicionais teriam de ser neutralizadas por ideias como: um certo nível cultural é necessário à jovem para que “saiba conversar” e agradar os rapazes assim como é útil para o governo de uma casa e a educação dos filhos, entretanto os rapazes evitam as garotas muito inteligentes e a “mulher culta” tem menos chances de se casar e de ser feliz no casamento. Se as mulheres de inteligência e cultura superior considerarem o casamento como sua vocação primordial, não perderão a sua batalha na conquista do amor e da felicidade (BASSANEZI, 2004, p. 523).

Diante disso, consideramos que nos anos dourados se esperava das mulheres era a sua dedicação ao casamento, a preocupação em ser uma boa mãe e esposa e fazer o seu marido feliz, cuidando de seu bem estar e dos afazeres domésticos, assim como da educação de seus filhos. Não cabiam, portanto, preocupações com coisas que eram de responsabilidade de seu marido, como trabalhar para ter alguma renda e se profissionalizar, como aborda Bassanezi:

A esposa dos Anos Dourados era valorizada por sua suposta capacidade de indicar *com a luz do seu olhar, o caminho do amor e da felicidade àqueles que a rodeavam*. Considerá-la a *rainha do lar*, a principal responsável pela felicidade doméstica, significava não somente atribuir-lhe um poder intransferível e significativo sobre a família – com toda a carga que essa tarefa, nem sempre viável, pudesse trazer – mas também reforçava o papel central da família na vida da mulher e, parece claro, sua dependência em relação aos laços conjugais. A mulher casada deveria ter o marido e os filhos como centro de suas preocupações. De maneira não muito explícita, mas contundente, o bem-estar do marido era tomado como ponto de referência para a medida *da felicidade conjugal*, a felicidade da esposa viria como consequência de um *marido satisfeito* (BASSANEZI, 2004, P. 524. GRIFO NOSSO).

Notamos que a felicidade e a realização pessoal da esposa não eram prioridades dentro do casamento. Percebemos que as mulheres eram tratadas unicamente como “esposa”, a “mãe”, a “dona de casa”, não havendo, portanto, espaço para que elas se imaginassem para além da vida matrimonial. “Ao longo da história, as mulheres foram identificadas com o seu sexo, confundiram-se com ele, e a ele se reduziram”. “A mulher é útero” chegou a registrar, como crítica, a anarquista Maria Lacerda de Moura” (BASSANEZI, 2013, p. 229).

Deste modo, “satisfeita ou submissa à sua condição, não procura mudá-la, mesmo porque sabe que os espaços públicos e o mundo da política são apanágio apenas dos homens” (BASSANEZI, 2013, p. 230). O anseio pela busca de suas realizações, incluindo projetos pessoais e a ampliação de sua atuação na sociedade para além do lar, vai crescer nas mulheres ao longo do século XX, as quais desafiaram de frente os papéis de “satisfeitas e submissas à sua condição” que lhe designaram socialmente, onde desafiaram também a sua “natureza”, pois se entendia que a função existencial das mulheres era a de ser o complemento de um marido e a responsável pelo cuidado e educação dos filhos, como apresentado por Bassanezi:

[a mulher] tem uma missão a cumprir no mundo: a de completar o homem. Ele é o empreendedor, o forte, o imaginoso. Mas precisa de uma fonte de energia [...] A mulher o inspira, o anima, o conforta. [...] [a arte de ser mulher] exige muita perspicácia, muita bondade. Um permanente sentido de prontidão e alerta para satisfazer às necessidades dos entes queridos (*O CRUZEIRO*, 15 MAR.1958 APUD BASSANEZI, 2004, P. 525. ADENDO NOSSO).

Nesse trecho do jornal “O Cruzeiro¹²”, percebemos claramente como a sociedade brasileira dos anos dourados concebia a missão da mulher no mundo. Para a época, uma missão que devia ser cumprida em torno de uma dedicação total à família, especialmente ao marido. Além disso, vale ressaltar o trecho que afirma o sentido de completude que a mulher tinha: ela devia completar o homem, como se ela fosse um apêndice.

Desse modo, cabe uma reflexão que diz respeito aos nossos tempos atuais. Ainda encontramos rastros dessa compreensão de incompletude que atribuem às mulheres. Ou seja, elas só serão completas e felizes se firmarem compromisso com um homem e casarem. E assim, existe também um incentivo à maternidade, pois cumprindo a missão de se tornarem esposas e mães é que as mulheres serão completas.

É necessário salientar que as mulheres obtiveram avanços significativos, como votar, sair de casa para se formarem e trabalharem, ampliando, assim, a busca por maiores realizações de vida em termos profissionais. Todavia, mesmo obtendo sucesso em sua carreira, a mulher ainda se depara atualmente com o incentivo à busca pela completude, a qual advém do casamento e maternidade. Ressaltando que a mulher pode ser mãe e esposa, caso ela quera, pois isso não deveria ser imposição da sociedade, mas uma escolha pessoal.

1.3. Mulheres feministas e os anos 60: A segunda onda do feminismo

Antes de debatermos sobre os protagonismos das mulheres brasileiras a partir dos anos 1960, vamos voltar para o LDH. Nele, existe um tópico dentro do capítulo 12 chamado de “A emancipação feminina” (pág. 241). A abordagem feita trata da luta feminista na Europa e Estados Unidos. Todavia, em nenhuma parte o LDH menciona o desenrolar da segunda onda no Brasil. As reivindicações tanto internacionais como nacional se assemelham, mas seria interessante que o LDH aproximasse esse contexto para a realidade dos alunos e alunas brasileiras mencionando fatos de nível nacional.

O que é mais interessante é que mais à frente o LDH apresenta um tópico sobre a situação da mulher no Brasil (pág. 294), dentro do capítulo 15 chamado de “O Brasil depois da Constituinte de 1988” (pág. 282). Este tópico ressalta o aumento da presença da mulher no mercado de trabalho e a desigualdade salarial que ainda perdurou pelo fim do século e, como

¹² *O Cruzeiro* (originalmente *Cruzeiro*) foi uma revista semanal ilustrada brasileira, lançada no Rio de Janeiro, em 10 de novembro de 1928, editada pelos Diários Associados, de Assis Chateaubriand. Carlos Malheiro Dias foi seu diretor no período de 1928 a 1933, sendo sucedido por Antonio Accioly Neto e depois por José Amádio que, em 1960 imprimiu um novo design editorial que ficou conhecido como "bossa nova" Foi a principal revista ilustrada brasileira da primeira metade do século XX. Deixou de circular em julho de 1975. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Cruzeiro. Acesso em: 15/05/2021.

sabemos, para além dele. O que vale ponderar é o seguinte: como os alunos e alunas poderão compreender melhor a situação da mulher brasileira se antes desse conteúdo os/as discentes desconhecem os caminhos que resultaram nas desigualdades que as brasileiras ainda sofrem, já que o próprio LDH não trata da emancipação feminina brasileira?

Este é um contraponto a se pensar, pois existe uma lacuna que impede os alunos e alunas de conhecerem melhor as atuações históricas das mulheres brasileiras no século XX. Se houvesse uma abordagem mais focada a nível nacional, o alunado poderia associar que muitas das suas percepções atuais possuem uma historicidade e uma construção. A partir destas observações, vamos conhecer os protagonismos feministas na década de 1960.

Em que momento as mulheres passaram a não aceitar mais a submissão total ao marido? Em que momento elas começaram a entender que a sua missão no mundo não se restringia à tarefa de completar um homem? Em qual momento as mulheres decidiram agir para mudar o rumo ao qual lhes destinaram? Podemos notar que as reivindicações e lutas das mulheres se desdobram ao longo do século XX. Mas é a partir da década de 1960 que a sociedade começou a abrir espaços para desconstruções, por meio de reivindicações. Estas desconstruções foram pautadas pela segunda onda do feminismo¹³ a partir da década de 1960, que traria em sua alçada a questão do empoderamento feminino que também estaria no centro das reivindicações das mulheres e foi evidenciado pela ampla participação em diversos movimentos, conforme Joana Maria Pedro apresenta:

As mulheres estiveram, por exemplo, nas Marchas da Família com Deus pela Liberdade, de direita, ocorridas antes do Golpe Militar, e na Passeata dos 100 Mil, de oposição ao governo, no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968. Ao longo das décadas de 1960, 70 e 80, mulheres atuaram ainda nos 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 (por eleições diretas). Além disso, criaram associações femininas específicas e “casas da mulher”. Nos sindicatos, reivindicaram a existência de seções femininas e exigiram a inclusão de mulheres nos cargos de diretoria; realizaram encontros de trabalhadoras e participaram ativamente da vida sindical (PEDRO, 2013, p. 117).

O empoderamento feminino se deu justamente pela insurgência das mulheres de querer alargar os seus horizontes de participação na vida social para além do lar. Este alargamento, apoiado pelo movimento feminista, se deu à medida que as mulheres exigiram e

¹³ Iniciado por volta da década de 60, a segunda onda do feminismo é marcada pela luta por direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade. “O pensamento em torno do que significava ser mulher estava mudando, desde o anticoncepcional até a questão da sexualidade feminina. O sexo não mais entendido apenas como ferramenta de procriação, mas fonte de prazer, inclusive para as mulheres”, conta a historiadora Patrícia. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/feminismo-no-brasil/>. Acesso em: 20/05/2021.

lutaram por direitos que antes eram destinados apenas aos homens, como a formação profissional e atuação em postos de trabalho até então masculinizados.

Um dos fatos, segundo Scott (2013) que contribuiu bastante para um maior controle e planejamento de suas próprias vidas e seus relacionamentos foi o acesso a meios contraceptivos, com destaque para a comercialização da pílula anticoncepcional em 1962, no Brasil. As mulheres poderiam decidir se queriam filhos, ou quando os queriam, assim como passaram a ter mais liberdade para planejar a sua vida pessoal, de modo a almejavam a busca de realizações pessoais, conforme Ana Silvia Scott apresenta:

Um conjunto de mudanças ocorridas no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970 permitiu às mulheres colocar em causa estes valores e ideais: o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e a luta das mulheres por crescimento e reconhecimento profissional; o maior acesso à educação formal; a conquista feminina do poder de decidir *se* e *quando* ser mãe (com a disponibilização de métodos contraceptivos mais eficientes); a instituição do divórcio (por lei, em dezembro de 1977) e a possibilidade de estabelecer outros relacionamentos afetivos socialmente reconhecidos (SCOTT, 2013, p. 13).

Todas estas possibilidades permitidas por lei às mulheres a partir de 1960 alargaram muitos horizontes, tanto na vida pessoal como profissional, segundo a Scott ressaltou acima. É assim que percebemos estes anseios nas falas das discentes quando perguntamos para elas sobre quais as perspectivas que elas almejam para o futuro:

Pretendo ser uma mulher independente, que um dia vai conseguir tudo que quer; Pretendo ser uma mulher independente que consegue as coisas com esforço; Eu pretendo ser advogada e depois juíza; Pretendo ser a mulher mais livre do mundo onde ñ irei me importar com a opinião de ninguém; Eu quero ser dona de mim, trabalhar, morar sozinha sem que ninguém fale o que devo fazer ou falar; a mulher que eu mais admiro, é a mulher que corre atrás dos seus sonhos e que nn depende de homem algum; Eu pretendo ser uma mulher decidida, determinada e bem sucedida; Eu pretendo ser uma mulher independente de todas as formas possíveis, pretendo conquista o possível e o impossível!¹⁴(ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021).

É notável que todas as pretensões das alunas correspondem à busca pela independência financeira e à realização de projetos e sonhos pessoais, o que se aproxima bastante com o que as mulheres da década de 1960 em diante almejavam. A segunda onda do feminismo contribuiu significativamente para um alargamento da atuação feminina, ampliando assim a sua presença em espaços masculinizados.

¹⁴ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

Todavia, nem todas as mulheres a partir de meados do século XX eram ou queriam ser possibilitadas a almejar ascensão na vida pessoal, como é o caso das mulheres trabalhadoras, que cada vez mais inteiradas nos sindicatos, sofriam ainda com o machismo vindo de seus companheiros sindicalistas, o que limitava a sua atuação dentro daquela instituição. Pensar sobre a participação das mulheres nos sindicatos e em alguns movimentos sociais, como aqueles que reivindicavam a reforma agrária, tornaram-se crucial para perceber como havia desigualdade dentro da organização, que embora defendesse causas de grupos marginalizados, como os operários e trabalhadores rurais, marginalizava outra minoria da sociedade, as mulheres.

Entre 1979 e 1985, segundo Paola Cappellin Giuliani (2004), as mulheres lutavam nos sindicatos por questões não só trabalhistas, mas também por questões da vida familiar e da comunidade, as quais estavam intimamente ligadas com o trabalho. Elas estiveram na linha de frente organizando as movimentações, a exemplo do Movimento Sem Terra. Grupos pastorais ligados à Igreja Católica se mobilizaram para tratar do trabalho na terra e eram as mulheres que encabeçavam esses grupos.

Nos anos 80, houve uma revisão sobre a imagem social da feminilidade (GIULANI, 2004) e isso passou a ser contestado dentro dos sindicatos, especialmente os papéis femininos e masculinos. Exemplo é a criação da Comissão da questão das mulheres trabalhadoras a nível nacional na Central única dos Trabalhadores (CUT), em 1986 (GIULANI, 2004).

Ainda conforme Giuliani (2004) haviam algumas disparidades quanto à ocupação de direções de sindicatos. Mesmo que disputassem a direção com outros homens, elas deveriam ter uma experiência comprovada para o exercício do cargo, o que se exigiam delas estava acima do que se cobravam aos candidatos homens. Nunca queriam que elas representassem o sindicato em eventos externos; sua presença e intervenção eram requisitadas para organizar internamente. Para tentar garantir a equidade quanto à disputa por cargos de direção sindical, em 1993, a CUT fixou quotas mínimas de mulheres na disputa de cargos diretivos nos sindicatos, o que evidencia a existência da desigualdade e discriminação. Giuliani (2004) apresenta alguns depoimentos de trabalhadores sindicalistas que relatam as dificuldades sofridas pelas mulheres:

Eu já disse aqui que o trabalhador rural é tremendamente machista, muito machista. A gente tem que admitir. O assalariado rural, ele conserva uma dose muito grande de machismo. Isso internamente na família cria para a mulher muitas dificuldades para sua evolução, para poder intervir no movimento sindical. [...] [outro sindicalista]. Eu acredito que as relações [entre homens e mulheres] têm de fato que ser mudadas. Se não fizer esta mudança a gente está se contradizendo. Uma relação de igualdade é o nascimento de novos valores. O valor do direito igual em todos os

sentidos. Se não houver esta mudança nós vamos ter uma sociedade antidemocrática. A democracia vai partir daí: do lar, do trabalho, da vida quotidiana (DEPOIMENTOS DE PEQUENOS PRODUTORES E DIRIGENTES SINDICAIS APUD GIULANI, 2004, P. 546. ADENDO NOSSO).

É bastante interessante ressaltar que estes depoimentos foram feitos por sindicalistas homens. Apesar das mulheres lutarem por espaços de igualdade e equidade dentro dos sindicatos, tendo em vista que se deparavam com o machismo nestes lugares, ainda assim encontramos homens sindicalistas que admitiam a postura machista do trabalhador rural, a qual contradiz a própria luta sindicalista, pois como o trabalhador rural pode lutar por igualdade, por melhores condições de vida e pelo fim da opressão e precariedade se dentro da própria luta existem mulheres que sofrem essas mesmas dificuldades por serem mulheres e, desse modo, são ignoradas?

É notável que, diante de tantas conquistas que as mulheres obtiveram ao longo do século XX, havia ainda muito que superar, especialmente quando se tratava de se inserirem em locais e cargos que remetesse a liderança. O processo de reinvenção da mulher e de suas funções na sociedade não foi uma preocupação apenas das mulheres elitizadas. Foi também uma pauta das mulheres do campo, negras, operárias e sindicalistas, ainda mais por serem de classe baixa e por estarem já inseridas no espaço público muito antes das mulheres de classe média e alta, devido à necessidade de complementarem na renda da casa e sustentar a família.

A reinvenção das mulheres se refletiu também na educação. Segundo Silvia Fávero Arend (2013, p. 39), as escolas públicas e privadas na década de 60 passaram por uma mudança, tornando-se mistas, o que permitiu assim, que meninos e meninas dividissem os mesmos bancos escolares e, assim, pudessem ter trajetórias escolares semelhantes. Assim, a conclusão do ensino secundário e a posterior entrada na universidade tornaram-se os objetivos de uma grande quantidade de meninas”.

Ainda conforme Arend (2013), as meninas da segunda metade do século XX passaram a almejar cada vez mais carreiras profissionais, consequência do fácil acesso das mulheres à universidade, e assim ao mercado de trabalho profissional. Carreiras até então almejadas e exercidas por homens, começaram a ser ocupadas por mulheres.

Ao mesmo passo, a partir da década de 60, algumas conquistas fortaleceram ainda mais o empoderamento feminino. Segundo Izilda e Borelli, é em 1962 que o Estatuto da Mulher vai retirar do Código civil brasileiro o direito do marido impedir a sua esposa de trabalhar fora de casa. Assim como o Estatuto da mulher, outras conquistas foram alcançadas:

A partir da década de 1960, novas leis foram criadas no sentido de coibir as diferenças por motivo de sexo com relação a salários, critérios de admissão, exercício das funções e promoção na carreira. A licença-maternidade foi ampliada para 120 dias, sem prejuízo do salário, e deu garantias de estabilidade à gestante (1988) [...] (IZILDA; BORELLI, 2013, p. 70).

Estas melhorias iriam contribuir, ao longo da segunda metade do século XX, para maiores oportunidades de ascensão das mulheres. A empregabilidade feminina cresceu significativamente a partir dos anos 1970, segundo Izilda e Borelli (2013), pois o arrocho salarial e a diminuição do poder de compra afetaram as famílias das camadas mais populares, o que empurrou cada vez mais a mulheres para o mercado de trabalho, a fim de garantir a sobrevivência da família, junto aos maridos. Além disso, o movimento feminista influenciou em mudanças comportamentais das mulheres, alimentando nelas o desejo da independência financeira, de realização pessoal e de busca pela entrada nas universidades:

A expansão do ensino médio e universitário possibilitou a ampliação da escolaridade feminina em diferentes níveis e áreas do conhecimento. Entre 1970-75, por exemplo, o número de mulheres nas universidades aumentou em cinco vezes, enquanto o de homens dobrou. O avanço da escolaridade entre as mulheres se ampliou nas décadas seguintes e gerou impacto no mercado de trabalho, tornando-as economicamente mais competitivas e capazes de enfrentar resistências e preconceitos e aumentar sua presença em setores até então impermeáveis ao feminino (IZILDA; BORELLI, 2013, p. 71).

É nítido que a expansão de acesso à educação pelas mulheres abriu leques diversos de possibilidades e permitiu com que ocupassem lugares por muito tempo delegados apenas aos homens. Permitiu com que saíssem do lar e pudessem conhecer outros horizontes de atuação. Permitiu o acesso à escolha. Podiam se dedicar à família e também à vida pessoal, ou podiam ser apenas da família ou apenas do trabalho.

Para além de questões voltadas ao trabalho, da mãe, esposa e dona de casa, e do empoderamento feminino, a história das mulheres não se esgota aqui, pois sua participação na História ultrapassa as temáticas aqui discutidas, tornando-se também necessárias de serem discutidas nos livros didáticos e em outros materiais escolares. O panorama que foi explanado aqui sobre as mulheres demonstra que grande parte das experiências e atuações femininas na História aparece de forma insuficiente nos livros didáticos, e, conseqüentemente, pode não estar sendo discutido em sala de aula.

Ante a isso, concluímos que é essencial que no ensino de História se inclua os acontecimentos que envolvam as mulheres para além de companheiras, mães e esposas. É necessário que o outro lado da História mostre o que mais essas mulheres fizeram e conquistaram, a fim de que elas ocupem um lugar de direito na História.

CAPÍTULO 2:

A presença das mulheres na História e no Ensino de História

Logo após a imersão em eventos históricos do século XX nos quais as mulheres atuaram e promoveram mudanças e transformações substanciais, se faz relevante pensar como as mulheres são/estão representadas na História e no Ensino de História. Por muito tempo, as mulheres não ocuparam espaços nas narrativas históricas e, apesar de haver avanço nas últimas décadas, elas ainda continuam sub-representadas em contextos históricos que permanecem ainda masculinizados, em grande parte.

Desse modo, devemos conhecer esse processo de inserção das mulheres nas narrativas históricas. A luta não é apenas para que protagonismos femininos ocupem cada vez mais espaços no LDH e nas aulas de História, mas também para que mulheres historiadoras, escritoras, pesquisadoras, autoras ocupem espaços de produção de conhecimento. Desse modo, construir abordagens e narrativas considerando a inserção de sujeitos marginalizados é contribuir para a construção de uma história pluriversal e que assim possibilite abrir espaços para outras realidades, outros contextos e outras experiências.

2.1. O processo de inserção das mulheres na História

Por que eu escrevo?
Por que tenho que
Porque minha voz
Em todas suas dialéticas
foi silenciada por muito tempo

ROSE *apud* RIBEIRO (2019, p. 54)

Desde a antiguidade, a História cresceu como um campo de conhecimento sobre o alicerce dos grandes feitos e acontecimentos humanos, segundo Albuquerque (2019). Assim, contar exatamente como os fatos ocorriam era o ponto crucial de uma narrativa, de tal forma que pudesse permitir a quem ouvisse imaginar o que estava sendo narrado. A História, por muito tempo e atualmente, se caracteriza por ensinar aos homens pelos exemplos do passado para que não errem no futuro.

Ainda hoje em meio às aulas, entre uma discussão e outra, esse ainda é o entendimento que predomina nas falas dos alunos e alunas sobre a História. A função desta disciplina

desponta com um caráter reparador para os estudantes e diante disto notamos que a percepção dos alunos e alunas sobre a História é carregada de um pouco de pessimismo, pois se o passado é formado de eventos e ações errôneas, pode significar que a nossa época para eles é superior. Assim, o passado pode servir como um prisma, para o qual olhamos e observamos os erros. Não há problemas em olhar para a História como esse prisma orientador. O que, no entanto, devemos ressaltar é que os horizontes de percepção sobre a importância da História na sala de aula podem e devem ser alargados.

Geralmente, quando olhamos para o passado distante, observamos que a presença dos povos comuns é quase ou totalmente inexistente. Majoritariamente, os eventos considerados históricos e que entram para o rol dos livros didáticos são em grande parte políticos. Eric Hobsbawn (2006) nos afirma que até o fim do século XIX, não havia quase nada sobre os povos, os habitantes e as massas populares nos escritos históricos. Então, quem estava presente nessas narrativas, quais os sujeitos objetos de estudo selecionados que representavam os feitos considerados históricos? Como deve ser o sujeito histórico ideal e qual os sujeitos que não ocuparam lugares nas narrativas históricas? Quem levantou as pirâmides egípcias? Quem amamentou os reis e imperadores na infância? “Quem construiu a Tebas dos Sete Portões?” (HOBSBAWN, 2006, p. 216).

É preciso pensar no sujeito histórico que está sendo representado na História e indagar: Para quem se escrevia a História, já que as pessoas que levantaram pirâmides, castelos, Tebas e outras cidades não receberam espaço nas narrativas? Segundo Hobsbawn (2006, p. 216), “a maior parte da história no passado era escrita para a glorificação e talvez para o uso prático dos governantes”. Por muito tempo, desde o início da escrita da História, as massas populares estavam excluídas de sua elaboração, o que inclui as mulheres.

Quando na História lemos sobre a vida e os atos de governantes, encontramos uma lista de homens que ocupam esta função, passando de pai para o filho, especialmente quando se trata do histórico de governos europeus. A história no passado era feita para glorificar os governantes e tudo que os envolvia e os feitos históricos válidos de serem lembrados eram quase sempre encabeçados por sujeitos masculinos.

Elas, sempre secundarizadas, não representavam grandes contingentes nestas batalhas, não compunham a classe elitista que tomava as decisões, não estavam incluídas nos interesses destas classes políticas, tendo em vista que o propósito da conquista de terras, de países, de apostas políticas eram assuntos considerados de propriedade masculina. As mulheres, nestes contextos, por muitas vezes, eram o espólio de guerra, o saque que era levado, estuprado,

escravizado e dominado. Enclausuradas dentro de seus lares e famílias, suas falas foram silenciadas ao longo da História, relegadas ao esquecimento.

Deste modo, refletindo sobre este silenciamento das mulheres na História, podemos também problematizar a tímida presença delas no ensino de História: como as mulheres podem ter espaço em um ensino de História que ainda se faz a partir de narrativas históricas que privilegiam o homem e os seus feitos, que foram produzidas por escritores e historiadores homens, brancos, patriarcais, excluindo deste modo, mulheres negras, nativas, americanas, africanas, asiáticas, europeias, etc?

Existe uma grande produção historiográfica atualmente que estuda, analisa e aborda a presença das mulheres na História, bem como os seus feitos e acontecimentos históricos em várias épocas, mas apesar disso, estas abordagens não estão chegando de maneira eficaz nas escolas, sobretudo no LDH. Há uma sub-representação das mulheres nas narrativas e abordagens históricas do LDH. Isto demonstra que as mulheres ainda têm muito pelo que lutar, têm muitos espaços para ocupar e muitos limites para transgredir.

Podemos ver como as mulheres são tratadas quando transgridem regras e espaços, por exemplo, durante a Revolução Francesa. A constituição francesa foi redigida com o título de “A Declaração dos direitos do Homem e do cidadão”. A escritora Olympe de Gouges (1748-1793) escreveu uma forma alternativa desta constituição, intitulada “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, segundo Breen e Jordahl (2019). Infelizmente a escritora foi decapitada, diante de uma revolução de tamanha importância histórica, e que é considerada como um abalo nas bases do tempo histórico. Todavia, os benefícios eram destinados a apenas uma parcela da sociedade. Enquanto os homens poderiam ter o direito a ter direitos, a liberdade, igualdade e fraternidade, a outra parte da população, as mulheres, poderia perder a vida se reivindicassem os mesmos direitos para elas. Assim, ao longo de toda a história, mulheres foram determinadas como apêndices, complemento ao homem e em tudo educada para servi-lo. Relegadas ao lar, sua função primordial na terra era reproduzir, se dedicar à família e se responsabilizando pelos afazeres domésticos.

François Hartog (2013) estabeleceu um instrumento, os regimes de historicidade, no qual o intuito é ser um instrumento comparatista para melhor refletir sobre as experiências no tempo e em como se dá a relação destas experiências com o passado, presente e futuro. O autor justifica a escolha da palavra “regime” fazendo-a remeter à forma como se organiza alguns tipos, como o regime alimentar, político, dos ventos e do motor.

A ideia do presentismo como uma hipótese, pensada assim pelo Hartog (2013, p. 11), introduz uma análise do presente, o qual vem se pondo como o único horizonte a ser visto, à

medida que também se torna único devido à “tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo”. Ainda segundo o autor, esta crise de ordem do tempo, em que o passado se torna cada vez mais distante e o futuro se demonstra no imediatismo, vem dando seus passos desde a Revolução Francesa, onde todos os elementos que caracterizavam uma sociedade antiga e medieval perderam espaço para outras formas de governo, de pensar, de agir, de mobilidade social, com o fim da segregação social que caracterizava a sociedade medieval. Mais adiante, com a primeira e a segunda guerra mundiais, a Revolução na Rússia, a Guerra Fria e a queda do muro de Berlim contribuíram, para uma aceleração do tempo acompanhada do imediatismo.

Contudo, quando todos estes eventos históricos ocorreram, qual terá sido a percepção do tempo pelas mulheres que não conseguiam construir uma perspectiva de progresso igual à dos homens? Como terá sido para as mulheres francesas em 1789, para as que continuaram vivendo a mesma vida medieval dentro da modernidade, para as que não podiam votar diante da democracia, para as que perderam maridos e filhos nas guerras, e neste contexto assumiram os postos dos homens em fábricas, lojas, nos negócios da família na ausência deles, e para as que foram estupradas e assassinadas? Tudo isso em nome de uma conquista, progresso e evolução empreendida por sujeitos masculinos.

Os acontecimentos históricos possibilitam experiências às sociedades. O historiador Koselleck (2006, p. 306) estabelece duas categorias de conhecimento que são capazes de fundamentar as possibilidades de uma história, as quais são a expectativa e a experiência. “Todas as histórias são constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou das que sofrem”.

Ainda segundo ele, estas categorias entrelaçam o passado e o futuro, onde a experiência vivida no passado pode ser lembrada e a expectativa no presente pode perspectivar o que ainda não aconteceu ou vislumbrar o que pode acontecer. Segundo o autor, o ponto de intersecção entre o passado e o futuro é o presente, e da tensão entre os dois surge o tempo histórico. “A experiência é o passado atual, no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados (...) a expectativa é o futuro presente, que pode ser previsto” (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Pensando nas experiências que podem ter sido proporcionadas às mulheres ao longo do tempo por meio de acontecimentos históricos, que as excluíram de grande parte de seus desenvolvimentos, pode-se considerar que uma enorme parcela das expectativas a se enxergarem no horizonte por essas mulheres corresponde a pouquíssimas possibilidades de transformação de vida. Muitas experiências que cerceiam as mulheres a uma vida voltada para

o casamento e a maternidade são transmitidas e conservadas por gerações. Estas experiências alheias, as quais Koselleck (2006) menciona, acabam se transformando na sina de praticamente todas as mulheres, contribuindo para a manutenção, ao longo do tempo, do arquétipo de esposa, mãe e dona de casa ideal.

Todavia, com a chegada do século XX, muitas desconstruções foram feitas destes arquétipos e papéis que foram impostos às mulheres ao longo do tempo. Como já vimos anteriormente, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, assim como nas escolas e universidades esteve acompanhada de reivindicações que exigiam não apenas a permanência das mulheres nesses locais, mas a garantia da não discriminação, a fim de que as mulheres fossem tratadas assim como os homens.

A exigência da igualdade entre homens e mulheres se fez necessária dentro das universidades, não só enquanto estudantes, mas também quando elas começaram a se tornar professoras universitárias, capacitadas, qualificadas e detentoras de conhecimento, assim como a classe masculina. Até chegarem, enfim, a se tornarem também historiadoras e passarem a reivindicar igualdade entre seus colegas de trabalho historiadores, não só para acabar com a desigualdade dentro da academia, já que também possuíam as titulações e qualificação necessárias, como com a discriminação de seus pontos de vista.

A partir dos anos 1960, segundo Joan Scott (1992), com o que pode ser compreendido como a segunda onda do feminismo nos Estados Unidos, um embate foi travado dentro das academias, tendo em vista que havia discriminação sexual, em detrimento das mulheres, ainda mais diante das ações governamentais na época que estavam em busca da valorização do potencial feminino nos âmbitos econômico, profissional e acadêmico. O feminismo foi importante nesta questão:

No processo, o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas (SCOTT, 1992, p. 67-68).

O feminismo promoveu grandes transformações na vida das mulheres. Ele contribuiu para a tomada de consciência de muitas mulheres quanto aos diversos papéis que poderiam assumir na sociedade. Assim, se tornaram ainda mais atuantes e autônomas diante do controle de seus corpos e suas vidas.

Ao mesmo tempo em que o feminismo contribuía na mudança da vida das mulheres, cresciam também, nos anos 1960, os estímulos de várias faculdades, escolas e instituições no

oferecimento de bolsas de estudos para as mulheres, a fim de obterem formações e titulações acadêmicas. Apesar destes incentivos, a entrada das mulheres no corpo docente de uma universidade não estava isenta de discriminações e desigualdades, conforme Joan Scott:

As feministas na academia declaravam que os preconceitos contra as mulheres não haviam desaparecido, ainda que elas tivessem credenciais acadêmicas ou profissionais, e se organizaram para exigir uma totalidade de direitos, aos quais suas qualificações presumivelmente lhes davam direito. Nas associações das disciplinas acadêmicas, as mulheres formavam facções para pressionar suas exigências. (Essas incluíam maior representação nas associações e nas reuniões de intelectuais, atenção às diferenças salariais entre homens e mulheres e um fim à discriminação nos contratos, nos títulos e nas promoções (SCOTT, 1992, p. 69).

As feministas que estavam nas academias estavam insistentemente denunciando a persistência da desigualdade e da diferença sexual que se estabelecia nas universidades. Além disso, elas também admitiam “que as historiadoras, como um grupo, tinham necessidades e interesses particulares que não poderiam ser subordinados à categoria geral dos historiadores.” (SCOTT, 1992, p. 69).

Por que não poderiam? Será que era uma tentativa de criar um coletivo isolado? Sem a influência dos homens historiadores? Ou por que os homens não consideravam seus interesses dignos de serem subordinados à classe historiadora? Segundo Scott (1992), as mulheres seguiam rigorosamente os padrões e normas exigidas para se tornar uma profissional, mas ao mesmo tempo, elas subvertiam essas normas e às questionavam:

Que padrões, que definições de “profissionalismo” estão em voga? Que consenso representam? Como se chegou ao consenso? Que outros pontos de vista foram excluídos ou suprimidos? Que perspectiva determina o que se considera como sendo uma boa história ou, para aquela questão, como história? (SCOTT, 1992, p. 74)

Portanto, constatamos que havia uma desigualdade entre os profissionais de História, especialmente uma dificuldade em incluir as mulheres no grupo dos historiadores e, conseqüentemente, de incluir também os seus pontos de vista. Discriminar e duvidar da capacidade das mulheres historiadoras poderia provocar uma falta de reconhecimento de profissionais bem qualificadas, simplesmente pela diferenciação sexual, conforme Joan Scott (1992) bem nos apresenta.

Diante do fato da diferença sexual que existia nas universidades nos Estados Unidos, que prejudicava a presença das mulheres no corpo docente e de historiadores, podemos pensar que o campo de estudos sobre a história das mulheres também deve ter sofrido resistência para ser aceito e integrado à História. Segundo Joan Scott (1992), a história das mulheres tem

o objetivo de incluir a mulher como um sujeito histórico, ativo e participativo, a fim de proporcionar o conhecimento sobre as ações e experiências destas mulheres no passado.

Consideramos que “[...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros” [...]” (SCOTT, 1992, p. 77). Trazer um sujeito histórico como as mulheres, para a cena dos eventos históricos, implica confrontar o outro sujeito, os homens, que usualmente aparecem com mais frequência nas narrativas. Por que as mulheres não podem ser incluídas ao modelo universal de homem? Por que quando há a tentativa desta inclusão há resistências? Por em evidência a participação das mulheres na História põe em xeque a hierarquia narrativa dominada pelo homem?

Através de que processos as ações dos homens vieram a ser consideradas uma norma, representativa da história humana em geral, e as ações das mulheres foram subestimadas, subordinadas ou consignadas a uma arena particularizada, menos importante? Que comparações não estabelecidas estão implícitas em termos como “história” e “o historiador”? Que perspectiva estabelece os homens como atores históricos primários? Qual é o efeito sobre as práticas estabelecidas da história de se olhar os acontecimentos e as ações pelo lado de outros sujeitos, as mulheres, por exemplo? Qual o relacionamento entre o historiador e os sujeitos sobre os quais ele/ela escreve? (SCOTT, 1992, p. 78).

Scott traz questionamentos essenciais. As ações dos homens não podem continuar representando a história humana em geral, pois sujeitos, vivências e perspectivas acabam sendo excluídos. É extremamente necessário que a História possa ser vista e escrita a partir de olhares e de outros sujeitos. Negros, indígenas, trabalhadores, homossexuais, lésbicas, mulheres e devem ocupar espaços nas narrativas e, além disso, também podem escrever as narrativas de suas próprias vidas e experiências.

Evocar as mulheres enquanto sujeito histórico é revelar também estes fatos refugados e esquecidos, extremamente necessários para compreendermos a marginalização das mulheres, a luta para adentrar no mercado de trabalho, nas universidades, assim como detectar as lacunas e suas ausências nas narrativas históricas do LDH e a grande resistência da comunidade de historiadores em aceitarem suas reivindicações e lutas ao longo da História.

2.2 O Ensino de História e as mulheres

A pedagogia do oprimido,
que busca a restauração da intersubjetividade,
se apresenta como pedagogia do Homem, “**ou da mulher?**”

FREIRE (2019, p. 56. GRIFO NOSSO).

Depois de discutir sobre a presença das mulheres na História, vamos pensar na escola. Como elas estão? Quais lugares ela ocupa na sala da aula e nas narrativas didáticas? Os livros didáticos de História apresentam as experiências delas? De que maneira? Os embates que as mulheres travaram para obter espaço na historiografia vão ser refletidos também no espaço escolar, sobretudo no LDH, que apesar de não ser o único material utilizado por alunos/as e professores/as, se constitui como o principal material utilizado e presente nas escolas.

Vale salientar outra questão. Atualmente, existe uma grande produção historiográfica acerca da história das mulheres. Entretanto, não percebemos toda esta produção presente nas escolas, o que nos levar a refletir: Se existem pesquisas e materiais historiográficos abundantes acerca da história das mulheres, por que estas abordagens não aparecem de modo mais significativo nas aulas de História?

Observando os objetos do conhecimento propostos na BNCC (2018), os únicos conteúdos voltados para as mulheres são apenas dois, os quais são “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” e “Anarquismo e protagonismo feminino”, contidos em unidades temáticas do 6º e 9º anos, respectivamente. Contudo, nenhum conteúdo dos 7º e 8º anos aborda as mulheres, e mesmo nas outras séries elas aparecem brevemente, não abarcando a participação das mulheres em outros acontecimentos históricos.

A brevidade da presença das mulheres na BNCC nos remete a pensar sobre o currículo. Segundo Sacristán (2013), o currículo possui uma potencialidade reguladora. Essa regulação compete na seleção e organização de saberes que devem ser ensinados e aprendidos. Assim, a regulação dos saberes dispostos em um currículo vai fundamentar também a organização do próprio espaço escolar, como a divisão dos alunos e alunas em turmas e séries, classificadas e divididas em instituições. Desse modo, estabelecer os saberes que devem ser ensinados restringe a arbitrariedade da escolha pelos professores/as, garantindo que seja posto em prática aquilo que foi prescrito e determinado pelo currículo.

Atualmente, a BNCC (2018) orienta que os conteúdos estabelecidos para cada série devem ser articulados com a realidade local de cada estado, município e escola, fazendo com que haja uma aproximação e contextualização maiores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as e professores/as.

Embora o currículo busque esse vínculo entre o prescrito e a realidade, há de se ressaltar que ele continua como um espaço de disputas, pois a partir do que Sacristán (2013) salienta, percebe-se que a seleção de conteúdos que devem ser ensinados implica na exclusão do que não pode ser aprendido. Partindo desse entendimento em direção ao currículo de História, notamos que ele compreende conteúdos também voltados para o propósito de forjar

identidades, conforme Pugas (2014) ressalta. Dessa maneira, como os conteúdos que foram selecionados para normatizar o currículo de História se articulam para forjar as identidades? Quais identidades se pretende formar a partir da aprendizagem desses saberes? Todos os sujeitos da escola estão sendo representados dentro deste currículo?

Se observarmos as escolas públicas, a maior parte delas possuem sujeitos diversos. Assim, vale refletir o currículo de História a fim de perceber quais os sujeitos estão presentes nele e quais não. As mulheres, apesar de atualmente a BNCC estabelecer dois objetos do conhecimento e abrir espaços para adequações à realidade local de cada espaço escolar, ainda assim não se encontram representadas de modo mais significativo.

Por que a presença dos protagonismos femininos no LDH ainda é superficial? Não se configura como pretensão desta pesquisa responder todas as questões levantadas, ainda que mereçam serem discutidas, mas, promover tais questionamentos, nos possibilita incomodar, fazer refletir e aventar outras possibilidades de construção do conhecimento histórico na sala de aula pelo exercício da docência em História. Haja vista que, conforme percebemos no primeiro capítulo, a História testemunhou a presença das mulheres para além do que a BNCC e os livros didáticos apresentam. A questão essencial é entender o porquê de não haver uma apresentação mais profunda do protagonismo histórico feminino no LDH. Contudo, isto resulta no pouco conhecimento por parte dos alunos sobre a experiência histórica que foi produzida pelas mulheres ao longo do século XX.

Na análise feita do LDH utilizado pelas escolas Maria do Carmo e João Jacinto do município de Bayeux/PB, observamos que os conteúdos sobre mulheres vão além do que a BNCC propõe. Para além das mulheres anarquistas que atuaram durante o período da inicialização da indústria brasileira no início do século XX, o LDH traz, entre o conteúdo principal e boxes, conteúdos sobre o voto feminino, tanto na perspectiva nacional quanto local, como foi o caso do Rio Grande do Norte onde ocorreram os primeiros registros femininos em 1928, a emancipação feminina a nível internacional, embora falte uma abordagem a nível nacional, a situação atual da mulher no Brasil, etc.

Dessa maneira, constatamos que já é um avanço que o LDH apresente esses contextos que envolvem mulheres no século XX. Embora haja este avanço, o qual é extremamente positivo, notamos também que a abordagem não é aprofundada, pois algumas delas compreendem apenas um parágrafo. Outros conteúdos ainda são apresentados em tópicos, como o voto feminino, a emancipação feminina e a situação atual da mulher no Brasil.

Diante da análise do LDH e do primeiro capítulo deste trabalho, é notável perceber que durante o século XX, muitas atuações históricas foram empreendidas pelas mulheres. A

situação das mulheres operárias, que era bastante precária, poderia ser melhor apresentada no LDH para que os alunos e alunas compreendessem com mais profundidade a luta das operárias por melhores condições de trabalho. As implicações que envolveram as mulheres após a segunda guerra mundial e nos anos dourados poderiam também estar presentes, bem como as mudanças que o feminismo proporcionou à vida das mulheres brasileiras. Se houvesse maior inserção desses contextos no LDH, o conhecimento histórico dos alunos e alunas seria certamente amplificado, o que proporcionaria em uma melhor compreensão da realidade das mulheres atualmente.

Estas inquietações se assemelham com a de outros trabalhos do ProfHistória, como já mencionados na introdução. Alguns trabalhos acadêmicos visaram analisar também como as mulheres aparecem nos livros didáticos, como é o caso das dissertações de Sara Menezes e Viviane Moreira, ambas desenvolvidas dentro do ProfHistória. Diante desta marginalização, bastante presente no livro didático e PNLD, Sara Felizardo afirma que:

[...] mesmo diante das transformações sociais ocorridas no sentido de promover a equidade entre os gêneros e da valorização social das mulheres frente aos diferentes papéis desempenhados, estas ainda são silenciadas em diversos âmbitos sociais. Nesse sentido, garantir a visibilidade da história das mulheres se torna urgente e há no Ensino de História a necessidade de questionar e desconstruir ideias sexistas, historicamente construídas e cristalizadas, estruturantes de definições normativas de feminilidade e masculinidade. Ideias, muitas vezes, disseminadas nos livros didáticos (FELIZARDO, 2018, p. 14).

Estas ideias sexistas presentes nos livros didáticos chegam às escolas e passam a ser reproduzidas pelos agentes que a compõem, como os/as discentes e os/as docentes, e de forma indireta acabam influenciando nas relações com outros agentes da escola, com a família e sociedade. Por isso, a escola precisa ser um espaço de criticidade contínua, especialmente quando tratamos dos materiais didáticos que estão dentro das escolas. É preciso avaliar e perceber como os sujeitos são apresentados nos livros didáticos a fim de evitar a reprodução e disseminação de ideais sexistas.

É interessante destacar que a autora Viviane Moreira (2018) também aborda uma discussão relacionada ao campo da história das mulheres, apresentando diálogos que denotam como aquele é um campo historiográfico ainda recente:

A recente inclusão das mulheres no campo da historiografia tem revelado não apenas momentos inesperados da presença feminina nos acontecimentos históricos, mas também um alargamento do próprio discurso historiográfico. Até então estreitamente estruturado para pensar o sujeito universal, ou ainda, as ações individuais e as práticas coletivas marcadamente masculinas, as mulheres como

sujeitos históricos e a história das mulheres como campo de pesquisa se firmam em bases teóricas e demandas políticas (MOREIRA, 2018, p. 25).

É crucial e extremamente relevante incluir a história das mulheres não só na historiografia, como também no ensino de História, não apenas no período colonial, mas em todos os períodos abordados pela História. Existe um grande acervo historiográfico produzido acerca das mulheres, como mostrado pelas duas autoras citadas acima que discutiram sobre silenciamento das mulheres, bem como de uma gama de outras historiadoras.

Alguns/algumas historiadores/as, que produziram obras significativamente importantes para a historiografia, merecem uma reflexão e uma releitura, a fim de perceber se as contribuições, discussões e conceitos históricos foram pensados também a partir do sujeito feminino. Ainda mais tendo em vista que as mulheres historiadoras também passaram por embates dentro da comunidade de historiadores a fim de serem aceitas, assim como suas contribuições.

A partir disso, vamos pensar a condição do sujeito feminino a partir da ideia de regimes de historicidade, discutida pelo François Hartog. Por meio dele, Durval Muniz (2019) faz uma associação entre o regime de historicidade e o regime alimentar. Segundo ele, a palavra *aluno* deriva do latim *alere*, a qual se remete ao ato de fazer crescer, alimentar. Desta forma, o ambiente escolar se mostra como o lugar onde o/a aluno/a será servido/a por um cardápio de conhecimentos, de conceitos, de temporalidades selecionadas pelo professor, o qual, em se tratando de professor de História, terá que fazer uma seleção entre narrativas, personagens, contextos e de compreensão de durações temporais:

Terá, portanto, o professor, o educador em História refletido sobre as qualidades e ordens do tempo que irá oferecer a seus alunos? Terá se dado conta da importância de como o tempo escolhido para ser oferecido aos alunos é organizado narrativamente, é disposto e organizado numa narrativa, num percurso, num curso. Se chamamos aquilo que oferecemos aos alunos de disciplinas, é porque o saber que lhes oferecemos deve vir acompanhado de uma ordenação, de uma disposição, de um ordenamento, de um regramento; portanto, ensinar a disciplina histórica implica sempre em adotar, mesmo que inconscientemente, um dado regime de historicidade, uma dada ordenação dos tempos, uma dada concepção de sua distribuição, concatenação, sentido e significado (ALBUQUERQUE, 2019, p. 216).

Albuquerque chama a atenção para o ordenamento do tempo, de qual tempo deve ser escolhido para ser oferecido aos alunos e alunas. Até aqui viemos dialogando sobre as narrativas e a inclusão das mulheres nos enredos históricos do LDH e geralmente as narrativas são organizadas de modo linear, progressivo, como se os eventos passados se constituíssem como inferior em relação à nossa época, percebida como superior e mais civilizada.

Diante dessa percepção progressiva de um tempo linear, a História vai se instaurar enquanto disciplina no Brasil na primeira metade do século XIX, acompanhada pela criação do Colégio Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro e do IHGB em 1838. Neste contexto, “a história da civilização era norteadada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França” (MAGALHÃES, 2003, p. 169). Ainda segundo Magalhães, a História do Brasil só vai ser separada da História da civilização em 1895. Dentro deste contexto imperial no Brasil, até o fim da ditadura militar em 1985, a linha na qual a História do Brasil percorreu, em sua grande parte, foi com base em uma narrativa política, que enaltecia os feitos e acontecimentos políticos, militares e econômicos, tendo assim, como baluartes, os grandes personagens considerados heróis representados por sujeitos masculinos, como generais, marinheiros, bandeirantes, militares, engenheiros.

É necessário, portanto, notar que o ensino de História pode estar sendo servido em sala de aula excluindo muitos sujeitos e sujeitas, e conseqüentemente, suas histórias. A narrativa histórica, desde o seu início até meados do século XX, foi produzida de forma tradicional e transmitida aos alunos/as pelo professor, o qual se instituiu como autoridade que não poderia ser questionada, nem a sua forma, seus elementos, contextos, silenciamentos e exclusões:

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebê-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo o que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável (MOREIRA; VASCONCELOS, *apud* TOLEDO, 2016, p. 325).

A pedagogia tradicional que preza pelo ensino do conhecimento sem que ele seja questionado por seus discentes trata o saber como absoluto, o qual é dominado pelo professor e, desse modo, deve ser aceito sem contestações. Se o ensino de história ocorre dessa maneira, não há espaços e nem abertura para diálogos em sala o que pode, assim, gerar esquecimentos de sujeitos históricos, como as mulheres. O ensino tradicional geralmente evidencia os eventos históricos que valoriza determinados grupos sociais em detrimento de outros.

O ensino de História precisa ser feito com o aluno e a aluna. É um processo em construção que necessita estabelecer diálogos não apenas com contextos históricos econômicos, políticos e bélicos, mas também com as experiências que envolvem a vida dos alunos e alunas. Se o ensino de História não se aproxima da realidade dos alunos, então o saber ensinado não está sendo construído com os estudantes, mas para eles. Os alunos e

alunas precisam fazer parte do seu processo de aprendizagem, precisam ser envolvidos no processo de construção do saber junto com o professor e a professora.

Não se trata de minar a autoridade do professor em sala de aula ou de desqualificá-los, como alguns teóricos e o senso comum têm, aligeiramente, entendido. O que se coloca aqui, é que o conhecimento histórico na sala de aula não pode ser absolutizado sem que se abra a margem de questionamento e de problematização por parte dos alunos. Indiscutivelmente, é o professor quem tem a primazia, pela sua formação e qualificação, dos instrumentos para lecionar o conhecimento histórico nas escolas. O que colocamos como não adequado se configura como a exclusão dos debates e das vivências dos alunos na compreensão e na fomentação da aprendizagem em História. Não cabe, portanto, nenhuma justificativa de desqualificação do lugar do professor de história na sala de aula.

Estes elementos emergem do fato do ensino de História, até o século XX, ter sido tensionado entre uma narrativa de instituição do Estado Nacional permeada por uma história política e uma pedagogia tradicional constituída por métodos de memorização. A memória nacional é posta neste entremeio como a chave para a constituição da história nacional. O que deve ser lembrado é, geralmente, o que foi escrito e produzido por historiadores homens, europeus, franceses, e quem recebe o direito de lembrar são alunos homens, educados para perpetuar uma história pensada, escrita e construída também por homens. No colégio imperial Pedro II, por exemplo, as meninas eram excluídas e só vieram ter acesso a ele no século XX, de acordo com Saffioti (2013). Por muito tempo, mulheres não possuíam lugar nem no espaço físico escolar, nem no espaço do papel e nem da memória.

Ao longo do tempo em que a História foi se constituindo como disciplina no Brasil, foi sendo dada a ela uma importante função de contribuir na construção da identidade nacional, de acordo com os interesses das classes políticas que vieram a assumir a gestão governamental ao longo de toda a história política do Brasil. Posto isso, como as mulheres se encaixavam na construção da identidade nacional brasileira? Como elas deveriam contribuir para a manutenção do estado nacional? Que tipo de cidadania as mulheres tinham que portar para se caracterizar como exemplos de cidadãs brasileiras?

Partindo dos questionamentos acima e da reflexão que Mathias (2011) nos proporciona, é relevante ressaltar que a função da História mudou desde a época imperial até o projeto neoliberal, após o fim da ditadura. Todavia, esta mudança sempre galgou por eixos que se mantiveram ao longo dos séculos e anos: a de que a História deve contar o passado como realmente aconteceu e contribuir para a de formação de identidades. Obviamente, em se tratando dos interesses de quem ocupava o poder, o passado a ser ensinado nas escolas era

selecionado para condizer com que tipo de História e identidade se queria perpetuar, de acordo com Mathias (2011). No Brasil, a título de exemplo, o ensino cívico estava comprometido com a formação de uma identidade nacionalista, de modo que ganhou bastante força durante o período ditatorial, ensinando biografias, narrativas, documentos oficiais que instruísem sobre os valores da pátria, seu hino nacional, símbolos patriotas como a bandeira, a história dos “heróis” que contribuíram para a formação do estado republicano, etc.

Este caráter patriótico e nacionalista será uma constante no ensino de história e se fará presente nos livros didáticos. Conforme Mathias (2011), as perspectivas mais recorrentes nos materiais didáticos são a da história tradicional e a nova história. Na primeira perspectiva, a linha mais marcante é a de contar a história de forma cronológica, linear e progressiva, tratando de um passado por um viés político e econômico, contando a história de grandes personagens. Já na nova história, especialmente na terceira geração dos Annales, há uma nova perspectiva em estudar sujeitos e histórias até então ignorados pela história tradicional, como mulheres, crianças, indígenas, negros, as greves, festas, o cotidiano, a vida familiar. As fontes se diversificaram, não mais se restringindo aos documentos oficiais e o tempo passou a ser compreendido em ritmos, durações e permanências diferentes.

Só com a redemocratização em 1985, após a ditadura militar no Brasil, se estendendo ao início do século XX é que foi vislumbrada a possibilidade de concretizar a construção de uma disciplina de história que viesse a proporcionar uma função crítica da sociedade, considerando o conhecimento prévio dos alunos, a pluralidade cultural, a democracia e a cidadania, mudando assim, a perspectiva tradicional tão marcante até então (MATHIAS, 2011). Estes conceitos citados ganharam espaço e se fizeram presentes nas reformas e documentos educacionais que serão elaborados durante o século XX, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Com o advento da Nova História, da história social e do marxismo, se abriram leques de discussão sobre sujeitos até então silenciados pela história tradicional, como no caso das mulheres. Porém, ainda hoje percebemos muitos livros didáticos que tratam a história e participação das mulheres de forma secundarizada. As mulheres que participaram da História e produziram experiências significativas pouco aparecem nos materiais didáticos.

Como pensar em um ensino de História que traga as mulheres para a sala de aula em consonância com a história oficial? Por que a história oficial geralmente não abarca a história das mulheres? É necessário observar como a história está sendo escrita, a partir de que perspectiva, lugares sociais e quais sujeitos são privilegiados ou não. O historiador Michel de

Certeau (1982) nos diz que escrever história é como uma operação historiográfica, na qual se estabelece uma relação entre um lugar, procedimentos de análise e a construção de um texto. Mas quando esta história produzida se restringe apenas a escrever a história de homens que realizaram grandes feitos históricos, se utilizando somente de documentos oficiais, produzida por uma classe historiadora elitizada, destinada a produzir uma narrativa com vistas a constituir um ensino de história voltado para a sedimentação da identidade nacional e do sentimento patriótico?

Estas indagações trazem para a luz a consideração sobre os caminhos pelos quais a História é produzida. Representar um lugar, uma análise e a construção de um texto requer escolhas sobre quais lugares aparecerão, o que será analisado, o que será contado, quem aparecerá e o que vai estar excluído diante desta seleção. E o mais importante, quais são as motivações que levam a escolher determinadas narrativas históricas em detrimento de outras:

[...] não é que apenas as mulheres possam escrever a história das mulheres, mas que a história das mulheres traz à luz as questões de domínio e de objetividade sobre as quais as normas disciplinares são edificadas. A solicitação supostamente modesta de que a história seja suplementada com informação sobre as mulheres sugere, não apenas que a história como está é incompleta, mas também que o domínio que os historiadores têm do passado é necessariamente parcial. E, o que é mais perturbador, abre à sondagem da crítica a verdadeira natureza da história como uma epistemologia centralizada no sujeito (SCOTT, 1992, p. 79).

Do mesmo modo que as normas disciplinares devem ser questionadas, a fim de entender suas escolhas de abordagem, o ensino de história não escapa desta dinâmica, tendo em vista que o saber histórico que é produzido na escola recebe contribuição do conhecimento científico acadêmico, o qual está sujeito a passar pela operação historiográfica que o Certeau (1982) já mencionara. Além de que o conhecimento histórico adquire uma função social nas escolas e exige do professor uma construção do saber junto aos/às estudantes na sala de aula. Deste modo, o/a professor/a de história, também historiador/a, além de possuir o conhecimento histórico e utilizar os procedimentos metodológicos que o estudo da história necessita para manter a rigorosidade científica, também se submete ao rigor da escolha teórico-metodológica, ou seja, da operação historiográfica. Assim, deve transpor o saber histórico científico e utilizá-lo de maneira crítica que oriente significativamente as experiências vividas dos alunos e alunas por meio do conhecimento histórico.

Portanto, o ensino de história passa pelos mesmos crivos de escolha metodológica no momento em que se seleciona o que vai ser ensinado, o que vai ser apresentado aos alunos dentro do ensino de História. O conhecimento histórico pode ser amplificado através da

aprendizagem histórica¹⁵ e esse processo compreende escolhas, técnicas e estratégias metodológicas e didáticas. Ensinar história, portanto, é mais que passar conteúdos, é utilizá-lo de maneira que traga um sentido para a vida dos alunos e alunas.

Além disso, não se pode esquecer que o conhecimento histórico não chega às salas de aula de forma despreziosa e passiva, onde o aluno apenas ouve, aprende e aceita o que está sendo apresentado pelo professor. A partir do momento que o saber histórico entra em contato com o saber prévio, novo conhecimentos é produzido, novas ideias são reformuladas. É preciso que o/a professor/a esteja atento à amplificação desse conhecimento discente, pois ele será um produto proveniente do contato com o saber histórico, e o modo como este foi apresentado ao aluno, considerando qual perspectiva, qual sujeito e qual abordagem foi apresentada, conseqüentemente comporá parte do saber discente, agora reformulado.

Paulo Freire (1996) afirma que o/a educador/a não deve somente ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo. Ensinar história de forma mecanizada, sem criticar o que se estuda, o que se aprende, qual a pretensão de tal conteúdo e de tal narrativa, implica em continuar perpetuando uma história tradicional que tem o objetivo de marginalizar sujeitos históricos como as mulheres, e assim, contribuir para o esquecimento de suas experiências históricas nas narrativas, nos saberes escolares, como também nos livros didáticos:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 16).

De todo modo, se pensarmos certo, também fazemos certo de acordo com Freire (1996). Se os educandos forem levados a conhecer a história das mulheres e compreenderem de forma crítica que muitas das condições, posições sociais nas quais elas se encontram, assim como conseqüências históricas quase que irreparáveis são, na realidade, frutos de experiências e ideologias construídas ao longo do tempo para marginalizar, inferiorizar e lançar ao anonimato um sujeito (ou melhor, sujeita) específico, as mulheres. Entender isto é modificar a relação da sociedade com as mulheres positivamente, com o intuito máximo de humanizar e de garantir que elas possam ser respeitadas e tratadas de forma igualitária e equitativa.

¹⁵ Será explicada mais adiante.

CAPÍTULO 3: **Conhecimento prévio, aprendizagem histórica e diálogos discentes: saberes em conexão**

Neste capítulo, vamos dialogar acerca de dois conceitos que estão intimamente envolvidos no ensino de História: o conhecimento prévio e a aprendizagem histórica. No primeiro tópico, alguns diálogos serão realizados para refletir sobre a relevância de se considerar o saber prévio dos/das discentes e em seguida, discutiremos sobre a aprendizagem histórica. O intuito é pensar sobre a vinculação que precisa se estabelecer entre esses dois conceitos, pois a aprendizagem histórica precisa se interligar com os conhecimentos prévios dos estudantes a fim de que o desenvolvimento possa se potencializar e amplificar.

Após as reflexões e diálogos sobre conhecimento prévio e aprendizagem histórica, seguem os questionários que foram aplicados nas escolas João Jacinto e Maria do Carmo do município de Bayeux/PB juntamente com as respostas coletadas. O objetivo da aplicação dos questionários compreende em entender e compreender como os/as discentes pensam as mulheres, ou seja, os seus conhecimentos prévios. Desse modo, analisamos as falas e argumentos, considerando como as percepções de cada um e cada uma pode contribuir ou não para a marginalização das mulheres.

Este capítulo também possui uma escrita peculiar, pois a forma como as palavras e os diálogos se constroem aqui possui interlocução com as aprendizagens que adquiri e venho adquirindo ao longo de minhas experiências docentes. Depois de explanar sobre as contribuições teóricas acerca das mulheres, bem como de sua inserção na História e no Ensino de História, agora é a professora que mais diretamente aparece na forma como a escrita se dá neste capítulo. No mais, passemos agora para a leitura.

3.1 O conhecimento prévio: saberes do chão da vida que chegam à escola

Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.

VYGOTSKY (2010 p. 109).

Antes que as tintas risquem os papéis de cartas, livros, blocos de anotações e de outros trabalhos, uma experiência aconteceu. Nem que seja um lapso de memória passada ou uma imaginação que perspectiva um futuro, antes da palavra escrita existiu a palavra vivida. A História é uma reunião de vidas acontecidas, de palavras ditas e não ditas, que às vezes ficam

resguardadas em nossa memória. A História é um aglomerado de vivências individuais que geram acontecimentos coletivos e a partir das relações de nós com os outros, produzimos sentidos, ideias, outras histórias e saberes. Saberes que nascem do chão da vida e saberes que nascem para entender outros saberes.

Essas experiências de vida são extremamente valiosas e o saber que se produz nas vivências é carregado de pessoalidade, de subjetividade, de identidades e também de diversidades. O saber pigmentado com o suor e sangue do que se viveu precisa estar conectado com as conversas acadêmicas, com os diálogos nas escolas e, desse modo, compactuamos com o mesmo sentimento do Nietzsche: “De tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escreveu com o seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito” (NIETSCHE *apud* ALVES, 2000, p. 44).

Toda aprendizagem escolar precisa estar interligada com o saber anterior, com o que se sabe, com o que já foi vivido e é na escola que construímos este ponto de intersecção entre o que se sabe e o que será aprendido. Vygotsky afirma que “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 2010, p. 109). Assim, a aprendizagem escolar não pode iniciar desarticulada com a vida dos/das discentes, de modo que isso pode comprometer tanto o desenvolvimento como a aprendizagem de cada aluno e aluna.

Para Vygotsky (2010), a aprendizagem não é um processo que se inicia na chegada à escola, mas desde os primeiros dias de vida de cada pessoa. O desenvolvimento do ser humano é acompanhado do aprender através dos primeiros contatos com os objetos à sua volta, com a língua que a família fala, com a interação no ambiente doméstico, com o toque nas folhas e flores das plantas, com o modo de se relacionar com as pessoas que vivem perto de nós até que chega a idade escolar. Na escola, nos deparamos com vários conhecimentos, de diversas áreas que começam a mobilizar os saberes que já tínhamos previamente.

Dentro do nosso arcabouço de conhecimento do mundo, carregamos também determinados pré-conceitos acerca de comportamentos, de valores, de como devemos ou não nos posicionar. Carregamos também os padrões aceitos socialmente, como os homens e mulheres devem parecer, quais papéis desempenham. Mas nem todos/todas conseguem perceber como a divisão de tarefas por sexo afeta na vida de cada um, quais as consequências, quais desigualdades. Em se tratando das mulheres, já percebemos anteriormente que durante toda a história elas foram oprimidas, subjugadas, marginalizadas e impedidas de viver a vida plenamente devido ao machismo que está enraizado na sociedade.

Apesar das mulheres atualmente estarem em praticamente todos os lugares, têm muito mais oportunidade e liberdade de escolherem qual carreira seguir, qual profissão escolher, ainda notamos que há uma sobrecarga de trabalho devido à dupla jornada ainda muito presente na vida da maior parte das mulheres. Isto é um reflexo de que o trabalho doméstico ainda é entendido como responsabilidade feminina.

A pesquisa “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia (2021, p. 40) ¹⁶”, realizada por Gênero e Número e SOF Sempre Viva Organização feminista, durante a pandemia da Covid-19, entrevistou 2.641 mulheres brasileiras. Segundo esta pesquisa, metade das brasileiras passou a cuidar de alguém na pandemia, 41% passaram a trabalhar mais. A pesquisa colheu relatos de que o trabalho doméstico se intensificou durante a pandemia, e além dessa intensificação, ainda há uma parte delas que possui trabalho remunerado, com algumas que continuaram trabalhando fora e outras que passaram a trabalhar em casa. É o que percebemos no relatório final da pesquisa e encontramos relatos como: “[...] fazer dois *home office* e um *home schooling*, com apenas um computador e ainda tendo que cozinhar, limpar e cuidar de nossa filha está sendo exaustivo e quase inviável”.

Situações de sobrecarga proveniente da dupla jornada acabam sendo naturalizadas em nossa sociedade, pois há muito tempo as mulheres foram encarregadas pelo trabalho doméstico e cuidados com a família. Esse entendimento faz parte do sentido que os/as discentes atribuem ao mundo e à forma como a sociedade é organizada. É na escola que geralmente esse saber prévio acerca do papel da mulher passa ou deveria ser desconstruído. É crucial que os/as alunas entendam que a normalização da sobrecarga de trabalho feminino, bem como a responsabilidade doméstica que é creditada às mulheres, é fruto de um passado no qual houve opressão e subjugação, em favor do sujeito masculino. Se os/as discentes não reelaboram esse entendimento prévio nas escolas, através da aprendizagem escolar, não vão compreender que as mulheres são sujeitos que devem ser postos em posição de igualdade e de equidade perante os homens, pois se elas continuam a ser tratadas com inferioridade, continuaremos a ser uma sociedade opressora, exclusiva, machista e desigual.

No questionário aplicado aos/às discentes nas escolas municipais de Bayeux, uma das perguntas questionava sobre quem possuía mais privilégios, liberdades e escolhas na sociedade. Algumas respostas apresentavam já um conhecimento prévio e crítico de que os homens possuem mais privilégios, pois alguns/algumas discentes compreendiam que isto se

¹⁶ Essa pesquisa, realizada por Gênero e Número e SOF Sempre viva Organização Feminista, teve o objetivo de conhecer as dimensões do trabalho e da vida das mulheres durante a pandemia. Os eixos da pesquisa tratam dos efeitos da crise da saúde e do isolamento social sobre o trabalho, a renda das mulheres e a sustentação financeira, contemplando o trabalho doméstico e de cuidado realizado de forma não remunerada no interior dos domicílios. Disponível em: <https://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: 21/10/2021.

deve a um passado no qual as mulheres passaram por opressão se estendendo até os dias de hoje. Já outras respostas não apresentavam uma compreensão crítica:

O homem por que eles são mais privilegiados, não tem q se preocupar com algumas (coisas?), e se safam fácil de algumas coisas. Homens, porquê querendo ou não existem muitos machistas e algumas pessoas ainda pensam que nem antigamente. O homem. Porquê o homem é mais forte que as mulheres. Por isso eles tem mais facilidade. O homem, pois é muito difícil alguém respeitar as mulheres na sociedade. Os homens, as mulheres elas não são totalmente liberadas nesse mundo. Homem, eles ainda são vistos como mais capacitados que as mulheres. Homem, ex: nos casos de estupro muitos culpam as mulheres, dizem que é elas que provocam com suas roupas, sempre tem uma desculpa para culpa-las. Homens. Por que se acham donos de tudo. O homem. A mulher sempre se preocupa com o que a sociedade vai pensar. Homens. São livres pra fazerem o que quiserem sem serem julgados.¹⁷ (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021).

Todas essas falas pertencem a alunos e alunas que já estão a um bom tempo dentro da escola, pois são do 8º e 9º anos do fundamental II, e estão passando pelo processo da aprendizagem escolar. Algumas falas com compreensão crítica já podem ter passado por reelaboraões através da aprendizagem na escola, mas nada impede que a construção da percepção crítica tenha se desenvolvido antes da chegada à escola. Em contrapartida, temos algumas respostas que não possuem criticidade sobre o fato dos homens possuírem mais privilégios, liberdades e escolhas em relação às mulheres. Ou seja, mesmo já estando dentro da escola a um certo tempo, alguns/algumas discentes ainda normalizam de modo acrítico o fato de homens serem mais privilegiados.

Como isso pode estar relacionado com as vivências de cada aluno e aluna? Antes de chegar à escola, os alunos e alunas já trazem uma bagagem de vida, já possuem uma compreensão de como a vida em sociedade funciona, como as relações se estabelecem e como homens e mulheres se comportam. O fato dos alunos/as compreenderem ou não como a vida das mulheres são determinadas atualmente está consequentemente relacionada com a vida de cada um, com a forma como as mulheres de sua casa e família são percebidas por eles.

Nas perguntas sobre qual a mulher ideal, qual mulher as meninas pretendem ser e qual mulher os meninos mais admiram, notamos claramente a associação com as mulheres da família. A mãe, notavelmente, é a mulher mais ideal e mais admirada, especialmente por ser guerreira, trabalhadora, que não desiste diante das dificuldades e sempre está dando suporte

¹⁷ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 1.4 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

familiar: “[...] ela é legal, trabalhadora e eu a amo muito”, “[...] mas ela é determinada com o que quer, quando ela quer, consegue. Pra mim ela é minha guerreira.”¹⁸. (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021). A forma como os/as discentes percebem as mulheres que vivem ao seu redor e o modo como elas vivem pode determinar a forma como eles/elas as enxergam no mundo.

O modo como os alunos e alunas enxerga o mundo e as pessoas deve fazer parte do processo de aprendizagem escolar e “a História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências” (BITTENCOURT, 2018, p. 161). Assim, se a aprendizagem escolar ignora os conceitos espontâneos de cada discente, essa aprendizagem pode não se desenvolver de modo satisfatório, tendo em vista que a vinculação entre o conhecimento prévio e a aprendizagem escolar pode potencializar o processo de aprendizagem, bem como a amplificação dos saberes. Além disso, a não vinculação entre os dois conceitos pode não desconstruir saberes prévios que contribuem para a marginalização de sujeitos, tais como as mulheres, como já viemos discutindo aqui. Desse modo:

[...] considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias – crianças, jovens e adultos – partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum, para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos (BITTENCOURT, 2018, p. 162).

O conhecimento científico só fará sentido para os/as discentes se ele for associado às problemáticas da vida. Diante disso, existe a necessidade de levar para a sala de aula as problemáticas que circundam a vida das mulheres, não apenas porque elas fazem parte da vida dos estudantes, mas também porque as próprias mulheres estão nas escolas, como estudantes, professoras, gestoras, coordenadoras, merendeiras, inspetoras, etc.

A partir disso, cabe uma reflexão preponderante: se as experiências e o conhecimento prévio dos/das discentes precisam necessariamente ser considerados no processo de aprendizagem escolar? Como fazer para atrelar os saberes e as percepções que alunos e alunas possuem acerca das mulheres ao conhecimento histórico se este, na escola, apresenta as mulheres, enquanto agentes históricas, de modo superficial?

Para que haja uma reelaboração e complexificação dos saberes prévios referentes ao modo como os alunos percebem as mulheres e entendam que elas, assim como os homens, são

¹⁸ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 1.4 deste trabalho. A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

sujeitos históricos, é necessário que haja uma aprendizagem voltada para conhecer as atuações históricas e protagonismos femininos ao longo da história, bem como conhecer a opressão, marginalização e desumanização que as mulheres sofreram.

Mas, por que é necessário pensar em uma intervenção pedagógica que tenha como objetivo principal tornar as mulheres mais conhecidas na escola? A questão, a princípio, é simples. As mulheres são metade da humanidade e a outra metade nasceu delas, como viver em uma sociedade mais digna, mais igualitária e mais humana se metade dela sofre com sobrecarga de trabalho, com múltiplas responsabilidades com a casa, com a família, com si mesma e com o trabalho remunerado. Essa realidade não é atual, é antiga e está arraigada no modo como a sociedade brasileira se estrutura. Se há um lugar para ocorrer mudanças, no sentido de desconstruir saberes que contribuem para a marginalização feminina, a escola pode ser esse lugar. Essa não é uma responsabilidade absoluta da escola, mas ela pode oferecer contribuições e possibilidades.

Segundo Paulo Freire (2019), quem melhor que os oprimidos podem entender as amarras de uma sociedade que os oprime? Como podemos entender o mundo a partir da ótica dos oprimidos, a fim de que eles possam ser ouvidos, compreendidos e, dessa maneira, agir para que o mundo se torne um lugar melhor para todos?

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2018, p. 43).

A necessidade de liberdade necessita ser compreendida pelos oprimidos e é através da luta, da ação que ela é conquistada. Somente a liberdade pode eliminar as limitações que os opressores impõem. Além disso, a liberdade permite usufruir da igualdade, pois viver em um sistema opressor pode comprometer a liberdade e, assim, a falta desta provoca a subjugação, submissão, o que implica em desigualdade e desumanização.

Assim, a pedagogia do oprimido, segundo Paulo Freire (2018, p. 43), convida ao exercício da reflexão sobre a própria opressão e suas causas. Essa pedagogia é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Pensar uma pedagogia que se desenvolva a partir das experiências de vida dos oprimidos é considerar que o foco da aprendizagem deve estar centrado nas vivências dos sujeitos que estão na escola.

Uma aprendizagem escolar interligada com a vida dos sujeitos na escola colabora com a reflexão da opressão que os oprimidos sofrem. Ela pode potencializar a reflexão sobre a realidade violenta, desumana e cruel que muitos vivem, especialmente as mulheres, e por meio desse processo reflexivo, a transformação da realidade se torna possível. Essa transformação é “tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2018, p. 51).

Mas não apenas tarefa dos homens, mas também das mulheres. Em trechos onde o Paulo Freire se refere à humanidade ou sociedade, o termo utilizado sempre é homem ou homens. Subentende-se que as mulheres estão englobadas e contempladas quando se fala dessa maneira. “A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem” (FREIRE, 2018, p. 56). Essa percepção sexista que Paulo Freire traz também é comentada por Bell Hooks (2017). Ela afirma que a escrita sexista é um indicativo das primeiras leituras que ele fez e que, todavia, isso não pode ser justificativa para desconsiderar a importância das obras de Freire. E ela tem razão.

Apesar da escrita de obras canônicas e mais pretéritas, quase sempre apresentarem uma linguagem sexista, atualmente percebemos uma movimentação e crítica acerca disso a fim de que a categoria homem não seja mais o único termo que defina toda a humanidade. Não utilizar a categoria mulher pode inibir o conhecimento da violência, desumanidade e opressão que as mulheres sofreram ao longo dos séculos.

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade – que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação (FREIRE, 2018, p. 61).

É vivendo com as mulheres, aprendendo com elas e refletindo junto a elas que podemos tomar conhecimento de sua luta e da batalha pela conquista da humanização. É acreditando que as mulheres são capazes de transformar a sua própria realidade e é percebendo essa realidade, que podemos compreender como a nossa sociedade é estruturalmente desigual, o que desfavorece diretamente as mulheres.

Mas para entender as experiências das mulheres, perceber o seu mundo e como a dominação em nossa sociedade as afeta, a aprendizagem escolar precisa estabelecer um diálogo com os conhecimentos prévios, com o modo de pensar dos sujeitos. Ela não pode ocorrer de modo a promover uma memorização mecânica, método este que quase nunca está atrelado com a bagagem de vida dos/das discentes. A aprendizagem sem desenvolvimento da crítica e sem a reflexão, faz com que os conteúdos sejam depositados nos/nas discentes e isso é caracterizado por Paulo Freire (2018) como uma educação bancária, na qual o educador

narra o acontecimento, na posição de quem apenas fala e não ouve, para o aluno/a, o/a qual apenas ouve e não fala. O/A discente, desse modo, é percebida/a como depósito e o seu conhecimento prévio não é valorizado. Existe uma sobreposição do conhecimento científico acima do conhecimento prévio.

A aprendizagem com foco na memorização mecânica, não provoca transformação, reflexão, não incita o/a discente ao diálogo, restringe a amplificação dos saberes e limita o desenvolvimento da autonomia de sujeitos marginalizados, bem como Paulo Freire já havia salientado: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente [...]” (FREIRE, 2018, p. 81).

Circe Bittencourt (2018) ressalta que os livros didáticos de História do século XIX promoviam a prática da memorização mecânica. Estudar História correspondia ao ato de decorar nomes de personagens históricos, datas, nomes de locais considerados importantes. O/A discente que obtivesse êxito em memorizar a maior quantidade de informações era considerado exemplo para o alunado. Além disso, as narrativas históricas dos livros didáticos enalteciam eventos, personagens históricos majoritariamente masculinos e datas políticas.

As lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos (BITTENCOURT, 2018, p. 52).

O êxito da memorização mecânica se materializava na repetição e cópia exata de informações e narrativas dos livros didáticos. Desse modo, não havia uma preocupação com a reflexão dos fatos apresentados nas salas de aula, nem com o que o/a discente pensava acerca do conteúdo, nem muito menos com a relação ou não do conteúdo trabalhado com o conhecimento prévio dos/das discentes.

Podemos refletir um pouco mais sobre isso quando Vygotsky (2010) comenta a respeito do método utilizado por Piaget em suas entrevistas clínicas com as crianças. As perguntas feitas por Piaget para elas não estabeleciam nenhuma associação com conhecimentos precedentes, logo, como crianças de 5 anos poderiam obter uma resposta correta?

Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão inacessíveis é precisamente excluir a possibilidade de se recorrer a experiências ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e inacessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura,

absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura (VYGOTSKY, 2010, p. 104).

O ponto que interessa aqui não é estudar as tendências do pensamento dos estudantes na disciplina de História, mas perceber que impor ou obrigar crianças e adolescentes a trabalharem sobre conteúdos completamente desassociados de seus conhecimentos, experiências e cultura é ignorar todo o seu saber prévio ou precedente. A associação feita entre um conhecimento novo e o conhecimento prévio pode permitir um melhor desenvolvimento e compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula.

Todavia, para que haja esse diálogo, torna-se necessário que o ensino de História considere a bagagem e os conhecimentos precedentes dos estudantes. O método da memorização mecânica, sem reflexão e crítica pode não permitir um desenvolvimento da criticidade e nem da aprendizagem do conhecimento científico.

Segundo Bittencourt (2018), o Ensino de História no Brasil inicialmente irá se preocupar em explicar a formação do Estado, focando especialmente na formação de uma identidade patriótica das crianças e jovens através do ensino de acontecimentos que enaltecem o caráter político da História. Ao longo do tempo, a História continuou trabalhando com a formação da identidade, mas abrangeu seus limites.

Essa abrangência de limites veio acompanhada da crítica à memorização mecânica, que não contribuía com o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. Mas esse tipo de memorização não diz respeito à repetição de dados nem ao “saber de cor” e sim à memorização consciente, conforme Bittencourt salienta (2018).

Compreendemos que a memorização consciente diz respeito ao processo de aprendizagem, que leva em consideração as experiências e saberes precedentes dos/das discentes e que a aprendizagem escolar precisa ser vinculada a estes saberes e experiências, de modo a contribuir para uma melhor compreensão e reflexão dos fatos históricos estudados.

Isso passa a ser refletido em 1990, quando os currículos prescritos a partir daí passaram a centrar também no processo de aprendizagem e não mais exclusivamente no processo de ensino (BITTENCOURT, 2018). A partir disso, algumas propostas de currículos passaram a apresentar a conexão entre o passado e o presente, ou seja, os estudos históricos partiam de problemas situados no tempo presente para compreender acontecimentos passados.

Dessa maneira, para partir de problemáticas do tempo presente, é necessário que a realidade dos/das discentes seja considerada. Assim, a história local começou a se fazer presente, trazendo consigo a realidade de sujeitos comuns e suas vivências do cotidiano. Portanto, os acontecimentos políticos deixaram de ser exclusividade a partir dos anos 90: “A

associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva” (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Partir do cotidiano e da história de vida dos sujeitos comuns, os quais em sua grande maioria estão presentes nas escolas, faz-se necessário considerar relevante toda sua bagagem e conhecimentos precedentes, bem como promover uma maior contextualização, pois os/as discentes podem compreender melhor os eventos históricos a partir de saberes produzidos pelas experiências de vida. A aproximação dos fatos nacionais e internacionais à realidade local abre leques de possibilidades para vinculação da aprendizagem histórica com o conhecimento prévio.

Essa vinculação não se dá através do depósito dos conteúdos nos alunos e alunas, como se eles ou elas fossem depósitos, como Paulo Freire (2018) salienta. Não se dá através desta memorização mecânica, acrítica, desprovida de reflexão e diálogo. A vinculação entre o conhecimento prévio e a aprendizagem histórica precisa ocorrer através da dialética, a fim de que a aprendizagem dos conhecimentos históricos possa amplificar o saber prévio, atribuindo um maior sentido para a compreensão dos fatos que já ocorreram e para o tempo presente.

O pensar precisa partir do mundo em que vive, precisa ser construído a partir do que se constrói através das experiências, das ideias, valores e aprendizados que a vida proporciona para cada um. Dessa maneira, “o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo” (FREIRE, 2018, p. 90).

E como podemos possibilitar aprendizagens que proporcionem transformações a partir da ação sobre o mundo? Construindo aprendizagens transformadoras. Ela não transformará a realidade dos alunos/as se o conhecimento histórico for memorizado mecanicamente. “Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2018, p. 94). Portanto, a aprendizagem mecânica não trará mudanças se o conhecimento histórico for dado para ele ou ela. Trará mudanças se for construído com os/as discentes. Se ele for problematizador, se despertar reflexão e crítica.

Mediante isso, a aprendizagem histórica, em consonância com o conhecimento prévio, pode levar à liberdade. E esta “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 93). Assim, se a palavra apresenta sentido para os/as discentes, então ela carrega consigo a capacidade de problematizar a realidade e de proporcionar transformação.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2018, p. 95).

A aprendizagem problematizadora valoriza o conhecimento prévio, pois ela nasce justamente da superação da contradição educador-educandos. A problematização só pode ser feita através da dialética entre educador e educando e entre os conhecimentos prévio e histórico. Sem esse diálogo, a aprendizagem tende a não potencializar os saberes e nem promover construções de sentido acerca do mundo e da realidade.

Em todo início de ano letivo, chego à sala de aula e me deparo sempre com novos rostos, novos alunos e alunas. Alguns mais enérgicos e outros mais contidos em suas carteiras, outros contam como foram passar as férias ao fundo da sala, alguns chegam à porta atrasados. Os primeiros dias de aula na escola sempre são mais agitados. Estamos conhecendo muita gente nova, os/as discentes se animam ao ver novos colegas. Eu sempre me animo com o que ainda está por vir, pois só passarei a conhecê-los de fato ao longo dos dias, em meio às discussões calorosas diante de um novo assunto, nos escritos repletos de subjetividades que me revelam como cada uma enxerga o mundo, na forma como se portam e se comportam ao conversarem comigo e com os outros.

Para eles, a novidade nas aulas é a imersão a novos conteúdos de matemática, geografia, química, história... Para mim, a novidade é conhecer as experiências e culturas pessoais de cada um. Assim, percebo que tanto eu, como os alunos e alunas, somos introduzidos a saberes completamente novos, complexificando aquilo que já sabemos.

Pessoalmente, o primeiro dia de aula sempre me vem acompanhado com a ansiedade de saber como os alunos e alunas pensam, articulam as ideias, qual o modo como criam seus argumentos, como pensam a História. Embora a primeira aula sempre seja iniciada com a pergunta clássica “o que é História?”, nunca é para saber se eles e elas sabem responder de modo técnico, mas para saber como pensam pessoalmente sobre esta pergunta.

Assim que cada um responde, começam a ler sobre como pensam alguns historiadores acerca da mesma pergunta. E neste ponto, começa um processo novo para eles e elas e também para mim, pois, a intersecção entre o que eles sabem com o conhecimento histórico que começam a aprender, passa a ser construída.

Apesar dos meus poucos anos de docência, percebo que se a introdução do conhecimento histórico na sala de aula não for vinculada com os saberes prévios dos/das discentes, eles e elas logo desanimam, e assim percebo claramente que não encontram sentido no que estudam. Portanto, é necessário que o conteúdo estabeleça conexões com a realidade,

experiências e vida dos alunos e alunas. Só assim a aprendizagem histórica pode potencializar a amplificação e complexificação dos saberes precedentes.

Mas o que seria a aprendizagem histórica? Aqui nesta pesquisa, a aprendizagem histórica é entendida como o processo que amplifica o saber já existente, ou seja, o conhecimento prévio, através da imersão ao conhecimento histórico. O contato com os saberes provenientes de eventos históricos passados pode provocar desconstruções de ideias já estabelecidas, bem como reconstruções e reelaborações de novos conhecimentos, contribuindo, desse modo, a uma complexificação dos conhecimentos prévios.

A aprendizagem histórica não consiste em preencher os/as discentes com saberes totalmente novos. Esse processo deve consistir, antes de mais nada, em diagnosticar a realidade da comunidade discente com a qual se trabalha, perceber a localidade, os problemas que circundam a vida deles e delas. O conhecimento histórico não pode ser apresentado sem nenhuma preocupação, ele deve contribuir com a amplificação do que já se sabe. Se ocorre o depósito do saber histórico de forma pura e simples, o saber prévio tende a ser suprimido, relegado e restrito ao espaço das mentes de cada um. Não é o conhecimento prévio que deve ceder espaço para o conhecimento histórico, mas é este que deve ser desenvolvido em consonância com aquele.

No processo de apreensão de conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos (BITTENCOURT, 2018, p. 159-160).

Essas modificações de esquemas intelectuais correspondem à ampliação das significações quando o conhecimento prévio entra em contato com o conhecimento histórico. Ao longo desse processo, os alunos e alunas vão sendo introduzidos a diversos conceitos que ajudam a compreender ideais, temporalidades e contextos. Conceitos como tempo cíclico e linear, anacronismo, sincronia, diacronia, etc. ajudam a entender o desenrolar dos eventos históricos, contribuindo para uma amplificação do saber e para o desenvolvimento de capacidades e funções intelectuais, tais como: “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2001, p. 83).

Através de Vygotsky (2001), compreendemos que o desenvolvimento destas capacidades intelectuais se encontra relacionada com intervenções externas, especialmente através da influência do/a professor/a, quando do início da vida escolar. Sem essa intervenção, o/a discente não conseguiria desenvolver e relacionar tão bem por si só os conceitos históricos. Assim, a presença e ação do/a professor/a de História potencializam a

aprendizagem histórica. Dessa maneira, “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

O processo de aprendizagem, contudo, é um processo de construção constante que se inicia antes da vida escolar e recebe contribuições das experiências vividas ao longo da vida. Ao chegar à escola, o professor e a professora passam a fazer parte dos sujeitos que influenciam na aprendizagem de cada discente.

O professor e a professora também se situam no espaço onde o conhecimento prévio e histórico se intersectam, pois eles são os sujeitos que contribuirão de modo mais direto para a ampliação dos saberes históricos. Rubem Alves (2000) salienta bem que cada aluno e aluna é uma entidade que possui um nome e uma estória, portando tristezas e esperanças. O professor e a professora também são entidades com histórias para contar, ou melhor, com histórias e é dentro do espaço escolar que as histórias se encontram, se mesclam e também se ampliam. Desse modo, a escola se apresenta como um espaço artesanal, elaborando teias de vivências e saberes prévio e científico e que se situa nesse espaço invisível e denso de subjetividades, o qual liga professores e discentes.

É dentro deste espaço invisível e denso que pretendemos estabelecer diálogos e conexões. Para que os alunos e alunas possam conhecer mais profundamente protagonismos e atuações femininas na História, é necessário que isso seja apresentado para eles e elas. Se o LDH apresenta as mulheres de modo superficial e sub-representativo em suas narrativas, outros materiais podem propor aprofundamentos. Os materiais paradidáticos¹⁹ geralmente focam em um tema específico e possuem o objetivo de aprofundar melhor a temática abordada. Assim, eles podem ser utilizados pelo professor e professora para trabalhar algum conteúdo que o LDH não apresente ou apresente de modo breve.

Assim, por perceber que materiais paradidáticos podem dar apoio e suporte ao LDH, as histórias em quadrinhos foram escolhidas nesta pesquisa para abordar histórias de personagens femininas a fim de apresentar como elas atuaram dentro do contexto histórico no qual estão incluídas. Utilizar as HQ's vai de encontro com a proposta de complexificar os saberes prévios dos/das discentes sobre história das mulheres, bem como tentar reelaborar

¹⁹ O livro paradidático tem a função de abordar com mais detalhes e profundidade alguns conteúdos possivelmente tratados de forma superficial no livro didático e apoiar a realização de atividades curriculares e extracurriculares. Vale ressaltar que esse recurso não é novo nas salas de aula. Desde a década de 1970, por exemplo, a Editora Ática já produz livros paradidáticos, sendo pioneira nesse mercado. Geralmente, o livro paradidático é temático, isto é, trata sobre um tema específico que o professor deseja aprofundar. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/educacao/livro-didatico-livro-paradidatico-qual-a-diferenca/>. Acesso em: 27/10/2021.

ideias que possam marginalizá-las, a fim de que os estudantes possam perceber que elas também são sujeitos históricos.

No PNLD²⁰ Literário de 2020, algumas HQ's foram aprovadas e indicadas para que os professores da educação básica pudessem escolher alguns exemplares. Depois de observar as obras aprovadas, notamos que ao menos três delas são HQ's que retratam personagens femininas: Aída²¹, Lucíola em graphic novel²² e o Diário de Anne Frank em quadrinhos²³. Mediante isso, é nítido perceber que estão chegando materiais paradidáticos em HQ's que retratam personagens femininas na escola, embora entre as três apenas Lucíola seja brasileira, fazendo parte dos clássicos da literatura brasileira e obra de José de Alencar do ano de 1862.

Seria bastante interessante que houvesse HQ's sobre mulheres do Brasil no século XX, pois neste PNLD Literário de 2020 não há nenhuma pertencente a este recorte espaço-temporal. Assim, constatamos que para o 9º ano do fundamental II, não há nenhuma HQ que trate de alguma personagem feminina brasileira do século XX.

Foi pensando nessa lacuna que neste trabalho idealizamos e construímos quatro HQ's sobre personagens femininas brasileiras do século XX, pois como podemos apresentar narrativas que abordem os protagonismos femininos na sala de aula e assim amplificar os saberes históricos se no espaço escolar não há materiais paradidáticos que permitam aos alunos e às alunas o conhecimento das histórias das mulheres brasileiras? Some-se a isso ainda a já comentada sub-representação das mulheres no LDH.

²⁰ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 27/10/2021.

²¹ No alto Egito, duas mulheres se apaixonam por um mesmo homem - Radamés, o comandante do exército. De um lado está a filha do Faraó, Amneris, de outro, Aída, princesa etíope transformada em escrava pelos egípcios, que tem seu amor correspondido por Radamés. Aída terá de escolher - ou vive esse grande amor e abandona seu povo, ou trai Radamés para ajudar seu pai e os etíopes a se vingarem dos egípcios. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/A%C3%ADdaCole%C3%A7%C3%A3o%C3%93peraemQuadrinhos/dp/8526283618>. Acesso em: 27/10/2021.

²² Um dos maiores clássicos da literatura brasileira, Lucíola narra o encontro entre o jovem Paulo, rapaz de uma simples família pernambucana, e a bela Lúcia, uma cobiçada cortesã da capital do Império. Ambientada no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, essa história de amor, remorso, ciúmes e segredos foi lançada em 1862 por José de Alencar, mantendo seu interesse junto ao público até os dias atuais. Lucíola é adaptada, por Maria Helena Rouanet e Ricardo Rocha, para o mundo dos quadrinhos. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Luc%C3%ADola-Graphic-Novel-Jos%C3%A9-Alencar/dp/8520926754>. Acesso em: 27/10/2021.

²³ Edição especial em HQ de um dos livros mais importantes do século XX. A única edição autorizada pelo Anne Frank Fonds. O diário de Anne Frank foi publicado pela primeira vez em 1947 e faz parte do cânone literário do Holocausto. E agora, pela primeira vez, vem à luz esta edição em quadrinhos. O roteirista e diretor cinematográfico Ari Folman e o ilustrador David Polonsky demonstram com essa adaptação a dimensão e a genialidade literárias da jovem autora. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Di%C3%A1rio-Anne-Frank-Quadrinhos/dp/8501109673>. Acesso em: 27/10/2021.

Mediante isso, compreendemos que as HQ's, enquanto material paradidático que aprofunda uma temática específica, correspondem às reflexões até então postas nos sentidos de que a partir delas, juntamente com o LDH, podemos protagonizar atuações históricas femininas do século XX de modo mais representativo e, além disso, considerando a intervenção do conhecimento prévio dos alunos e alunas de Bayeux/PB na elaboração dos enredos e roteiros das HQ's produzidas junto com esta pesquisa. Portanto, essas escolhas didáticas corroboram para uma aprendizagem histórica que põe a história das mulheres em evidência, especialmente diante da compreensão de que elas são sujeitos históricos e possuem a capacidade de transformar as condições de sua própria realidade.

3.2 A percepção dos alunos acerca das mulheres: análises, discussões e relatos de experiências

“[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.
A aprendizagem escolar nunca parte do zero”.

VYGOTSKY (2010, p. 109)

A indagação que norteava a dúvida no início desta pesquisa precisava ser compreendida através das próprias ideias que os/as discentes formulam sobre as mulheres. Como elas são enxergadas pela comunidade discente? Quais perspectivas, qual imagem, qual estereótipo domina o imaginário dos/das discentes? E mais: como perceber se havia silenciamentos históricos acerca das mulheres através deste saber prévio?

Foi preciso indagar os/as discentes, a fim de que a percepção deste conhecimento prévio pudesse possibilitar esclarecimentos, discussões e reflexões pertinentes a esta pesquisa. A fim de que os/as discentes pudessem escrever e argumentar sobre suas respostas, o método escolhido foi aplicação de questionários com perguntas abertas.

As escolas municipais onde os alunos e alunas estudavam em Bayeux/PB e nas quais eu dava aula no ano de 2020 abarcavam discentes de bairros periféricos da cidade. A escola Maria do Carmo se situava no bairro Mário Andreazza e a escola João Jacinto se encontrava no bairro do Mutirão. Eram bairros muito próximos geograficamente, ambos careciam de melhoramentos em suas estruturas para acolher melhor os estudantes, bem como necessitavam de equipamentos como data show, TV, materiais de papelaria e até de livros didáticos, pois não havia livros para todos os estudantes. A quantidade disponível não correspondia à metade da turma muitas vezes.

Nestas suas escolas, dava aulas a turmas do 7º, 8º e 9º anos. Na escola Maria do Carmo, ministrava 3 aulas a cada das turmas do 7º C, 8º A, B e C e a uma turma de 9º ano. Já na escola João Jacinto, minhas aulas eram no 7º A, 8º A, B e C e em uma turma de 9º ano, também 3 aulas em cada uma. Nesta última escola, nunca conheci os alunos e alunas pessoalmente, pois havia chegado à escola já no mês de julho de 2020, período em que as aulas ocorriam remotamente devido à pandemia da Covid-19 ter se alastrado pelo mundo desde março do mesmo ano.

Assim, os questionários foram aplicados²⁴ em turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental II nas duas escolas públicas do município de Bayeux/PB já referidas, pelo motivo das problemáticas desta pesquisa ter nascido durante algumas aulas na escola Maria do Carmo, que ocorreram no início do ano de 2020 antes da pandemia. Por ter ido posteriormente para a escola João Jacinto, decidi estender também a aplicação dos questionários nesta escola, a fim de ampliar a coleta de respostas e saber se as percepções dos alunos e alunas de ambas as escolas convergiam entre si.

A idade predominante das/dos discentes estava entre 13 e 14 anos, porém, havia alunos que cursavam as séries já citadas fora da idade apropriada, devido a algumas/alguns discentes terem repetido a mesma série já algumas vezes. Esses/essas discentes moravam em áreas periféricas da cidade, assim como as duas escolas se situavam nestas áreas periféricas, atendendo a uma população de baixa renda.

Vale salientar que esta pesquisa começou a dá seus passos iniciais durante a pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020. Esse foi o mês em que minha turma do Profhistória iniciou o mestrado. Dificuldades singulares acabaram se desenvolvendo durante este estágio emergencial vivido mundialmente e que se refletiu em alguns momentos da pesquisa, como o baixo retorno dos alunos em responder aos questionários.

Foram elaborados dois questionários. O primeiro contendo cinco perguntas não tão específicas, que foram pensadas para captar as respostas dos alunos de modo mais abrangente e mais geral, a fim de perceber, a primeiro momento, como eles estavam pensando determinadas questões sobre as mulheres em seu imaginário. Na tabela abaixo, estão dispostas as perguntas que foram aplicadas aos alunos no primeiro questionário:

Tabela 2: Perguntas elaboradas para o primeiro questionário

1 – Descreva como é um modelo de mulher ideal para você.

²⁴ A aplicação do questionário foi aprovada pelo Comitê de Ética em 07 de julho de 2021, através do Parecer de número 4.833.812.

2 – Homens e mulheres possuem o mesmo status na sociedade? Explique:

3 – Quais as mulheres que vivem com você? Pergunte a elas isto: Qual é o lugar da mulher na sociedade? Ela enfrenta dificuldades, limitações? Quais?

4 – Você acha que as mulheres possuem a liberdade de escolher o que querem ou não? Explique:

5 – Se você é menina, diga qual a mulher que você pretende ser. Se você é menino, diga qual a mulher que você mais admira e explique por que:

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

De modo geral, a primeira e quinta pergunta trouxeram respostas que circundavam em dois campos. O modelo de mulher ideal para alguns/algumas discentes devia ser composto por algumas características físicas e comportamentais descritas nas respostas, como ser bonita, simpática, gentil e fiel. Já outras respostas, vinculavam o modelo ideal ao empoderamento, e este, contudo, aparecia relacionado com independência financeira, assim como busca pessoal das mulheres pelos seus sonhos e projetos pessoais. Estas percepções são reforçadas na questão cinco, na qual notamos que a independência financeira e a busca pela carreira profissional são almeçadas por grande parte das meninas e vistas como empoderamento, enquanto os meninos enaltecem, na maior parte, as figuras maternas.

Foi visto que os/as discentes percebem que as mulheres não estão em um patamar de igualdade com os homens, como também algumas dificuldades e limitações sofridas tanto em sua vida pessoal e familiar como na profissional e social, conforme será analisado nas respostas das questões dois e três mais adiante. Quanto a questão quatro, algumas respostas admitiram que as mulheres não usufruem da liberdade do mesmo modo que os homens, constatando que eles/as concebem algum tipo de desigualdade entre os sexos.

Partindo então das primeiras considerações gerais feitas anteriormente, serão apresentadas adiante as respostas e argumentos de cada questão. Ao todo, 24 discentes participaram da aplicação do primeiro questionário. Suas escritas com os erros de grafia, gírias, modos de se expressar e de se comunicar, assim como as abstenções de respostas foram preservadas. Seguem adiante tabeladas as respostas.

Tabela 3: Respostas à primeira pergunta

Descreva como é um modelo de mulher ideal para você.	
Discentes	Respostas
	A. <i>Uma mulher gentil, educada e limpa</i>
	B. <i>Gentil, sincera, e bonita</i>
	C. <i>Uma mulher empoderada e sonhadora</i>

D. <i>Mulher trabalhadora, guerreira, etc.</i>
E. <i>Quero uma mulher que seja igual a minha mãe</i>
F. <i>Minha mãe, é trabalhadora, guerreira e corre atrás dos sonhos, nunca desiste.</i>
G. <i>Eu não acho que exista um ideal, todas tem seu jeito de ser e de viver.</i>
H. <i>Trabalhadora, honesta e confiável.</i>
I. <i>Uma mulher organizada, limpa, cuidadosa com as coisas.</i>
J. <i>Uma mulher livre, natural, e impoedada por si mesma</i>
K. <i>Uma mulher decidida e que goste de si, não importa aparência desde que ela esteja feliz</i>
L. <i>Roupas composta</i>
M. <i>Uma mulher com maturidade suficiente.</i>
N. <i>Só sendo mulher já é ideal.</i>
O. <i>Precisa ser compressiva e o mais importante ter caráter</i>
P. <i>Uma mulher independente.</i>
Q. <i>Cabelo cacheado, que tem as suas próprias opiniões, e que respeito as pessoas (mas depende do momento e da situação que ela está)</i>
R. <i>Que a mulher seja o que ela é, não receber ordens de homens ser livre.</i>
S. <i>Não importa cor, não pode ser estressada, e temos que ter alguma coisa em comum.</i>
T. <i>Ela tem que ser companheira, amiga, carinhosa e está no meu dia-a-dia. Também tinha que ter os mesmos gostos que eu, além de ser simpática bonita e fiel.</i>
U. <i>Uma mulher independente e decidida</i>
V. <i>Depende pois pra min tem que ser bonita;-; 82e sem resposta mais é só isso msm .</i>
W. <i>Mulher autêntica. Dona de si e das próprias opiniões.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Nesta primeira pergunta, há alguns elementos que merecem bastante atenção. Diante dos argumentos, a mulher ideal, em alguns casos, é percebida e imaginada vinculada a aspectos geralmente considerados como femininos e que se espera que as mulheres possuam. Ou seja, alguns/algumas discentes esperam que a mulher ideal seja gentil, carinhosa, fiel, respeitosa, sincera, compreensiva e não ser estressada, aspectos estes que, em boa parte são associados à feminilidade. Carla Bassanezi (2004) apresenta este arquétipo de mulher bastante cobrado durante os anos dourados, nos quais se esperava que as mulheres fossem delicadas, de gestos docilizados e emoções contidas, um estereótipo que ainda aparece entre os comentários dos/das discentes atualmente.

Outras características aparecem acompanhando os primeiros aspectos comentados, como ser amiga, companheira, educada, limpa, organizada, cuidadosa com as coisas e “estar presente no meu dia a dia”, conforme comenta o aluno “T”. Alguns destes adjetivos podem se associar com as habilidades domésticas e de responsabilidade no cuidado familiar que se esperam das mulheres. Durante os anos 1950, “tarefas domésticas como cozinhar, lavar, passar, cuidar dos filhos e limpar a casa eram consideradas deveres exclusivamente femininos” (BASSANEZI, 2004, p. 524). Podemos notar na resposta do/da discente “E” uma

associação do modelo de mulher ideal ao da mãe, que para além dos laços afetivos e boa relação que o filho possa vir a ter com mãe, pode ser uma constatação de que as mulheres ainda não são percebidas desassociadas do lar e da família.

Em contraste com as percepções anteriores, outros adjetivos aparecem já desassociados do lar e da família, pois são notados em outras respostas, tais como: independente, empoderada, sonhadora, livre, decidida, autêntica, dona de si e das próprias opiniões e “não receber ordens de homen”, como frisa o/a discente “R”. Conforme Joana Maria Pedro (2013), as mulheres a partir dos anos 1960 no Brasil estavam bem mais presentes no mercado de trabalho, assim como crescia a busca por qualificação.

Ainda conforme Pedro (2013), a partir da ascensão da segunda onda do feminismo na década de 1960, o foco das mulheres se voltou também para a busca por realizações pessoais, e a ideia das mulheres enquanto mães e esposas passaram por desconstrução. Diante disso, percebemos que há uma aproximação e associação entre os adjetivos citados na tabela 3 com a independência e empoderamento das mulheres almejadas durante a segunda onda do feminismo. Portanto, podemos considerar que a busca pela realização pessoal atualmente, constatada em algumas respostas da tabela 3, se mostra como uma contribuição do movimento feminista, o qual permite que as mulheres possam desejar a qualificação profissional e a independência financeira.

Vale ressaltar que o movimento feminista não visa a total desassociação das mulheres ao lar. As mulheres podem escolher se casarem e viverem a vida em dedicação à família, e do mesmo modo, também podem ter a liberdade de escolherem trabalhar e se formar.

Tabela 4: Respostas à segunda pergunta

Homens e mulheres possuem o mesmo status na sociedade? Explique:	
Discentes	Respostas
	<i>A. Não por que São diferentes</i>
	<i>B. Infelizmente não, não consigo explicar bem. Mas as mulheres normalmente tem um salário menor que o homem, não importa se ela trabalha mais ou menos, e etc..</i>
	<i>C. Não: por mais que tenhamos conseguido um grande espaço na sociedade muitas vezes somos vistas como sexo fráguas e somos subestimadas</i>
	<i>D. Acho que não, pois muitos não respeitam a liberdade das mulheres.</i>
	<i>E. Possuem, depende da capacidade de cada um.</i>
	<i>F. Era pra o direito ser todos iguais, mas o homem tem mais direito do que a mulher.</i>
	<i>G. Não, porque as pessoas acham que as mulheres foram feitas pra ficar em casa cuidando dos filhos, homens. O governo fez uma lei mas não adiantou nada, mesmo trabalhando são desprezadas e os homens ganham mais que elas.</i>
	<i>H. Os homens nem sempre querem ser mandados por uma mulher.</i>
	<i>I. Não, porque tem uns homens que bate nelas pra mim isso não é o mesmo status.</i>

J. <i>Ñ, pois como ainda existem machistas na maioria das vezes colocam homem como prioridade</i>
K. <i>Não, ainda existe muito machismo no mundo as mulheres continuam sendo vistas como sexo frágil</i>
L. <i>Sim</i>
M. <i>Pra mim não possui o msm status, são extremamente diferentes</i>
N. <i>Não, porque quando o homen pega varias mulheres e não dorme em casa são chamados so de mulherengos, pegadores as mulheres são chamadas de putas, etc.</i>
O. <i>Depende da pessoa, tem pessoas que são muito machistas.</i>
P. <i>Não. Os homens são livres para fazerem o que querem sem serem julgados, já as mulheres não.</i>
Q. <i>Não, alguns homens têm mais poder que elas , (fisicamente, empreendimentos,)</i>
R. <i>Não</i>
S. <i>Não. por que acham as mulheres menos capacitadas para tudo</i>
T. <i>Não possuem, infelizmente as mulheres são menos beneficiadas do que os homens.</i>
U. <i>Não.</i>
V. <i>Não, o homem nunca é julgador, faz o que quer, já a mulher não, pois sempre vão julga-la</i>
W. <i>Não</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Na tabela 4, alguns comentários são constatações óbvias de percepção da desigualdade entre homens e mulheres, como a desigualdade sexual provocada pelo machismo que desemboca em algumas consequências para as mulheres. Estas assertivas são perceptíveis em alguns comentários como: “as mulheres são menos capacitadas, elas não possuem a mesma liberdade que os homens, tendo em vista serem vítimas de julgamento [...] e além de tudo isso ainda continua a expectativa de que elas sejam donas de casa e cuidem dos filhos e homens”, como o/a discente “G” argumenta.

Voltando à primeira metade do século XX, algumas considerações dos/das discentes acerca da superioridade masculina e inferioridade feminina podem ser relacionadas com o que a medicina na primeira república brasileira mencionava sobre a diferença entre os sexos e a partir de quais conceituações ela fazia essa diferenciação:

A medicina social assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra (SOIHET, 2004, p. 304).

Soihet (2004) chama a atenção para as características biológicas que determinavam as diferenças entre homens e mulheres. As razões biológicas das mulheres deveriam levá-las a

serem comedidas e submissas aos homens e à vocação maternal. Por meio disso então, as mulheres não deveriam buscar se dedicarem ao trabalho ou estudos, pois conseqüentemente, elas estariam corrompendo sua natureza, a qual não havia sido feita para compromissos além do lar e da família. O trabalho e formação profissional são apropriações masculinas, os homens são os seres dotados da razão, conforme salientou o autor.

Contudo, notamos que as respostas da tabela 4 nos mostram que ainda há atualmente resquícios do que a medicina social afirmava no século passado. Os homens e mulheres são “diferentes” e nesta diferença evidenciada pelos/as discentes as mulheres ainda não conquistaram igualdade, especialmente no quesito trabalho. Alguns discentes relataram em suas percepções, que as mulheres recebem menos, são subestimadas, vistas como sexo frágil e menos capazes do que os homens, e estas percepções podem estar revelando uma resistência social que ainda existe para que as mulheres se dediquem mais ou totalmente ao lar.

Tabela 5: Respostas à terceira pergunta

Quais as mulheres que vivem com você? Pergunte a elas isto: “Qual é o lugar da mulher na sociedade? Ela enfrenta dificuldades, limitações? Quais?”	
Discentes	Respostas
A.	<i>(mãe) Ela disse que e o que ela que ser</i>
B.	<i>eu perguntei a minha mãe e ela pegou do google professora KKKKKKK, então é melhor deixar em branco né?</i>
C.	<i>O lugar da mulher na sociedade é onde ela quiser, limites de andar na rua tarde e medo de serem assediadas</i>
D.	<i>A dificuldade é que trabalha fora e chega cansada, e se tem marido e filho, tem que fazer as coisas dentro de casa.</i>
E.	<i>Ainda existe muita dificuldade por não serem aceitas</i>
F.	<i>A minha mãe tem dificuldade em encontrar trabalho por ser diarista.</i>
G.	<i>Aonde ela conseguir chegar; Não</i>
H.	<i>Sofrem dificuldades, porque não ganham igual ao homem.</i>
I.	<i>Minha mãe...</i>
J.	<i>Minha mãe: onde ela quiser, sim enfrenta, deve cuidar de casa e deixar de sair pra ter lazer</i>
K.	<i>Nenhum, tia</i>
L.	<i>O lugar da mulher e onde ela quiser estar na sociedade, e a mulher não e respeitada nos dia de hj, nn tem respeitos por elas msm, tipo gostam de musica que acaba com a postura da mulher e elas gostam dessas musicas, e tmb nn são respeitos pelos homens, não pode ver uma mulher que fica com elogios sencurados, isso acaba com a postura de um homem tmb.</i>
M.	<i>O lugar da mulher é onde ela quiser, ela enfrenta dificuldades sim, mas ela sendo determinada ela consegue o que quer.</i>
N.	<i>Igual aos homens, não a limitações para mim quando eu quero eu faço!</i>

O. Minha mãe. (Desculpe. Ela não soube responder a essa pergunta).

P. Trabalha, estudar, humilhações, algumas passam fome, preconceitos,

Q. Avó. Em tudo.enfrenta homens machistas só pela idade.

R. A pessoa com quem que vivo é minha mãe, e ela passada pelos menos problemas que varias mulheres por exemplo:atendimento a hospitalar.

S. Minha mãe .sim alguns enfrentao sim dediculda como preconceito , de trabalho.Em casa .

T. O lugar da mulher na sociedade e aonde ela quiser, e sim, enfrentamos dificuldades todos os dias,como assédios,somos julgadas pela roupa, a mulher não tem um segundo de paz!

U. Sim dificuldades e Limitações:Trabalho ,certos serviços

V. A mulher ainda sobre muitas limitações imposta pela sociedade machista.

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Ressaltando ainda mais as dificuldades já mencionadas na tabela anterior pelos alunos e alunas, na tabela 5 estão presentes mais alguns elementos de dificuldades sofridas pelas mulheres na atualidade. Os estudantes puderam observar a questão por uma ótica bem mais próxima, tomando como referência as mulheres de casa, de seu ambiente de convívio. Aqui aparecem alguns comentários voltados ao trabalho, como uma mãe que tem dificuldade de trabalhar como diarista, com a dupla jornada e com o fato de não poder usufruir do lazer, por conseqüentemente não sobrar tempo para descansar da jornada doméstica e do trabalho.

É relevante notar que existe um quantitativo de respostas significativo alegando que as mulheres conseguem chegar aonde quiserem, só bastando apenas ter força de vontade. Não há, portanto, uma consciência ou conhecimento por parte de alguns sobre as desigualdades pelas quais muitas mulheres passam por serem mulheres e sobre os obstáculos que elas enfrentam, que a impedem de uma emancipação definitiva, como a desigualdade financeira. É relevante ressaltar que a pergunta da tabela 5 estava voltada para as mães dos/das discentes.

Podemos considerar que se a mãe ou responsável do/da discente não possui uma consciência sobre as desigualdades sofridas pelas mulheres, pelo fato de possuírem um passado histórico de opressão, os filhos/as podem reproduzir as mesmas formas de pensar, pois o convívio familiar e as relações que estabelecem com o meio em que vivem, influenciam na composição de suas ideias, princípios e valores. Logo, se a família dos/das discentes possui a falsa sensação de que mulheres e homens têm as mesmas oportunidades e são considerados como iguais, o/a discente chega à escola com esta noção.

Tabela 6: Respostas à quarta pergunta

Você acha que as mulheres possuem a liberdade de escolher o que querem ou não?

Explique:	
Discentes	Respostas
A.	<i>Sim, porque do mesmo jeito quem os homens quer ter ela tem que ter também</i>
B.	<i>claro que tem pow, eu não sei explicar sobre esse assunto, mas sim, elas devem escolher oque querem, e ter os mesmos direitos que os homens.</i>
C.	<i>Sim, porque conquistamos esse direito, porém nem sempre é respeitado</i>
D.	<i>Acho que sim, porque ela sabe o que vai ser melhor para ela, é porque cada uma vive do jeito que quer.</i>
E.	<i>Cada um tem sua espontânea vontade</i>
F.	<i>Porque hoje tem muitas mulheres que podem trabalhar e se manter sozinhas.</i>
G.	<i>Todos nós temos o direito de escolher o que fazer e falar.</i>
H.	<i>Sim, mas nem sempre ela consegue o que quer porque esbarra na sociedade do preconceito.</i>
I.	<i>Sim , elas tem sua liberdade.</i>
J.	<i>Sim, pois como o homem foi criado por deus a mulher não foi, e ela tem liberdade para escolher oq bem entender...</i>
K.	<i>Sim,as mulheres podem escolher o que querem mas não é sempre que vai ser tão fácil de conseguir</i>
L.	<i>Sim cada um com seu diretos</i>
M.	<i>assim elas tem o direito de escolher oq quiser, mais ainda tem muita mulher sem essa liberdade. Mais tem que ter liberdade sim.</i>
N.	<i>Algumas sim, porque algumas tem medo do que vão falar e outras nem escolha tem.</i>
O.	<i>Sim, por que mulher é pessoa também tem que ter diretos iguais</i>
P.	<i>Em alguns casos sim.</i>
Q.	<i>Sim, ele escolhe a pessoa que ela quer, o que ela quer fazer da vida e como ela quê</i>
R.	<i>Algumas mulheres não tem o poder da liberdade, por conta do seu companheiro que quer que ela faça tudo que ele quer.</i>
S.	<i>Sim. Pra isso existe o livre arbítrio</i>
T.	<i>Sim. Porque elas também tem seus direitos, e ninguém pode dizer a elas o que devem fazer.</i>
U.	<i>Sim, porque demos direto de escolhas.</i>
V.	<i>Sim, elas possui a liberdade de escolhe o que querem sim!</i>
W.	<i>Sim , em relação ao trabalho , a vida pessoal e etc...</i>
X.	<i>Na teoria sim, mas na prática não. Pois, a sociedade é muita preconceituosa para com a postura das mulheres.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

É bastante curioso constatar na tabela 6 que, embora nas questões anteriores apreende-se que há um conhecimento dos discentes acerca das dificuldades sofridas pelas mulheres, ainda não há um saber de que o preconceito influencia nas escolhas das mulheres, seja em qual âmbito da vida se façam essas escolhas. As mulheres possuem direitos? Sim, mas de acordo com o/a discente “H”, que argumenta de forma singela, notamos o preconceito como um obstáculo diante das tomadas de decisão e de escolhas na vida das mulheres.

Tabela 7: Respostas à quinta pergunta

Se você é menina, diga qual a mulher que você pretende ser. Se você é menino, diga qual a mulher que você mais admira e explique por que:	
Discentes	Respostas
	A. <i>Minha mãe por que ela é legal, trabalhadora e eu a amo muito</i>
	B. <i>minha mãe, e nem precisa explicar que ela é tudo pra me ne?</i>
	C. <i>Pretendo ser uma mulher independente, que um dia vai conseguir tudo que quer</i>
	D. <i>Minha mãe sem explicação</i>
	E. <i>Pretendo ser uma mulher independente que consegue as coisas com esforço.</i>
	F. <i>Eu pretendo ser advogada e depois juíza. Eu admiro muito a minha mãe, ela não tem o ensino médio todo então é difícil arrumar emprego, mas ela é determinada com o que quer, quando ela quer, consegue. Pra mim ela é minha guerreira.</i>
	G. <i>Minha vó, porque mesmo na dificuldade financeira ela consegue ajudar todos que precisa.</i>
	H. <i>A minha mãe, porque ela é batalhadora, esforçada e uma boa mãe.</i>
	I. <i>Pretendo ser a mulher mais livre do mundo onde ã irei me importar com a opinião de ninguém</i>
	J. <i>Eu quero ser dona de mim, trabalhar, morar sozinha sem que ninguém fale o que devo fazer ou falar</i>
	K. <i>Eu admiro minha mãe por ser minha proteção e ser minha rainha....Só</i>
	L. <i>a mulher que eu mais admiro, e a mulher que corre atrás dos seus sonhos e que nn depende de homem algum.</i>
	M. <i>Eu pretendo ser uma mulher decidida, determinada e bem sucedida.</i>
	N. <i>Minha mãe, e precisa de explicação pra admirar a mãe??? (Ela é guerreira!)</i>
	O. <i>Uma mulher que lute pelos seus sonhos, que não desiste fácil, uma mulher bem sucedida</i>
	P. <i>Minha mãe, Joana D’Arc, Priscila (Bíblia)</i>
	Q. <i>Uma pessoa trabalhadeira</i>
	R. <i>Eu prefiro as meninas com atitude.</i>
	S. <i>Minha mãe por que não importa se estamos enfrentando dificuldades ou não, ela nunca ira abandonar eu e meu irmão, e pra min ela sempre foi uma mulher guerreira e de respeito.</i>
	T. <i>Eu pretendo ser uma mulher ,de santidade ,de caratê , e de boa contuta. E de conquistista</i>
	U. <i>Eu pretendo ser uma mulher independente de todas as formas possíveis, pretendo conquista o possível e o impossível!</i>
	V. <i>Eu admiro pela aparência pelo modo de fala como ela se sente e etc</i>
	W. <i>Uma mulher livre sem restrições imposta pela sociedade.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Esta última pergunta elucida alguns elementos presentes na primeira questão. Geralmente, a figura da mãe é admirada pelas suas características de ser uma mulher dedicada à família e ao lar. Dois adjetivos que chamam a atenção são a trabalhadora (ou trabalhadeira) e a guerreira, pois são vinculados às figuras de mães que batalham pela família, para manter e

cuidar. Este arquétipo aparece na avó do/da discente “H”, a qual ajuda a todos financeiramente, do/da discente “I”, para o qual a mãe é batalhadora e esforçada, assim como o/a discente “T” que afirma o caráter de guerreira e ser mulher “de respeito” da mãe.

Por outro lado, os focos que as meninas almejam estão distantes dos estereótipos de mãe e esposa. Querem ser independentes de todas as formas, livres e sem restrições sociais, bem sucedidas e lutarem pelos seus sonhos, além de não dependerem de homem algum, e que trabalhem e morem sozinhas. Fica claro que as alunas almejam projetos de vida bem mais direcionados à realização de sonhos pessoais. Esta mudança de foco, como já foi apresentada antes, vai predominar a partir dos anos 1960, quando uma boa parte das mulheres começam a buscar mais as suas realizações do que se dedicarem a uma vida matrimonial e materna.

Encerramos aqui as apresentações e análises das respostas do primeiro questionário. A seguir, daremos prosseguimento na exposição das respostas do segundo questionário. Este foi elaborado a partir da análise do primeiro, e foi pensado a fim de pontuar e aprofundar algumas questões que se tornaram frequentes no primeiro questionário aplicado. Ao todo, dos 24 discentes que responderam ao primeiro questionário, apenas 13 discentes participaram do segundo.

As questões das quais partimos para o planejamento das questões foram, primeiramente, o empoderamento, visto que ele apareceu com frequência e surgiu assim a necessidade de entender o que isto significava para os/as discentes. A questão da desigualdade entre os sexos, a diferença salarial, trabalho e dupla jornada, privilégios, respeito e liberdade foram outras pautas bastante apresentadas no primeiro questionário e agora aprofundadas neste segundo questionário.

Tabela 8: Perguntas do segundo questionário

1 – Como é ser uma mulher empoderada e independente?

2 – Por que as mulheres ganham menos que os homens em alguns cargos?

3 – A igualdade entre homens e mulheres é pautada exclusivamente na igualdade financeira? Porque há desigualdade entre homens e mulheres?

4 – As mulheres têm a mesma capacidade que os homens? Justifique sua resposta.

5 – Hoje, homens e mulheres trabalham fora. Então, porque são, na maior parte das vezes, as mulheres que cuidam sozinhas da casa e da família, além de já estarem trabalhando fora?

6 – Quem possui mais privilégios, respeito e liberdade de escolha na sociedade? O homem ou a mulher? Após sua resposta, comente o porquê.

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Tabela 9: Respostas à primeira pergunta

Porque as mulheres ganham menos que os homens em alguns cargos?

Discentes	Respostas
	A. <i>Pelo simples fato de serem DS outro sexo</i>
	B. <i>Por causa de homens machistas no poder, pois se uma mulher e um homem fazem um trabalho igual, e o homem ganhar mais que a mulher, é ilegal e é considerado discriminatório</i>
	C. <i>Porque muitas das vezes acham as mulheres fracas é pensam que as mulheres não tem capacidade de está naquele cargo,ou até mesmo machismo.</i>
	D. <i>Porque elas são desvalorizadas.</i>
	E. <i>Pq os homens disponibilizam mais força para o trabalho pesado .</i>
	F. <i>Por que as pessoas acham q as mulheres não faz igual os homens</i>
	G. <i>Porque as mulheres ainda são vistas como sexo mais frágil</i>
	H. <i>Porque eles acham que ,a mulheres são. Inferiores</i>
	I. <i>Por machismo da sociedade</i>
	J. <i>Porque muita gente acha que as mulheres não são capazes de fazer as mesmas coisas que os homens fazem</i>
	K. <i>Por que acham que as mulheres não são capacitadas.</i>
	L. <i>Por conta da sociedade machista.</i>
	M. <i>Pois por serem mulheres elas são desvalorizadas no setor de trabalho.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Notamos aqui um comentário interessante do/da discente “B”, afirmando que por causa de “homens machistas no poder”, as mulheres recebem salários menores. Em seguida, outros argumentos podem complementar este argumento, como a questão de que as mulheres são “menos capacitadas”, “tem menos força que os homens”, ou por serem “de outro sexo”, conforme o/a discente “A” ressalta. A percepção do/da discente “B” pode estar muito relacionada com uma concepção do que se vive atualmente, onde é possível observar abertamente que muitos cargos de liderança são ainda ocupados majoritariamente por homens, especialmente no que diz respeito à classe política dos deputados, senadores, vereadores e governante. A taxa de mulheres ocupando esses cargos ainda não é o suficiente.

Tabela 10: Respostas à segunda pergunta

A igualdade entre homens e mulheres é pautada exclusivamente na igualdade financeira? Porque há desigualdade entre homens e mulheres?

Discentes	Respostas
	A. <i>Por que no sei desculpa</i>
	B. <i>Por quê em alguns empregos acham as mulheres são encapitadas a fazer algo ou só as vêem como um rosto bonito ou dão um cargo menor só por ser mulher</i>
	C. <i>Porque há uma desigualdade.</i>
	D. <i>Sim porque mulheres ganham menos.</i>
	E. <i>Slá</i>
	F. <i>Não sei</i>

G. <i>Preconceito, porque falam que as mulheres têm que ficar só tomando conta da casa e etc..</i>
H. <i>Não, não sei</i>
I. <i>Sim, porque acham que as mulheres são frábil</i>
J. <i>Falta de empatia</i>
K. <i>Não. É pautada também na desigualdade doméstica, política e social.</i>
L. <i>Sim. Por causa das questões culturais que formaram as sociedades usadas, como exemplo: orientando práticas sociais diferentes para homens e mulheres, nas quais existe uma ideia de superioridade masculina.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

A última resposta, da tabela 10, supera as expectativas. O/A discente consegue entender que a desigualdade entre homens e mulheres é um fator estrutural e que as sociedades são formadas e se constroem em uma base que difere homens de mulheres, concedendo aos homens a superioridade na sociedade em detrimento das mulheres, que acabam ocupando uma posição de inferioridade em relação ao sujeito masculino. Entretanto, esta consciência não é maioria no imaginário do restante dos discentes, nos quais as ideias que se tem de desigualdade entre os sexos é algo ainda muito superficial.

Tabela 11: Respostas à terceira pergunta

As mulheres têm a mesma capacidade que os homens? Justifique sua resposta

Discentes	Respostas
A.	<i>Sim em algumas coisas ,pq sim</i>
B.	<i>Sim, por quê do mesmo jeito que um homem é esforçado, dedicado, forte e dependente uma mulher também é!</i>
C.	<i>Depende do trabalho, ser for um trabalho pesado a maioria das mulheres não conseguiu fazê-lo.</i>
D.	<i>Tem, dependendo de alguns serviços leves e com peso fica com os homens.</i>
E.	<i>Acho q sim, porém ã e igual ou melhor do q a do homem mas, ela tem sim.</i>
F.	<i>Tem, mais não deixam elas ter essa capacidade</i>
G.	<i>Sim</i>
H.	<i>Sim.</i>
I.	<i>Sim pois eles nos diminui com medo do que podemos fazer</i>
J.	<i>Sim, porque observando bem os homens não passam nem um Terço do que as mulheres passam, ex: quando vão ter bebê, quando tem que ser mãe solteira e trabalhar pra sustentar seus filhos,etc.</i>
K.	<i>De certas formas sim</i>
L.	<i>Se levar em conta, a mulher possui bem mais capacidade do que o homem devido seu equilíbrio psicológico.</i>
M.	<i>Sim, mais em outras coisas elas tem mais capacidade.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Bastante instigante discutir sobre a resposta do/da discente “E” onde o mesmo afirma que as mulheres não tem capacidade para fazer algo igual ou melhor que o homem, embora elas tenham capacidade para algo, subentendemos. Enquanto outro/a discente, o “L”, afirma que elas possuem mais capacidade devido ao seu “equilíbrio psicológico”. Esta questão pode estar muito associada com a ideia de que as mulheres devem ser equilibradas, de emoções contidas, como já mencionadas anteriormente, segundo Bassanezi (2004).

E embora quase todas as respostas afirmem que as mulheres são tão capacitadas quanto os homens, muitos discentes apresentam alguma adversidade em seguida, como no caso do trabalho pesado. Este, para os/as discentes, quem consegue realizar são os homens, por entenderem que estes dispõem de mais força física do que as mulheres.

Tabela 12: Respostas à quarta pergunta

Hoje, homens e mulheres trabalham fora. Então, porque são, na maior parte das vezes, as mulheres que cuidam sozinhas da casa e da família, além de já estarem trabalhando fora?

Discentes	Respostas
	A. Não sei;-;
	B. Por quê alguns homens são preguiçosos e ainda pensam que só porque são homens não pode ajudar sua mulher dentro de casa
	C. Ainda cuidam dos seus filhos, da casa e ainda do seu marido .
	D. Sim
	E. Sla
	F. Por que sempre é a mulher q faz tudo na vida, os homens não tem coragem de ajudar elas
	G. Porque eles acham que isso é coisa de mulher.
	H. Por quê , onde elas vivem tem , quê cuida da casa dos filhos para ficar perto dos filhos porque não sabemos do amanhã. ..
	I. Pq os homens são machista e pensa que se ajudar a mulher em casa vai deixar de ser homem
	J. Porque os homens acham que isso é o dever da mulher, mas não custa nada eles ajudarem nisso também, não vai cair a mão si chegar na cozinha pra fazer comida ou ajudar.
	K. Não sei.
	L. Por conta do pensamento retrógrado imposto ao qual foi implantado e é alimentado até hoje.
	M. Por causa da criação de antigamente, onde, as mulheres eram obrigadas a aprender coisas como: lavar, passar e cozinhar. As mulheres nasciam para serem donas de casas, enquanto o marido saía para trabalhar.

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Em muitos argumentos, se nota a ideia dos/das discentes de entenderem que os homens consideram as atividades domésticas como “coisa de mulher”. Esta forma de

entendimento era predominante em relação às mulheres nos anos dourados, onde “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres” (BASSANEZI, 2004, p. 510). A questão do trabalho como dever das mulheres é perceptível, mais uma vez, como bastante recorrente nos anos 1950, conforme Bassanezi (2004) apresenta:

[...] os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos. A mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da *feminilidade*, como instinto materno, pureza, resignação e doçura (BASSANEZI, 2004, p. 509).

Mesmo tendo passado alguns anos desde os anos dourados, alguns elementos e características que definiam as mulheres nos anos 1950 ainda se encontram bastantes presentes em algumas falas dos/das discentes na tabela 12. O/A discente “M” tem uma dimensão histórica do porque das mulheres se destinarem à família e ao lar: “*elas nasciam para ser donas de casa*”. Em contrapartida, encontramos ainda percepções que acabam naturalizando papéis de gênero para as mulheres, indicando implicitamente que a função vital das mulheres é estarem em casa, como os/as discentes “F” e “H”, o qual este último/última chega a afirmar que as mulheres “*têm*” que estar em casa cuidando dos filhos.

Tabela 13: Respostas à quinta pergunta

Quem possui mais privilégios, respeito e liberdade de escolha na sociedade? O homem ou a mulher? Após sua resposta, comente o porquê.

Discentes	Respostas
	A. O homem por que eles são mais privilegiado ,não tem q se preocupar com algumas ,e se safam fácil de algumas coisas
	B. Homens, porquê querendo ou não existem muitos machistas e algumas pessoas ainda pensam que nem antigamente
	C. O homem. Porquê o homem é mais forte que as mulheres. Por isso eles tem mais facilidade .
	D. A mulher Porquê hj tem mais as mulheres .
	E. O homem, pois é muito difícil alguém respeitar as mulheres na sociedade
	F. Os homens, as mulheres elas não são totalmente liberadas nesse mundo.
	G. Homem, eles ainda são vistos como mais capacitados que as mulheres
	H. As mulheres em hoje , porque temos direito de viver e escolher.
	I. Homem por que eles são homens
	J. Homem, ex: nos casos de estupro muitos culpam as mulheres, dizem que é elas que provocam com suas roupas, sempre tem uma desculpa para culpa-las.
	K. Homen. Por que se acham donos de tudo
	L. O homem. A mulher sempre se preocupa com o que a sociedade vai pensar.
	M. Homens. São livres pra fazerem o que quiserem sem serem julgados.

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

A maior parte concorda que o homem possui ainda mais privilégios e ainda há pessoas que “pensam que nem antigamente”. Esta tabela demonstra o quanto ainda há por mudar em nossa sociedade. Por mais que os/as discentes tenham a consciência, diante de respostas anteriores, de que as mulheres alcançaram muitos direitos, constatam que ainda assim sofrem com a falta de respeito, com a concepção de que é menos capacitada e ainda são culpabilizadas diante de um estupro ou outros tipos de violência.

Ainda, alguns/algumas discentes percebem que os homens possuem o privilégio de agirem socialmente conforme querem, sem se importarem em ser julgados diante de suas ações, como é o caso do estupro, citado pela/o discente “J”. O que é diferente no caso das mulheres. As ações das mulheres eram acompanhadas com a vigilância moral, o que estava muito em voga no século passado e, conforme podemos perceber pelas respostas, ainda atualmente as mulheres não se sentem livres do julgamento moral.

Tabela 14: Respostas à sexta pergunta

Como é ser uma mulher empoderada e independente?

Discentes	Respostas
	<i>A. Ter seu próprio trabalhos e etc</i>
	<i>B. Ter sua carreira, ter sua casa, seu carro e não depender de nenhum homem</i>
	<i>C. É legal</i>
	<i>D. É bom porque tem dinheiro tem trabalho tem esforço e etc...</i>
	<i>E. É ser livre, sem se importar com oq os outros vão falar</i>
	<i>F. Ser dona de si</i>
	<i>G. É ter opinião, ser autoconfiante e encontrar a felicidade dentro de si</i>
	<i>H. E bom, conquista as coisas sem , ninguém Pará controlar vc.</i>
	<i>I. Ótimo pois não precisamos de ninguém pra ter o que queremos</i>
	<i>J. É um privilégio você não depender de homem pra nada, comprar o que quiser, sair, fazer o que quer</i>
	<i>K. Não sei.</i>
	<i>L. Uma mulher livre em pensamento e atitude.</i>
	<i>M. Dona de si mesma, não depende de ninguém para nada.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Por último, esta pergunta reúne alguns argumentos já mencionados anteriormente pelos próprios discentes. A ideia do empoderamento aparece muito ligada à independência financeira, com a liberdade de poder ter sua carreira, bens materiais, dinheiro e de não depender de ninguém, especialmente do homem. É, contudo, muito semelhante ao que as discentes almejam enquanto modelo ideal de mulher. Obviamente, não podemos concluir que

as meninas não almejam serem esposas e mães, mas explicitamente, podemos considerar que o desejo pelo empoderamento, conforme é apresentado nesta última tabela, reforça que as discentes pensam seus projetos pessoais para além do preparo à vida matrimonial e materna.

É interessante observar que o desejo pela independência vem acompanhado com um temor, o de acabar por depender de ninguém, especialmente do homem, sendo controlada por alguém. Logo, subentende-se que as discentes compreendem que a dependência ao outro gera submissão, e no caso do gênero, esta submissão é das mulheres para com os homens, sujeito historicamente educado para prover o sustento da casa, enquanto as mulheres foram educadas e socializadas para dedicarem-se ao lar, limitando, seu espaço de atuação e causando sua dependência financeira ao homem.

3.3 Histórias em quadrinhos e aprendizagem histórica: possibilidades para discutir o protagonismo das mulheres na História

Até aqui, um longo percurso discursivo foi travado. Houve diálogos sobre algumas atuações femininas durante o século XX, que enfatizou o quanto as mulheres são atuantes historicamente. Também discutimos a sua presença dentro da História e do Ensino de História para tentar entender como ocorreu e ainda ocorre o silenciamento e a sub representação das mulheres. Também notamos isso na análise do LDH feita na introdução e pontuada em diversas partes deste estudo.

Em seguida, também discutimos os conceitos de conhecimento prévio e de aprendizagem histórica, bem como percebemos as diversas percepções dos alunos e alunas das escolas Maria do Carmo e João Jacinto do município de Bayeux/PB, através das questões que foram aplicadas nos dois questionários planejados. Mas como todos esses apontamentos e reflexões se interligam à proposta de levar as HQs para a sala de aula e como elas possibilitam uma maior inserção do protagonismo feminino na escola?

Pensar as HQ's como uma proposta de material paradidático vai de encontro com a intenção de suplementar a aprendizagem histórica com conhecimentos e conteúdos que abordem as atuações históricas femininas durante o século XX. Como já discutido e apresentado, o LDH utilizado pelas escolas Maria do Carmo e João Jacinto apresenta pouca presença das mulheres em suas abordagens históricas e, mesmo que elas estejam dentro do conteúdo principal, ela está sub representada, não havendo um aprofundamento sobre as fotos e boxes que mostram sujeitos como Maria Bonita, Dirsinha Batista, Olga Benário, etc.

Também não há aprofundamento sobre atuações significativas como a criação do voto feminino a nível regional, como no caso do Rio Grande do Norte, que será o estado pioneiro

no estabelecimento do voto feminino. Outros fatos como as operárias da Greve Geral de 1917, as feministas brasileiras, que não aparecem no LDH, e a situação da mulher no fim do século XX aparecem superficialmente, como já constatado na análise feita.

Nesse sentido, como podemos ensinar sobre determinados protagonismos femininos do século XX se o LDH pouco apresenta sobre eles? É aqui que as HQ's se apresentam como material paradidático que visa suplementar a aprendizagem histórica junto ao LDH com experiências históricas femininas. É com a introdução da HQ que pretendemos potencializar uma aprendizagem histórica, permitindo também que o conhecimento prévio dos alunos e alunas seja amplificado, como observa Túlio Vilela:

O uso dos quadrinhos pode ser feito de diferentes maneiras: para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; como registros da época em que foram produzidos e como ponto de partida de discussões de conceitos da História (VILELA, 2004, p. 109-110).

Para além desses elementos que podem ser apresentados e discutidos pelas HQ's, elas também tornam propício problematizar os avanços e as permanências do conjunto social em que estão inseridas os/as discentes. As várias possibilidades de reflexões críticas sobre o contexto das narrativas e suas leituras associadas aos conteúdos trabalhados pelos professores/as de História, interligadas com as ilustrações, que formam os cenários, bem como os personagens e os diálogos construídos nas HQs, fazem dos quadrinhos uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de história.

Os quadrinhos ilustram com facilidade um pensar sobre o passado por meio de um ponto de referência no tempo presente, algo que o professor pode utilizar para trabalhar, conforme o capital cultural, os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos no seu cotidiano (BELUSSO, 2019, p. 03).

Além das HQ's facilitarem a compreensão do passado tomando o presente como ponto de partida, elas podem também revelar percepções, ideias, pensamentos e estereótipos da realidade na qual elas foram produzidas, pois o autor ou autora que as produzem imprimem em suas narrativas escritas e gráficas a forma como concebe os enredos históricos inseridos nas histórias das HQ's. É assim que Barbosa (2009, p. 106) ressalta a importância de também entender quem são os autores/as dos quadrinhos, ainda mais se forem autores/as de quadrinhos históricos, pois “remete o leitor a documentos que são tidos como verdadeiros, por uma visão subjetiva, que é aquela dada pelo artista; dessa forma, ele constrói a cada momento uma nova história, com um novo olhar”.

É a partir desse entendimento que as HQ's deste trabalho foram criadas, pois as ideias e pensamentos que envolvem as histórias delas também partiram das concepções e percepções dos alunos e alunas que responderam aos questionários, fazendo com que cada HQ carregasse em seu enredo a forma de pensar de nossa atualidade para entender os acontecimentos passados referente as mulheres.

Assim, percebemos que as HQ's possuem uma particularidade bem significativa, pois elas, apesar de serem baseadas a partir de uma realidade histórica no passado, podem adquirir novas versões e novas nuances a partir do olhar do artista. Assim, as informações e conceitos apresentados e elaborados nas HQ's servem como “parâmetros de realidade” para o indivíduo que as lê, conforme Barbosa (2009) determina. Ele ainda comenta que a HQ, partindo do parâmetro de realidade do indivíduo, pode atualizar as informações e/ou refletir sobre como alguma sociedade pensava em determinado tempo histórico.

Todas as quatro HQ's deste trabalho possuem narrativas ficcionais, elaboradas pela autora, e que foram embasadas em registros históricos que permitiram a construção da narrativa gráfica e textual, dos elementos adequados a cada época em que foram ambientados, da forma de pensar e agir, etc. Com exceção da Ophélia, a qual possui grande parte de sua narrativa textual retirada de seu Inquérito Policial Militar. Desse modo, elaborando as narrativas, as falas, os quadrinhos, recriamos narrativas únicas, as quais criam condições para que a compreensão histórica das atuações femininas no passado seja facilitada e ganhe cada vez mais espaços no ensino de história. Ler uma HQ Histórica envolve, abre possibilidades para uma melhor compreensão de fatos, contextos, conjunturas, formas de pensar e de ser no tempo passado. Ler uma HQ Histórica amplifica a aprendizagem histórica e o saber prévio, bem como a interpretação e a imaginação, perpetuando reflexões e abrindo possibilidades para que os alunos/as compreendam melhor a sua realidade e o mundo que os cerca.

As HQ's, para além de serem utilizadas como materiais paradidáticos, também são consideradas como fontes históricas que podem ser utilizadas no ensino de história, pois elas podem representar realidades e fatos históricos através de suas narrativas, conforme Lima salienta: “[...] estas não ilustram apenas a realidade, elas a constroem a partir de uma linguagem própria produzida num determinado contexto histórico” (LIMA, 2017, p. 154).

E essa linguagem própria da HQ permite uma série de possibilidades para o ensino de história, tendo em vista que ela é composta pela narrativa gráfica, a qual está carregada de símbolos, desenhos, sinais, figuras e outros elementos visuais, e pela narrativa escrita, composta pelo texto. A junção desses dois tipos de narrativas convida os alunos/as a fazerem um exercício interpretativo unindo o enredo gráfico e o textual, imaginando as outras

possibilidades para a história, bem como os seus finais, em se tratando especialmente de finais inacabados. Isto se aplica às HQ's deste trabalho, pois todas elas possuem finais inacabados, o que contribui para que o aluno/a faça um exercício imaginativo, se utilizando já de seu saber prévio, como também para a amplificação da aprendizagem histórica, já que os alunos/as estão entrando em contato com uma realidade histórica ocorrida no passado.

Desse modo, as HQ's pretendem se estabelecer como um ponto de intersecção entre a aprendizagem histórica e o conhecimento prévio acerca das mulheres por meios das HQ's. Conforme já vimos anteriormente nas respostas dos/das estudantes das escolas municipais de Bayeux/PB, alguns deles possuem o entendimento de que o homem possui mais privilégios e liberdade apenas pelo fato de ser homem. Já outros estudantes entendem que a opressão sofrida pelas mulheres atualmente em nossa sociedade é devido ao machismo que as inferioriza. [...] “Por causa das questões culturais que formaram as sociedades usadas, como exemplo: orientando práticas sociais diferentes para homens e mulheres, nas quais existe uma ideia de superioridade masculina.”²⁵ (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021).

É interessante notar que nesta fala do aluno/a, vemos que há a percepção de uma diferença estabelecida entre os sexos e nesta diferenciação, que é afirmada através das práticas sociais que são dadas de acordo com o sexo, o estudante entende que é gerada uma hierarquização, na qual o homem é postulado como superior.

A partir dessa hierarquização, as mulheres ficam marginalizadas socialmente e são prejudicadas de diversas formas. Isso fica muito expressado quando nos deparamos com a HQ Matilda, uma das HQ's criadas junto a este trabalho. Matilda é uma jovem moça pobre que é operária na Companhia de Tecidos de Rio Tinto/PB, em 1933. Mesmo vivendo em condições difíceis, em um cenário onde as mulheres recebem menos que os homens, apesar de trabalhar mais, acredita que a vida poderá lhe proporcionar boas-vindas.

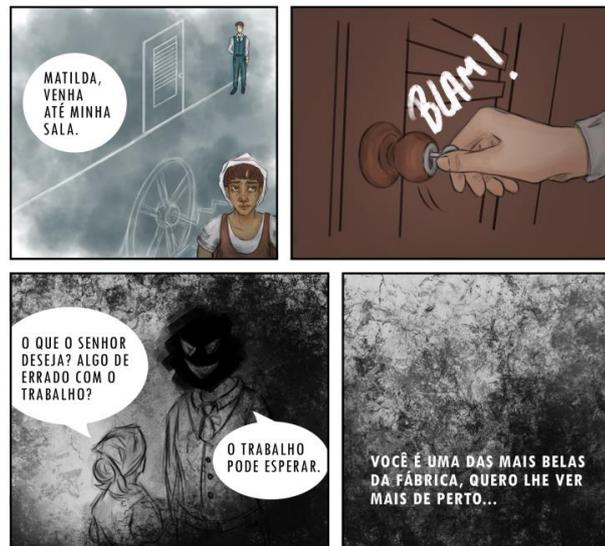
Mas o que ocorrerá com Matilda nos levará à reflexão sobre a desumanização que as mulheres sofreram ao longo dos séculos e, atualmente, ainda sofrem. Matilda infelizmente sofrerá assédio na fábrica, ficará grávida, o que era inaceitável para uma moça solteira na época, e não será aceita nem pela família nem pelo contramestre que a abusou sexualmente.

Além disso, podemos salientar que a condição de classe de Matilda contribui mais ainda para que ela seja mais vulnerável socialmente. Matilda é uma moça pobre que está trabalhando na Companhia de Tecidos para aumentar a renda na sua casa. Não só ela, mas

²⁵ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho.

toda sua família é operária na fábrica. Isso nos remete ao fato já discutido anteriormente neste trabalho de que as mulheres pobres no início do século XX já trabalhavam fora de casa para ajudar a manter o sustento da casa e da família e, dentro desse contexto, muitas mulheres sofriam assédios e abusos sexuais no ambiente de trabalho, como é o caso de Matilda.

Figura 2: HQ Matilda



Fonte: HQ Matilda com Ilustração de Jaqueline Souza, (2021).

Nesse cenário, percebemos que o homem que se sente no direito de violentar uma jovem, não pensa em momento algum na opressão que comete e nos traumas que deixará na vida da mulher, assim como ele também não será culpado nem responsabilizado pela atrocidade que comete. A culpa recaíra exclusivamente sobre Matilda, a começar pela família que a responsabiliza.

Apesar de Matilda estar inserida em uma época passada um pouco distante da nossa, podemos refletir sobre quantas Matildas hoje não sofrem um destino semelhante. Quantas Matildas não vemos refletidas nas entrelinhas das repostas colhidas dos alunos e alunas? É preciso, portanto, provocar esse entendimento na sala de aula a fim de que os estudantes problematizem essa realidade que ainda é bastante comum.

“[...] é muito difícil alguém respeitar as mulheres na sociedade”. “[...] nos casos de estupro muitos culpam as mulheres, dizem que é elas que provocam com suas roupas, sempre tem uma desculpa para culpa-las.”. “Homens. São livres pra fazerem o que quiserem sem serem julgados.”²⁶ (ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021).

²⁶ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho.

Essas percepções dos discentes vão de encontro com a HQ Matilda. Notar que as mulheres são dificilmente respeitadas, que são culpadas quando sofrem estupro por causa da roupa e a de que os homens podem fazer o que querem, sem se preocupar com julgamento são entendimentos extremamente vinculados com o que a HQ Matilda vai apresentar. Concluimos desse modo, que o cenário de 1933 ainda se faz presente em muitos quesitos atualmente, no que diz respeito às dificuldades e opressões que as mulheres sofrem.

Partindo disso, entendemos que é extremamente necessária que as problemáticas existentes na vida das mulheres estejam cada vez mais presentes no ensino de história, pois também compreendemos que a pouca presença das mulheres nas narrativas históricas do LDH também é proveniente de uma sociedade patriarcal que por muito tempo considerou e ainda considera o homem como o padrão de ser humano ideal, mais racional, mais contido, mais centrado e que historicamente foi incentivado a ocupar os lugares de liderança em detrimento das mulheres, relegadas ao lar e a família, educadas para serem mães, esposas e do lar.

Sendo assim, observe que para as discussões elaboradas em todas as HQs apresentadas neste estudo, as informações do contexto aparecem na narrativa e devem ser pensadas como suplementar ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula, pois:

[...] Como todo recurso pedagógico, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso. Assim, selecionar, analisar e questionar as HQs é fundamental para o sucesso de seu emprego. [...] Depois de oferecer aos alunos informações fundamentais sobre o conteúdo a ser discutido nas aulas subsequentes, o/a professor/a pode buscar quadrinhos em que estabeleçam diálogo ou situação próxima ao tema trabalhado” (PALHARES, 2010, p. 12-13).

O planejamento, contudo, se faz essencial para o uso das HQ's pelo professor/a em sala de aula. É o planejar que também permite ao professor/a pensar e elaborar as possibilidades que as HQ's podem facilitar ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vergueiro (2018), os quadrinhos podem introduzir uma temática a se desenvolver posteriormente, aprofundar melhor um conceito ou informação, discutir algum assunto, representar uma ideia, ilustrando-a, etc. É também no planejamento que o professor/a vai avaliar de modo crítico a HQ que quer apresentar aos alunos e alunas, se atentando desse modo aos seus elementos constitutivos, ao que ela se propõe e à potencialidade de sua narrativa, pois ela é “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1989, p.5).

Seja a escolha e/ou a elaboração de uma HQ para a aula de História, o planejamento deve ser o primeiro passo, sob pena de a HQ escolhida ficar completamente deslocada do que

pretende ser discutido com os alunos(as). E no caso dos objetivos aqui estudados - evidenciar os protagonismos femininos na História e as desigualdades de gênero na sociedade brasileira - existe um planejamento pautado na articulação das HQ's aqui criadas com os conteúdos do LDH. Contudo, devemos entender que os protagonismos históricos femininos não dizem respeito apenas a atuações externas como a organização de greves, revoltas, trabalhar ou estudar. Muito da atuação das mulheres dentro de seus próprios lares ou ambientes que costumeiramente frequentavam contribuíram significativamente para que outras mudanças ocorressem. Podemos perceber isso na personagem Tereza, protagonista da segunda HQ criada junto a este trabalho.

Tereza é uma moça de classe média alta da João Pessoa de 1945, que sonhava em ser professora. Ela faz planos e futuramente pensa em ter uma escola e, desse modo, percebemos que Tereza quer adquirir independência financeira e pessoal. Porém, seus pais planejam outro futuro para ela, e este futuro é estar casada com alguém que escolhido pela sua família e não por ela.

Figura 3: HQ Tereza



Fonte: HQ Tereza com ilustração de Jaqueline Souza, (2021).

Muito tempo se passou entre 1945 até hoje, mas o que a família de Tereza desejava para ela ainda faz parte do anseio de grande parte da sociedade atual, a de que a mulher pode procurar se realizar profissionalmente, mas que a felicidade plena só se constituirá quando ela se casar e ter filhos. Essa percepção pode ser encontrada em algumas respostas dos alunos.

Não há problemas em a mulher querer escolher ser apenas mãe ou esposa. A questão é levar a HQ Tereza para a sala de aula para problematizar essa normalização, que há muito tempo foi imposta de que a mulher deve casar para cumprir uma missão social de ser mãe e esposa. As mulheres não só podem, como devem escolher fazer o que querem porque possuem capacidade para isso tanto quanto os homens.

Refletir sobre esses pontos provoca uma amplificação do conhecimento prévio dos alunos e alunas, o qual pode naturalizar diversas situações. Em seu cotidiano, muitos discentes podem se deparar com suas mães sobrecarregadas com o trabalho doméstico e com o profissional, com as suas irmãs sendo incentivadas desde cedo a aprender os deveres domésticos sem que os irmãos tenham a mesma obrigação. Podem perceber mulheres sendo assediadas em plena rua pública ou em espaços como a escola, a família ou entre amigos. Todas essas situações podem estar normalizadas para os alunos e alunas sem que haja uma crítica sobre o modo como tudo isso se estrutura. Esse entendimento compõe o conhecimento prévio dos discentes chegando às escolas e sua bagagem cultural, segundo Helenice Rocha (2014, p. 90) é “a relação entre aquilo que o aluno traz e o que a escola requisita ou espera dele. No caso específico da aula de história, tal bagagem ou capital se traduz nas informações prévias que se aproximam dos conhecimentos históricos escolares”.

A partir desse entendimento da bagagem cultural, percebemos que se os alunos/as, ao estudarem sobre as atuações históricas femininas ao longo da história, entenderem que essa normatização social prejudica, limita, oprime e subjuga a vida das mulheres, então perceberemos que ocorrerá uma amplificação do saber prévio discente através dessa aprendizagem histórica, contribuindo assim para que as mulheres sejam cada vez mais respeitadas, para que a humanidade possa eliminar a opressão contra as mulheres. Mas isso só pode ser alcançado mediante ações, as quais podem ser as mais variadas. Desse modo, o que este trabalho pretende lançar como uma solução dentro do ensino é proporcionar uma maior suplementação dentro do ensino de história sobre o protagonismo feminino através das HQ's.

Notamos aqui então, que existe uma relação muito potente entre HQ's e ensino de história, pois através do uso suplementar dos quadrinhos, os alunos/as terão a aprendizagem histórica e o saber prévio amplificado.

Para além de Matilda e Tereza, já mencionadas nesta parte do trabalho, também se faz bastante pertinente entender algumas atuações femininas dentro de contextos mais sombrios e obscuros da história do nosso país, como é o caso da ditadura militar. O LDH utilizado pelas escolas municipais de Bayeux/PB não menciona nenhuma atuação ou intervenção de personagens femininas neste período. Mas a nível nacional, encontramos uma personagem relevante que merece espaço para pensar a mulher em posições de liderança. É o caso de Ophélia Amorim, mulher de família abastada e advogada da cidade de Campina Grande/PB.

Ophélia, ao se formar em Direito e se tornar advogada das Ligas Camponesas, vai causar impacto e dúvida nesse meio, pois em uma época em que ainda se considerava que a

função das mulheres era se dedicar à família, a mesma vai na contramão e passa a ocupar lugares que comumente eram destinados aos homens.

Ophélia vai assumir grandes responsabilidades a partir do exercício da advocacia nas Ligas Camponesas e quando ocorre o golpe da ditadura em 1964, ela será presa no Rio de Janeiro e mandada para Recife para ser interrogada. Em alguns momentos desse interrogatório, o coronel chamado Ibiapina conclui que o problema de Ophélia era casar.

Figura 4: HQ Ophélia



Fonte: HQ Ophélia com ilustração de Fabiano Gomes, (2021).

A partir desse trecho da HQ, logo podemos refletir que quando as mulheres assumiam posições de liderança eram questionadas acerca do casamento, entendido como o destino ideal para as mulheres. Assim, toda a atuação da Ophélia representando os camponeses através de seu trabalho como advogada era enxergada como um problema que seria resolvido com o casamento. Outra reflexão que esse trecho trás é o entendimento de que se a mulher se mantém ocupada com os afazeres da vida matrimonial, logo ela não precisa se preocupar com outras responsabilidades que competem aos homens, como liderar, advogar, tomar iniciativa, participar de movimentos, ter uma vida política ativa, etc.

Essas reflexões precisam ser levadas à sala de aula e problematizadas, pois podem ainda se fazer presente de outra maneira no imaginário dos alunos e alunas. Entender que as mulheres são incapazes para exercer determinado tipo de trabalho é continuar naturalizando que só quem possui a plena capacidade e aptidão em nossa sociedade são os homens, enquanto as mulheres devem se dedicar apenas às atividades domésticas.

[...] em alguns empregos acham (que) as mulheres são incapazes (incapacitadas) a fazer algo ou só as vêem como um rosto bonito ou dão um cargo menor só por ser mulher". "[...] as mulheres eram obrigadas a aprender coisas como: lavar, passar e cozinhar. As mulheres nasciam para

serem donas de casas, enquanto o marido saía para trabalhar ²⁷.
(ALUNOS/AS DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO.
BAYEUX: PB, 2021. GRIFO NOSSO).

Nessas falas dos alunos/as notamos duas percepções interessantes. Em uma fala o/a discente compreende que as mulheres foram destinadas a se dedicarem ao lar enquanto na outra fala, outro/a estudante entende que pelo fato de ser mulher, ela é tida como incapaz para fazer algo. Essas falas vão ao encontro de algumas reflexões da HQ Ophélia, tendo em vista que na época em que ela viveu, ocupar cargos que não eram destinados para ela era visto como um problema e, contudo, este problema seria resolvido com o casamento.

É como se as mulheres fossem capacitadas para se responsabilizar apenas pelo cuidado com a família e o lar, enquanto o homem era capacitado para liderar a casa, o trabalho e qualquer outra função pública. É necessário que isso seja levado para discussão dentro do ensino de História a partir de personagens históricas como Ophélia Amorim, a fim de que os alunos/as entendam que as mulheres possuem total capacidade de se responsabilizar por qualquer coisa que elas escolherem e que, existem atuações históricas femininas no passado que nos mostram isso. As mulheres podem se casar se elas quiserem, mas elas não nasceram exclusivamente para isso. Esse exercício reflexivo levado à aula e problematizado pelas HQs permite que:

os estudantes, pela leitura de quadrinhos, [sejam] constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico (VERGUEIRO, 2010, P. 24. ADENDO NOSSO).

É por meio desse movimento que pretendemos trazer as HQ's da Tereza e da Ophélia, especialmente, para que os alunos/as compreendam que as ações das mulheres provenientes de suas próprias escolhas, possuem o poder de transformar a sua própria realidade, permitindo com que elas construam o seu próprio caminho.

²⁷ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho.

Figura 5: HQ's Teresa e Ophélia

Fonte: HQ's Tereza e Ophélia com ilustração de Fabiano Gomes e Jaqueline Souza, (2021.)

Tanto na HQ Tereza como na Ophélia, encontraremos resistência das duas personagens diante da imposição do casamento. Esses acontecimentos possuem o intuito de provocar uma reflexão sobre essa resistência que as mulheres possuem mesmo diante das dificuldades que a sociedade patriarcal continua impondo atualmente sobre a vida das mulheres. Negar as imposições do patriarcado, escolher resistir e/ou ser resiliente diante de tantas situações injustas e opressivas nunca foi fácil, mas entender que mesmo diante de tudo isso é extremamente necessário mostrar o que as mulheres querem escolher para suas vidas e, o mais importante, mostrar que elas devem ter poder de escolha e de decisão sobre si próprias.

Todas as HQ's possuem essa característica. Na última HQ, chamada Camila, veremos uma moça jovem de João Pessoa/PB dos anos 90 que estuda Direito e trabalha em um escritório de advocacia. Ela possui o sonho de trabalhar na própria área futuramente e, assim como Matilda em 1933, Camila também sofrerá assédio no ambiente de trabalho.

É interessante salientar que nos anos 90, as mulheres brasileiras já tinham alguns direitos importantes consolidados a partir da grande atuação do movimento feminista que vai se fortalecer a partir de sua segunda, iniciada na década de 1960. Nos anos 90, a constituição federal brasileira já havia sido promulgada em 1988, a qual incluía as mulheres em pé de igualdade com os homens em todos os sentidos. Um pouco antes, em 1962, havia sido instituído o Estatuto da Mulher Casada. A partir desse estatuto, as mulheres não precisavam mais da autorização do marido para trabalhar e essa foi, sem dúvidas, uma grande conquista.

Figura 6: HQ Camila



Fonte: HQ Camila com ilustração de Marcelle Irineu, (2021).

Isso se fará presente na HQ Camila, a qual é bastante conhecedora das conquistas feministas ao longo do século XX. Camila sofrerá assédio de seu chefe, mas não ficará calada e nem aceitará o fato ocorrido. Essa é uma ação da Camila que visa trazer reflexões para a sala de aula no sentido de que tanto o assédio como qualquer outro tipo de abuso não sejam relegados ao silêncio, nem omitido ou escondido de algum modo.

Figura 7: HQ Camila



Fonte: HQ Camila com ilustração de Marcelle Irineu, (2021).

Nessas partes da HQ Camila, vemos parte da ocorrência do assédio do chefe de Camila e, logo em seguida, vemos Camila se impondo. Problematizar o assédio na escola através da HQ permite alertar os alunos e alunas a fim de que esse tipo de situação não seja admitido em nenhum ambiente e que nem seja mais uma situação que continue sendo naturalizada.

O assédio sexual é uma questão percebida pelos alunos e alunas, conforme podemos notar nesta fala: “enfrentamos dificuldades todos os dias, como assédios, somos julgadas pela roupa, a mulher não tem um segundo de paz²⁸!” (ALUNA DAS ESCOLAS MARIA DO CARMO E JOÃO JACINTO. BAYEUX: PB, 2021). Essa percepção conseqüentemente não deve se restringir a apenas uma aluna, mas deve ser percebida por uma grande parte dos discentes, tendo em vista que o assédio sexual e outras formas de importunação e violência fazem parte da vida de grande maioria das mulheres e as acompanha seja aonde for, infelizmente.

Consideramos, contudo, que o uso das HQ's planejadas possa proporcionar e possibilitar diversas reflexões e diálogos para além das que salientamos nesse tópico. Trazer as problemáticas que circundaram a vida das mulheres no passado para entender as dificuldades do nosso presente é essencial para combater o silenciamento e sub-representação das mulheres na escola e especialmente no LDH. Desta feita, segundo Peter Lee (2006, p. 147): “[...] devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso”. Isso significa que a utilização das HQs na aula de história permite a construção de ligações entre o conteúdo da disciplina de História e o cotidiano dos alunos de forma a estabelecer, com as indagações relacionadas uma aproximação com as experiências de vida dos/as alunos/as, para que a História tenha mais sentido.

Problematizar as situações que ainda são naturalizadas em nosso meio é uma forma de perceber que o problema está ali e precisa de solução. Considerar que as mulheres são agentes históricos é também considerar as suas dificuldades, opressões, prejuízos que não devem mais ser normalizados, pois a marginalização das mulheres não é um resultado de um processo natural, é fruto de uma construção social que determina o homem como ser superior, que lidera, controla e possui em detrimento da mulher, considerada inferior, que é liderada, controlada e possuída.

Silenciar as mulheres é também silenciar os seus percalços. Sub-representar é colocar à margem, secundarizar. E precisamos trazê-las para o centro. Trazer as atuações históricas

²⁸ Informações retiradas do questionário aplicado aos alunos e alunas. Conferir as informações nas tabelas dispostas no item 3.2 deste trabalho.

também para as discussões, pois em todos os eventos históricos ocorridos ao longo do tempo, as mulheres estiveram presentes de algum modo. E é por isso que as HQ's foram criadas.

Vamos falar da Matilda e da vida das mulheres operárias; da Tereza e das mulheres normalistas e estudantes que queriam algo além do casamento; da Ophélia e das mulheres que atuaram politicamente provocando mudanças; da Camila e das mulheres que não aceitam mais serem vítimas de assédio. Veremos cada uma dessas HQ's criadas e associadas ao LDH no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4:

As histórias em quadrinhos como dimensão propositiva

“A compreensão de uma imagem requer uma comunidade de experiência [...] o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes [...]”

EISNER (1989, p. 13)

Neste capítulo serão apresentadas quatro HQ's que foram elaboradas ao longo desta pesquisa a fim de que os alunos e alunas da educação básica tenham à disposição um material paradidático voltado para as atuações históricas femininas no Brasil no século XX. Cada uma delas protagoniza quatro mulheres diferentes e cada história se relaciona com vivências e experiências históricas do século XX. A fim de aproximar estas histórias à realidade dos alunos e alunas paraibanos/as, todas elas foram ambientadas em localidades do estado da Paraíba. É de extrema importância aproximar os acontecimentos históricos do contexto dos alunos e alunas, pois isso potencializa a aprendizagem histórica, a interpretação e compreensão dos eventos históricos postos em questão junto com as HQ's neste capítulo.

Segundo Guimarães (2006), o local em que vivemos possui marcas e vestígios de tempos passados, se constituindo como locais de memória e podendo proporcionar ricas possibilidades de aprendizagem e de formação. Assim, se vincularmos a história local com eventos históricos de nível macro, amplificaremos o entendimento dos fatos históricos como também estaremos possibilitando a produção do saber histórico local e escolar.

Ainda conforme Guimarães (2006, p. 127), “[...] a história pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos [...], como também nas próprias pessoas e nas formas como elas se relacionam entre si. Assim, analisar a forma como as mulheres são percebidas dentro da nossa localidade, da nossa cidade, do nosso bairro, rua ou sítio pode provocar reflexões mais precisas e aproximadas acerca da opressão, marginalização e crueldade sofrida pelas mulheres ao longo dos séculos, tanto em nível internacional como nacional.

Tanto a BNCC (2018) como a Proposta Curricular do estado da Paraíba (2018) menciona a importância de vincular o conhecimento histórico com a realidade do alunado. No texto de introdução da disciplina de História, a BNCC afirma que as considerações teóricas “devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BNCC, 2018, 401). Já a PCPB corrobora que “Os desafios cotidianos que enfrentamos

devem servir como referência na escolha do que deve ou não ser trabalhado em sala. Não podemos planejar de costas para a realidade local, regional, nacional e global” (PCPB, 2018, p. 347).

É relevante que esses documentos normativos acrescentem em suas reflexões o entendimento de que a realidade e localidade dos alunos não podem estar separadas dos estudos históricos realizados na escola. A própria escola e as salas de aula se constituem como lugares de memória, como Guimarães ressalta (2006). Portanto, as experiências, valores, ideias, práticas e as formas de se relacionar dos sujeitos que estão dentro da escola não só podem como devem ser considerados, a fim de serem explorados, contextualizados e problematizados nas aulas de História. Planejar o ensino de História a partir das dimensões locais de vivência dos alunos e alunas favorece uma aprendizagem histórica que não será apenas estabelecida externamente, mas também construída a partir das vivências locais, produzindo saberes e memórias potencializadas a partir do universo dos/das estudantes.

Assim, para aproximar os conteúdos do LDH utilizado pelas escolas da realidade dos alunos e alunas, pensamos nas HQ's, pois a autora deste trabalho se afeiçoa bastante com este tipo de material paradidático e, além disso, as HQ's se mostram muito receptivas pelos alunos/as, tendo em vista que a narrativa gráfica dinamiza a história.

Segundo Cagnin (1975, p. 35), “a história-em-quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita”. Assim, podemos entender que as HQ's narram histórias em quadros se utilizando de elementos visuais imagéticos e da narração escrita de modo sequencial. As HQ's são chamadas de “arte sequencial” por Will Eisner e para ele “os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis [...] e é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da Arte sequencial” (EISNER, 1989, p. 8). Desse modo, vemos que as HQ's possuem uma ordenação e toda uma organização para ser criada e estruturada.

O que é bastante notável nas HQ's é que ela não possui a obrigatoriedade de entregar a história totalmente completa. Ela pode ser entregue incompleta a fim de que o leitor faça um esforço intelectual para interpretá-la e imaginar o seu final, assim como Lucchetti e Lucchetti (1993) também corroboram com esse entendimento.

Dessa maneira, as HQ's podem se tornar materiais paradidáticos de grande valia para o ensino de história, tendo em vista que podem provocar ricos debates diante da condição de que os alunos e alunas são levados a imaginar as possibilidades que as HQ's podem provocar. Seu potencial pedagógico contribui no enriquecimento da aprendizagem histórica, uma vez que “as *HQs históricas*, oferecem aos discentes elementos acerca das experiências do

passado” (VARELA, 2020, p. 64). As HQ’s, chamadas de históricas por Varela (2020), se caracterizam dessa maneira por ser um veículo que pode apresentar contextos históricos, dinamizando o saber na sala de aula e se aproximando da realidade dos alunos e alunas.

Entretanto, nem sempre as HQ’s estiveram presentes no ambiente escolar. Segundo Santos e Vergueiro (2012), foi só em 1996 que as HQ’s foram aceitas como ferramenta pedagógica no Brasil e, junto com elas, nesse mesmo ano foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB). A partir daí, começou a acontecer uma diversificação nas linguagens utilizadas pela escola para além do LDH.

Mediante isso, as HQ’s, embora diversifiquem o conhecimento dentro do espaço escolar, nem sempre apresentaram as mulheres como sujeitos históricos, conforme percebemos na dissertação de Senna (1999), intitulada “Deusas de papel: a trajetória feminina na HQ do ocidente”. Nesta pesquisa, Senna analisa os estereótipos das mulheres que predominam nas HQ’s do século XX e também salienta como esses estereótipos são provenientes do imaginário masculino, já que os quadrinistas, em sua grande maioria, eram homens. Ela conclui a análise mostrando que os estereótipos que predominam são quase sempre o de mães, meninas, namoradas, sedutoras, vilãs, heroínas e etc. quase sempre assumindo papéis coadjuvantes, na qual o enredo das histórias foca no papel atuante dos protagonistas masculinos.

Foi a partir dessas constatações, que as HQ’s foram escolhidas como dimensão propositiva nesta pesquisa, pois quase não encontramos HQ’s que apresentem mulheres atuando ativamente como protagonistas nas histórias e, no caso das HQ’s de cunho histórico, quase não vemos esse material paradidático apresentando protagonismos históricos femininos.

Assim, passo agora a contar o planejamento e processo criativo das HQ’s que foram produzidas juntamente com esta pesquisa. Como já explanado brevemente na introdução, a produção das HQ’s partiu de conteúdo do LDH utilizado pelas escolas municipais João Jacinto e Maria do Carmo, da cidade de Bayeux/PB. Elas também partiram das respostas dos/das discentes expressadas nos questionários aplicados.

O tema da primeira HQ se relaciona com o conteúdo da industrialização brasileira, presente no livro didático, e com o questionário, tendo em vista que o tópico do trabalho feminino se fez bastante presente na coleta das respostas. O tema da segunda se relaciona muito com o questionário, pois o estereótipo de mãe e esposa também predomina nas respostas dos alunos. Além disso, o LDH não aborda sobre as atuações históricas das mulheres nos anos dourados, apenas a segunda guerra. Assim, a segunda HQ se apresenta

como uma propositura para a sala de aula a fim de que os alunos e alunas conheçam eventos e sujeitos históricos que não estão sendo abordados pelo LDH.

A terceira HQ se relaciona com o LDH no âmbito do conteúdo da ditadura militar no Brasil (1964-1985). É uma HQ que trata de uma personagem real e paraibana que assumiu grandes responsabilidades frente às demandas e dificuldades das Ligas Camponesas na Paraíba. Uma personagem que não se encontra presente no LDH e que, dessa maneira, pode apresentar outras facetas desse período histórico. A quarta e última HQ se relaciona com o LDH e com os questionários e traz um vislumbre das mudanças que o feminismo trouxe para as mulheres no fim do século XX. Logo mais adiante, cada uma delas serão detalhadas.

As HQ's foram roteirizadas pela autora deste trabalho, à qual também construiu as histórias. Já as ilustrações da primeira e segunda HQ's foram feitas pela designer Jaqueline Cristina; a da terceira HQ foi feita pelo designer Fabiano Gomes e a da quarta HQ foi pela designer Marcelle Irineu.

Para cada uma das HQ's, foram criados storyboards²⁹ para que os/as ilustradores/as recebam o roteiro já estabelecido e sequenciado. A elaboração do design das HQ's ficou livre para que cada designer pudesse ilustrar a partir de seu estilo e traços os quais já estavam familiarizados³⁰. Vale salientar que todas as HQ's foram produzidas voluntariamente, a partir de iniciativa e financiamento próprio.

Embora, as HQ's criadas junto com esta pesquisa sejam voltadas para os/as discentes, produzimos de todo modo sugestões de planejamento de aula para os/as professores/as do ensino fundamental II a fim de utilizarem as HQ's junto com o LDH em sala de aula. Para cada HQ, segue uma proposta de planejamento que se encontra presente nos anexos.

4.1. A HQ Matilda

A primeira HQ se chama *Matilda*, possui um total de 11 páginas e é ilustrada pela Jaqueline Cristina³¹. Matilda é uma personagem fictícia e foi inspirada em relatos de mulheres operárias apresentados por Margareth Rago. Ela está ambientada no ano de 1933, se relacionando desse modo com o conteúdo do LDH que corresponde ao período do governo provisório de Getúlio Vargas e se passa na cidade de Rio Tinto/PB. A HQ protagoniza a personagem Matilda, a qual trabalha na Companhia de Tecidos Rio Tinto e exerce a função de

²⁹ Roteiro que contém desenhos em sequência cronológica, mostrando as cenas e ações mais importantes na decupagem de um filme, programa, HQ ou anúncio de TV.

³⁰ Os storyboards das HQ's se encontram disponíveis nesta pasta do Google Drive: https://drive.google.com/drive/folders/10SNI6IYxgTuwI7EkI31x_oZkoqRfJNhq?usp=sharing

³¹ Jaqueline Cristina dos Santos Souza é graduanda em Design Gráfico pelo IFPB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9557154306939802>. E-mail: jaquecristinne@gmail.com.

tecelã. Seus pais, também operários na fábrica, se mudaram para a cidade de Rio Tinto em busca de trabalho na Companhia.

Segundo Vale (2008; 2018), a cidade de Rio Tinto nasceu juntamente com a construção da fábrica de tecidos a partir de 1917. A fábrica foi inaugurada em 1924 e junto com ela uma vila operária foi construída, a fim de que os trabalhadores morassem na cidade e perto do local de trabalho. É neste contexto, portanto que a personagem Matilda está inserida, junto com sua família e onde também sofrerá assédios durante o exercício do trabalho na fábrica. O ano de 1933 foi escolhido também pelo fato da ocorrência da visita do presidente Getúlio Vargas à Paraíba, onde na ocasião também visitou Rio Tinto e se banqueteu no Palácio da família Lundgren.

Isto permite a associação com o contexto nacional do governo provisório de Vargas, o qual havia iniciado com a revolução de 1930. O contexto local paraibano foi escolhido com o propósito de aproximar a história local à realidade dos/das discentes, tendo em vista que o LDH apresenta pouquíssimos acontecimentos históricos locais e, portanto, este parâmetro de escolha se aplicará a todas as HQ's. Além disso, como já foi dito anteriormente, considerar a história local pode dinamizar e potencializar a aprendizagem histórica.

Partindo para o LDH, a fim de perceber como ele apresenta o governo provisório e se as mulheres operárias aparecem nas narrativas, percebemos que ele não apresenta a realidade dos operários e das operárias durante o período varguista, embora cite pontualmente a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio no ano de 1930, o qual iria regulamentar a vida dos trabalhadores/as.

O livro apresenta no início do capítulo como a crise de 1929 afetou a economia cafeeira brasileira, principal atividade econômica do país. Antes do capítulo referente ao período varguista, o livro ainda explana brevemente o início da industrialização brasileira e o movimento operário, mas apenas de modo amplo. As mulheres aparecem brevemente, citando as anarquistas em um boxe e em uma parte do texto principal da greve geral de 1917 (p. 33).

Todavia, as condições precárias de trabalho, bem como os assédios e demissões injustificadas e constantes pelas quais as mulheres passaram durante quase todo o século XX mal aparecem no LDH. Em relação ao período varguista, as mulheres são citadas no livro apenas durante o texto da criação do Código Eleitoral de 1932, o qual estendeu o direito de voto às mulheres. O LDH, ainda apresenta o voto feminino no Rio Grande do Norte, onde foi permitido o voto às mulheres em 1927. No ano seguinte, foi eleita a primeira mulher prefeita no Brasil, Alzira Soriano, a qual tomou posse na prefeitura de Lajes no Rio Grande do Norte.

Contudo, o voto feminino não era estendido a todas as mulheres. Apenas as letradas, cultas, casadas e com renda poderiam exercer esse direito. Ou seja, as mulheres operárias, pobres e analfabetas estavam impedidas de votar e de se candidatarem. Não é de se esperar que o LDH também não apresente nada suficiente sobre a realidade das mulheres operárias durante o período varguista. Pois é neste período que se situa a construção da Companhia de Tecidos Rio Tinto na Paraíba, junto com a qual nasce uma cidade e uma vila operária, onde muitos/as operários/as ainda estavam desamparados/as de uma legislação, visto que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) só foi criada em 1943.

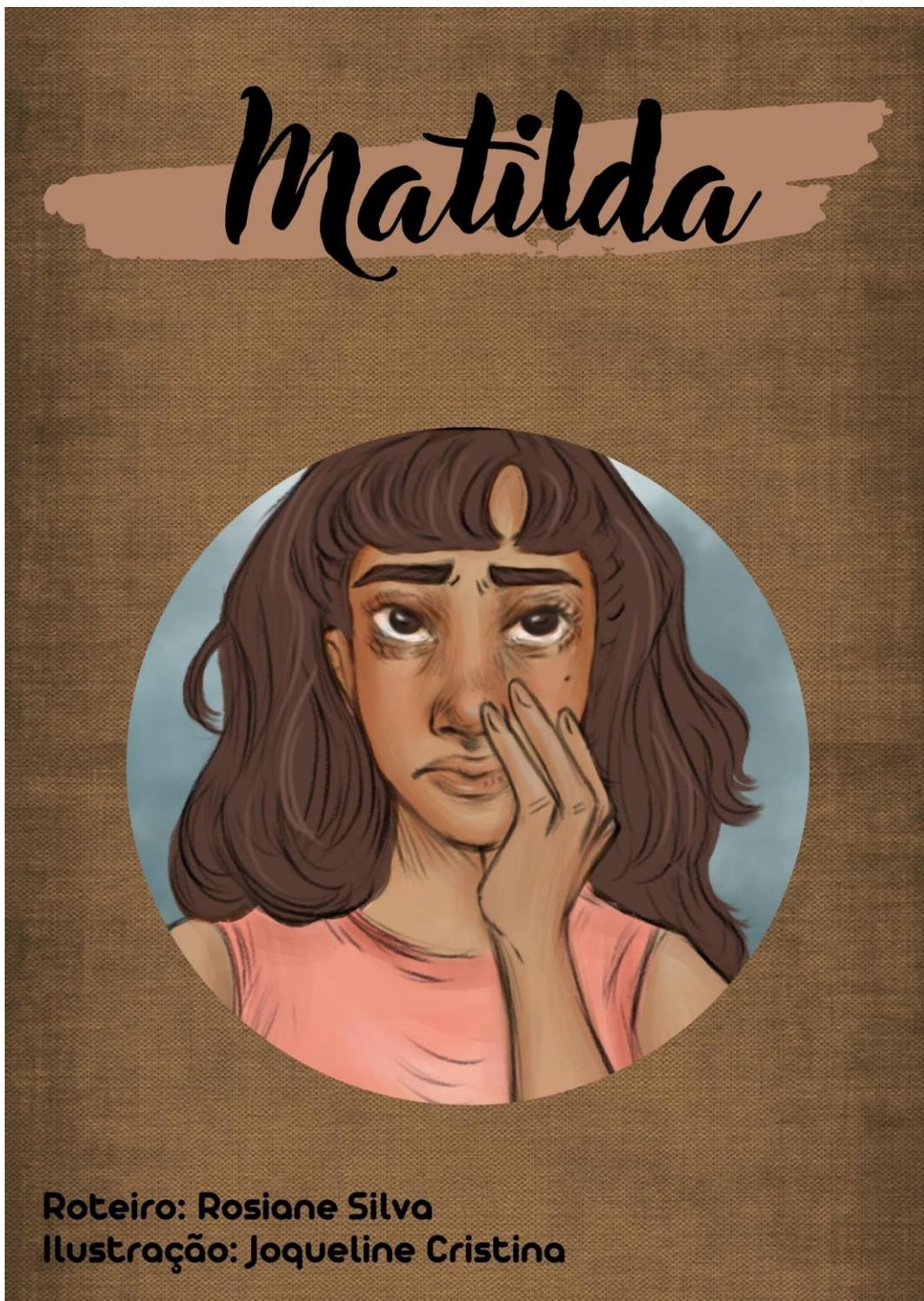
Consideramos, afinal, ser de extrema relevância incluir no LDH narrativas históricas protagonizadas pelas mulheres, especialmente em relação à primeira metade do século XX, no qual percebemos a inserção das mulheres no espaço público, nas fábricas e em luta por direitos e reivindicações. Inserir contextos históricos abordando as várias atuações femininas, bem como as opressões e dificuldades que sofreram ao longo do tempo e que foram orquestradas majoritariamente pelo sujeito masculino, o qual a História torna hegemônico, é enfrentar o silenciamento e a sub-representação das mulheres no LDH.

Já em relação ao processo criativo da HQ Matilda, a Jaqueline Cristina nos descreve um pouco sobre a elaboração, influências, plataforma utilizada na produção dos desenhos e assim por diante. Vale lembrar que o mesmo processo vale para a HQ Tereza, que será apresentada adiante, pois a Jaqueline foi a mesma ilustradora:

Foi escolhida uma paleta com a maior parte das cores neutras, todos os desenhos foram feitos de forma "rabiscada", assim como as cores foram pintadas de forma mais "grotescas", muitas vezes deixando aparentes as marcas da textura do pincel, tudo isso para garantir uma maior expressividade. Nota-se de vez ou outra que alguns quadrados foram coloridos por uma única cor com pouco ou nenhuma variação de tom para voltar toda a atenção do leitor nos sentimentos que envolvem a cena e não tanto a cena em si. Todo o processo levou em torno de no mínimo um dia para desenhar cada página e um dia para colorir cada uma. O software utilizado foi o Adobe Photoshop CS6, para influência foi tomada a HQ Bittersweet da Mary Cagnin, focando mais nos personagens do que no cenário (SOUZA, 2021, s/p).

Devido ao fato de não haver muitas fotos dos interiores das fábricas e das casas operárias de Rio Tinto para influenciar a criação imagética dos lugares na HQ, o foco acabou sendo mais direcionado para os personagens e as ações que ocorrem. A estratégia de dar mais foco nos personagens é para que o leitor ou a leitora preste mais atenção nos eventos e nas expressões dos personagens, especialmente da Matilda. A partir de tudo isso, vamos agora conferir a HQ Matilda:

Figura 8: HQ Matilda (capa)



Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 9: HQ Matilda (p. 1)



01

Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 10: HQ Matilda (p. 2)



Figura 11: HQ Matilda (p. 3).



Figura 12: HQ Matilda (p. 4).



Figura 13: HQ Matilda (p. 5)



05

Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 14: HQ Matilda (p. 6).



Figura 15: HQ Matilda (p. 7).



Figura 16: HQ Matilda (p. 8).



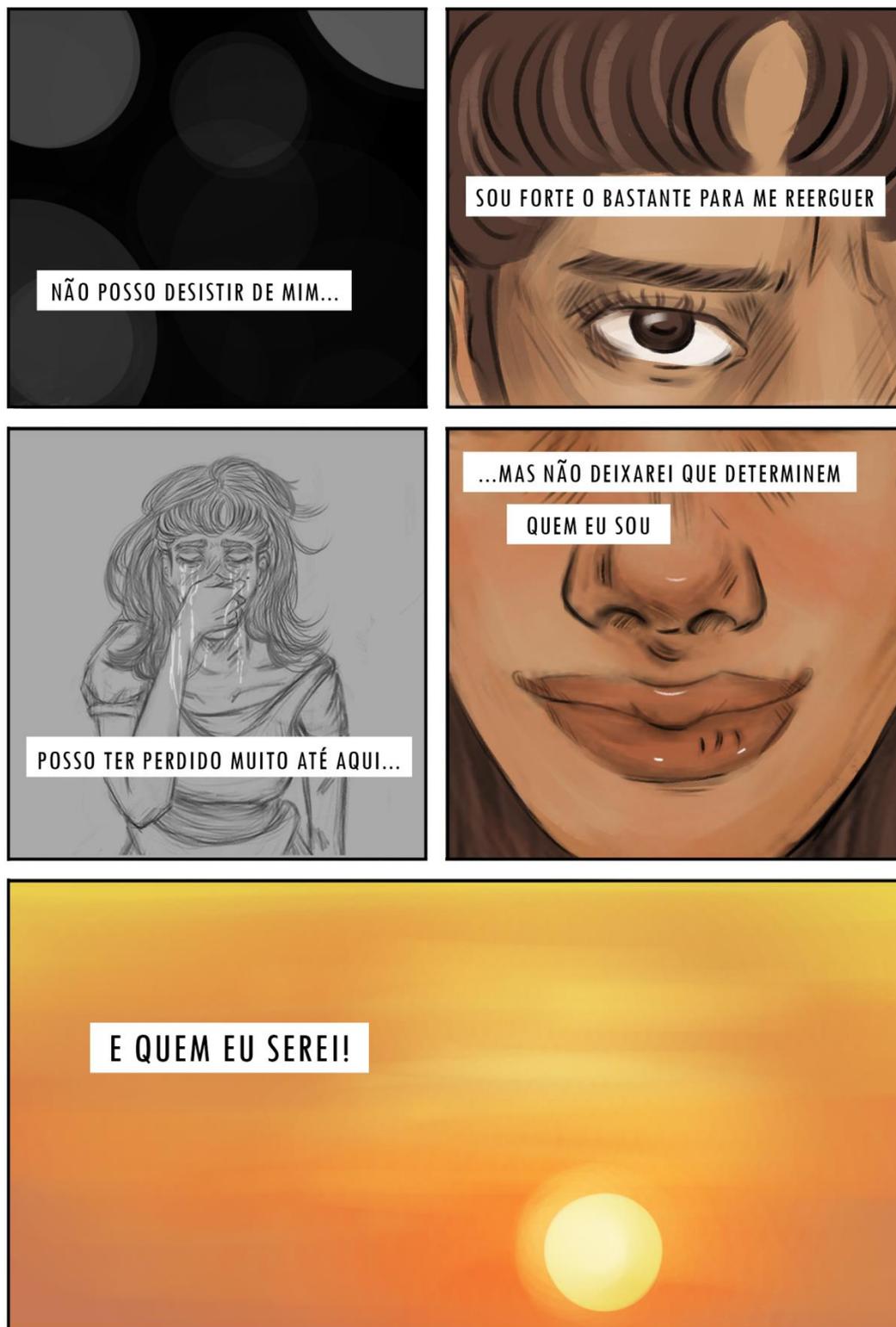
Figura 17: HQ Matilda (p. 9).



Figura 18: HQ Matilda (p. 10).



Figura 19: HQ Matilda (p. 11).



4.2. A HQ Tereza

A segunda HQ, também ilustrada pela Jaqueline Cristina, protagoniza a personagem Tereza, a qual é uma jovem solteira normalista na cidade de João Pessoa no ano de 1945. Tereza é de uma família com boas condições financeiras, onde seu pai é médico e sua mãe é responsável pelo cuidado com a casa e família. Tereza estuda na Escola de Professores do Instituto de Educação da Paraíba, o qual foi inaugurado em 1939, ano de início da Segunda Guerra Mundial. Tereza tinha o sonho de ser professora e de futuramente ter a sua escola.

Desse modo, Tereza pertence a uma época bélica, marcada pelo advento da segunda guerra mundial. Nesse período, as mulheres norte-americanas passaram a dar contribuições essenciais, segundo Almeida e Jesus ressaltam (2016), pois elas passaram a ter uma maior participação na esfera pública devido ao fato de uma grande quantidade de homens que se deslocaram para a guerra. Assim, muitos postos de trabalho considerados masculinos, especialmente nas indústrias bélicas, foram designados e exercidos pelas mulheres.

Todavia, com o fim da segunda guerra, as mulheres tiveram que voltar para o interior de seus lares com a volta de homens e também devido à apelação social de que as mulheres deveriam voltar para o espaço considerado apropriado para as elas, a casa. O que parece é que em tempos incomuns, como os tempos de guerra, a organização de sociedades que relegam as mulheres ao espaço privado e o homem ao público suspende essa normatização. Assim, com a ausência dos homens nas fábricas, espaços políticos, empresas e etc. as mulheres, momentaneamente podem substituí-los, conforme Almeida e Jesus já salientam (2016).

Mas assim que o conflito da segunda guerra se encerra, as mulheres são levadas novamente ao espaço do lar para reestabelecerem a organização familiar e social que comumente era estabelecida, com a mulher desempenhando suas funções de mãe, esposa e do lar e o homem reocupando sua posição no mercado de trabalho.

Esse retorno das mulheres ao lar será bastante característico também no Brasil dos anos dourados, conforme já vimos no capítulo 2 desta pesquisa. O que é interessante notar é que foi justamente após o fim da segunda guerra e ao longo dos anos 50 que a segunda onda do feminista começa a despontar, problematizando e redefinindo as posições da mulher tanto no espaço público como no privado.

É diante desse contexto que se insere Tereza, quando no ano de 1945, se vê forçada a se casar pelos seus pais e a deixar os seus planos de realização pessoal para trás. Mesmo com o alargamento das fronteiras de atuação feminina para além do lar que vinha se apresentando desde o início do século, com a abertura democrática no Brasil acompanhada do fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, além do fim da guerra e ascensão feminina no mercado de

trabalho, ainda se fazia forte o apelo para que as mulheres continuassem a exercer e cumprir os seus papéis sociais, considerados como naturais, de esposa, mãe e dona de casa.

No LDH, em nenhum momento as mulheres aparecem no capítulo sobre a Segunda Guerra. A única mulher que aparece rapidamente no capítulo sobre o período varguista é a Olga Benário³², apresentando sua prisão e deportação para a Alemanha Nazista (p. 130). Nenhuma menção é feita às mulheres que ocuparam cargos nas indústrias bélicas, administrando fábricas, fabricando armas, cuidando dos enfermos e lutando na guerra. Além disso, muito menos se encontra nas narrativas sobre os enfrentamentos, implicações, desigualdades e limitações que as mulheres sofreram por meio da opressão e obstinação encabeçadas pelos homens, com o intuito de sempre enclausurá-las no espaço do lar.

Dessa maneira, a HQ Tereza que está ambientada dentro de todo o contexto mencionado, pode ser relacionada com o conteúdo da segunda guerra mundial do LDH associada com obras e artigos que tratem sobre a atuação histórica das mulheres durante a segunda guerra. Também pode ser associada com o conteúdo da redemocratização do Brasil após o fim do estado novo, pois apesar do momento de volta da democracia há também, em contra partida, a já discutida volta da mulher ao lar, o que se caracteriza como um movimento de regressão das atuações das mulheres no Brasil.

Além disso, consideramos bastante pertinente que, junto com a HQ Tereza, seja levada para a sala materiais que tratem das percepções e ideias que se estabeleceram sobre as mulheres ao longo dos anos dourados, pois é relevante que os alunos e alunas entendam como as mulheres eram percebidas nos anos dourados e relacionar isso com outros eventos históricos que ocorreram antes, como a conquista do voto em 1932, e depois, como a ascensão da segunda onda do feminismo.

Contudo, constatamos que o LDH necessitaria abordar as atuações e protagonismos históricos sobre as mulheres a partir de 1945 e ao longo dos anos dourados a fim de que as problemáticas que circundam a realidade atual das mulheres pudessem ser melhor compreendidas pelos alunos e alunas. No mais, passemos agora a conferir a HQ Tereza a seguir:

³² Olga Gutmann Benário Prestes (Munique, 12 de fevereiro de 1908 — Bernburg, 23 de abril de 1942) foi uma militante comunista alemã de origem judaica, filha de Eugénie Gutmann Benário e Leo Benário. Com apenas quinze anos, em 1923, juntou-se à organização juvenil do Partido Comunista Alemão (KPD). Olga foi enviada ao Brasil em 1934, por determinação da Internacional Comunista, para apoiar o Partido Comunista Brasileiro, junto de Luís Carlos Prestes — que logo se tornou seu cônjuge —, com o objetivo de liderar uma revolução armada com o apoio de Moscou.

Figura 20: HQ Teresa (Capa)



Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 21: HQ Teresa (p.1)



01

Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 22: HQ Teresa (p.2).



Figura 23: HQ Teresa (p.3).



03

Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 24: HQ Teresa (p.4).

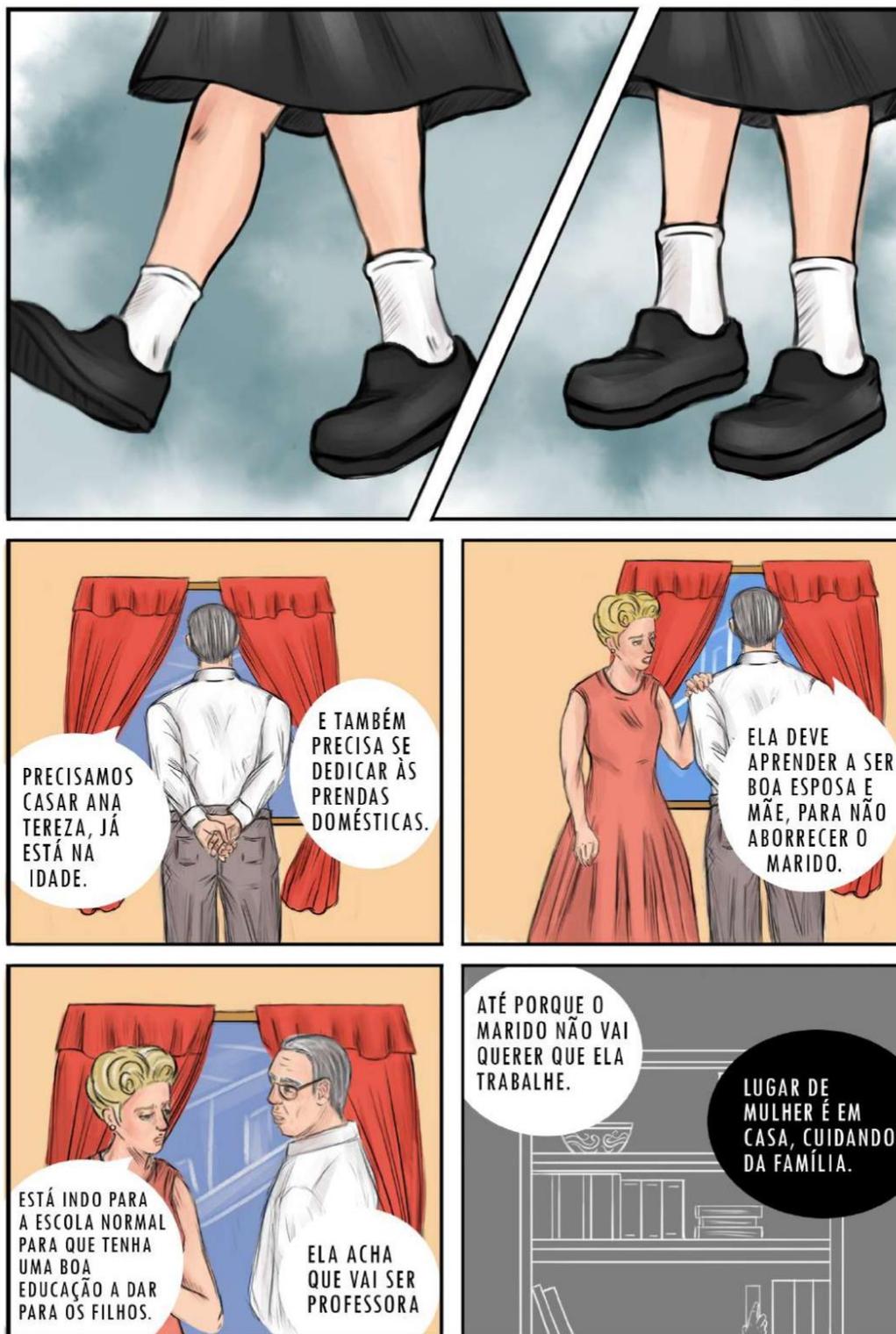


Figura 25: HQ Teresa (p. 5).

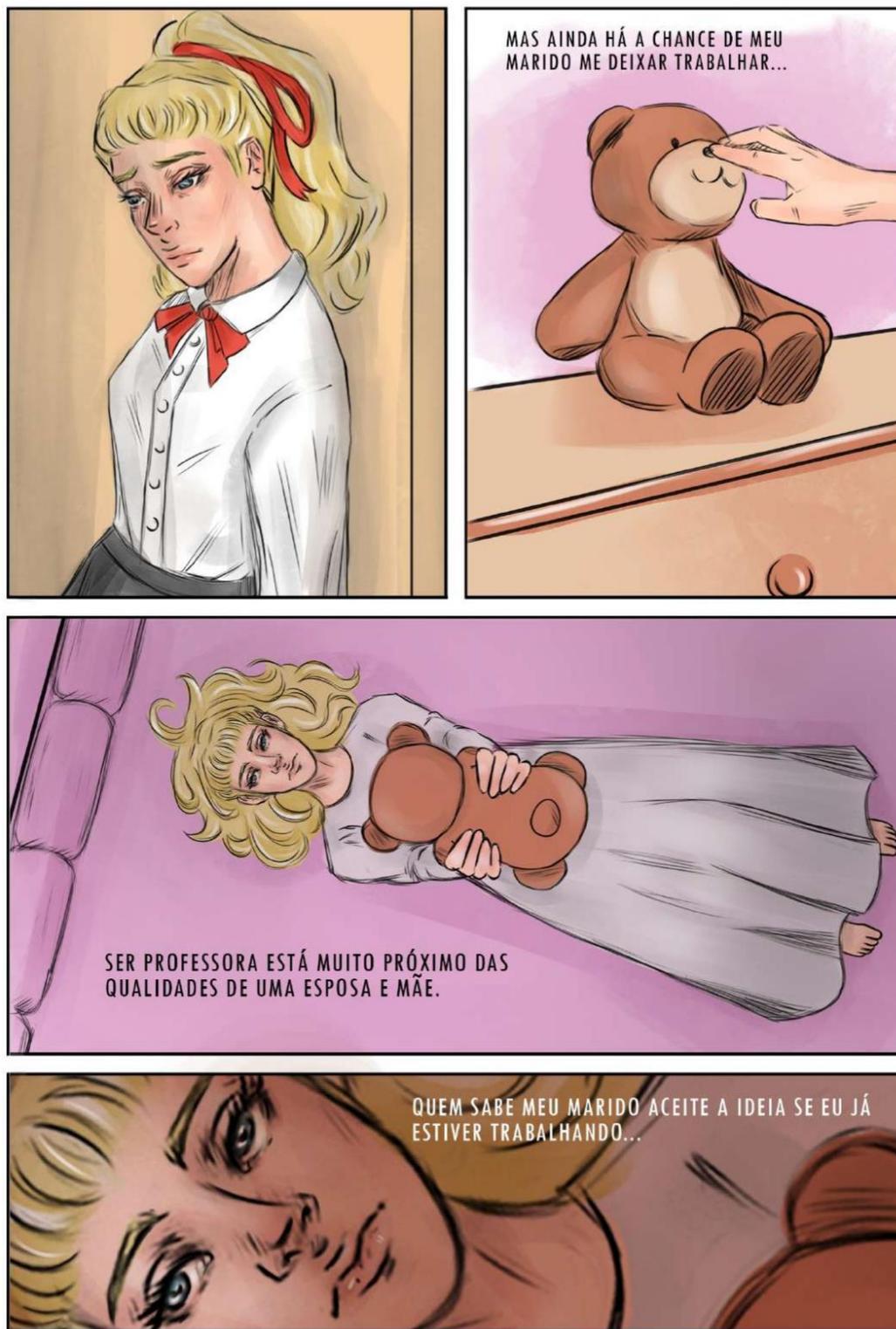


Figura 26: HQ Teresa (p. 6).

UMA SEMANA DEPOIS



06

Figura 27: HQ Teresa (p. 7).

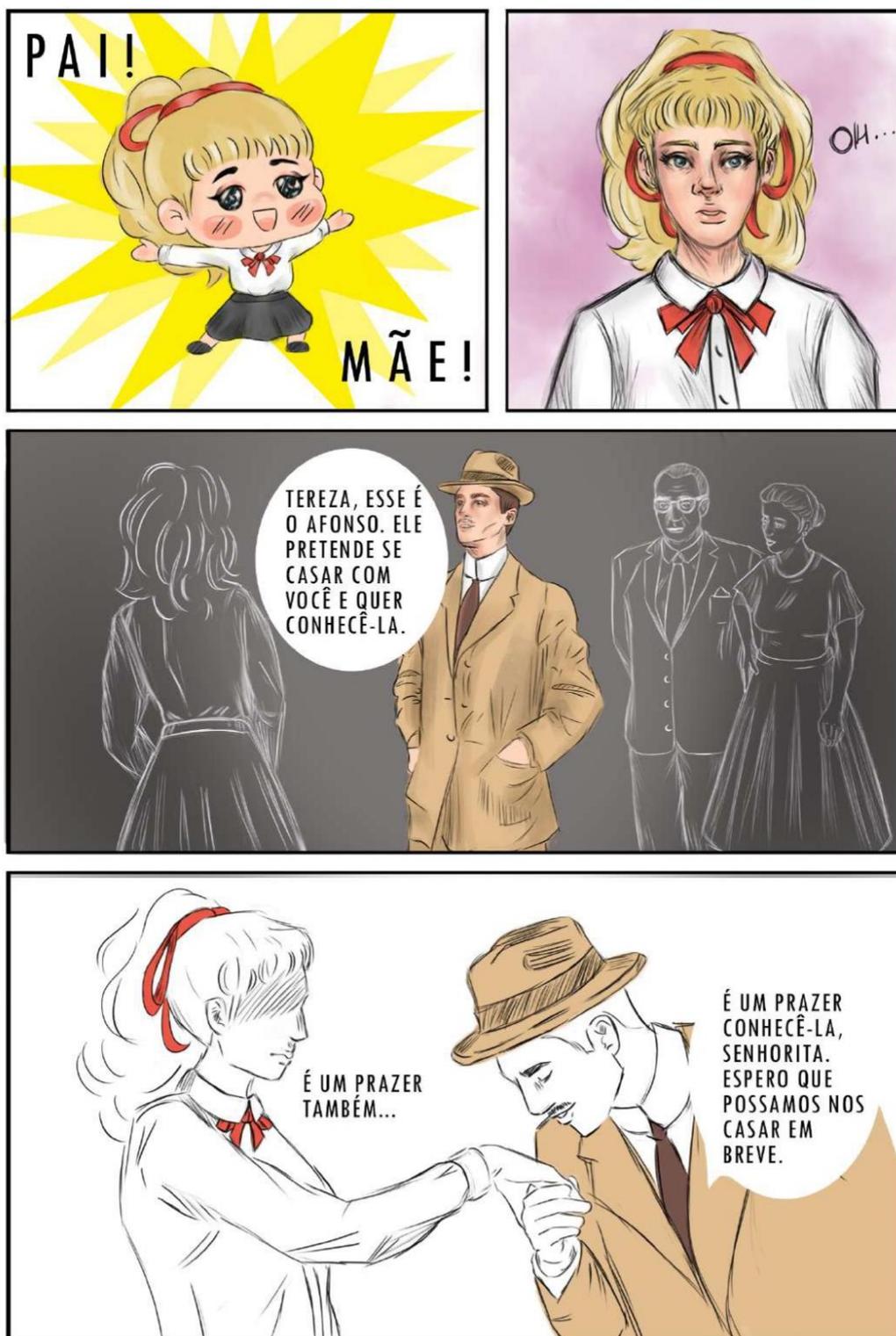


Figura 28: HQ Teresa (p. 8).

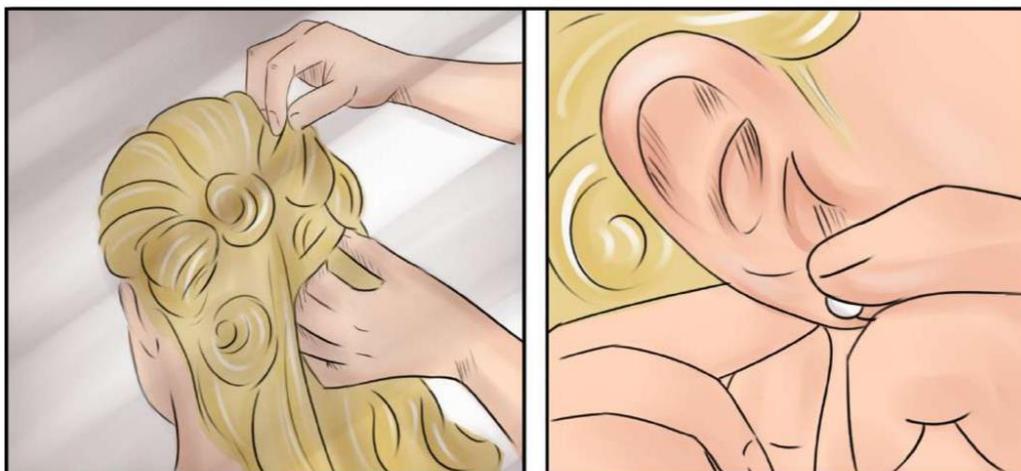


08

Fonte: Elaborada pela autora, (2021).

Figura 29: HQ Teresa (p. 9).

1 MÊS DEPOIS



PORQUE DEVO ABANDONAR QUEM EU SOU?

09

Figura 30: HQ Teresa (p. 10)

UM MÊS DEPOIS



10

4.3 A HQ Ophélia

A HQ sobre Ophélia Amorim, ilustrada por Fabiano Gomes³³, se relaciona com o conteúdo da ditadura militar no Brasil. Esse conteúdo do LDH está contido no capítulo “Experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil” (p. 202). Analisando o LDH, notamos que ele nada fala sobre a atuação das mulheres nesse período ditatorial, como também não diz nada sobre as perseguições e torturas para com as mulheres.

Diante disso, cabe agora entender quem foi Ophélia Amorim. Diferente das outras três HQ's criadas nesta pesquisa, as quais protagonizam personagens fictícias, a HQ Ophélia retrata um pouco da história de uma personagem real. Segundo o Inquérito Policial Militar de 1969, Ophélia Amorim era advogada, residente em Campina Grande, filha de Otávio Teodoro de Amorim e Olga Magalhães de Amorim. Logo após se formar em Direito, se tornou advogada das Ligas Camponesas na Paraíba e foi presa na Ditadura Militar. Vejamos como o IPM de 1969 apresenta Ophélia. Esse inquérito conduziu investigações de grupos considerados subversivos, segundo Bezerra (2016):

[...] Esta denunciada integrava o Movimento de Ação Popular no Estado, sendo uma das iniciadoras desse movimento (fls. 103, 820, 1356...) Participou da equipe da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) de Campina Grande, responsável pela elaboração das “fichas-roteiros” de politização, de teor altamente subversivo. Compareceu ela a uma reunião conjunta do Comando Geral dos Trabalhadores e Frente de Mobilização Popular, realizada em 13 de maio de 1964 [...]³⁴

Todas estas ações que a Ophélia integrou eram consideradas de caráter subversivo. O IPM ainda a considerava como perigosa e agitadora, enfatizando a origem social de Ophélia, uma moça da alta sociedade de Campina Grande: “sua família é rica e ela é líder e oradora das Ligas Camponesas de Campina Grande, uma das principais da Paraíba³⁵”.

Desse modo, percebemos que diante do IPM, a percepção que tentou ser construída por ele foi a de que Ophélia, apesar de pertencer a uma família abastada, era uma subversiva por lutar pela causa dos povos camponeses através do exercício da advocacia nas Ligas Camponesas e outras ações. Por essas causas, ela foi presa e interrogada pelos militares.

³³ Fabiano Gomes Mariano Araújo é escritor na área de Filosofia e Literatura e Ilustrador. Também é Bacharel em enfermagem, pela UFCG e graduando de MBA em Gestão Pública, pelo UNIASSELVI. Atualmente se encontra como Coordenador da Vigilância em saúde, Coordenador geral da Atenção Básica, Coordenador Epidemiológico Municipal, Coordenador do Núcleo de combate ao COVID-19 do município de Alexandria, Rio Grande do Norte e profissional referência de Saúde do Trabalhador Municipal para a 6º Região de Saúde. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5887228552757869>. E-mail: fabianohplg@gmail.com.

³⁴ Inquérito policial militar de 1969, produzido pela Promotoria Militar da 7º região. Vol I, p. 2 e 3.

³⁵ Inquérito policial militar de 1969, produzido pela Promotoria Militar da 7º região. Vol III, p. 74.

Bezerra (2016) também salienta como as mulheres da época em que viveu Ophélia eram vistas. Ela e suas amigas de Campina Grande eram mal vistas por sempre conversarem com os caixeiros viajantes, pessoas que vinham de fora e viviam nos bares. Havia na época uma pressão social para que as mulheres se casassem. Assim Bezerra (2016) também ressalta que por causa disso, Ophélia e suas amigas se casaram para cumprir com a ordem social exigida. Independente da posição social que as mulheres ocupassem naquele contexto histórico, o casamento era um requisito a ser cumprido por elas.

Diante dessa questão, há de se ressaltar algo interessante sobre Ophélia. Quando ela se forma em Direito em 09 de dezembro de 1961³⁶ e, logo após é apresentada como advogada às Ligas Camponesas em Sapé/PB, os camponeses duvidaram da sua capacidade, duvidaram se ela, uma moça jovem, iria conseguir defender os direitos dos camponeses frente à justiça. Essa percepção da época mostra como as mulheres não eram tão acreditadas quando assumiam cargos de liderança, pois geralmente esses tipos de cargos eram exercidos por sujeitos masculinos, os quais acabavam ganhando mais notoriedade na época.

Essa questão das mulheres serem destinadas ao casamento enquanto os homens deviam se encarregar do trabalho e das posições de liderança no espaço público é uma marca da sociedade brasileira tradicional e conservadora da época e que se manifesta de modo mais específico no caso de Ophélia, conforme Bezerra (2016) quando ela começa a ser interrogada no estado de Pernambuco pelo Coronel Ibiapina de Lima após ser presa pelos militares em 1964. Este coronel chega a afirmar que o problema de Ophélia era a falta de casamento.

Diante de tantas posições de responsabilidade que Ophélia assumiu ao longo de sua atuação como advogada das Ligas Camponesas e por liderar movimentos que lutavam por melhorias de condições dos camponeses, os militares enxergavam essas atuações como um problema para ela, especialmente por ser mulher. Assim, a solução para esses “problemas” seria o casamento.

Após esse breve esboço sobre Ophélia Amorim, fica notório o quanto esta mulher paraibana foi importante, especialmente para os camponeses. Dessa maneira, as falas presentes na HQ Ophélia foram todas tiradas do Inquérito Policial Militar de 1969 e do depoimento dela à Comissão da Verdade da Paraíba.

E para representá-la em forma de HQ, foi utilizado um estilo artístico e traço muito singular, tendo em vista que Ophélia é uma personagem inserida no contexto da Ditadura

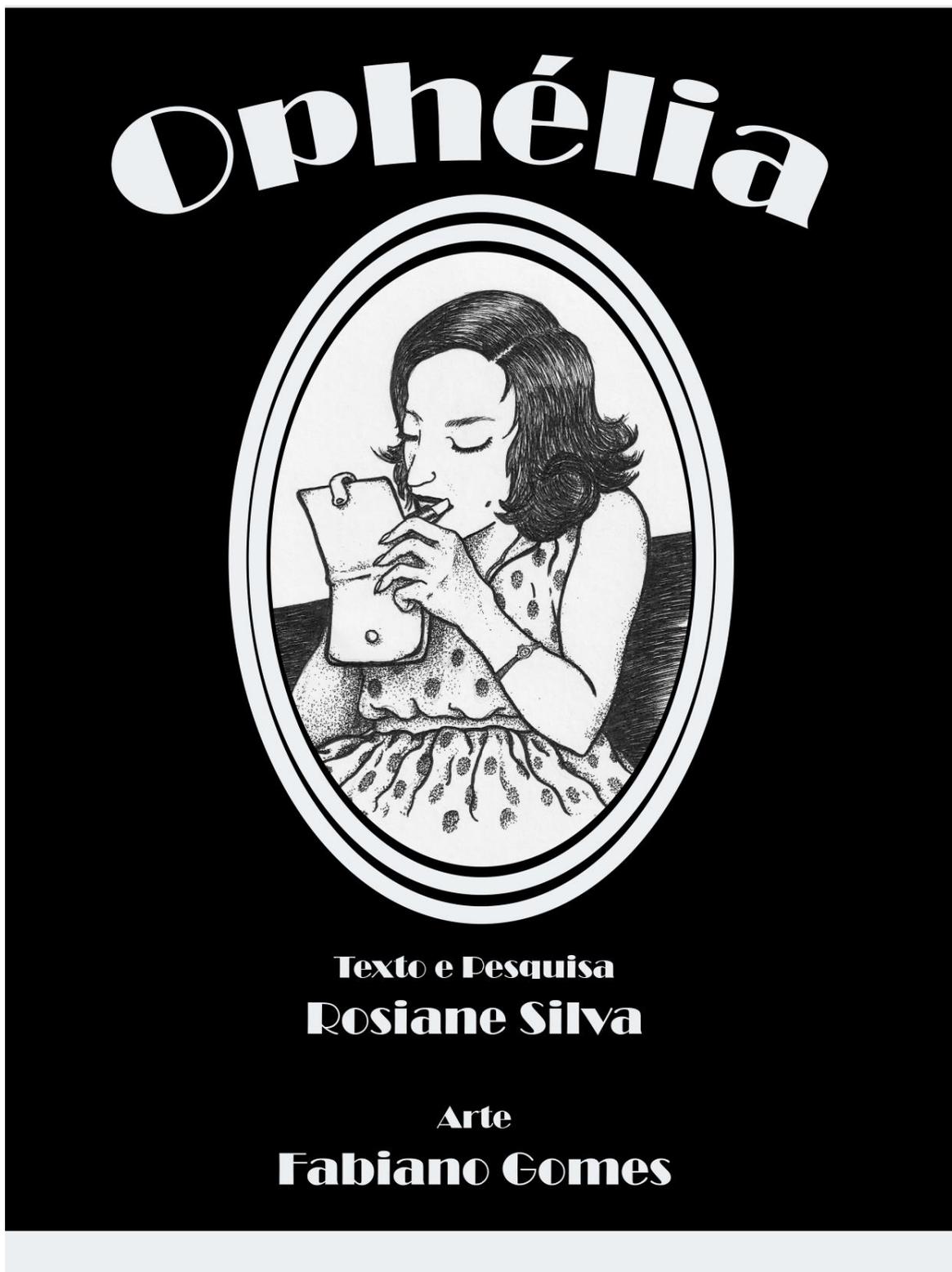
³⁶ Depoimento de Ophélia Amorim para a Comissão da Verdade Paraíba.

militar no Brasil. Fabiano, que possui um estilo bastante peculiar, trouxe uma perspectiva mais misteriosa e sombria para os quadros que compõem a Ophélia:

Quando fui convidado para ilustrar “Ophélia”, em um primeiro momento hesitei, não sabia se conseguiria. Não ilustrava a mais de dois anos, não sabia se era capaz. Depois que a Rosi me mostrou a história eu não pude negar. A personagem me ensinou exatamente isso, a coragem de nunca desistir. Uma vez assumido o compromisso eu tinha que decidir a linha artística que deveria seguir, o que era um problema, pois não havia muitos registros da Ophélia e muita coisa eu tive que abstrair. Devido a esse fator eu escolhi eternizar essa história em um traço rasurado, rabiscado, como se em cada risco eu procurasse representar toda a incerteza vivida por Ophélia, que repousava no clima sujo que permeava a ditadura militar. Desenhar essa HQ foi um divisor de águas na minha vida artística, e espero que com ela muitas pessoas possam ser inspiradas, como eu fui (GOMES, 2021, s/p).

Assim como foi para Fabiano, que Ophélia possa inspirar e provocar reflexões nos professores e professoras e alunos e alunas da educação básica que virão a ter contato com essa HQ. E que, acima de tudo, possa provocar intersecções, cisões, rupturas, desconstruções e reconstruções no saber prévio a partir de uma aprendizagem histórica complementada pelo estudo e conhecimento das atuações históricas femininas. Vamos conferir a HQ Ophélia.

Figura 31: HQ Ophélia (Capa)



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

Figura 32: HQ Ophélia (p. 1)



Figura 33: HQ Ophélia (p.2)

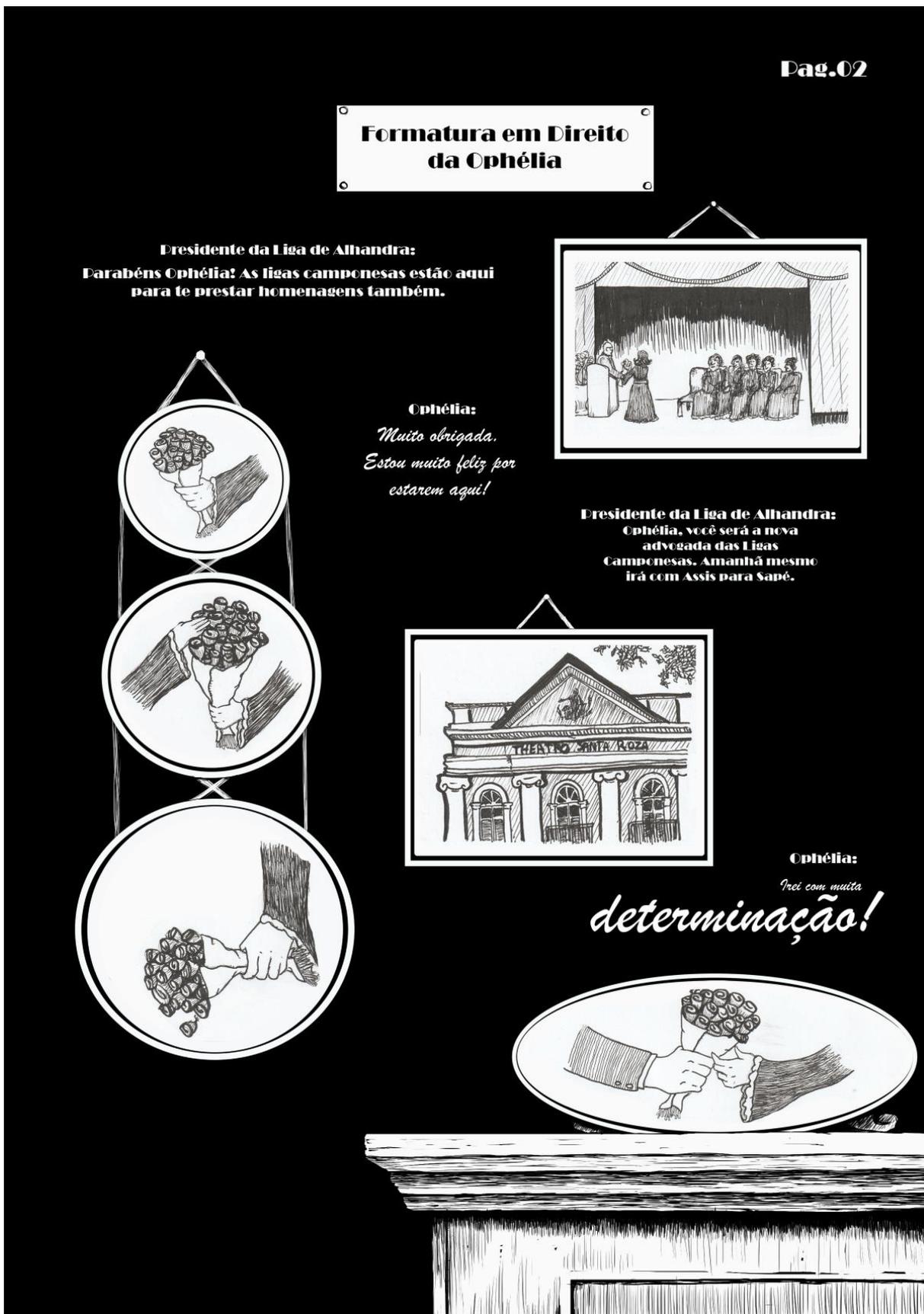


Figura 34: HQ Ophélia (p.3).



Pag.03

Correio de Sapé

NOVA ADVOGADA EM SAPÉ



LUTA, JUSTIÇA e LIBERDADE



Esta é Ophélia Amorim, será a nova advogada das Ligas Camponesas e lutará por nossas causas. - disse Assis.

MULHER DE FIEIRA

“Mas essa menina vai saber la saber defender os direitos da gente?!” - disseram os populares



Ophélia:

Não é pelo fato de ser mulher que sou menos capaz...

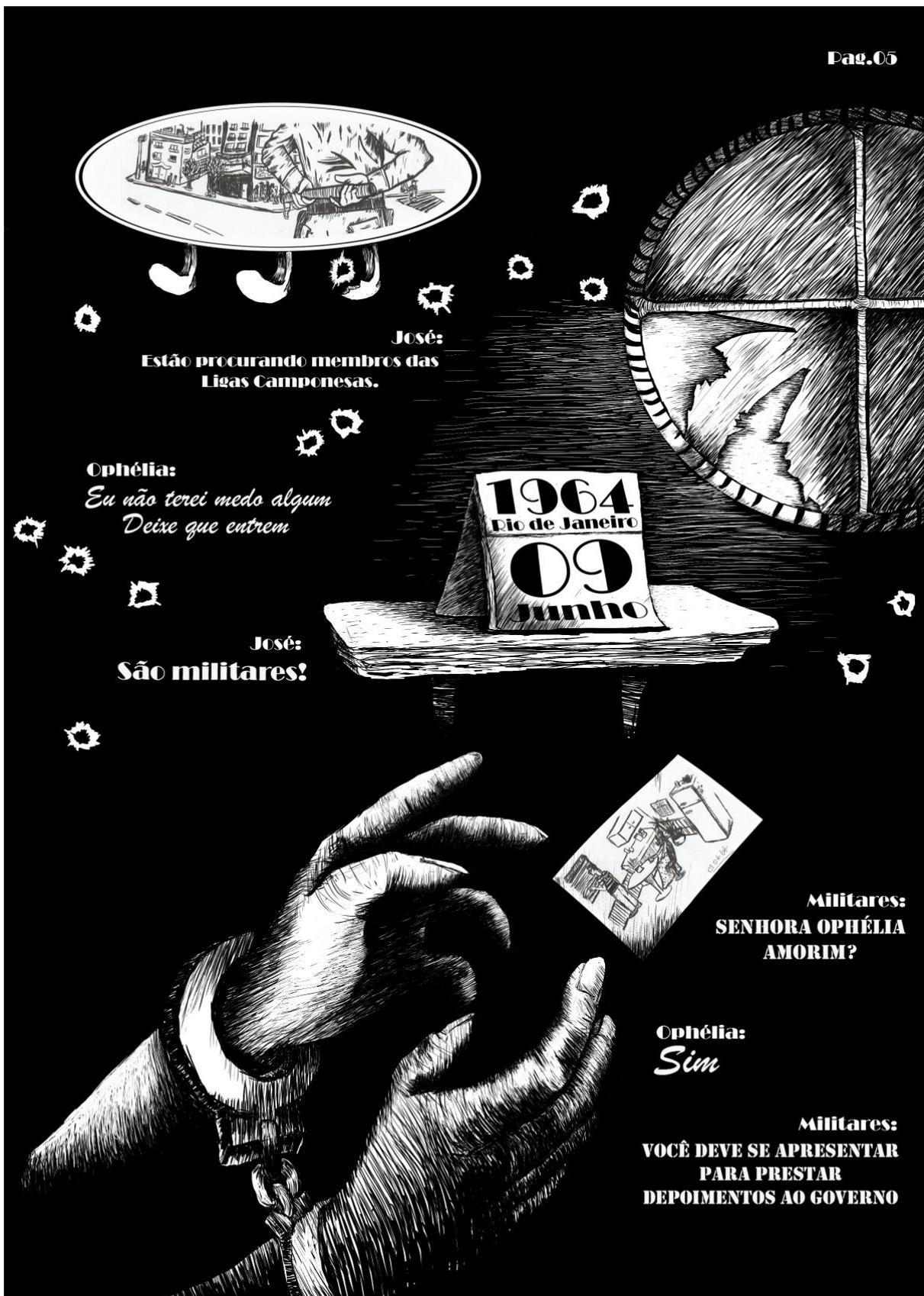
Usarei de minhas habilidades o quanto puder, para lutar pelos direitos de vocês.



Figura 35: HQ Ophélia (p. 4).

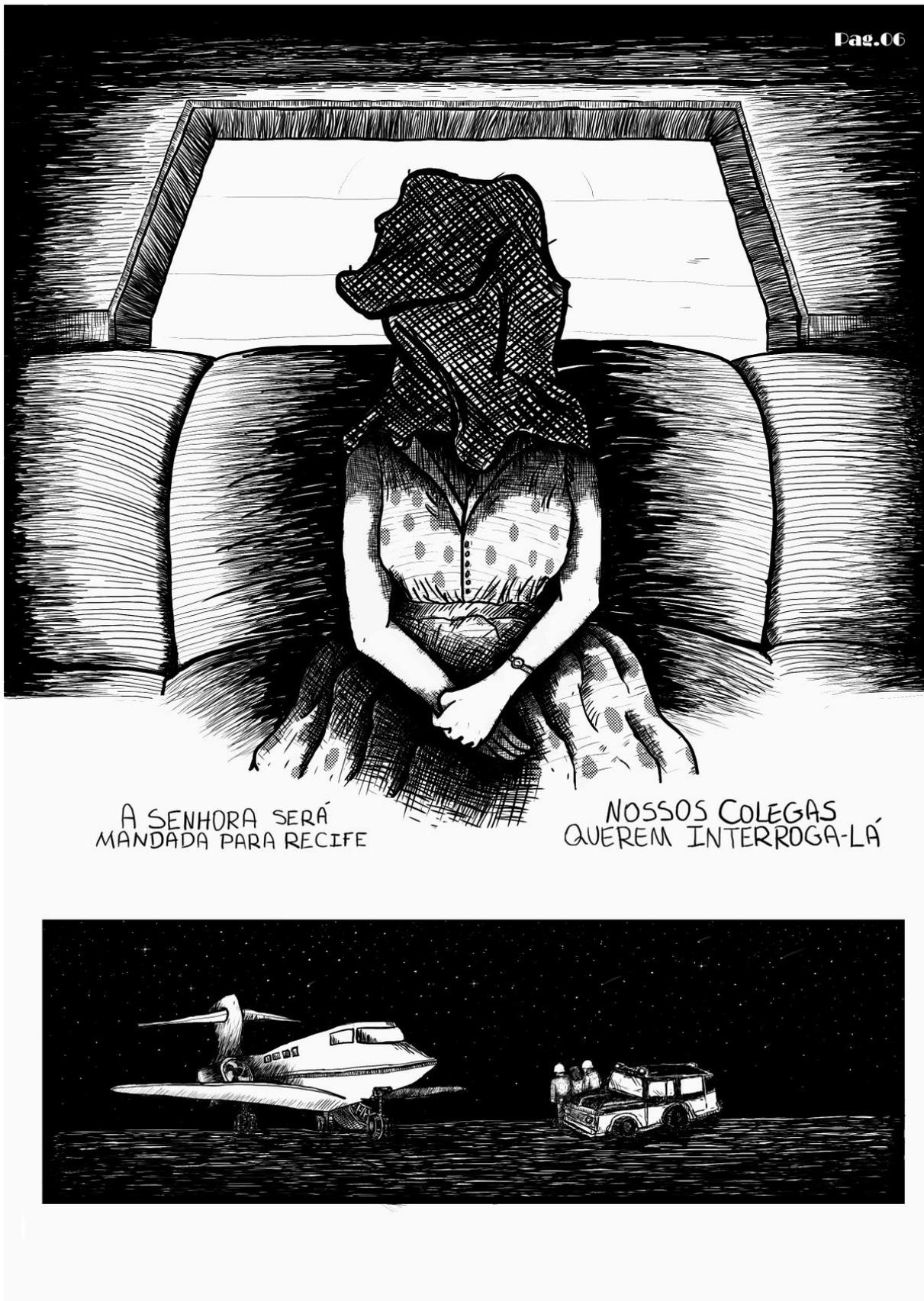


Figura 36: HQ Ophélia (p. 5).



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

Figura 37: HQ Ophélia (p. 6).



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

Figura 38: HQ Ophélia (p. 7).

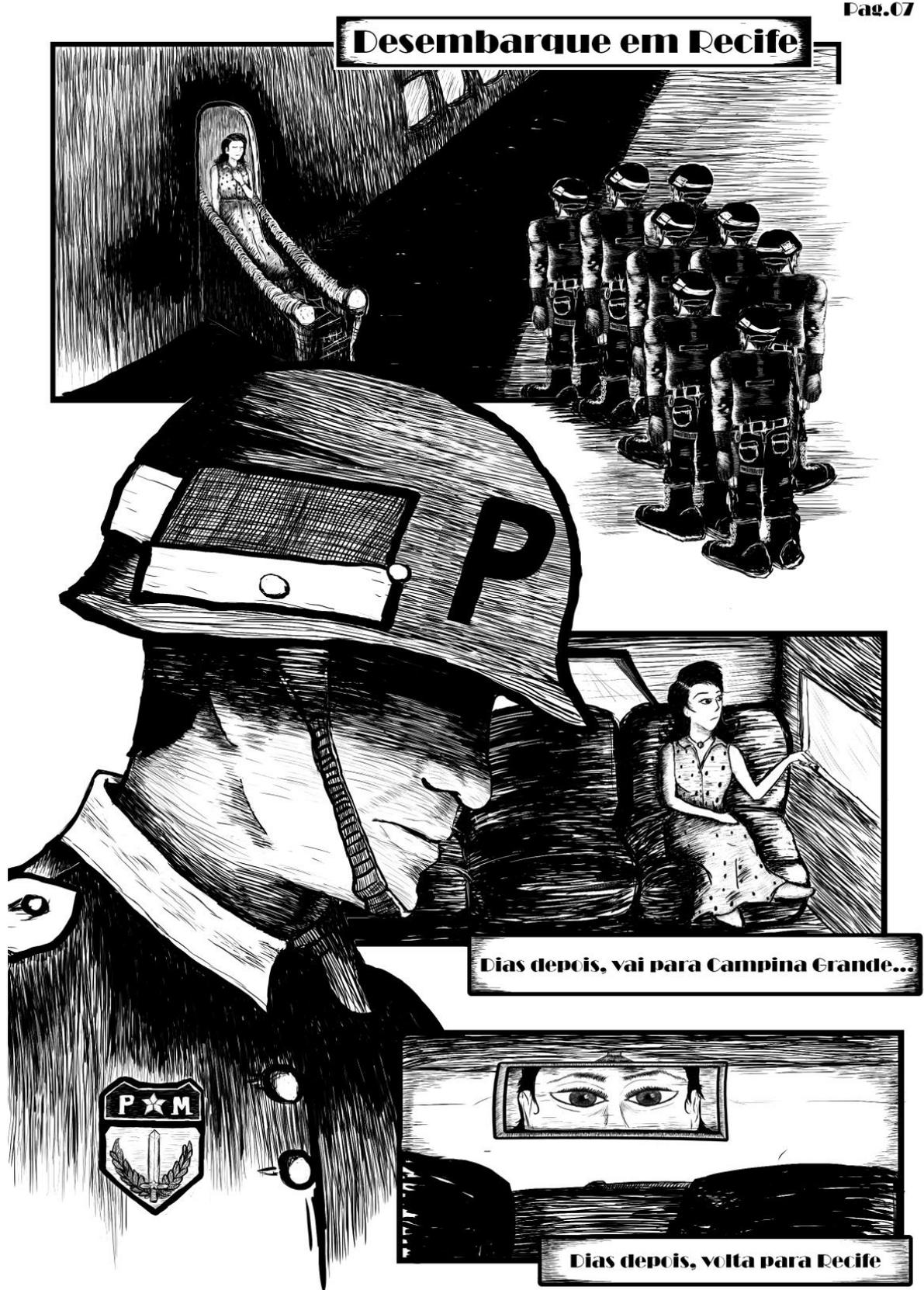


Figura 39: HQ Ophélia (p. 8).

Pag.08



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

Figura 40: HQ Ophélia (p. 9).

Pag.09



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

Figura 41: HQ Ophélia (p. 10).



Essa história é baseada em fatos reais.

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

Figura 42: HQ Ophélia (capa variante)



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora e arte de Fabiano Gomes, (2021).

4.4 A HQ Camila

Camila é uma estudante de Direito e mora em João Pessoa/PB. Bastante ativa, ela é muito focada em seus projetos pessoais. Quer terminar o curso e trabalhar como advogada. Mas, enquanto isso está trabalhando no escritório de advocacia do Roberto, junto com outra colega. Ela vai sofrer assédio do Roberto no local de trabalho e não irá aceitar a situação.

A HQ Camila, ilustrada pela Marcelle Irineu³⁷, relaciona-se com o conteúdo do LDH intitulado “A situação da mulher no Brasil”, pertencente ao capítulo chamado “O Brasil depois da Constituinte de 1988” (p. 282)). Neste capítulo, são apresentados os contextos de governos que ocorreram desde 1988 até o governo Temer. Além disso, o capítulo apresenta uma parte que trata de desafios do Brasil contemporâneo, como as problemáticas relacionadas aos negros, mulheres e indígenas.

No tópico que trata da situação da mulher no Brasil, o LDH relembra a conquista de direitos alcançada pelas mulheres ao longo do século XX, mas ressalta que isso não significou na prática em igualdade de direitos entre homens e mulheres. Nesse caminho, o LDH mostra que apesar do aumento da presença das mulheres no mercado de trabalho, a desigualdade salarial se faz presente. Além dessa questão salarial, o LDH também cita a Lei Maria da Penha, salientando a triste realidade de violência que as mulheres brasileiras sofrem.

É a partir deste contexto que a HQ Camila nasce, pois a personagem está inserida no mercado de trabalho nos anos 90, fim do século XX, e também já tem conhecimento da conquista de direitos femininos, como a criação do Estatuto da Mulher Casada de 1962. Camila também personifica alguns elementos e discussões provenientes da segunda onda do feminismo, que se consolidou a partir de 1960. Como já vimos no capítulo um desta pesquisa, a segunda onda feminista trouxe mudanças e reflexões sobre a ressignificação do papel da mulher e sua atuação nos espaços públicos e privados. O foco também estava no incentivo das mulheres se realizarem pessoalmente, buscando sua independência e realização profissional.

Assim, Camila é uma personagem que permite a reflexão sobre a grande contribuição do movimento feminista, sobretudo a partir da década de 1960, bem como permite também aos alunos e alunas a percepção das mudanças que ocorreram ao longo do século XX relacionada às mulheres, amplificando desse modo o saber histórico e possibilitando a ampliação do saber prévio a fim de que haja desconstruções e reconstruções de ideias dos/das discentes presentes

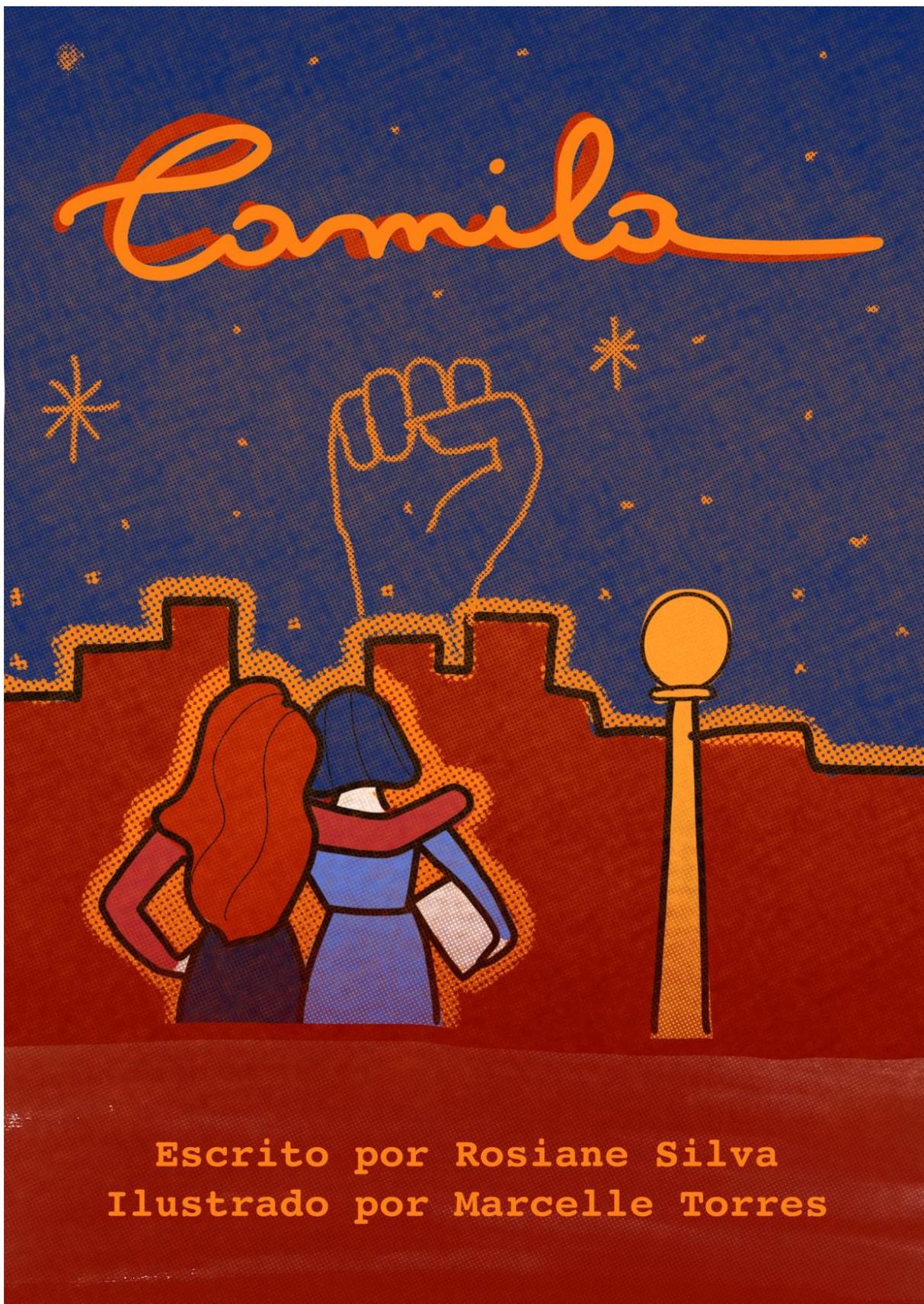
³⁷ Marcelle de Moraes Torres Irineu é graduanda em Design pela UFCG e atualmente é Designer Júnior II do MCFO Company. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas. Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/3014520784669643>. E-mail: marcelle.txt@gmail.com.

nos questionários que possam ainda vir a marginalizar as mulheres. Nas palavras da própria ilustradora Marcelle Irineu, notamos como foi o processo de construção da Camila:

Ilustrar “Camila” foi um desafio, pois ela por si só já era uma personagem muito forte e sua representação visual devia estar à altura. Camila é destemida, desbravadora e à frente de seu tempo e tenho certeza que no mundo real houve e ainda existem muitas “Camilas”. A estética dos anos 90, o fato da história se passar em João Pessoa, e um assunto tão importante ser retratado tornaram esse projeto muito especial para mim. Como mulher, artista e paraibana, desenhar essa HQ foi uma das maiores honras que eu poderia ter. Sem sombra de dúvida, considero como um dos meus trabalhos mais relevantes (IRINEU, 2021, s/p).

Camila, essa moça à frente de seu tempo como Irineu bem disse, traz força e esperança para os alunos e especialmente para as alunas que não devem ceder diante do assédio, seja no trabalho, no ambiente escolar, familiar, na roda de amigos, etc. É interessante que desde já, as alunas identifiquem também as diversas formas de assédio e de violência que pode se manifestar no cotidiano. Vamos agora conferir a HQ Camila:

Figura 43: HQ Camila (capa)



Fonte: Escrita elaborada pela autora e arte de Marcelle Torres, (2021).

Figura 44: HQ Camila (p.1).



Figura 45: HQ Camila (p. 2).

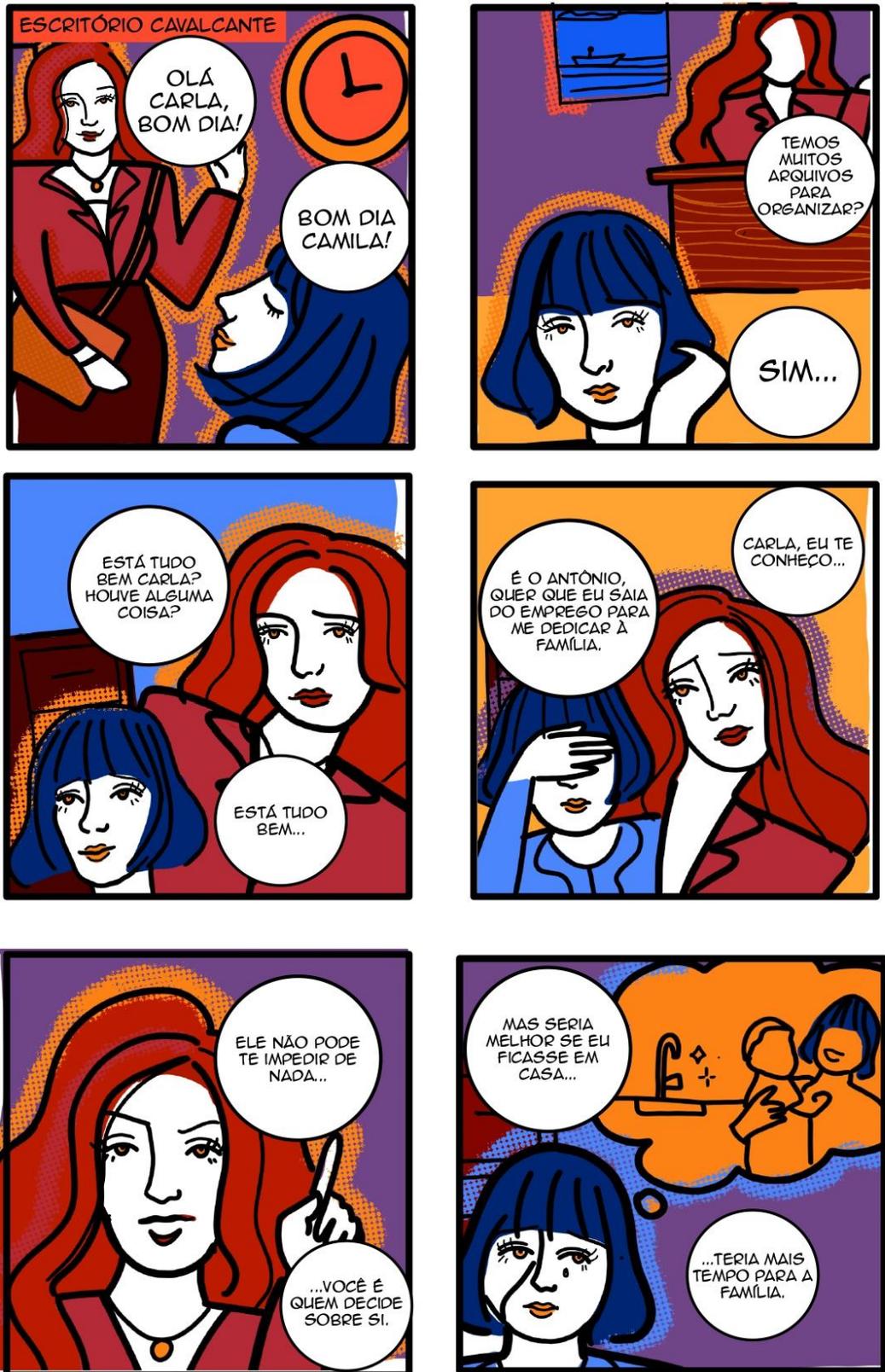


Figura 46: HQ Camila (p. 3).



Figura 47: HQ Camila (p. 4).



Figura 48: HQ Camila (p. 5)



Figura 49: HQ Camila (p. 6).



6

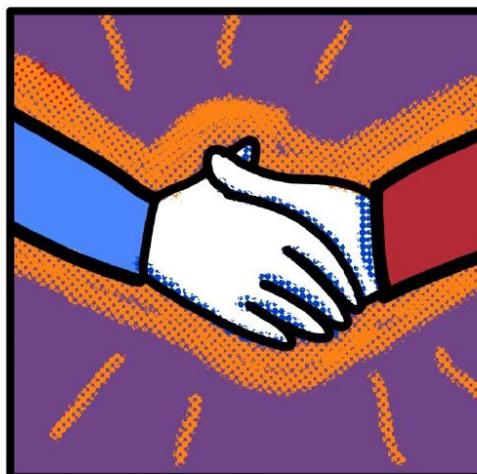
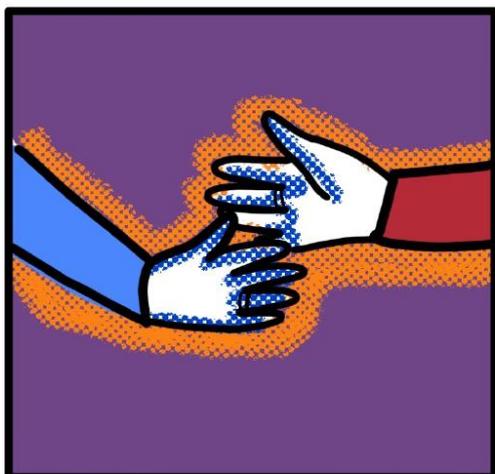
Figura 50: HQ Camila (p. 7).



Figura 51: HQ Camila (p. 8).



Figura 52: HQ Camila (p. 9).



Em todos os finais de cada uma das HQ's existe uma estratégia pedagógica. Em Matilda, apesar dela pertencer a uma camada social que a tornava mais vulnerável por ser mulher, negra e pobre, o objetivo é trazer para o aluno e a aluna a reflexão de que a vida das mulheres é um caminho de muita resistência. Mesmo ela tendo ido abandonada pela família e não tendo recebido apoio do contramestre, fica subentendido que Matilda não desistirá ali, apesar de toda dor e sofrimento. A estratégia aqui é chamar atenção para esse movimento de resiliência, resistência e luta que marca a vida das mulheres ao longo dos séculos.

Em Tereza, o objetivo é similar, mesmo com a família articulando um casamento que possivelmente a faria abandonar totalmente seu sonho de ser professora, ela decide não se casar para poder realizar o que desejava profissionalmente. A ideia não é mostrar para os alunos e alunas que essa decisão seria fácil, mas trazer a compreensão de que as mulheres merecem e devem possuir o direito de escolha para viver e fazer o que sentirem vontade.

Essa compreensão se fará cada vez mais presente em Ophélia. A condição social dela permitia com que a mesma pudesse decidir sobre o que queria, pois sua família era abastada. Assim, Ophélia pode estudar Direito e se formar e lutar pelas causas dos trabalhadores das Ligas camponesas. Mesmo presa pela ditadura Militar, ela não cede às pressões que sofreu durante o interrogatório.

Em Camila, a estratégia pedagógica foca na contribuição que a segunda onda feminista trouxe para ela, pois ela não se sente intimidada com o assédio de seu patrão. Isso é para deixar especialmente para as alunas que lerem essa HQ a reflexão de que elas não se sintam intimidadas quando passarem por isso em sua vida real, que elas possam reagir e também perceberem que podem contar com a ajuda de alguém nesses momentos.

Ainda assim, a representação imagética de cada HQ também se relaciona com o contexto. Especialmente no caso da HQ Ophélia, o uso de cores preto e branco é justamente para se associar ao período da Ditadura Militar, fato este que foi um passado obscuro, tenebroso e cheio de medos para os que decidiram lutar e resistir contra o poderio ditatorial. As cores em Matilda e Tereza também foram utilizadas no sentido de destacar as cores das construções da época, como os tijolos vermelhos dos prédios da Companhia de Tecidos de Rio Tinto, as cores das casas da Vila Operária, a cor amarela do Liceu Paraibano, da casa de Tereza, etc. Em Camila, os tons fortes são usados também para salientar a personalidade decidida da personagem, bem como o empoderamento feminino que ela incorpora, o qual é bastante aproximado do que se entende atualmente

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, D. M. de. **O tecelão dos tempos** (novos ensaios de teoria da História) São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANDRÉ. E. M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AREND, S. F. Trabalho, escola e lazer. IN: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.1991.
- BARBOSA, Alexandre. História e Quadrinhos: a coexistência da ficção e da realidade. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) **Muito além dos quadrinhos: análise e reflexões sobre a 9ª arte**. São Paulo: Devir, 2009. p.103-112.
- BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. *IV*: DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BELUSSO, Maicon. A potencialidade dos quadrinhos no ensino de História: da teoria à prática. (Belo Horizonte, online) [online]. 2019, vol.4, n.13. ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2019/07/08-Maicon-Belusso-A-POTENCIALIDADE-DOS-QUADRINHOS-NO-ENSINO-DE-HISTÓRIA.pdf>. Acesso em novembro de 2021.
- BERTOLINO, M. **Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o ensino de história**. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.
- BEZERRA, S. R. **No Direito o gênero: Mulheres e Experiências na Paraíba (1956-1972)**. 2016. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2008.
- BORELLI, A.; IZILDA, M. Espaço feminino no mercado produtivo. IN: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAICK, P. R.; BARRETO, A. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3º ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BREEN, M. **Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade**. Ilustração: Jenny Jordahl; tradução: Kristin Lie Garrubo. 1º ed. São Paulo: Seguinte, 2019. (História em quadrinho)

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FELIZARDO, S. M. **As mulheres na história dos livros didáticos de história de ensino fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GÊNERO E NÚMERO; SOF SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia**. 2020. Disponível em: <https://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em 28/10/2021.

GIULIANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira *IN*: DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

GUIMARÃES, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^o ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, Especial, p. 131-150, 2006.

LIMA, D. M. X. Histórias em quadrinhos e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 6, n^o 11, p. 147-171 – 2017.

LUCCHETTI, M. A.; LUCCHETTI, R. F. História em quadrinhos: uma introdução. **Revista USP**, [S. l.], n. 16, p. 24-35, 1993.

MAGALHÃES, M. S. **História e cidadania: por que ensinar história hoje?** In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATHIAS, C. L. K. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. Revista História Unisinos, vol. 15, n. 1 - janeiro/abril de 2011, p. 40-49.

MOREIRA, V. S. **Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas**. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, M. G. **Patrimônio Industrial na Paraíba: O caso de Rio Tinto**. 2011. Monografia. (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

ORÇO, C. L.; GANDOLFI, G. J.; TUZZI, V. **O ensino de história na contemporaneidade: metodologias e linguagens**. IN: Unoesc & Ciência - ACHS, v. 5, n. 1, p. 93-100, 6 jun. 2014.

PALHARES, Marjory C. **História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História**, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>. Acesso em novembro de 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Proposta Curricular do estado da Paraíba**. Paraíba, 2019.

PEDRO, J. M. Corpo, prazer e trabalho. IN: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, v.24, N.1, P.77-98, São Paulo, 2005.

PEDRO, J. M.; SOIHET, R. A emergência da pesquisa da História das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p. 281-300, São Paulo, 2007.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 8° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PUGAS, M. C. S. Currículo, Diferença, Identidade e Conhecimento Histórico Escolar. *IN*: MONTEIRO, A. M. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad x; Faperj, 2014.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. *IN*: DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

ROCHA, Helenice A. P. Aula de História: que bagagem levar? In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1 ed., v. 1. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2014. p. 81-104.

ROUSSEAU, JJ. **Emílio ou da Educação**. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3° ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Leticia Carvalho. **O trabalho tecendo memórias: cotidiano das mulheres na cidade-fábrica de rio tinto (1948-2014)**. 2015. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. **Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. *IN*: EcoS – Rev. Cient, n. 27, p. 81-95, jan-abri. 2012.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *IN*: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SENNA, N. C. **Deusas de papel: A trajetória feminina na HQ do ocidente**. 1999. Dissertação. (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOIHET, R. A conquista do espaço público. IN: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Vera. **Movimento de mulheres e feminismo**: evolução e novas tendências. IN: Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994.

TOLEDO, M. A. L. T. **Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas**. IN: Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, p. 323-347, jan.-abr. 2016.

VALE, E. C. **Da aldeia da preguiça à ativa colmeia operária: O Processo de Constituição da Cidade-fábrica Rio Tinto - Parahyba do Norte (1917-1924)**. IN: Revista Crítica Histórica, n. 5, julho. 2012.

VALE, E. C. **“Operários! Uni-vos!”: Experiência e formação de classe na Fábrica de Tecidos Rio Tinto (Paraíba, 1924-1945)**. 2018. Tese. (Doutorado em História). – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

VARELA, C. S. **Aprendizagem histórica e o ensino de história por meio das histórias em quadrinhos**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri. Crato, 2020.

VERGUEIRO, W. C. S. **O uso das HQs no ensino**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Os quadrinhos nas aulas de história: uma empreitada que exige cuidados**. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/os-quadrinhos-nas-aulas-de-historia-uma-empreitada-que-exige-cuidados>. Acesso em 07/01/2022.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 11º ed. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11º. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULA COM A HQ MATILDA	
Área: Ciências Humanas	
Série: 9º ano do ensino fundamental II	
Componente Curricular: História	
Unidade temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	
Conteúdos: BNCC: A O período varguista e suas contradições PCPB: Aspectos Culturais.	
Temática da aula: Industrialização brasileira e as mulheres operárias	
Competências: 1, 3 e 4	Habilidades: EF09HI06
Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Amplificar o saber histórico sobre as mulheres; • Compreender o protagonismo das mulheres operárias, bem como suas condições de trabalho; • Vincular o contexto nacional e o local; • Refletir sobre a atuação das mulheres operárias no período varguista; • Entender como a construção da Companhia de tecidos de Rio Tinto afetou a vida das operárias. 	Procedimentos didáticos: A partir do livro didático, o/a professor/a tenta identificar o conteúdo que trate sobre o período varguista. Após isso, o/a docente pode dialogar com os/as alunos/as acerca do conteúdo e, em seguida, apresenta a HQ Matilda a fim de que os/as discentes façam uma leitura. Depois da leitura, pode haver uma discussão em sala sobre o contexto abordado pela HQ.
Material de apoio: HQ Matilda	Recursos didáticos: Caderno, lápis, internet, computador.
Avaliação: Os/As alunos/as podem fazer uma das seguintes atividades sobre a condição das mulheres operárias: <ul style="list-style-type: none"> • Texto dissertativo-argumentativo; • Infográfico; • Produção um audiovisual • Fazer entrevistas com as mulheres que conhecem para saber as condições de trabalho delas. 	Referências bibliográficas sugeridas: GIULIANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira <i>IN</i> : DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2004. RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. <i>IN</i> : DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2004. SANTOS, L. C. O trabalho tecendo memórias: cotidiano das mulheres na cidade-fábrica de rio tinto (1948-2014) . 2015. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. VALE, E. C. “Operários! Uni-vos!”: Experiência e formação de classe na Fábrica de Tecidos Rio Tinto (Paraíba, 1924-1945) . 2018. Tese. (Doutorado em História). – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULA COM A HQ TEREZA	
Área: Ciências Humanas	
Série: 9º ano do ensino fundamental II	
Componente Curricular: História	
Unidade temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	
Conteúdos: BNCC: O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. PCPB: Aspectos Culturais.	
Temática da aula: Os anos dourados e a volta da mulher ao lar	
Competências: 1,2, 3 e 4	Habilidades: EF09HI17; EF09HI18
Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Entender as percepções que circulavam sobre as mulheres nos anos dourados; • Vincular o contexto nacional da redemocratização com o local; • Refletir sobre a atuação das mulheres nos anos dourados; 	Procedimentos didáticos: A partir do livro didático, o/a professor/a tenta identificar o conteúdo que trate sobre o . Após isso, o/a docente pode dialogar com os/as alunos/as acerca do conteúdo e, em seguida, apresenta a HQ Tereza a fim de que os/as discentes façam uma leitura. Depois da leitura, pode haver uma discussão em sala sobre o contexto abordado pela HQ.
Material de apoio: HQ Tereza	Recursos didáticos: Caderno, lápis, internet, computador.
Avaliação: Os/As alunos/as podem fazer uma das seguintes atividades sobre as mulheres e os anos dourados: <ul style="list-style-type: none"> • Texto dissertativo-argumentativo; • Infográfico; • Produção um audiovisual • Fazer entrevistas com as mulheres que conhecem para saber as condições de trabalho delas. 	Referências bibliográficas sugeridas: BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. <i>IN:</i> DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2004. PEDRO, J. M. Corpo, prazer e trabalho. <i>IN:</i> BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2013 SAFFIOTI, H. I. B. A mulher na sociedade de classes . 3º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. <i>IN:</i> BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2013.

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULA COM A HQ OPHÉLIA	
Área: Ciências Humanas	
Série: 9º ano do ensino fundamental II	
Componente Curricular: História	
Unidade temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	
Conteúdos: BNCC: A ditadura civil-militar e os processos de resistência. PCPB: Autoritarismo, Democracia e Representatividade.	
Temática da aula: As mulheres e a ditadura militar	
Competências: 1, 2, 3 e 4	Habilidades: EF09HI19, EF09HI20
Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as atuações de resistência das mulheres na ditadura; • Compreender o protagonismo de Ophélia Amorim como advogada das ligas camponesas; • Vincular o contexto nacional e o local; • Caracterizar o movimento das ligas camponesas na Paraíba; 	Procedimentos didáticos: A partir do livro didático, o/a professor/a tenta identificar o conteúdo que trate sobre a ditadura militar. Após isso, o/a docente pode dialogar com os/as alunos/as acerca do conteúdo e, em seguida, apresenta a HQ Ophélia a fim de que os/as discentes façam uma leitura. Depois da leitura, pode haver uma discussão em sala sobre o contexto abordado pela HQ.
Material de apoio: HQ Ophélia	Recursos didáticos: Caderno, lápis, internet, computador.
Avaliação: Os/As alunos/as podem fazer as seguintes atividades sobre Ophélia e a ditadura militar: <ul style="list-style-type: none"> • Texto dissertativo-argumentativo; • Infográfico; • Produção um audiovisual • Fazer entrevistas com as mulheres que conhecem para saber as condições de trabalho delas. 	Referências bibliográficas sugeridas: BORELLI, A.; IZILDA, M. Espaço feminino no mercado produtivo. IN: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2013. SAFFIOTI, H. I. B. A mulher na sociedade de classes . 3º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. SOIHET, R. A conquista do espaço público. IN: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 2013. SOARES, Vera. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências . IN: Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994.

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULA COM A HQ CAMILA	
Área: Ciências Humanas	
Série: 9º ano do ensino fundamental II	
Componente Curricular: História	
Unidade temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	
Conteúdos: BNCC: A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. PCPB: Autoritarismo, Democracia e Representatividade.	
Temática da aula: As mulheres a partir dos anos 90	
Competências: 1, 2, 3 e 4	Habilidades: EF09HI25, EF09HI26
Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Amplificar o saber histórico sobre as mulheres a partir dos anos 90; • Compreender o protagonismo das mulheres e a contribuição do feminismo; • Vincular o contexto nacional e o local; • Refletir sobre a atuação das mulheres desde o fim do século XX até os dias atuais; 	Procedimentos didáticos: A partir do livro didático, o/a professor/a tenta identificar o conteúdo que trate sobre a situação atual da mulher do Brasil. Após isso, o/a docente pode dialogar com os/as alunos/as acerca do conteúdo e, em seguida, apresenta a HQ Camila a fim de que os/as discentes façam uma leitura. Depois da leitura, pode haver uma discussão em sala sobre o contexto abordado pela HQ.
Material de apoio: HQ Camila	Recursos didáticos: Caderno, lápis, internet, computador.
Avaliação: Os/As alunos/as podem fazer as seguintes atividades sobre a situação da mulher do fim do século XX aos dias atuais: <ul style="list-style-type: none"> • Texto dissertativo-argumentativo; • Infográfico; • Produção um audiovisual • Fazer entrevistas com as mulheres que conhecem para saber as condições de trabalho delas. 	Referências bibliográficas sugeridas: MOREIRA, V. S. Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. <i>IN:</i> DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004. SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. <i>IN:</i> BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. SOARES, Vera. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. <i>IN:</i> Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994. SOIHET, R. A conquista do espaço público. <i>IN:</i> BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.