

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

AMANDA MONTEIRO MELO

**PROJETAR MULHERES: O ÁLBUM DE FIGURINHAS COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO SEMIÁRIDO ALAGOANO**

São Cristóvão
2020

AMANDA MONTEIRO MELO

**PROJETAR MULHERES: O ÁLBUM DE FIGURINHAS COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO SEMIÁRIDO ALAGOANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro

São Cristóvão
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Melo, Amada Monteiro
M528p Projetar mulheres: o álbum de figurinhas como recurso pedagógico no ensino de história no semiárido alagoano / Amanda Monteiro Melo; orientador Lucas Miranda Pinheiro. – São Cristóvão, SE, 2020.
144 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História)
– Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Mulheres - Alagoas. I. Pinheiro, Lucas Miranda, orient. II. Título.

CDU 930:37.012-055.2(813.5)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Ata da Defesa de Amanda Monteiro Melo, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, da Universidade de Sergipe, ocorrida no dia 27 de Fevereiro de 2020.

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de 2020, às 10h, Sala Reunião ProfHistória da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se em sessão pública a banca examinadora aprovada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, constituída pelos professores: Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro, Prof.^a Dr.^a Janaína Cardoso de Mello, Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira. Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da banca e a candidata das normas que regem o Exame de Defesa. A seguir, a candidata iniciou seu exame, apresentando sua Dissertação de Defesa, **Projetar mulheres: o álbum de figurinhas como suporte pedagógico no ensino de história no semiárido alagoano**, na Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Os membros da banca formularam questões para serem respondidas pela mestrande. Após suas respostas, procedeu-se o julgamento do Exame de Defesa, sendo a Mestranda considerada **APROVADA**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora. Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos (São Cristóvão), 27 de Fevereiro de 2020.

Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Prof.^a Dr.^a Janaína Cardoso de Mello
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira
Departamento de Educação - DEDI - UFS

Amanda Monteiro Melo,

DEDICATÓRIA

A Filenila e Hilda mulheres fortes, antes de serem minhas avós.

AGRADECIMENTOS

É a terceira vez que me encontro fechando um ciclo da minha vida acadêmica. Nesse espaço/tempo que me separam daquela primeira escrita, as rupturas têm dominado a minha existência. Mas, os sonhos da adolescente de 16 anos que começaram ao cursar licenciatura em História, permanecem na mulher de 25 anos que sou hoje. Lembro-me que naquela primeira escrita, falei que o meu pai não sabia direito o significado de passar no vestibular, entendia como a continuação dos estudos que me daria uma profissão, continuei a escrever: “hoje ele já sabe que eu quero fazer o tal do mestrado”. E até conseguir concluir essa etapa, contei com muita gente, pessoas as quais serei eternamente grata.

Agradeço aos meus pais, dois sertanejos que não concluíram a educação básica, mas têm a educação como valor, sempre me incentivaram a estudar. Em especial a minha mãe, a melhor pessoa e a mais generosa pessoa que conheço. Obrigada pelo seu apoio incondicional.

Ao meu companheiro, Rodrigo, por viver meus sonhos, pela paciente espera. Pelo incentivo e compreensão. O teu afeto e a nossa paz abrandam todas as dificuldades.

Ao meu professor da UNEAL, Antônio, a ele, tenho que agradecer para o resto da vida. Não aprendi apenas disciplinas, aprendi também valores, e que as palavras luta e resistência devem fazer parte do nosso vocabulário e serem nossas ações. Com a lente de suas aulas passei a enxergar um mundo lúgubre, mas, para esse mundo, há sempre alternativas. O professor Antônio mostrou que posso sonhar, ao dizer que eu poderia ser tudo, até o que eu quisesse.

Agradeço profundissimamente a Ana Karlla, ela me ensinou que a nossa profissão é a mais linda que existe, mesmo com todo o sucateamento da educação. Apesar do sistema, nós podemos ser e fazer a diferença. Foram três anos acompanhando-a no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e, nas aulas dela, tive a certeza que queria ser professora. O nome dela deveria significar resistência, ela exala humanidade. Dá pra ver o amor que ela tem pela sala de aula, assim como fez diferença na minha vida, faz diariamente na vida de vári@s¹ alun@s. Ana esteve comigo em diversas fases importantes da minha vida e vê-la inspirando outras mulheres me enche de orgulho e alegria.

“Mulheres que incentivam mulheres”, esse é o cotidiano da minha amiga Lhara, obrigada por acreditar tanto em mim.

¹ A utilização do sinal “@” nesta dissertação pretende fazer referência ao artigo feminino “a” e, concomitantemente, ao artigo masculino “o”, em consonância o posicionamento adotado na escrita do texto levando em consideração uma abordagem não hierárquica e mais justa, no trato linguístico, com os gêneros sexuais em questão.

Aos meus/minhas colegas de turmas, el@s são os melhores, fui tão acolhida e cuidada, me ensinaram sobre a vida, além da vida de ser professora.

Ao meu orientador, professor Lucas, por acreditar no meu trabalho e me dá autonomia de escrita, pela humanidade das suas aulas e por ensinar que a nossas salas de aulas podem ser espaços criativos.

A@s professor@s do programa, pelo conhecimento e generosidade, em especial, a professora Janaína, que participou da minha banca de qualificação e olhou o meu texto com muito carinho.

A@s meus/minhas alun@s, foram el@s que me fizeram estudar essa temática.

Por fim, a CAPES e a prefeitura municipal de Inhapi-al, essas instituições viabilizaram a minha permanência no programa de mestrado.

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.

(Malala Yousafzai)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de elaborar um álbum de figurinhas com mulheres em diversos tempos e espaços, como recurso pedagógico nas aulas de história, do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Tendo a região semiárida de Alagoas como espaço de análise e atuação. O álbum é composto por 39 figurinhas e a seleção dos perfis foi feita a partir dos objetos de conhecimento e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Por outro lado, levamos em consideração as constatações feitas por Simone de Beauvoir (1960); Michelle Perrot (2008) e Elaine Pires (2016), ao indicarem que as mulheres precisam de história e que por muito tempo suas vozes foram silenciadas, silêncio este refletido nas aulas de história. Três conceitos indicam caminhos e nos acompanham nesta pesquisa: Semiárido; Gênero e ensino de História, campos vivos, pulsantes, que estão envoltos em lutas, tensões e projetos de sociedade. Assim, o Semiárido de Alagoas é entendido na mesma perspectiva holística de Malvezzi (2007), não se limita aos aspectos naturais, inclui processos políticos, econômicos, sociais e culturais. Com relação ao conceito de gênero, dialogamos com os trabalhos de Federici (2017) Kergoat (2010); Biroli (2018) e Hooks (2013); para elas, o gênero não deveria ser tratado como uma realidade puramente cultural, assim como os diversos marcadores como classe, raça, etnia, regionalidade, geração, sexualidade, trazem especificidades as lutas feministas. Havendo uma interdependência dessas categorias sociais, tanto no plano teórico como na prática dos movimentos sociais de mulheres e trabalhadoras. No que se refere ao ensino de história, conversamos com as produções de Alves (2013); Cerri (2011); Germinari (2011) e Guimarães (2017). Além do álbum de figurinhas, foi criado um *blog*² com o perfil das mulheres que fazem parte dessa pesquisa, bem como indicações de fontes que podem ser utilizadas no trabalho de pesquisa em sala de aula por docentes e discentes. Por meio do álbum de figurinhas é possível problematizar os significados de ser mulher em diferentes contextos históricos. Ao se deparar com trajetórias de vida que se aproximam ou se distanciam do modo de viver d@s³ discentes, el@s teriam mais um recurso para se auto reconhecerem como sujeitos da história, da mesma forma que as personagens que compõe o álbum de figurinhas, aparecem como protagonistas de suas próprias vidas.

Palavras-chave: Álbum de figurinhas; Ensino de História; Gênero; História das mulheres; semiárido de Alagoas.

² Disponível em: <https://projetaMulhereshi.wixsite.com/blog>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

³ A utilização do sinal “@” nesta dissertação pretende fazer referência ao artigo feminino “a” e, concomitantemente, ao artigo masculino “o”, em consonância o posicionamento adotado na escrita do texto levando em consideração uma abordagem não hierárquica e mais justa, no trato linguístico, com os gêneros sexuais em questão.

ABSTRACT

This work aims to create an album of figures with women in different times and spaces, as a pedagogical resource in history classes, in elementary school II (6th to 9th grade). Having a semi-arid region of Alagoas as a space for analysis and performance. The album consists of 39 pictures, a selection of profiles made from objects of knowledge and skills of the BNCC. On the other hand, we take into account the findings made by Simone de Beauvoir (1960); Michelle Perrot (2008) and Elaine Pires (2016), indicating that women need history and that for a long time their voices were silenced, silence reflected in history classes. Three concepts identified paths and accompany us in this research: Semi-arid; Gender and history teaching, living, pulsating fields that are involved in struggles, pensions and social projects. Thus, the semi-arid region of Alagoas is presented in the same holistic perspective as Malvezzi (2007), it is not limited to natural aspects, it includes political, economic, social and cultural processes. With regard to the concept of gender, we dialogue with the work of Federici (2017) Kergoat (2010); Biroli (2018) and Hooks (2013), for them, gender should not be treated as a purely cultural reality, as well as several markers such as class, race, ethnicity, regionality, generation, sexuality, specific characteristics such as feminist struggles. Having an interdependence of these social categories, both at the theoretical level and in the practice of the social movements of women and workers. It does not refer to the teaching of history discussed with the productions of Alves (2013); Cerri (2011); Germinari (2011) and Guimarães (2017). In addition to the picture album, it creates a blog with the profile of women who are part of this research, as well as indications of sources that can be used in research work in the classroom, by teachers and students. Through the album of figures it is possible to problematize the meanings of a woman historically. When separating with life trajectories that approach or distance themselves from the way of life of students, the @ are another resource to automatically recognize themselves as characters in the story, in the same way that characters that compose or sticker albums appear as protagonists of your own life.

Keywords: Sticker album; History teaching; Genre; History of women; semiarid region of Alagoas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O semiárido premiado	24
Figura 2 – Localização da Região Semiárida	25
Figura 3 – Localização da mesorregião do semiárido alagoano.....	44
Figura 4 – Desenhos de Cleópatra produzidos pel@s discentes do 6ºano	91
Figura 5 – Desenhos de Dandara produzidos pel@s discentes do 9ºano	97
Figura 6 – Aula sobre caça às bruxas, no 7º ano, e desenho produzido a partir do questionamento: quem são as mulheres chamadas de bruxa na atualidade?	98
Figura 7 – Aula sobre caça às bruxas, no 7º ano, resposta ao questionamento: quem são as mulheres chamadas de bruxa na atualidade?	104
Figura 8 – Desenhos de Carolina Maria de Jesus produzidos pel@s discentes do 9ºano	110
Figura 9 – MARIELLE FRANCO	115
Figura 10 – Culminância do projeto: “Mulheres Incríveis” apresentado pel@s discentes do 9ºano	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos municípios do semiárido de Alagoas.....	27
Tabela 2 – Gênero nos PME do Semiárido de Alagoas	55
Tabela 3 – Ações para o trabalho com a temática gênero nos PME do semiárido de Alagoas	55
Tabela 4 – Público alvo das ações da temática gênero no semiárido de Alagoas	56
Tabela 5 – Objetivos dos PME com relação ao marcador gênero.....	57
Tabela 6 – Mulheres que compõe o álbum de figurinhas.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CMHNTM	<i>Con Mis Hijos No Te Metas</i> (“Não se meta com meus filhos”, em livre tradução do espanhol)
GTDN	Grupo Nacional de Desenvolvimento do Nordeste.
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IFOCs	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTQI+	Lésbicas; gays; bissexuais; transexuais; queer; intersexuais; transgênero; assexual; pansexual; aliado, questionando.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PESP	Programa Escola Sem Partido
PME	Plano Municipal de Educação.
PNE	Plano Nacional de Educação.
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DO SABÁ À ESCOLA: GÊNERO E EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO DE ALAGOAS	24
2.1 Os sentidos do semiárido	24
2.1.1 Entre Marias, lutas e Vitórias: as representações da mulher sertaneja na literatura: Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos	32
2.2 Gênero: um campo em disputa	38
2.3 Gênero: projeções nos planos municipais de educação do semiárido de alagoas	43
3 ENSINO DE HISTÓRIA	59
3.1 Ensino de história: velhos novos dilemas	59
3.2 Ensino de história e imagem	66
3.3 Ensino de história e biografia	67
4 MULHERES: QUE POSSAMOS CONHECÊ-LAS, QUE POSSAMOS SÊ-LAS, QUE POSSAMOS CRIÁ-LAS	71
REFERÊNCIAS	120
ANEXO I – Figurinhas do álbum	127
ANEXO II – Álbum de figurinhas	137
ANEXO III – Página inicial do blog	143

1 INTRODUÇÃO

Cena 1: 2016, segunda-feira, estou trabalhando idade média, entro na turma do 7º C, tenho minhas duas horas semanais de aulas de forma corrida, entrego a@s discentes um roteiro de análise, pois irei trabalhar alguns trechos do filme *Joana D'Arc*. Levo-a@s à biblioteca, lugar também usado como sala de TV, el@s se organizam e começa o filme. Em um dos episódios, a personagem é atingida. Ouço uma voz aliviada: “Toma! Bem feito! Quem manda querer mandar nos homens”.

Cena 2: Tarde quente de verão no semiárido de Alagoas, 8º E, faço a chamada, em um dos números/pessoa, os colegas respondem: “Fugiu, professora!” “Ela vai casar, professora! Vai deixar de estudar!”.

Cena 3: Intervalo, estou na sala d@s professor@s, algumas professoras e eu reclamamos do assédio que sofremos na cidade, ouvimos: “É assim mesmo, é porque vocês são novas aqui, isso é normal”.

Essas são algumas das várias cenas do meu cotidiano como professora do semiárido alagoano. As respostas a essas narrativas foram dadas por uma mulher professora, em seu primeiro ano como docente, que acredita e luta por uma sociedade melhor e essa luta atravessa a desnaturalização dos gêneros e das representações imagéticas sobre o semiárido.

A minha fugaz trajetória acadêmica e docente esteve sempre imbricada com as construções imagéticas do sertão e o uso dessas imagens na intervenção de projetos políticos na região. E assim pude constatar que essas construções alicerçam uma complexa relação de poder⁴. Outrossim, os maiores percentuais de evasão escolar concentram-se na zona rural, em especial no Semiárido brasileiro. Outro dado preocupante diz respeito a@s adolescentes da região Nordeste que têm entre 15 a 17 anos, 16,9% estão fora da escola, a maior taxa do Brasil (UNICEF, 2017), dentre os vários fatores que impedem o acesso e a permanência escolar de muitas meninas, podemos citar o trabalho doméstico (FAÇANHA, 2019).

Este trabalho é envolto em engajamentos. A intenção é demonstrar para a@s alun@s que há outra possibilidade de enxergar para além do estereótipo da seca. Para além do estereótipo de ser homem e de ser mulher, pois é entendido que todas essas construções são frutos de determinado espaço, tempo e intencionalidade, ou seja, são processos históricos e não naturais.

Além disso, a pesquisa é justificada pelo diálogo com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), do ensino fundamental, pautadas na

⁴ MELO, A. M. Canteiro discursivo: transposição alagoana do rio São Francisco uma intervenção cíclica no semiárido? Delmiro Gouveia: Universidade Federal de Alagoas, 2018. (Especialização)
MELO, A. M. O sertão e suas representações: construções imagéticas da seca. Arapiraca: Universidade Estadual de Alagoas, 2016. (Trabalho de conclusão de curso)

construção de uma sociedade justa e democrática, na utilização das diferentes linguagens verbais e não verbais que exercite a curiosidade intelectual. Preconiza a diversidade humana, o exercício da empatia, promovendo “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 09).

De outro ponto de vista, constatou-se pouca produção que se relacione às temáticas: ensino de história e gênero, quando acrescentamos o semiárido, o resultado é nulo. Silva (2016); Pires (2016) e Moura (2016) também relatam a lacuna em trabalhos que abordem a temática gênero e ensino de história. Foi feito um levantamento em 3.834 artigos, em 14 revistas⁵ distintas e foram encontrados apenas 03 artigos que tivessem esses descritores⁶. No banco de teses e dissertações da CAPES, usando a categoria gênero no descritor de pesquisa e o filtro em área de concentração: “Ensino de História”, encontrou-se nove trabalhos com abordagem diferentes. Defendidas, entre 2016-2018, as dissertações trazem temáticas como: a relação de gênero e a formação continuada de docentes; análises das representações dos gêneros no livro didático; do “Programa Escola sem Partido”⁷; por fim, cinco pesquisas trazem indicativos de experiência da categoria gênero no ensino de História.

O trabalho de Azevedo (2016) descreveu o curso de formação continuada *Caminhos entrecruzados: o ensino de história, gênero e formação de professoras/es*. Para justificar e definir as bases conceituais da pesquisa a autora privilegiou, em sua abordagem, os seguintes pontos: a disputa política que envolve a inserção da questão de gênero no ambiente educacional formal; a relação entre a historiografia, estudos de gênero e o ensino de História; por fim, o papel da escola nesse contexto, em especial, o lugar da professora e do professor nesse debate. Esses três aspectos se articulam ao curso de formação continuada. A autora propôs a aplicação desse curso tendo como público alvo professor@s da rede municipal de

⁵ Revista Acta Scientiarum Education; Revista Afro-Ásia; Revista Antítese; Revista Artcultura; Revista Brasileira do Caribe, Revista Diálogos, Revista História & Ensino; Revista História & Perspectiva; Revista História Hoje; Revista IHGB; Revista Locus; Revista Opsis; Revista Tempos Históricos; Revista Territórios e Fronteiras.

⁶ As revistas pesquisadas pertencem ao arquivo pessoal do professor Doutor Itamar Freitas de Oliveira e foram disponibilizadas na disciplina História do Ensino de História, ministrada por ele no período 2018.1, ofertada pelo programa de pós-graduação profissional em ensino de história da Universidade Federal de Sergipe-Campus São Cristóvão.

⁷ Segundo Penna (2018) o programa “Escola sem Partido” tem forte ligação com o Rio de Janeiro, uma vez que foi o deputado Flávio Bolsonaro que teve a iniciativa de criá-lo, pedindo para Miguel Nagib, fundador do movimento “Escola sem Partido”, em 2004, para formular o projeto. Pouco tempo depois, o projeto foi apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro, no município do Rio Janeiro. Por outro lado, Nagib disponibilizou no endereço eletrônico do seu movimento os anteprojetos estaduais e municipais, dessa maneira, projetos similares estão em tramitação em vários estados, como o de Alagoas.

ensino da cidade de Canoas/RS. A formação se deu através de textos e vídeos na forma presencial e majoritariamente pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em virtude das dificuldades de reunir o grupo, pois os 11 participantes inscritos tinham uma carga horária superior às 30h semanais. Do número inicial de professores que se inscreveram, apenas 06 finalizaram a formação.

Vale mencionar que não houve o objetivo de mensurar os conhecimentos sobre gênero adquiridos ou não pel@s professor@s participantes da pesquisa de Azevedo (2016). A autora fez uma reflexão sobre a aplicação da formação continuada, identificando como se deu o processo e as dinâmicas que envolveram os sujeitos nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem.

Com o público alvo diferente, o trabalho de Pires (2016) demonstra e analisa as ideias históricas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sobre a representação das mulheres e das relações de gênero no ensino de História do Brasil. Essas ideias históricas foram extraídas das narrações d@s alun@s a partir da sequência didática elaborada pela professora pesquisadora.

O *locus* de pesquisa da autora é a escola, especificamente o livro didático. A partir da sua análise é percebido que as questões de gênero e da história das mulheres são marcadas pela ausência. Apesar da compreensão que a análise do livro didático não deva se restringir à presença ou não de determinados termos, mas sim a forma como são trabalhados, visando à ampliação da consciência histórica. Todavia, quando o tema for considerado central para a formação da identidade e cidadania, a busca e a análise sobre a presença da abordagem são justificadas. Assim, o exame dos conteúdos do livro didático partia da seguinte pergunta: Onde estão as mulheres?

Pires (2016, p.25) parte do entendimento que a relação existente entre identidades, memória e consciência histórica é essencial para a compreensão da aprendizagem histórica. “Sabe-se que a memória é elemento constituinte do sentimento de identidade e que a História é uma das principais articuladoras da problematização e permanência”. A autora é influenciada teoricamente pelo alemão Jörn Rüsen, pois compartilha da compreensão que a consciência histórica não pode ser ensinada, ela é inerente à própria existência humana. Todavia, a apropriação do conhecimento histórico depende, dentre outras coisas, da maneira como cada grupo humano atribui significados à experiência nas estruturas temporais. Dessa maneira, “a operação mental que constitui a consciência histórica é dada a partir da compreensão do sujeito de sua própria experiência do tempo” (PIRES, 2016, p.31). Outro conceito recorrente na pesquisa de Pires, a partir das problematizações de Rüsen, é a narrativa histórica

A narrativa, ela mobiliza o tempo passado por meio da memória trazendo-o para o presente, tornando a expectativa do futuro possível. Assim, a narrativa histórica organiza internamente as três dimensões temporais dando um sentido de continuidade ao mesmo tempo em que possibilita orientação da vida prática no tempo (PIRES, 2016, p.29).

O conceito de aprendizagem em História que permeia o trabalho da autora, pode ser apreendido como um processo de mudança estrutural na consciência histórica, ultrapassando o simples conhecimento do passado, havendo uma apropriação dessas experiências passadas de forma a permitir ultrapassar as formas tradicionais de conhecimento. Por ideias históricas, parte-se da compreensão que são as ideias que @s jovens têm de determinado fato ou acontecimento. Nesse sentido,

Ideias históricas e conceito de gênero podem ser trabalhados a partir dessa perspectiva, em dois eixos: tematização do currículo e construção da educação histórica. Tematizar o currículo significa buscar formas de introduzir temas como, por exemplo, as discussões sobre a relação de gênero e a História das Mulheres no sentido de produzir significado aos assuntos privilegiados no ensino de História. Outrossim, construir a educação histórica vem ao encontro das reflexões acerca da aprendizagem histórica de interpretação do passado de maneira a dar sentido no presente à essas memórias (PIRES, 2016, p. 46).

Partindo dessa perspectiva, a autora trabalhou com a elaboração e aplicação de quatro sequências didáticas que abordaram a História do Brasil desde a Era Vargas (1930 a 1945) até a Redemocratização, após o período da ditadura civil-militar (1964 a 1985). Abordou-se aspectos do governo Dilma Rousseff em concomitância com questões da sociedade contemporânea. Tais sequências tiveram como escopo a promoção de um ensino de História capaz de contribuir para a desnaturalização de determinados papéis de gênero, além disso uma ferramenta para o docente fazer leituras crítica em materiais didáticos (PIRES, 2016).

Na primeira sequência, @s alun@s foram orientados a pesquisar em outros livros didáticos o período delimitado, em seguida houve a apresentação para a turma das diferenças encontradas, bem como as narrações escritas do resultado da pesquisa. Em um segundo momento, a professora pesquisadora levou textos oriundos de sites da internet que trazem a discussão da temática: “Onde estavam as mulheres nesse período?” Em seguida, foi solicitada outra narração escrita, para posterior análise. O resultado dessa sequência demonstra que os meninos – já que na análise a pesquisadora isolou as opiniões das meninas e dos meninos – foram indiferentes à percepção do direito ao voto na constituição brasileira; o controle

masculino sobre as mulheres e a observação da submissão feminina; enquanto as meninas pontuaram em todos os quesitos. Entretanto, observaram: carência da história das mulheres no material pesquisado e identificação da participação das mulheres na história do Brasil.

Todas as sequências didáticas tiveram a participação ativa dos estudantes e o uso de diversas fontes no decorrer das atividades como iconografias, vídeos, redes sociais, *sites*, depoimentos orais, e a cada etapa @s alun@s eram incentivados à escrita das narrativas, a partir de questões postas previamente pela docente.

O resultado da sequência dois revela que os meninos perceberam, mesmo em um número inferior das meninas, a submissão das mulheres aos homens, mas não observaram a violência doméstica. Entretanto, na sequência didática de número quatro, tanto meninas quanto meninos demonstraram perceber a violência doméstica, que não deve existir definição de funções masculinas ou femininas, que há inda imposição masculina e o machismo é presente na atualidade, apenas os meninos notaram que educação diferenciada para meninos e meninas causa preconceitos.

Vale ressaltar, que a pesquisadora demonstra diversos resultados, mas foi priorizado evidenciar os que abordam as relações de gênero. É perceptível que inicialmente algumas hierarquias de gênero passavam despercebidas pelos meninos, isso se explica, entre outras coisas, pelas suas experiências temporais, as quais os homens ainda se se sobrepõem as mulheres. À medida que a professora demonstrou como essa hierarquia se dava no tempo, @s alun@s mobilizaram outros saberes e através das suas narrativas demonstraram que houve aprendizagem histórica.

O trabalho desenvolvido por Pires (2016) é muito significativo, não só por lograr êxito nos objetivos propostos, contribuir para a desnaturalização de determinados papéis de gênero e fornecer um material excelente para outros docentes desenvolverem nas suas turmas, mas por abrir um leque de potencialidades para a pesquisa e prática no ensino de História, além de dialogar com nossa pesquisa, pois ao evidenciar o quão a participação da mulher e obscurecida nos livros didáticos de história, reforça a importância de levar o nosso álbum de figurinhas composto por mulheres às aulas de História.

Assim com Pires (2016), foi tematizado o currículo de História, isso significa introduzir temas como, por exemplo, as discussões sobre a relação de gênero e a História das Mulheres no sentido de produzir significado aos assuntos privilegiados no ensino de História.

Por fim, foi analisado o trabalho de Silva (2016), o autor, assim como Pires (2016), também investiga os livros didáticos fazendo o levantamento das relações de gênero e família, tendo como público alvo o ensino médio. Mas diverge dela e de Azevedo (2016) quanto ao

foco de análise, não prioriza as mulheres, dando ênfase as construções de gênero e sexualidade.

A produção do autor foi a elaboração de um material didático a partir de slides, um arquivo onde há somente a parte iconográfica (como as fotos e os gráficos); outro, com textos complementares. Para o trabalho com os slides, sugere uma metodologia de análise de imagens, com as seguintes perguntas: “Quem está na foto?” “Onde a foto foi tirada?” “Quais os aspectos materiais da foto?” “Quem tirou a foto?” “Onde a fotografia se encontra guardada?” Assim como o trabalho de Azevedo (2016), há orientações de desenvolvimento da temática.

O que os trabalhos possuem em comum é a rejeição da utilização que foi dada a História, de forjar as identidades nacionais e criar personagens heroicos inalcançáveis.

Assim, o grande objetivo da História, como disciplina, passou a ser a apresentação de um passado de glórias, repleta de homens bons que se dedicaram, exclusivamente, ao crescimento do país, exaltando a pátria e formando cidadãos dedicados e respeitosos à sua nação. Enfim, o uso da história pelos poderios políticos, como afirmação de seus grandes feitos. No entanto, se estabeleceu, nesse momento, um sentimento de identidade nacional coletiva. No Brasil, a História teve importante papel na consolidação desse sentimento nacional. As amarguras dos colonizados deveriam ser mascaradas e transformadas em uma bela história repleta de heróis europeus (PIRES, 2016).

Se contrapondo a essa visão, @s autor@s propõem um ensino de história que leve em consideração as individualidades e a coletividade. Por um lado, que se relacione com as múltiplas possibilidades de existência do humano, sem perder de vista a construção de uma sociedade democrática. Dessa maneira, ao se trabalhar “a questão de gênero no ensino de História, é impressionante como essa problemática se dissolve num quase absoluto silêncio, quando observamos a produção de teses, dissertações e mesmo de livros publicados” (SILVA, 2016, p. 42).

Apesar dessa escassez teóricas e experienciais, a escola se constitui como um espaço dinâmico, fazendo parte dos diferentes locais em que ocorre disputa pelo uso e significado de gênero. Nela pode haver a possibilidade de reprodução ou transformação das relações de gênero. Para Pires (2016), a escolha da escola como lugar de pesquisa se justifica por ela constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica, apesar da compreensão que o conhecimento histórico extrapola as unidades de ensino, cabendo a ela, debater questões cruciais para o desenvolvimento humano, como a exclusão social e o preconceito.

A escola é potencialmente o lugar do êxtase, variando entre o prazer e o perigo, como aponta Hooks (2013, p.11), aprender ideias que contrariam processos culturais vigentes, aprendidos também na família, é correr risco de entrar na zona de perigo. “Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias”. A escola é um dos primeiros espaços institucionais que as crianças frequentam e, sem dúvida, o que elas passam mais tempo na sua passagem pela vida, se levarmos em consideração a obrigatoriedade da educação no Brasil, minimamente, passaram nove anos na escola.

Quando se trata de discursos de identidade associado ao lugar, como “mulher sertaneja”, “homem sertanejo”, remonta a compreensão que, por vezes, esses discursos se apropriam e ressignificam categorias como povo, cultura e lugar. A criação de uma (di)visão para ser validada, precisa ser identificada e reconhecida. Nesse sentido, “as nações são entidades historicamente novas fingindo terem existido durante muito tempo” (HOBBSAWM, 2003, p. 370). O problema dessa homogeneização da diferença em nome do universal, é ocultar embates como das relações de classe, gênero e raça. Assim, explica-se a necessidade de desnaturalizar as construções imagéticas do semiárido, tendo em vista que essas imagens são utilizadas como justificativas de intervenções políticas na região e mantenedora de relações desiguais.

A ação “projetar” que nomeia esta pesquisa é o elo entre as temáticas gênero, ensino de História e semiárido. Como a história é viva e está em um processo de embates, não estamos condenados a viver *Cem anos de Solidão*, a história não é um conjunto de previsões escritas nos pergaminhos de Melquíades, mas pode oferecer orientação para a vida dentro das estruturas temporais (RÜSEN, 1997). Não prevê ou lê o futuro como nas cartas de Pilar Ternera, mas oferece perspectivas de futuro, sendo necessária a mobilização de diversos saberes e práticas.

É nesse sentido que o objetivo deste trabalho é elaborar um álbum de figurinhas com mulheres que, através das suas experiências de vida, podem ser exemplos de luta, resistência e liberdade. Potencialmente são projeções para @s discentes. Escolhê-las para compor o álbum de figurinhas constituiu a etapa mais complexa de escrita deste trabalho, pois todo processo de seleção implica em eminentes supressões, quanto mais à pesquisa caminhava, mais mulheres incríveis encontravam, o trabalho ficava mais difícil. Só mulheres sertanejas? Alagoanas? Brasileiras? Todas elas?

As diretrizes da pesquisa foram claras e incisivas nas respostas, precisava de um recorte, de dimensões e espaços. Seguiu-se assim, os rastros da oficialidade, elegendo a BNCC como parâmetro de escolha, pois o escopo do álbum é que as mulheres sejam estudadas durante o ciclo do fundamental II (6º ao 9º) e façam parte do currículo trabalhado na sala de aula. Para isso, é importante a relação com os objetos de conhecimento e as habilidades postas na BNCC, apesar dos limites e críticas que temos a esse documento, pretende-se que o álbum de figurinhas não se torne o diferente, o acessório, consequentemente dispensável, mas uma realidade no cotidiano das aulas de história.

Trabalharemos nas turmas de 6º ao 9º ano, com o álbum, composto por 39 figurinhas de mulheres em diferentes espaços e temporalidades, tendo em vista os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC (ver página 74), bem como os conceitos substantivos dessas temáticas. Por outro lado, levamos as considerações introdutórias de Simone de Beauvoir (1960), as mulheres precisam ter história para se orgulhar de si próprias e de Michelle Perrot (2008, p.16), quando afirma que as mulheres permaneceram muito tempo fora da História “[...] como se, destinada à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal”. Ter o contato com essas mulheres não é suficiente, @s discentes precisam ser ativos na construção do conhecimento, dessa forma, na organização gráfica das páginas do álbum, algumas estarão em branco, para que @s discentes possam preencher com mulheres que para el@s são referências, a partir do cotidiano em que vivem, pensando não só nas suas individualidades, mas no projeto de coletividade.

No início do projeto, as figurinhas do álbum seriam ilustradas pel@s estudantes. Ao começarem as oficinas no ano letivo de 2019, temendo que este trabalho ficasse incompleto, visto que eu não ministrava aulas em todas as turmas da escola, recorreu-se a uma ilustradora profissional. Foi ela quem criou e ilustrou as 39 figurinhas e cuidou da diagramação do álbum.

Dessa maneira, o tema da pesquisa está intimamente relacionado com minhas práticas docentes e os meus posicionamentos sociais. Segundo Chizzotti (2005, p. 83) o pesquisador pode fazer uma pesquisa militante “identificado organicamente com a vida e os interesses sociais dos sujeitos da pesquisa, nesta os forma para a ação e para a atuação”. É o que Hobsbawm (2003) chama engajamento, quando @ pesquisador@ prega a igualdade entre os seres humanos e a ciência é buscada para tal fim. O engajamento político é positivo à medida que a ciência não é apenas produzida para dentro das instituições, consistindo em uma forma de contrabalançar a tendência do isolamento da academia, ou também desenvolver

engenhosidades intelectuais por ela mesma. Contudo, adverte que as proposições do discurso científico devem estar sujeitas a validações por métodos e critérios que não estejam, em princípio, sujeitos a engajamentos, independentemente de suas consequências ideológicas e de sua motivação. As proposições não sujeitas a essa validação pertencem a um discurso de ordem diferente.

Para Hobsbawm (2003), a maior parte do que a história pode dizer sobre as sociedades contemporâneas baseia-se entre a combinação entre experiência histórica e perspectiva histórica. É nessa proposição que a experiência das mulheres será abordada no álbum de figurinhas, enquanto relação social de um determinado contexto histórico, pois ainda segundo o autor, encarar o futuro sem a história, além de cego é perigoso.

A noção de *experiência*, proposta por Thompson (1981, p.182), é relevante para esta pesquisa, pois permite pensar homens e mulheres como sujeitos, “pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas (...) e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura”. Essa perspectiva possibilita perceber a mobilidade dos sujeitos e das ações a partir de embates diários, sem cairmos no binarismo objetividade ou da subjetividade, ou mesmo, definir um ser mulher atemporal.

Seguimos as orientações metodológicas de Kergoat (2010) quando abordamos a temática gênero. Entendendo que as relações de produção inter cruzam exploração, dominação e opressão, sendo necessário analisar como ocorre a apropriação do trabalho de um grupo para o outro. A segunda orientação, é que as relações sociais necessitam ser historicizadas pelas possibilidades de rupturas e permanências. Em seguida, definir as estruturas invariantes da relação social, no caso da divisão sexual do trabalho, separação e hierarquia. Por fim, a observar a subversão coletiva.

Assim como Hooks (2013, p.90), é entendido nesta pesquisa que a teoria não é intrinsecamente curativa e revolucionária. Só cumpre tal função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. O problema detectado pela autora, é que, por vezes, a teoria é utilizada para criar hierarquias de pensamento que endossam estruturas de denominação ao classificar as obras como inferiores ou superiores. Nesse sentido, a teoria seria inútil e reacionária, “uma espécie de prática narcisista e autocomplacente que, em geral, procura criar uma brecha entre a teoria e a prática para perpetuar o elitismo de classe[...] nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”. A autora também entende a importância do trabalho intelectual, da produção teórica como uma prática social que pode ser libertadora.

O tipo de pesquisa é qualitativo. Para Chizzotti (2005, p.78) adotar uma orientação qualitativa é se debruçar sobre os significados que os indivíduos dão as suas ações, no âmbito da construção das suas vidas e suas relações, “à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que se dão”. Além disso, a abordagem qualitativa parte do fundamento da relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva ente sujeito e objeto.

Quanto aos procedimentos de pesquisa foram utilizados o documental, o bibliográfico, a bibliometria e experiencial. Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Podendo ser agrupados em fontes primárias e secundárias.

Para cumprir um dos escopos de pesquisa, foi utilizada a plataforma do Governo Federal de acompanhamento do Plano Municipal de Educação- PME, com acesso aos 38 planos educacionais referentes aos municípios que compõem o semiárido de Alagoas. Os quais possuem diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em dez anos (2015-2025), projetam a educação.

Usando a bibliometria, foi feita uma busca de palavras do conceito gênero, a partir do resultado agrupamos os PME em três categorias: municípios que 1-excluem, ou seja, não há o conceito gênero no plano; 2-contém, planos cuja temática gênero aparecem e 3-proíbem, planos que seguem a orientação do projeto “Escola sem Partido” e proíbem qualquer tipo de abordagem sobre gênero. Em seguida, foram analisados os PME dos 13 municípios que contém o descritor gênero, a partir da análise de conteúdos de 04 categorias: abordagem; ação; público alvo e objetivos. Sendo mapeadas as diferentes formas de abordagem da categoria gênero, as ações previstas para trabalha-las, os objetivos e a quem se destinam.

Em outra etapa da pesquisa, foram realizadas oficinas sobre mulheres com @s alun@s do 6º, 7º e 9º anos. Os trabalhos foram desenvolvidos em uma escola municipal situada na cidade Inhapi, semiárido de Alagoas. A partir da temática mulheres, em consonância aos conteúdos programáticos da disciplina de História, o resultado dessas oficinas estarão presentes no terceiro capítulo.

Por questões didáticas, a dissertação será dividida em três capítulos, a saber: o primeiro capítulo intitulado “*Do sabá à escola: gênero e educação no Semiárido de Alagoas*”; antes de apontar do que trata esse capítulo, há a obrigação explicar o título, após

fala da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves ⁸, afirmando que o “Nordeste tem manual prático de bruxaria para crianças de 6 anos”. Ao fazer alusão a esses dois elementos identificaram-se similaridades nas estratégias de disciplinar e regular o comportamento das mulheres, de outra forma, demonstrar as possibilidades e representações de contestação de um padrão único de ser mulher, dito isso, é apresentando neste capítulo a delimitação do nosso espaço de pesquisa, o semiárido, é evidenciado nossos diálogos teóricos, bem como a análise do conceito gênero nos 38 planos educacionais dos municípios que compõem o semiárido de Alagoas; o segundo e o terceiro capítulo tratam respectivamente do ensino de História e do produto, um álbum de figurinhas, com mulheres em diversos espaços e temporalidades históricas, não procurando o que é ser ou não mulher, mas seguindo o que sugere Nicholson (2000), buscando os significados de ser mulher em diferentes contextos históricos.

⁸ Em vídeo, Damares diz que 'Nordeste tem manual de bruxaria para crianças' Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/05/21/interna_politica,756315/emvideodamares-diz-que-nordeste-tem-manual-de-bruxaria-para-crianc.shtml. Acesso em: 14 de junho de 2019.

2 DO SABÁ À ESCOLA: GÊNERO E EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO DE ALAGOAS

Em três tópicos, de uma escrita posicionada, falo do semiárido que sinto e vivo, da (di) visão do semiárido criado para justificar a manutenção do poder, acima de tudo, dos significados de ser mulher, para isso, percorri vários caminhos desde os acadêmicos até aqueles onde ficção e realidade se encontram.

Foi mostrado um semiárido que não se desvinculou da sua matriz criadora da conservação, se associando ao retrocesso de tendência nacional e latino-americano na disputa pelo significado da palavra gênero através dos Planos Municipais de Educação.

2.1 Os sentidos do semiárido

Figura 1 – O semiárido premiado

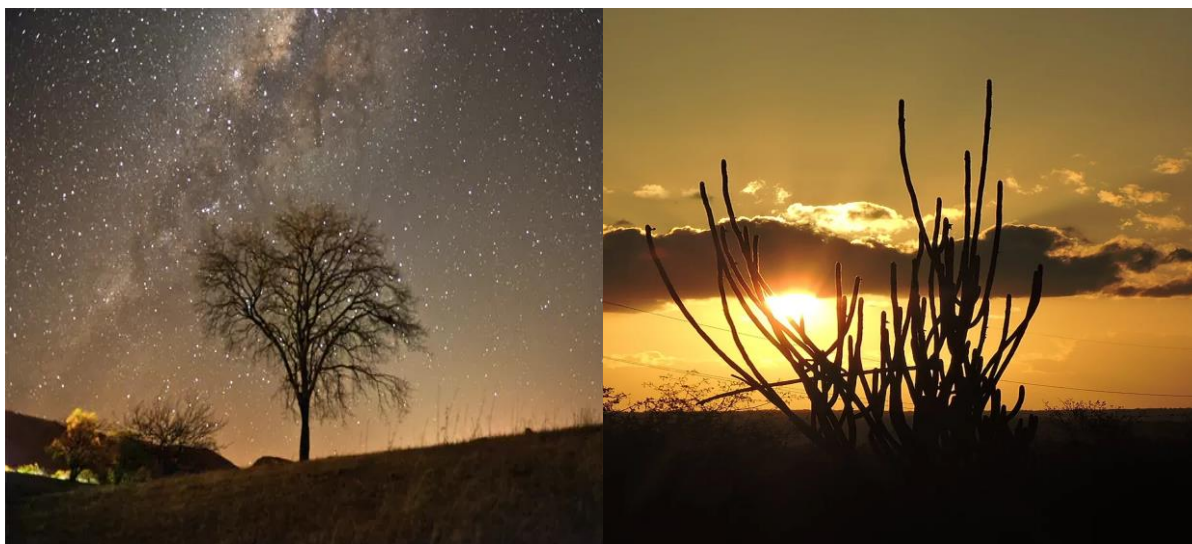


Foto: Marconi Cruz de Souza

Foto: Alana Ferreira da Silva

O semiárido do seu céu estrelado, do laranja entardecer das fotografias, foi também trajado de verde inverno, de cinza verão, de azul o ano todo, da noite brisa, já foi pintado de vermelho fogo, de dureza terra, de vida espinho, de chuva esperança, de pessoas natureza, mas são históricos o pinceis que construíram essas imagens, as quais se transfiguraram durante o tempo, espaço e intencionalidade. Atualmente, o semiárido brasileiro abrange alguns municípios da região Nordeste e do estado de Minas Gerais, essa delimitação é realizada pelo Grupo de Trabalho Interministerial- GTI, obedecendo a três critérios técnicos: “Precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm; índice de Aridez de *Thorntwaite* igual ou inferior a 0,50; percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a

60%, considerando todos os dias do ano” (BRASIL, 2017). Entrementes, nesta pesquisa o semiárido brasileiro é tratado não apenas como “clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só” (MALVEZZI, 2007, p.09). Portanto, a definição de semiárido não se limita aos aspectos naturais, inclui processos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Figura 2 – Localização da Região Semiárida



Fonte: SUDENE (2017)

As representações imagéticas do semiárido, segundo Castro (2001), têm como base a relação ser humano e natureza, que apesar de serem interdependentes, aparecem de forma unificada através da seca, ou até a segunda se sobrepondo a primeira. Outra perspectiva válida é a utilização da natureza, a princípio “adversa”, como potencial de produtividade através de

atividades do turismo ou o *agrobusiness*. Essas construções imagéticas-discursivas tiveram impactos nas políticas de intervenção no semiárido, como também no estabelecimento de relações sociais e identitárias.

Sobre essa unificação ser humano e natureza, Ferreira (2006, p.98) alude que “as ideias de mestiçagem, raça inferior, determinismo do meio são somados aí à seca e às misérias decorrentes da estiagem, reforçando a imagem do retirante como um sujeito reprovado moralmente e eticamente diante da sociedade”. Já na pesquisa, ainda embrionária, realizada por Verçosa (2016, p.110), os trabalhadores do sertão que se deslocam para zonas canavieiras para trabalharem no corte da cana são vistos pelos outros como “bonzão”, pois têm uma maior produtividade. Os trabalhadores da região local “explicam a produtividade mais elevada dos migrantes a partir da representação do sertanejo como um ‘povo sofrido’, ‘que aguenta a seca e o sol quente’, ‘que deve em seis meses juntar dinheiro para o ano todo’, e que por isso ‘não se importam em morrer’”. Mesmo tratando de temporalidades distintas, um século separa os objetos de estudos de Ferreira (2006) e de Verçosa (2016), a percepção imagética do trabalhador sertanejo, coletada nas pesquisas e criticada pelos autores, está intrinsicamente relacionado ao fenômeno da seca, como se houvesse uma determinação do meio na ação do sertanejo devido às condições que lhe foram postas, retirando do sertanejo sua condição de sujeito ativo no processo histórico.

Sobre essa persistência no imaginário de semiárido, Iná Elias de Castro (2001, p.04) alude que: “a resistência do imaginário sobre a natureza semiárida resiste com a estrutura socioeconômica do Sertão, suas relações de produção, relações sociais e base produtiva, que constituem o seu fundamento material”.

A naturalização das desigualdades a partir do imaginário de semiárido, já foi descortinada em meados do século passado. Em 1958, o GTDN⁹- Grupo Nacional de Desenvolvimento do Nordeste, “elaborou um diagnóstico sucinto da região, demonstrando que o grande problema da mesma não era de ordem climática como se afirmava, mas de ordem econômica” (ANDRADE, 1988, p.8). O texto *Uma política de desenvolvimento para o Nordeste*, lançado em 1959 por Celso Furtado, serviu de base para a criação do projeto da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste -SUDENE. O texto faz uma análise do problema que representa o Nordeste, no quadro do desenvolvimento nacional.

Celso Furtado (1998) foi fundamental para a compreensão do Nordeste e do semiárido. O autor buscou fugir das explicações naturais indo para o campo histórico,

⁹ No livro *Seca e Poder: Entrevista com Celso Furtado* (1998, p.63), Furtado revela que apesar do relatório ser atribuído ao GTDN, foi ele quem escreveu.

desnaturalizando o problema do atraso da região devido ao clima e da raça. Demonstrando as especificidades da região Nordeste que tem a alta densidade populacional e menor renda per capita, comparada a outras regiões e países da América Latina. Concluindo que essa estrutura desigual se dá pelo acúmulo de capital e escassez de terra. No texto também se demonstra a fragilidade da economia do semiárido que é de baixa produtividade e reduzido grau de integração dos mercados, sendo extremamente débil estando sujeitas a crises de produção. A rigor, não falta água, há uma irregularidade pluviométrica e uma estrutura econômica vulnerável aos períodos de seca que atinge diretamente @ pequen@ produtor@ da agricultura de subsistência.

Na tabela a seguir, podemos verificar ainda traços dessa vulnerabilidade. Dos municípios que fazem parte do semiárido alagoano, apenas Palmeira dos Índios, Arapiraca e Delmiro Gouveia estão na faixa de desenvolvimento médio (0,600 - 0,699), a maioria dos municípios ocupam a faixa de desenvolvimento baixo (0,500 - 0,599), enquanto os municípios de Olivença e Inhapi ocupam as últimas colocações do país com o índice muito baixo (0,000 - 0,499).

Tabela 1 – Características dos municípios do semiárido de Alagoas

Municípios do semiárido	População 2018	IDHM 2010	IDHM Renda 2010	IDHM Longevidade 2010	IDHM Educação 2010	IDEB 2018
Água Branca	20.162	0,549	0,527	0,728	0,432	4.7
Arapiraca	230.417	0,649	0,638	0,780	0,549	5.0
Batalha	18.455	0,594	0,563	0,752	0,496	4.8
Belo Monte	6.696	0,517	0,507	0,725	0,376	3.8
Cacimbinhas	10.730	0,531	0,559	0,697	0,384	5.0
Canapi	17.726	0,506	0,504	0,719	0,357	4.8
Carneiros	9.000	0,526	0,517	0,709	0,398	4.4
Coité do Nóia	10.744	0,533	0,520	0,730	0,398	4.6
Craíbas	24.129	0,525	0,517	0,687	0,408	4.2
Delmiro Gouveia	51.763	0,612	0,599	0,774	0,494	4.2
Dois Riachos	11.054	0,532	0,513	0,762	0,385	5.0
Estrela de Alagoas	18.153	0,534	0,515	0,720	0,410	4.6
Girau do Ponciano	40.588	0,536	0,498	0,762	0,405	4.1
Igaci	25.649	0,564	0,547	0,774	0,424	4.6
Inhapi	18.378	0,484	0,501	0,718	0,316	5.0
Jacaré dos Homens	5.288	0,583	0,543	0,759	0,481	4.8

Jaramataia	5.597	0,552	0,532	0,701	0,451	5.0
Lagoa da Canoa	17.934	0,552	0,541	0,703	0,443	4.3
Major Isidoro	19.891	0,566	0,566	0,755	0,424	4.4
Maravilha	9.326	0,569	0,539	0,742	0,460	4.6
Mata Grande	25.226	0,504	0,506	0,685	0,369	4.9
Minador do Negrão	5.337	0,563	0,541	0,767	0,430	4.3
Monteirópolis	7.153	0,539	0,497	0,710	0,443	3.7
Olho D'Água das Flores	21.437	0,565	0,568	0,752	0,422	4.4
Olho D'Água do Casado	9.303	0,525	0,527	0,785	0,350	4.2
Oliveira	11.591	0,493	0,513	0,677	0,345	4.0
Ouro Branco	11.456	0,547	0,538	0,700	0,434	4.3
Palestina	4.985	0,558	0,505	0,735	0,467	5.3
Palmeira dos Índios	73.096	0,638	0,625	0,794	0,523	5.0
Pão de Açúcar	24.446	0,593	0,536	0,793	0,491	4.4
Pariconha	10.527	0,548	0,526	0,754	0,416	5.5
Piranhas	24.891	0,589	0,563	0,786	0,462	4.6
Poço das Trincheiras	14.354	0,526	0,484	0,719	0,419	4.2
Quebrangulo	11.342	0,559	0,536	0,775	0,421	4.7
Santana do Ipanema	47.486	0,591	0,579	0,770	0,463	4.1
São José da Tapera	32.111	0,527	0,508	0,703	0,409	5.3
Senador Rui Palmeira	13.818	0,518	0,481	0,728	0,398	4.7
Traipu	7.153	0,532	0,499	0,765	0,395	3.9

Fontes: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; IDHM Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Em estudos feitos pelo estado de Alagoas (2017), foi observado, em 18 municípios de influência do Canal do Sertão¹⁰, a desigualdade na distribuição dos rendimentos por domicílio. Em 38% dos domicílios destes municípios, os moradores vivem com até 1 salário mínimo, ao passo que 9% dos domicílios recebem as três faixas de rendimentos mais altas.

Além da desigualdade na distribuição dos rendimentos, o estudo ainda traz outros dados alarmantes, o nível educacional. A taxa média de analfabetismo da população com 15 anos ou mais dos municípios da região de influência do Canal do Sertão em 2010, foi de

¹⁰ Água Branca, Arapiraca, Cacimbinhas, Carneiros, Craíbas, Delmiro Gouveia, Dois Riachos, Igaci, Inhapi, Minador do Negrão, Monteirópolis, Olho D'água das Flores, Olho D'água do Casado, Oliveira, Palmeira dos Índios, Pariconha, São José da Tapera e Senador Rui Palmeira.

34,4%, ficando muito acima das médias estadual, regional e nacional. Como se já não fosse bastante preocupante a média da taxa de analfabetismo destes municípios ser bem acima das médias estadual e nacional, alguns municípios apresentam uma taxa ainda superior à média da região de influência do Canal do Sertão, como por exemplo, Canapi (40,3%), Craíbas (41,4%), Minador do Negrão (42%) e Traipu (44,9%) (ALAGOAS, 2017).

Melo (2016; 2018) demonstra que no século XIX, é forjada a imagem do semiárido da seca permanecendo até os dias atuais. O reconhecimento do semiárido passa a ser feito mediante a imagem da fome, pobreza, miséria e, dentre inúmeros fatores, a culpabilidade recaíram sobre as secas, sendo essa a compreensão, nesse período, do atraso econômico e das discrepâncias regionais. É como se o clima semiárido do Sertão, caracterizado pela irregularidade pluviométrica, cumprisse a dual antagônica função: colorir de verde e vida as paisagens sertanejas; depois, cumpre sua impiedosa incumbência de tingir de verde apenas a esperança do sertanejo, essa parece não secar, diferente da terra onde pisa. Essa construção que homens e mulheres se reconhecem e são reconhecidos como um povo sofrido pelas condições adversas, não está presente apenas no discurso das elites políticas locais, mas no imaginário popular. De alguma maneira, é reforçado através de um discurso dominante, a naturalidade não só dos fenômenos naturais, como também, associa a estes a condição de miséria do povo.

Nesse sentido, o discurso da elite constrói uma representação dominante e ao mesmo tempo dissemina uma forma de poder silenciosa, que nas palavras de Bourdieu é identificado como poder simbólico. Conforme o autor,

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.15).

Assim, a condição de miséria ligada à seca que prevalece no imaginário popular reforçado por um poder arbitrário e silencioso; por diversas razões não é reconhecido como histórica, pelo contrário, é tida como natural, dessa forma,

A seca como significante (expressão) adquire significado (conteúdo) no conjunto das relações sociais, no território de sua ocorrência e fora dele, tornando-se um signo que só poderá ser compreendido no contexto daquelas relações. O seu significado objetivo de fenômeno natural foi substituído

progressivamente pela significação simbólica. O signo da natureza foi suplantado e obscurecido pelo signo da tragédia, adquirindo um forte conteúdo social e político (CASTRO, 2001, p.06).

Havendo uma “transferência de sentido, substituindo-se o léxico (seca) pela semântica (significado), criando-se um conjunto de expressões metafóricas que substituíram o enunciado da seca fenômeno climático pela enunciação da seca como tragédia” (CASTRO, 2001, p.05). Geralmente, a “solução” dessa tragédia, seria dada através das obras contra às secas, as medidas não poderiam ser mais de cunho esporádico como costumeiramente era feito, mas constante e intensiva, fazendo com que o discurso da seca comece a ganhar força e legitimidade. Esse processo de institucionalização se deu entre o final do século XIX e no início do século XX, através das obras contra à seca. Propagada nacionalmente como um problema, a seca, torna-se um poderoso argumento das elites políticas como meio de pressionar o Estado para manutenção do poder.

Por isso, Durval Muniz de Albuquerque (2011) afirma que, em grande medida, o Nordeste é filho da seca, já que o termo Nordeste foi usado inicialmente para designar a áreas de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas- IFOCS, criada em 1919. Para o Estado, o Nordeste era a parte da região do Norte que sofria com a seca. Produto imagético-discursivo do período a partir da seca de 1877, no qual se descobriu na seca um tema mobilizador. Por conseguir sensibilizar o país, principalmente através dos jornais, a seca de 1877-79 trouxe um volume considerável de recursos às vítimas desse fenômeno. Fazendo com que a bancada nortista percebesse, no discurso da seca, um poderoso instrumento para conseguir tratamento igual ao dado para o Sul. Outro elemento que unia os parlamentares nortistas era o cangaço e seu combate. “O Nordeste é, pois, uma região que se constrói no medo contra a revolta do pobre, no medo de perder o poder para a ‘turba de facínoras que empestavam o sertão” (ALBUQUERQUE, 2011, p.84). Não só o cangaço, mas também o messianismo são fatores de construção de um espaço fechado, capaz de garantir a mesma hierarquia de poderes.

Para que esse discurso fosse aceito, ganhasse validade, foi preciso que as pessoas se reconhecessem, ou que comovesse/sensibilizasse a opinião pública, de modo que “os sistemas simbólicos, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade” (BORDIEU, 1988, p.12). Nesse sentido, ao se elaborar imagens sobre o Nordeste, houve uma forte contribuição de literatura regionalista, que ao fazer uma crítica da realidade social demonstrando as mazelas do sertão como a fome, pobreza, a migração, a alimentação no

período das grandes estiagens, dentre outros sistemas simbólicos, acabava contribuindo, ainda que de forma involuntária, para a construção da imagem do “Sertão da Seca”, colaborando para alicerçar o discurso das elites. Segundo Albuquerque (2011), a partir de 1920, há uma mudança no paradigma de escrita e imagem do Nordeste, passam a ser elaborados a partir de uma estratégia que visava denunciar a miséria das camadas populares e a injustiça social que estavam submetidas e, ao mesmo tempo, resgatar as práticas e discursos de revolta popular ocorrida nesse espaço. Para o autor foi inserido não só a disparidade entre regiões, mas também a própria diferença interna entre Litoral e Sertão. Ratificando essa mudança no paradigma da escrita, Ferreira (2014, p.92) alude que,

O campo literário dos anos de 1930 procurava estabelecer uma literatura que tivesse como fonte de inspiração a realidade tal qual ela é, isto é, uma literatura ‘verdadeira’, sem as máscaras do rebuscamento literário, e que servisse de documento de conhecimento sociológico acerca da realidade retratada.

A literatura, uma das expressões humana, narrativas das representações sociais de determinado contexto histórico, pode ser usada como fonte histórica, à medida que evoca as experiências do viver, especialmente, como entrecorte entre o sujeito e a realidade, possibilitando o olhar crítico, capaz de desconstruir paradigmas firmados como verdades (ABREU, 2016). Entrementes, assim como Carlo Ginzburg (2007), entende-se que é problemática a compreensão do não limite entre as narrações literárias e as narrações históricas e como elemento comum de ambas é a construção da representação da realidade.

Nesse sentido, defrontam-se as representações da mulher no semiárido através da literatura regionalista de 30, privilegiando dois romances: *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *As três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz.

Rachel foi uma das pioneiras escritoras a complexificar a personagem feminina através de seus romances, contrapondo-se ao estereótipo da mulher construído no século XIX, por autores brasileiros do romantismo (GUERELLUS, 2009). Essa recriação do papel da mulher é percebida mais nitidamente no romance que analisamos, *As Três Marias*, o livro aborda as questões de gênero a partir de um olhar regional, as descobertas, sonhos, desejos, contradições, enfim, o diálogo com a realidade social através dos marcadores raciais, de classe e de gênero.

Graciliano Ramos faz parte dos intelectuais que enxergava as disparidades internas e na sua literatura faz emergir no cenário sertanejo a seca e a fome. Ferreira (2014, p.123) parte da noção que Ramos pertence ao grupo de intelectuais, que acabaram por deixar se cooptar

pelo poder do Estado. “O engajamento e consequentemente prestígio intelectual de Graciliano são, portanto, produtos de sua trajetória e de sua posição no interior da classe dirigente”. O livro do autor alagoano, *Vidas Secas*, publicada, em 1938, demonstra a migração de uma família em busca de terras, fugindo da seca do sertão e teve grande vendagem nacionalmente. Há pelo menos três aspectos que devem ser levados em consideração a respeito da obra Graciliânica, em particular ao livro supracitado. O primeiro aspecto, como demonstra Ferreira (2014, p.136-143), há uma expansão, em 1936, da produção de livros e na esteira desse processo a profissionalização da carreira de escritor; o segundo aspecto, diz respeito à ligação do autor com a Livraria José Olympio, que além de publicar livros por essa editora, possibilitou a potencialização das suas publicações; o terceiro aspecto trata, especialmente do livro *Vidas Secas*, por ser leitura obrigatória dos exames de admissão no Rio de Janeiro e em São Paulo, contribui para o aumento na vendagem. Foi por essas especificidades, tanto dos autores quanto dos respectivos romances que são privilegiados nesta análise.

2.1.1 Entre Marias, lutas e Vitórias: as representações da mulher sertaneja na literatura: Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos

Vidas Secas retrata a vida da família de retirantes formada pelo vaqueiro Fabiano, sinhá Vitória, o menino mais novo, o menino mais velho e a cachorra baleia. Os nomes ou não nomes dos personagens revela algo comum na primeira metade do século XX, a mortalidade infantil. Os primeiros momentos do texto quase não há falas entre os personagens, que não se enxergam na condição humana. “E, pensando bem, ele não era homem: era apenas uma cabra ocupada em guardar coisas dos outros” (RAMOS, 2004, p.18). A princípio tem-se a impressão que nada os diferenciava dos outros animais, a não ser pela característica a qual só lhe pertence, lembrar-se das coisas. Essa distinção pode ser percebida na passagem que a cachorra baleia come o papagaio que também acompanhava a família. “Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto” (RAMOS, 2004, p.11).

O romance apresenta elementos que atestam a visão do sertanejo ignorante, bruto e subserviente, que poderia ser qualquer espinho na caatinga do Sertão. “E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha. (...) se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito” (RAMOS, 2004, p.21). O conhecimento para o sertanejo era dispensável, pois quando no período de seca seriam atingidos os letrados e não letrados, não

poderiam fazer nada frente ao fenômeno “natural”. No questionamento do menino mais velho sobre o que seria o inferno, podemos identificar que era a vida que levavam. “Talvez a sinhá Vitória dissesse a verdade. O inferno deveria estar cheio de jararacas e suçuaranas, e as pessoas que moravam lá recebiam cocorotes, puxões de orelha e pancadas com bainha de faca” (RAMOS, 2004, p.61).

A representação feminina por Sinhá Vitória é um tanto enigmática, diferente do que se apresenta na sociedade paternalista do período. Com sua pequena ambição de uma cama de lastro de couro e seu sonho de retirante, é a figura que apresenta um norte na trama. Ao contrário de Fabiano que não almeja nenhuma mudança na vida dos seus descendentes continuando seu ofício, ela se contrapõe de forma veemente ao esposo.

Nossa senhora os livrasse de semelhança desgraça. Vaquejar que ideia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a caatinga, onde havia montes baixos, cascalhos, rios secos, espinho, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltariam nunca mais, resistiram à saudade que ataca o sertanejo na mata (RAMOS, 2004, p.122).

Sinhá Vitória assume um papel de liderança dentro do grupo familiar. Além disso, é perceptível a ligação dos personagens com a terra onde vivem, apesar das condições inóspitas de vida posta nos escritos, esse apego a terra não é superior à vontade da personagem, dos filhos levarem uma vida melhor que a dela.

Um traço em comum nas personagens analisadas, Vitória e as três Marias, é o fato de não serem analfabetas, Sinhá Vitória fazia os cálculos do pagamento de Fabiano, e percebeu que ele estava sendo enganado pelo patrão.

Sinhá Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições. No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de Sinhá Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros (RAMOS, 2004, p.52).

Apesar de saber que a mulher estava certa, Fabiano resignou diante do patrão, não estava Vitória por perto lhe subsidiando em uma contra argumentação. Assim, “a personagem feminina comporta-se: transgredindo normas [...] Ao mesmo tempo, essa mulher nordestina provoca descentramentos no espaço restrito do doméstico” (COSTA; SACRAMENTO, 2012, p.83).

Ainda que essas representações sejam construídas por via literária, elas criam símbolos que dão subsídio, mesmo que não seja a intencionalidade do autor, a uma discussão que estava se fazendo na primeira metade do século XX, da questão regional, que segundo Bourdieu (1989, p. 213), é a luta pela identidade regional,

[...] são uns casos particulares de lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade do grupo.

Essa luta do *fazer ver e fazer crer* cria ou desfaz grupos sociais e a literatura contribuiu para essa criação de símbolos que segundo Bourdieu (1989) passam a ser incluída na representação do real. Dessa forma, estereótipos do que seja a mulher e o homem sertanejo, assim como a região que vivem, passam a ser elaborados e apropriados por diferentes grupos sociais.

As *três Marias*, publicada em 1939, por Rachel de Queiroz, tem como principal cenário um colégio interno administrado por freiras. Protagonista do romance, a narradora-personagem Maria Augusta, Guta, foi enviada para lá, aos 12 anos, pela família. Apesar de conhecer e conviver com várias meninas, é com Maria José e Maria da Glória que desenvolve laços mais próximos, unidas formam o trio de Marias.

No romance, as representações femininas são distintas, entretanto, é perceptível uma preponderante influência das famílias nas experiências das jovens. Das três, é Guta quem ganha o mundo, viaja, rompe com a moral religiosa que aprendera no colégio e toma o próprio corpo como posse, além de trabalhar. Glória encontra realização na formação de uma estrutura familiar, se torna esposa e mãe. Maria José busca na profissão de professora e na dedicação religiosa sua plenitude.

As figuras paternas eram bastante peculiares. Glória era órfã, a mãe morreu no dia do seu nascimento e o pai quando ela tinha 12 anos. Ela até os quatro anos, chamava o pai de mãe, era ele que cuidava, alimentava, acalentava a criança. E apesar de ser atribuição de ambos, é a mãe imposta tais funções, dessa forma explica-se a confusão de Glória. Durante a vida, o pai fazia versos, “exigia então da menina sapiências de ginasiano; depois ficava radiante, sem poder esconder o orgulho e a alegria, quando a via extrair uma raiz cúbica” (QUEIROZ, 2009, p.12). Além do conhecimento dos números e das letras, Glória permeava o

campo artístico, tocava violino. A órfã, apesar da pouca idade, era incentivada a ter acesso ao saber, no sentido mais amplo. Entretanto, não eram todas as órfãs que tiveram acesso ao análogo conhecimento de Glória, observando a estrutura do colégio, Guta descreve:

Ao centro, era o ‘lado das irmãs’, grandes salas claras e mudas onde não entrávamos nunca. E além, rodeando outros pátios, abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noiva que nós vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres. [...] uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separava delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas. (QUEIROZ, 2009, p.16).

Nota-se que a educação das meninas variava, tendo como parâmetro a classe social a qual pertencia. A exemplo de Glória, mesmo depois de perder o pai, ela estava amparada por um tutor, as órfãs que não tinham tutores aprendiam a trabalhar, a coser e tecer os enxovais para as meninas do internato.

No caso de Guta, o apoio familiar se mostra mais evidente na sua saída do colégio. Viu-se em uma situação desconfortável, queria independência financeira, buscava liberdade, e a família, principalmente seu pai, cumpriu um papel importante nessa conquista.

De forma que, quando vi no jornal o edital de um concurso para datilógrafo em Fortaleza, agarrei-me a essa esperança com tanta tenacidade e energia que Madrinha cedeu, papai cedeu, trouxe-me para fazer o concurso, visitou amigos, conseguiu a nomeação (QUEIROZ, 2009, p.52).

Apenas entre Maria José e o pai não há contato direto, pois ele abandonou os filhos e a esposa para estar com outra mulher. Situação desconfortável para dona Júlia, mãe de Maria José, que em grande parte da narração passa se lamentando pelo mau casamento, dizendo que: “Eu tive sina de negra cativa, de negra ladrona, fugida, que só serve para apanhar. Veja minhas irmãs: uma casou com um médico do Exército, mora no Rio; a outra, o marido é empregado do Correio. Nenhuma passa o que eu passo, nem sonha! ” (QUEIROZ, 2009, p.25). As lamentações de Dona Júlia revelam também as disparidades entre mulheres negras e brancas.

Nas visitas à casa de Maria José, única que morava perto do Colégio em que as três estudavam. Permitia-lhes pequenos espaços de fuga, e neles, a transição de meninas a mulheres, os descobrimentos e a relação com o corpo é demonstrada,

Logo aos sábados, púnhamos papelotes no cabelo, e, ao sair, um pouco de rouge disfarçado sob a camada de talco. Glória, alta e magra, tinha a mania de ser esbelta, e apertava a cintura em cintos inverossímeis. Quanto a mim, a minha vaidade era mostrar as pernas. Tinha horror às saias compridas do uniforme, vivia dobrando secretamente os embainhados, sem me importar com os protestos de Maria José e Glória, que me chamavam de imoral (QUEIROZ, 2009, p.25).

Essa relação com o corpo mediada pelos conceitos de moral e imoral não era concepções exclusivas de Glória e Maria José, Guta também as tinham. Ela ficou confusa ao perceber a saliência dos seios de uma freira recém-chegada, não admitindo a possibilidade de haver uma mulher por baixo do hábito.

Não conseguiria imaginar uma irmã, comendo, vestindo-se, dormindo; não podia crer que houvesse um coração de mulher, um corpo de mulher debaixo da lã pesada do hábito. Certo dia, olhando uma irmã muito nova, chegada há pouco da Casa-Mãe, notei-lhe o busto redondo, farto, levantando-lhe a linha dura do corpete. Baixei os olhos com vergonha e confusão. Aquilo desafiava meus tabus íntimos, não sei que pudicos preconceitos. Era como se visse um quadro profano num altar, qualquer objeto frívolo e pecaminoso onde deveria haver um santo. Tudo isso, só porque um humilde busto se afirmava, inocente e redondo, onde eu achava que devera existir um sumido peito de asceta (QUEIROZ, 2009, p.19).

Além da classificação antinômica do moral e o imoral, as meninas eram ensinadas a diferenciar o sagrado do profano, as coisas divinas e diabólicas, essa última usada como sinônimo de mundanas e seguirem o exemplo imaculado de Maria. A contraversão desse exemplo era totalmente abominada, posicionamento perceptível quando uma das meninas consegue fugir com o namorado, uma das irmãs comentando sobre o episódio alude que: “O amor do mundo a enlouqueceu, o pecado a cegou, ela ficou tal como um animal do campo que não conhece pudor, nem temor de Deus, e só escuta os conselhos diabólicos do instinto” (QUEIROZ, 2009, p.40).

Na saída do Colégio, Guta se deu conta do que tinha ocorrido com suas amigas mais próximas. Teresa fugiu, Jandira e Gloria casaram aos 18 anos, Hosana morreu de parto. Entre os vestidos de noivas, a educação, os costumes e as regras, Guta buscava a independência financeira, não se sentia pertence a rotina doméstica,

[...] ninguém via, que o único desejo do meu coração era de arrancar hábitos, esquecer a escravidão do sino, das rezas, da cama feita? Para que sair do colégio, para que ser afinal uma mulher, se a vida continuava a mesma e o crescimento não me libertara da infância? (QUEIROZ, 2009, p.52).

Esse desejo de libertação de Guta, com o apoio da família, fez com que ela prestasse um concurso para datilógrafa, aprovada e trabalhando, estava realizada “parecia-me que a felicidade começava. Viver sozinha, viver de mim, viver por mim, livrar-me da família, livrar-me das raízes, ser só, ser livre!” (QUEIROZ, 2009, p.53).

Segundo Abreu (2016), Rachel, ao tematizar sobre as suas protagonistas Marias, as inserem em um contexto patriarcal e bíblico, mas as compõem contestadoras do espaço da submissão feminina que se destinam às mulheres. E o caso de Maria Augusta, Guta, que estudou e morou em um colégio de freira entre os 12 e 18 anos, trabalhou e seguiu rumo distinto do que a normatização social impunha.

A partir dessas duas obras, entendendo-as como fonte histórica, é possível problematizar como foi construída as representações da mulher e do sertão, verificando as rupturas e permanências dessas construções na atualidade.

Para Guimarães (2017) o discurso histórico e literário tem em comum o fato de ser narrativo. Afirmando que é possível desenvolver projetos interdisciplinares tendo como opção metodológica o uso da literatura. A autora lembra ainda que

A leitura de textos literários, reservando as especificidades artísticas, podem nos oferecer traços, pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, de imagens sensíveis do mundo, dos valores dos costumes, do imaginário, de histórias de uma determinada época (GUIMARÃES, 2017, p.316).

Além da literatura, a mídia, de forma ampla, foi imprescindível para a criação imagética do Nordeste, Albuquerque (2011) demonstra que

O que podemos concluir é que o Nordeste será gestado em práticas que já cartografam lentamente o espaço regional como: 1) *o combate à seca*; 2) *o combate ao messianismo e ao cangaço*; 3) *os conchavos políticos das elites políticas para a manutenção de privilégios* etc. Mas o Nordeste também surge de uma série de práticas discursivas que vão afirmando uma sensibilidade e produzindo um conjunto de saberes de marcado caráter regional (ALBUQUERQUE, 2011, p.88)

Ainda segundo o autor, pensar a região é compreendê-la não como homogenia, nem como uma identidade naturalizada, mas como uma série de enunciados e imagem que se repetem, em diferentes discursos e épocas, com certa regularidade. O Nordeste é uma invenção pela repetição de determinados enunciados. Encontrados em relatos de jornais, na literatura regionalista de 30, em músicas, filmes, teatro e quadros criaram imagens sobre o Nordeste e suas diferenças internas entre litoral e sertão.

2.2 Gênero: um campo em disputa

Três conceitos indicam caminhos e acompanham esta pesquisa: Semiárido; Gênero e ensino de História, campos vivos, pulsantes que estão envoltos em lutas, tensões e projetos de sociedade. O pedido de escrever um verbete sobre gênero em diversas línguas feito por um coletivo feminista a Haraway (2004), com o argumento que as mulheres não aparecem onde deveriam, contexto revelador sobre o campo de luta feminista- a canonização da linguagem, das políticas, da historiografia. Sobre essa canonização da linguagem Manoel de Barros (2008, p.15) nos diz que:

No descomeço era o verbo./ Só depois é que veio o delírio do verbo./ O delírio do verbo estava no começo, lá/ onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos./ A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som./ Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira [...].

O poeta deixa algumas pistas: a linguagem é construída e constrói historicamente, em outro sentido, divergir da normalização da palavra pode ser considerado um delírio. Há 25 anos, Louro (1995) aludia que as palavras (todas elas) não revelam imediata e diretamente o que significam. Isso fica especialmente evidente quando nos referimos a gênero. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando a escolha desse objeto, e ao que parece, terá de ser feito esse percurso, como já justificado, o que resta é a conceituação, tarefa difícil, especialmente quando a palavra gênero adquire um sentido pejorativo e de complexa negação do seu uso, principalmente na educação, a partir da famigerada “ideologia de gênero”.

A própria palavra ‘gênero’ vem sendo contestada e mesmo eliminada em certos casos. Embora a discussão remonte à apresentação inicial do Plano Nacional de Educação em 2014, uma peça fundamental no processo político foi Requerimento de Informação apresentado na câmara dos Deputados em

maio de 2015, em que um parlamentar solicitava esclarecimento sobre o que chamou de ‘manutenção da ideologia de gênero’ como diretriz obrigatória para o PNE’. Em sua justificativa, alegava serem inaceitáveis- e característicos do que rotulava como ‘ideologia de gênero’- trechos do que o PNE que determinavam a inclusão nos conteúdos escolares da ‘promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’ e a implementação de ‘políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas de exclusão’ (BIROLI, 2018, p.129).

Estando em curso um projeto conservador que pretende silenciar qualquer debate sobre desigualdade de gênero e leituras posicionadas da realidade social. Haraway (2004) e Hufton (1998) indicam o ponto de emergência da categoria gênero relacionados ao movimento das mulheres, no contexto de luta pelos direitos civis, em 1960-70. Haraway (2004, p.211) alude que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta”. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo.

Scott (1995) aponta que a aparição inicial do termo gênero se deu entre as feministas americanas, com o intuito de demonstrar o caráter social das distinções por sexo. Rejeitavam o determinismo biológico que essa palavra trazia implícito. De igual maneira, sua formulação estava relacionada ao caráter mais abrangente em detrimento do desenvolvimento da História da mulher que ocorria de forma mais estreita, pois, partia-se da compreensão que homens e mulheres eram definidos de modo recíproco, não sendo possível compreender a história de qualquer que um dos sexos de forma separada. Além disso, inserir as mulheres na história modifica as maneiras tradicionais da historiografia, trariam para a disciplina novos temas, problemas e uma nova história.

Entretanto, essa noção de gênero foi ancorada nas distinções entre sexo e gênero. Embora essa discussão tenha sido importante por permitir que as feministas questionassem o determinismo biológico, por outro lado, implicou na preservação de um tipo de pensamento dualista que não permitia captar os desvios de gênero, como esclarece Nicholson (2000).

Nessa perspectiva dual, qualquer construção social que tenha a ver com a distinção entre masculino e feminino, tinha como parâmetro a diferença entre os corpos, o gênero precisava da base do sexo, o que denomina de “fundacionalismo biológico”. Essa compreensão do feminismo da diferença tendia a ser o feminismo da uniformidade. Dizer que

as mulheres são diferentes que homens desse ou daquele jeito é dizer que as mulheres são desse ou daquele jeito e que homens são desse ou daquele jeito (NICHOLSON, 2000).

Para explicar o que seria esse fundacionalismo, Nicholson (2000) utiliza a metáfora do porta-casacos, ou seja, o gênero era construído socialmente, porém através de uma base biológica. A autora argumenta que o corpo também é uma construção social, por conseguinte sexo não pode ser independente de gênero. Dessa maneira, o gênero é um elemento estruturante do mundo, da cultura e do social.

Apesar da década de 70, do século XX, ser considerado o ponto de emergência quando se fala de uma teorização feminista ou mesmo a maior expressão no Brasil e outras partes do mundo do feminismo, a luta e o movimento de mulheres rememoram tempos longínquos. Ângela Davis (2016, p.145) demonstra que já havia organizações de mulheres norte-americanas pelo voto, em meados do século XIX, embora “as trabalhadoras não se uniram em massa para levantar a bandeira do sufrágio até o início do século XX, quando suas próprias lutas criaram motivos especiais para que reivindicassem o direito ao voto”. Entendo aqui como movimento um fenômeno social ou político de certa transcendência, podendo derivar tanto da força da contingência de pessoas, como da capacidade para provocar algum tipo de troca, seja em forma de lei, cultural social e político. “Um movimento de mulheres não precisa ter uma única expressão organizativa e pode caracterizar-se por uma diversidade de interesses, formas de expressão e imbricações espaciais”¹¹ (MAXINE MOLYNEUX, 2003, p.225).

Sardenberg e Costa (2012) aludem que os feminismos contemporâneos no Brasil emergiram no contexto das lutas pela redemocratização e contra a opressão do regime militar que chegou ao poder 1964, através de um golpe, cenário que não difere de alguns países da América Latina. “Durante los años setenta y ochenta, la segunda ola del feminismo emergió a partir de la resistencia y la lucha de las mujeres contra el autoritarismo, la violencia y la falta de ciudadanía en el interior de los regímenes militares”¹² (MATTOS; PARADIS, 2013, p.95). O movimento feminista, nesse período, era vasto e heterogêneo comportando também a luta pela redemocratização do país.

Maxine Molyneux (2003) aponta que a produção bibliográfica tem mostrado interesses por três movimentos de mulheres: o primeiro coincide com o movimento feminista

¹¹ “Um movimento de mulheres não precisa ter uma única expressão organizativa e pode caracterizar-se por uma diversidade de interesses, formas de expressão e imbricações espaciais” (MAXINE MOLYNEUX, 2003, p.225). (Tradução livre)

¹² Durante os anos setenta e oitenta, a segunda onda do feminismo emergiu a partir da resistência e da luta de mulheres contra o autoritarismo, a violência e a falta de cidadania no interior dos regime militares (MATTOS; PARADIS, 2013, p.95) (Tradução livre).

internacional de 1970, com foco na história, trabalho e organização feminista em vários lugares do mundo. A segunda tinha interesse na luta de mulheres com pautas como o consumismo e injustiças sociais. Em países da América Latina essas lutas foram combinadas a outras, como repressão política e recessão econômica. E por fim, o interesse de movimentos de mulheres dentro dos movimentos fundamentalistas. No entanto, a autora demonstra que esses trabalhos são eminentemente descritivos. Estando em marcha uma construção teórica do feminismo, dentre os quais se destaca a relação entre o movimento de mulheres e a democracia. Outros movimentos sociais também emergiram como os dos sem terras, negros, gays, indígenas, entre outros, com pautas que incluíam restabelecimento democrático e participação política.

Importante demonstrar que as mulheres tiveram uma história ou estiveram presentes em revoltas e revoluções, houve o reconhecimento da sua participação, porém ficou renegada ou restrita, uma história separada dos homens, de maneira que, as feministas ficaram responsáveis pela escrita da história das mulheres, o que mantinha a história tradicional intocada. Dessa forma, há um desafio teórico no enfrentamento desses posicionamentos (SCOTT, 1995).

Já nos anos 80, a ênfase dos feminismos foi nas identidades afro, lésbico, popular, na organização de mulheres sindicalistas, de trabalhadoras rurais, entre outras (DUTRA; BANDEIRA, 2015; MATTOS; PARADIS, 2013; SARDENBERG; COSTA, 2012). Mesmo com essa pluralidade de cosmovisões, Dutra e Bandeira (2015), partem do entendimento que os estudos de gênero, de forma geral, foram e continuam sendo pautados por uma agenda de ação política, que luta pelo direito das mulheres e outros grupos, motivados pela vontade de mudança social, em outras palavras,

O movimento contestatório que eclodiu com força naquela década, em diferentes partes do mundo, possuía muitas frentes simultâneas: a juventude, a classe trabalhadora, as mulheres, a população negra, a militância anticolonial. Seria praticamente inevitável que pessoas cuja identidade se definia na relação com mais de um desses grupos questionassem sua própria posição e pusessem em xeque as hierarquias internas a cada um deles. Os debates que se estabeleceram a partir de então nos movimentos permitiram, sobretudo dos anos 1970 em diante o salto na reflexão teórica que nos levou à riqueza (e à complexidade) da compreensão atual sobre os padrões de entrelaçamento das múltiplas formas de dominação presentes na sociedade (BIROLI; MIGUEL 2015, p.30).

Nesse sentido, cada contexto histórico, assim como os diversos marcadores como classe, raça, etnia, regionalidade, geração, sexualidade, trazem especificidades as lutas

feministas. Autoras como Kergoat (2010); Biroli; Miguel (2015) aludem que esses marcadores, por vezes, são compreendidos e enfrentados de forma isolada. Entrementes, há uma interdependência dessas categorias sociais, tanto no plano teórico como na prática de movimentos sociais de mulheres e trabalhadoras, construir muros teóricos que isolam tais posicionamentos sociais limitam uma compreensão mais abrangente da realidade social.

Kergoat (2010, p.94) critica as metáforas geométricas como imbricação, adição, intersecção e multiposicionalidade, por entender que práticas sociais são móveis, ambíguas e ambivalentes. Para tanto, usa os conceitos consubstancialidade e coextensividade afim de compreender as práticas sociais entre homens e mulheres frente à divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e regional. Definindo relação social como “uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa”. É uma relação de produção material e ideal.

Comparando com a definição de classe encontrada em Thompson (1987, p.10), é possível localizar similaridades no que Kergoat (2010) define como relação social. Para o autor, a classe é entendida não como uma coisa, mas acontece efetivamente nas relações humanas em um dado momento histórico. “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiência comuns (herdadas ou partilhada), sentem e articulam a identidade dos seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”. Comumente a experiência de classe se dá através das relações sociais de produção. O que Thompson não menciona é que mesmo pertencendo a uma mesma classe social, pode haver conflitos de interesses, a partir dos diversos marcadores sociais.

Para Kergoat (2010), as relações sociais são consubstanciais, ou seja, elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas em análises científicas; e são ao mesmo tempo coextensivas por se reproduzem e se co-produzem mutuamente. A ideia de consubstancialidade não implica que tudo está vinculado a tudo; mas é uma forma de leitura social. “É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca” (KERGOAT, 2010, p.100). Já a coextensividade indica o dinamismo das relações sociais.

Vale pontuar que existem diferenças entre as relações intersubjetivas e as relações sociais, a primeira diz respeito aos indivíduos concretos, a segunda, opõem grupos sociais. Digamos que uma mulher compartilha as atividades domésticas com o parceiro e o seu salário não tenha distinção, isso ocorre no nível individual e não social, pois as relações sociais

continuam a operar e a se manifestar sob suas três formas canônicas: exploração, dominação e opressão.

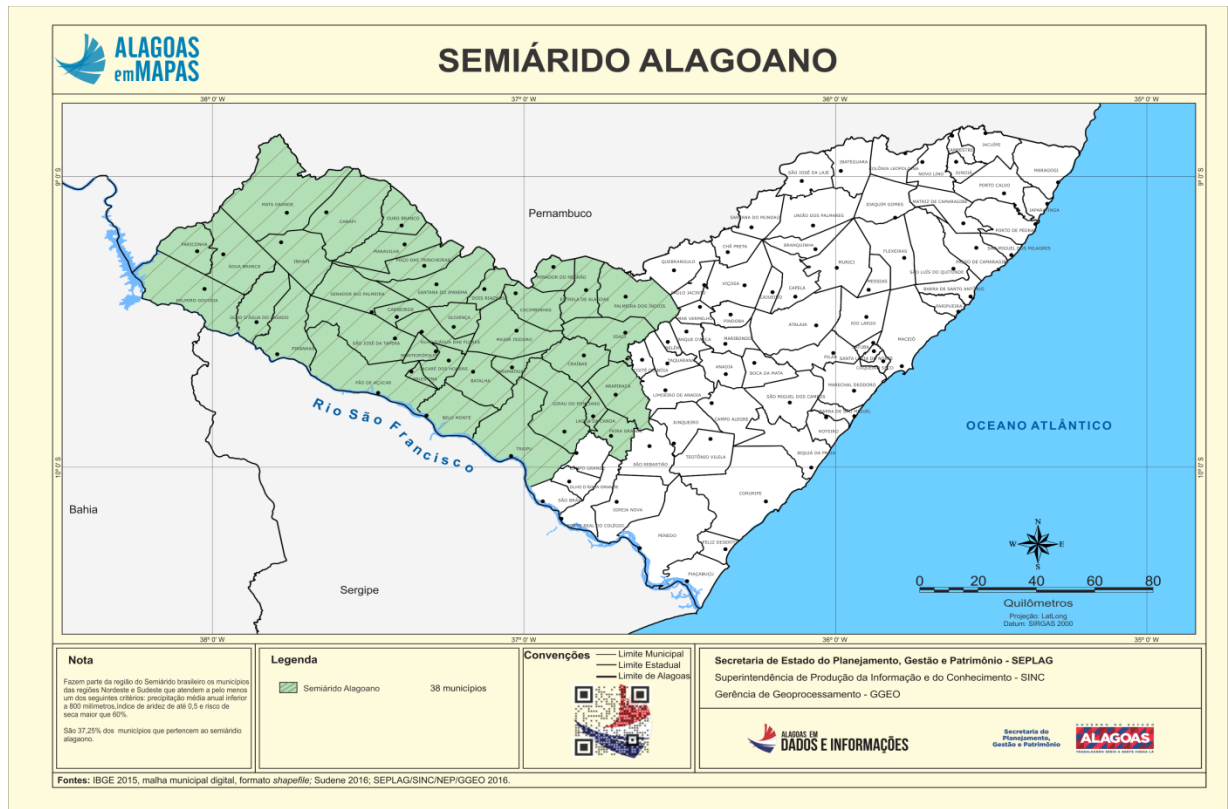
Dessa maneira, é perceptível uma minimização dos conflitos de classe de forma individual, porém eles continuam existindo na sociedade. Por outro lado, há situações que tais conflitos são evidenciados, por isso que é preciso levar em consideração à necessidade de união em contraposição à homogeneidade dos movimentos. Assim, em termos de consubstancialidade das relações sociais “[...] o gênero (ou a classe, a raça) será — ou não será — unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade” (KERGOAT, 2010, p.99). Destarte, mesmo que a mulher tenha ganhado espaço no mercado trabalho, endossa as desigualdades horizontes e verticais, além de assumir os trabalhos domésticos, as mulheres ganham menos que os homens. Pois, ao assumir as atividades domésticas, as mulheres liberam os homens, enquanto mulheres das classes mais abastarda externalizam esse trabalho para outras mulheres.

Desse ângulo de compreensão, enfrentar apenas o sexismo é limitado, já que a produção das desigualdades está relacionada a outras posições sociais, como as de classe, que podem colocar as mulheres em polos contraditórios e distintos.

2.3 Gênero: projeções nos planos municipais de educação do semiárido de alagoas

A “Ideologia de gênero” é uma expressão recorrente na disputa da arena educacional. O debate envolvendo-a tem como linhas de atuação a atribuição e ocultação de seus significados e intencionalidades, por outro, materializam-se na exclusão e na imposição. O Plano Nacional de Educação-PNE que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em dez anos (2014-2024) vetou temas como gênero e sexualidade nas escolas. O que gerou impactos nos planos estaduais e municipais. Podem-se verificar tais impactos acessando aos 38 planos educacionais referentes aos municípios que compõem o semiárido de Alagoas. A partir da busca de palavras, foi constado que 15 municípios excluíram a temática gênero; 13 utilizam a categoria, entretanto há uma variação no tipo de abordagem referente a utilização na realidade educacional e 10 proíbem a discussão sobre essa temática na escola.

Figura 3 – Localização da mesorregião do semiárido alagoano



Fonte: Governo de Alagoas. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/dataset/mapas-de-caracterizacao-territorial/resource/6ea81b2a-d45c-47db-a0fb-f1c78ff8dbe2>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

Como lembra Ginzburg (2007, p.156), é de fundamental importância para o trabalho do historiador desvelar o que se esconde atrás de um discurso. Neste caso, sobre a ideologia de gênero, “uma coisa é rechaçar respostas frágeis ou irrelevantes no nível intelectual; outra é rechaçar as perguntas que as geraram”.

O PNE, que vetou a palavra gênero, foi sancionado em 2014, no governo de Dilma Rousseff que sofreu um *impeachment* controverso. No processo de votação contra a presidenta, na Câmara dos deputados, a justificativa de *impeachment* “pela família”¹³ foram usadas 114 vezes.

Pouco tempo, a mesma Câmara aprovaria uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55) que limita os gastos públicos por 20 anos, afetando diretamente áreas como educação e saúde. O ano de 2016 foi o prenúncio de um projeto em curso envolvendo “não apenas a redefinição dos rumos da economia, mas também a repactuação das fronteiras entre Estado, mercado e sociedade, impondo recuos no pacto social estabelecido na Constituição de

¹³ Disponível: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/04/20/familia-e-democracia-sao-citadas-mais-de-100-vezes-por-deputados-veja-outras.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

1988” (BIROLI, 2018, p. 84). E os retrocessos ganharam força e celeridade com as alterações na legislação trabalhista e a reforma da previdência em curso. Todavia, para parte da população o que ameaçava à “família brasileira” eram as conquistas dos movimentos feministas e LGBTQI+- lésbicas; gays; bissexuais; transexuais; queer; intersexuais; transgênero; assexual; pansexual; aliado, questionando.

É nesse contexto que foi criado um pânico moral, a “subversão” que estava levando ao caos, e a moralização é a fórmula da equação que resolveria os problemas sociais. A ideologia de gênero, vilã a ser combatida pelos “super-homens” que tinham em punho a arma bíblica e as palavras da salvação, convocava a “família” como base dessa “reconstrução” social. Hooks (2013) diz que vivemos no caos, na incerteza e as figuras públicas que mais falam sobre a restauração de valores, são as pessoas mais comprometidas com a manutenção do sistema de dominação, tais como racismo, sexismo e a exploração de classes, defendendo a naturalidade desse sistema de dominação.

A Nova Direita e os neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de volta ao passado (idealizado). Na noção de família citadas nessas discussões, os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras. Não surpreende que essa visão de vida familiar seja associada a uma noção de segurança que implica que estamos sempre seguros junto a gente do nosso grupo, raça, classe, religião e assim por diante. Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus-tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de ser um lugar seguro[...] Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação (HOOKS, 2013, p. 43-44).

No campo da educação, Moura (2016) identifica a existência de um projeto reacionário em curso. Seus principais defensores são parlamentares ligados aos segmentos mais conservadores das religiões cristãs tais como católicos, principalmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diferentes denominações e mesmo alguns representantes espíritas. Para a autora, esse projeto está pautado em dois vieses. O primeiro seria os movimentos sociais e parlamentares de contenção e o segundo seria os projetos parlamentares e governamentais de imposição. Nesse sentido, o projeto de lei Programa Escola Sem Partido-PESP, enquadra-se no movimento de contenção, e uma das frentes de atuação é o ataque do que chamam de “ideologia de gênero”. Essa expressão e sua definição são criações dos próprios grupos que a condenam, como demonstra Souza (2018). Já González; Moragas e Posa (2017, p.635) aludem que “el discurso de la ‘ideología de género’ fue instalado por

grupos anti-derechos con el objetivo de crear pánico social con relación a la perspectiva de género”¹⁴.

Moura (2016) evidencia a contradição inerente ao PESP, pois nega os fins da educação para uma convivência democrática, que respeite as diversas visões. O direito dos estudantes ao conhecimento do mundo e meios para interpretá-lo. A autora faz ainda mais três ponderações. Duas relacionadas aos direitos individuais de docentes e discentes e a terceira de interesse coletivo e social. Alude que @s professor@s têm o direito de livre expressão, garantido no art. 5º, IX, da Constituição Federal de 1988, “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Diante do cenário que @s professor@s enfrentam cotidianamente, com turmas que ultrapassam o número de 40 alun@s que trazem consigo experiências de realidades tão diversas, pode-se inferir que é impossível não haver divergências no posicionamento dess@s estudantes.

Quando se trata especificamente dos direitos d@s discentes, Moura (2016) alude à necessidade do acesso ao conhecimento que possibilite refletir acerca da sua posição no mundo. A última ponderação diz respeito ao interesse social. Uma sociedade que não respeita o outro, as escolhas do outro, é intolerante, se torna potencialmente discriminatória e violenta.

De igual maneira, a Lei nº 9.394/ 96 que estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional tem como princípios norteadores o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”; “princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, os quais estão sendo ameaçados nos seguintes municípios do semiárido alagoano: Arapiraca; Batalha; Carneiros; Estrela de Alagoas; Minador do Negrão; Monteirópolis; Maravilha; Olivença; Piranhas e Santana do Ipanema. Nos planos municipais dos referidos municípios trazem as seguintes determinações:

Na execução dos preceitos legais do presente diploma legal, e das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, fica proibida, no âmbito das unidades de rede oficial e da rede particular abrangida por esta lei:

I-A avaliação, elaboração, produção, distribuição e utilização de materiais de referência didático-pedagógico e paradidáticos, com conteúdo que promovam, incentivem, induzam ou determinem a orientação de comportamento e preferências de cunho sexual, afetivo e/ou de gênero.

II – A divulgação, realização e/ou promoção de qualquer material informativo sobre cursos, aulas, calendário, prêmios, exposições, seminários, debates e outros encontros com conteúdo político partidário, ideológico ou

¹⁴ O discurso da ‘ideologia de gênero’ foi instalado por grupos anti-direitos com o objetivo de criar pânico social com relação a perspectiva de gênero (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p.635) (Tradução livre).

que promovam, incentivem, induzam ou determinem a orientação de comportamento e preferências de cunho sexual, afetivo e/ou de gênero.

III – A utilização de sanitários masculinos e femininos por pessoas do sexo oposto, sob qualquer hipótese.

IV – A utilização de codinomes/apelidos/nomes sociais no âmbito das instituições de ensino, decorrentes, de ação ou orientação sexual sem a expressa autorização dos responsáveis legais, mediante assinatura de termo de responsabilidade.

V – A promoção, instigação, indução, orientação ou determinação de qualquer conduta ou comportamento de cunho sexual, afetivo e/ou de gênero, nas atividades didáticas e paradidáticas (BATALHA. Lei Municipal Nº 616, de 23 de junho 2015).

Como é possível perceber, a referida lei fere direitos fundamentais como a liberdade, igualdade e não discriminação. Além disso, há uma tentativa de imposição do determinismo biológico e o tratamento dos conceitos de sexo e gênero como não históricos.

Excluir a palavra gênero, como foi feito no PNE, em 2014, e no PME de 15 municípios do semiárido alagoano, em 2015, incorre na mesma problemática da proibição. Souza (2018) conclui que a exclusão dessa categoria dos planos municipais não é uma oposição a uma concepção específica de gênero, mas à própria noção de que ele existe. Reconhecer sua existência é admitir que houve construções sociais na atribuição do ser homem e do ser mulher. Entretanto, “conservadores morais se opõem ao debate para que a sua ideia de gênero, disfarçada de natureza e não nomeada enquanto discurso, portanto, com a sua existência social negada, não possa ser alvo de críticas” (SOUZA, 2018, p.279).

Um dos municípios que exclui a categoria gênero do PME é um exemplo claro de como funcionam os movimentos de contenção ou imposição, citados por Moura (2016). Negativando o termo gênero”¹⁵, em nome da moral e dos bons costumes, subverte a importância dessa temática no ambiente escolar. No plano municipal de Inhapi, nas metas 1, 2 e 3 tratam respectivamente de universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil para crianças de até 3 (três) anos; da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do apoio a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. Possuem como estratégia, nos três casos, segundo lei nº 49 de 23 de junho 2015, “garantir e promover eventos que fortaleçam a formação da família em suas tradições e origens, zelando os valores éticos,

¹⁵ Câmara Municipal de Inhapi aprova Plano Municipal de Educação com rejeição a inclusão da discussão sobre ideologia de gênero nas escolas do município. Disponível em: <http://www.centraldosertao.com.br/2015/06/camara-municipal-de-inhapi-aprova-plano.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2018

morais e os bons costumes” e “fomentar, garantir e respeitar as crenças e os símbolos religiosos de cada povo”.

O uso da chamada “ideologia de gênero” também é feito em alguns países da América Latina. O movimento *Con Mis Hijos No Te Metas* - CMHNTM (“Não se meta com meus filhos”, em livre tradução do espanhol). Além dessa frente, expressam também o combate ao comunismo e ao marxismo. Por trás desse discurso, fica claro a parcialidade e o que alguns setores buscam. Por um lado, que não deve entrar na sala de aula discussões voltadas para a crítica das desigualdades sociais e naturalização das mazelas que o sistema capitalista gera, por outro, a crítica ao machismo, sexismo, heteronormatividade e toda a violência que os acompanham.

Segundo Lecaros (2018), o movimento *Con Mis Hijos No Te Metas*¹⁶ - CMHNTM teve início no final de 2016, no Peru, a raiz desse movimento foi uma orientação do ministério da educação de fomentar a igualdade de gênero. Entrementes, essa política já estava sendo desenvolvida há uma década, mas não apresentava protestos. A canalização do movimento é com a palavra gênero, pois implica em impor uma “ideologia de gênero”. Além disso, em um livro destinado aos docentes havia uma menção a pluralidade familiar. Para os líderes do movimento, principalmente os religiosos, tratar sobre essas temáticas na educação transformaria as crianças em homossexuais.

*Los abanderados y líderes del movimiento son dos pastores. Pr. Julio Rosas, originalmente de la Iglesia Alianza Cristiana y Misionera Ha desarrollado una carrera política como congresista, primero en el partido de Keiko Fujimori (2011-2016) y después en el partido de Cesar Acuña (2016- 2021), ambos partidos neo-liberales y conservadores. Pr. Rodolfo Gonzales del Movimiento Misionero Mundial (MMM), una de las iglesias más numerosas con las Asambleas de Dios lo acompañaba en el liderazgo (LECAROS, 2018, p.249-50).*¹⁷

As pressões foram tão intensas, no Peru, que dois ministros da educação que apoiavam a pasta da igualdade de gênero tiveram que se demitir do cargo: Jaime Saavedra (dezembro de 2016) e Marilú Martens (setembro de 2017). A oposição a essa temática é uma intersecção entre alguns setores da igreja católica e evangélicas, termo utilizado no Peru para designar o cristianismo não católico.

¹⁶ Não se meta com meus filhos. (Livre tradução do espanhol)

¹⁷ Os criadores e líderes do movimento são dois pastores. Pr. Julio Rosas, originalmente da Igreja da Aliança Cristã e Missionária. Ele desenvolveu uma carreira política como congressista, primeiro no partido Keiko Fujimori (2011-2016) e depois no partido Cesar Acuña (2016-2021), ambos os partidos liberal e conservador. O Pr. Rodolfo Gonzales, do Movimento Missionário Mundial (MMM), uma das mais numerosas igrejas com as Assembleias de Deus o acompanhou na liderança (LECAROS, 2018, p.249-50). Livre tradução do espanhol

Lecaros (2018) ressalta que os líderes religiosos instigadores do movimento, o Pr. Rosas e o Pr. Gonzales são vinculadas ao partido de Keiko Fujimori e a seus aliados políticos. Keiko Fujimori perdeu as eleições, mas manteve a maioria no parlamento e as manifestações do movimento CMHNTM prejudicaram fortemente o presidente eleito Pedro Pablo Kuczynski (PPK) que renunciou, em março de 2018.

Na Colômbia, no final 2016, na apuração da votação do plebiscito sobre o acordo de paz, o não venceu, ou seja, as pessoas recusaram o acordo sob a alegação de conter, entre outras coisas, porque “el acuerdo tenía contenidos de ideología de género” (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 635)¹⁸.

No Paraguai, podemos perceber a similaridade com a proibição imposta nos municípios do semiárido de Alagoas,

El más preocupante retroceso es el que tiene que ver con la Resolución N° 29.664 del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), “por la cual se prohíbe la difusión y la utilización de materiales impresos como digitales, referentes a la teoría y/o ideología de género en instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias”, aprobado el 5 de octubre pasado por el ministro Enrique Riera. Esta resolución fue aprobada el mismo día de la audiencia pública convocada por la Diputada Olga Ferreira de López, donde el ministro afirmó que “quemaría libros en la plaza” si contienen “ideología de género” (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 633)¹⁹.

A primeira constatação a se fazer, assim como demonstram González; Moragas e Posa (2017), é que a igualdade de gênero faz parte da agenda dos direitos humanos, assim é responsabilidade do estado fomentar. Dutra e Bandeira (2015) também compartilham desta perspectiva de luta pelos direitos humanos das mulheres e outros grupos, que historicamente foram marginalizados dos processos de tomadas de decisões e dos espaços institucionalizados de produção científica. Mas como essa organização de políticas para a igualdade de gênero esteve legado as políticas de governo, alguns países da América Latina assistem a ascensão de conservadores por vias democráticas, representando um retrocesso as políticas voltadas para as mulheres e para LGBTQI+.

¹⁸ “O acordo continha Ideologia de gênero” (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 635).

¹⁹ O mais preocupante retrocesso é o que tem a ver com a Resolução nº 29.664 do Ministério da Educação e Ciência (MEC), “que proíbe a divulgação e o uso de materiais impressos como o digital, referentes à teoria e / ou Ideologia de gênero em instituições educacionais do Ministério da Educação e Ciência”, aprovada em 5 de outubro passado pelo ministro Enrique Riera. Esta resolução foi aprovada no mesmo dia da audiência pública convocada pela deputada Olga Ferreira de López, onde o ministro disse que “queimaria livros na praça” se contiverem “ideologia de gênero” (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 633). Tradução livre do espanhol.

Assim, vários setores conservadores da sociedade com ação direta da igreja e do estado através de leis, utilizam a “ideologia de gênero” como forma de ferir a existência de diversos grupos.

Con esta acción, la campaña falaz de sectores conservadores y de iglesias se posicionaba de manera clara y contundente bajo la denominación “contra la ideología de género”, concepto acuñado para desinformar, falsear y mentir respecto al uso de la teoría de género y su aplicación en una herramienta de análisis que permite dar visibilidad, comprender y actuar sobre las desigualdades históricas que sufren las mujeres, así como también otros grupos que adquieren la identidad femenina y a quienes se les recorta sus derechos como, por ejemplo, las mujeres trans, que fueron también eliminadas como sujetos de protección de esta ley (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 633).²⁰

Por mais que nesses discursos não tenham análises, reflexões, e se pautam em opiniões sem fundamentos, são capazes de gerar pânico social. Eles possuem pontos em comum, seus organizadores estão ligados aos grupos mais conservadores politicamente, a religiosos da igreja católica e protestantes. Os argumentos é que as escolas, docentes e o órgão da administração federal responsável direto pela política nacional de educação estão “*enseñando a sus hijos a ‘ser gays’, a ‘tener relaciones sexuales en la niñez’*”²¹ (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 639), o que no Brasil foi chamado de “Kit gay”, que na realidade, é uma Cartilha do programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT- lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (sigla usada na cartilha) e promoção da cidadania homossexual, elaborado em estreita articulação com o movimento social LGBT e outras forças sociais e políticas, criado em 2004, pelo Programa Brasil sem Homofobia. Inclusive, a ascensão do atual presidente, teve como base uma *fake News* sobre esse “Kit gay”²², com propagandas que geram pânico social. Além disso, como estratégias em comum, aludem estarem a favor da família, da moral e dos bons costumes.

Silenciar as discussões sobre sexualidade nas escolas, consequentemente deixar a família responsável é contraditório, ao passo que, o Instituto de Pesquisa Econômica

²⁰ Com essa ação, a campanha falaciosa de setores e igrejas conservadoras foi posicionada de forma clara e vigorosa sob o nome "contra a ideologia de gênero", um conceito cunhado para desinformar, distorcer e mentir sobre o uso da teoria de gênero e sua aplicação. em uma ferramenta de análise que permita visibilidade, compreensão e atuação sobre as desigualdades históricas sofridas pelas mulheres, bem como outros grupos que adquirem identidade feminina e cujos direitos são cortados, como, por exemplo, mulheres trans também eliminados como sujeitos de proteção a essa lei (GONZÁLEZ; MORAGAS; POSA, 2017, p. 633). Tradução livre do espanhol.

²¹ “Ensinam a seus filhos a ‘ser gays’, a ‘ter relações sexuais na infância’”. Tradução livre do espanhol.

²² Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa/>. Acesso em jun. de 2019.

Aplicada-IPEA (2014) demonstra que 70% das vítimas de estupro são crianças e adolescentes, acrescenta que, 24,1% dos agressores das crianças são os próprios pais ou padrastos, e 32,2% são amigos ou conhecidos da vítima. Além disso, a pesquisa expõe ainda, em geral, 70% dos estupro são cometidos por parentes, namorados ou amigos/conhecidos da vítima, o que indica que o principal inimigo está dentro de casa e que a violência nasce dentro dos lares.

Algumas das bandeiras levantadas pelos movimentos no Brasil e na América Latina é que determinados assuntos sejam tratados apenas na esfera familiar, ou que crianças e adolescentes sejam educados pelas suas convicções morais e religiosas, chegando ao caso de alguns pais solicitarem a retirada dos filhos da escola ²³. Seguindo os caminhos de compreensão externados por Biroli (2018) ampliando o foco, compreende-se que a reação conservadora tem elementos transnacionais, não apenas porque a setores religiosos tem dirigido a ofensiva contra a agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, mas também porque a insegurança decorrente da fragilização dos sistemas conhecidos de proteção parece abrir oportunidades para que, mais uma vez, se convoque “a família” contra o fantasma da subversão moral. Entretanto, na análise dessa convocação deve ser observado as questões estruturais. Uma nova conformação do neoliberalismo acompanhada da redução de direitos sociais e investimentos públicos, assim esse não Estado nas questões sociais, abre uma lacuna a qual essa família é chamada a preencher.

Assim, nesse cenário, as políticas voltadas para a igualdade de gênero são práticas governamentais e não políticas de Estado. Durante a escrita deste trabalho, acompanha-se em vários países da América Latina a entrada de governos conservadores retirando direitos historicamente conquistados, mostrando o limite do “feminismo institucional”. Autoras como Sardenberg; Costa (2012) analisam a relação do feminismo com o Estado, não só um possível aliado, mas o principal condutor na implementação dos processos de transformação. Matos; Paradis (2013) falam em uma quarta onda do feminismo em parte dos países da América Latina pelo aprofundamento democrático.

El feminismo, en una parte significativa de los países de la región de Latinoamérica no solo ha sido transversalizado –extendiéndose verticalmente a través de diferentes niveles de gobierno, atravesando la mayor parte del espectro político y articulándose en una variedad de ámbitos políticos a niveles nacionales e internacionales–, sino que también se extendió horizontalmente, es decir, fluyó a lo largo de una amplia gama

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/12/stf-decide-que-pais-nao-podem-tirar-filhos-da-escola-para-ensina-los-em-casa.ghtml>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

de clases sociales, de otros movimientos que se movilizaron por la libre expresión de las diversas experiencias sexuales, y también en medio de comunidades étnico-raciales y rurales, así como de múltiples espacios sociales y culturales, inclusive en movimientos sociales paralelos (MATOS; PARADIS, 2013, p.98)²⁴.

Após esse período de otimismo entre os movimentos feministas da América Latina, vivemos um momento especialmente desafiador no que concerne à igualdade de gênero. Havendo um limite na compressão do Estado como fomentador de igualdades. Nesse sentido, este trabalho alinha-se ao posicionamento de Federici (2017), no sentido de desmistificar a natureza democrática da sociabilidade capitalista e de qualquer ‘troca igualitária’ dentro do capitalismo. Hooks (2013) acrescenta que, qualquer processo de transformação feminista que busque mudar a sociedade será facilmente cooptado se não tiver radicado num compromisso político com o movimento feminista de massa.

Mesmo diante desse cenário, barreiras estão sendo montadas, em Alagoas, a lei “Escola Livre” aos moldes da escola sem partido está suspensa desde 2017, por conta de uma liminar do ministro Luís Roberto Barroso. A discussão atual é sobre a revogação da lei ou a declaração da sua inconstitucionalidade, no último caso, abre precedente para outros estados.

No Maranhão, em novembro de 2018, o governador Flávio Dino edita um decreto defendendo e garantindo liberdade de expressão nas escolas do estado. Na Paraíba, o secretário estadual de Educação, Aléssio Trindade, assinou uma recomendação para que as escolas não interfiram na liberdade de cátedra dos professores.

Em Sergipe, os membros do Tribunal de Justiça, por unanimidade de votos, declararam inconstitucional a Lei Ordinária nº 1951 de 09 de maio de 2018, que proíbe na grade curricular das escolas do Município de Estância as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero.

Falar sobre gênero é falar sobre posicionamentos políticos, é falar sobre direitos, como o direito de existir, de ser, liberdade e igualdade. É compreender que para além de nossas especificidades individuais, temos interesses comuns.

Como podemos verificar o tripé religião, estado e propaganda criam um pânico social usado na tentativa de modelação de padrões sociais e dos corpos através da “ideologia de

²⁴ O feminismo, em uma parte significativa dos países da região latino-americana, não apenas foi generalizado - estendendo-se verticalmente por diferentes níveis de governo, cruzando a maior parte do espectro político e articulando-se em diversas esferas políticas nos níveis nacional e nacional. internacional - mas também espalhado horizontalmente, isto é, fluiu através de uma ampla gama de classes sociais, outros movimentos que se mobilizaram pela livre expressão de várias experiências sexuais e também no meio de comunidades étnico-raciais e rural, bem como múltiplos espaços sociais e culturais, inclusive em movimentos sociais paralelos (MATOS; PARADIS, 2013, p.98). Livre tradução do espanhol.

gênero”, entretanto essa associação não é recente, remontando ao século XVI, presente na pesquisa de Federici (2017). A autora, ao estudar o processo de acumulação primitiva, termo usado por Marx para se referir a uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida, enxerga algumas limitações na compreensão do autor por ele se direcionar aos trabalhadores assalariados, marginalizando o trabalho das mulheres na preparação dos bens de consumo e o fato de várias mercadorias consumidas com o salário, como açúcar, tabaco, algodão, serem produzidos a partir do trabalho escravo em *plantations*. Citando os seguintes pontos ausentes na obra Marx, mas extremamente importantes para a produção capitalista:

i) o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; ii) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; iii) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores (FEDERICI, 2017, p.26).

Federici (2017) colocou no centro da análise da acumulação primitiva a caça às bruxas dos séculos XVI e XVIII, para ela, esse fenômeno tanto na Europa quanto no Novo Mundo, foi tão importante para o desenvolvimento do capitalismo quanto à colonização e a expropriação do campesinato europeu de suas terras. Diverge também de Marx, a partir da constatação de que cada fase da globalização capitalista, incluindo a atual, vem acompanhada de um retorno aos aspectos mais violentos da acumulação primitiva. “Contínua expulsão dos camponeses da terra, a guerra e o saque em escala global e a degradação das mulheres são condições necessárias para a existência do capitalismo em qualquer época” (FEDERICI, 2017, p.27).

Ao evidenciar a caça às bruxas, a autora demonstra a busca da destruição do controle que as mulheres haviam exercido sobre sua função reprodutiva e serviu para preparar o terreno para o desenvolvimento de um regime patriarcal mais opressor. Defende também que a caça às bruxas tinha raízes nas transformações sociais que acompanharam o surgimento do capitalismo, estando relacionada ao desenvolvimento contemporâneo de uma nova divisão sexual do trabalho.

A caça às bruxas foi também a primeira perseguição, na Europa, que usou propaganda multimídia com o objetivo de gerar uma psicose em massa entre a população. Uma das primeiras tarefas da imprensa foi alertar o público sobre os perigos que as bruxas representavam, **por meio de panfletos que publicizavam** os julgamentos mais famosos e os detalhes de seus feitos mais

atrozes. Para este trabalho, foram recrutados artistas, entre eles o alemão Hans Bandung, a quem devemos alguns dos mais mordazes retratos de bruxas. Mas **foram os juristas, os magistrados e os demonólogos**, frequentemente encarnados na mesma pessoa, os que mais contribuíram na perseguição: eles sistematizaram os argumentos, responderam aos críticos e aperfeiçoaram a maquinaria legal que, por volta do final do século XVI, deu um formato padronizado, quase burocrático, aos julgamentos, o que explica são elogiados como os pais do racionalismo moderno (FEDERICI, 2017, p.299 **Grifos nosso**).

Havendo uma similaridade das estratégias do século XVI, quando se fala em modelação de padrões sociais e dos corpos femininos. Os horrores de uma guerra contra às mulheres fomentou uma nova divisão sexual do trabalho ao desapropriar-las do domínio dos seus corpos e impondo-lhes os ideais burgueses de feminilidade.

Cada reestruturação das crises cíclicas do capital vem acompanhada de pauperização do trabalho, violência e privações às mulheres. Nesse sentido, Brioli (2018) apresenta três aspectos fundamentais desse contexto.

O primeiro é que na fase atual do desenvolvimento do capitalismo financeiro, a pauperização do trabalho torna imprevisível na rotina de trabalhadoras e trabalhadores às soluções coletivas para o cuidado. No que concerne ao setor público, por sua vez, com a adoção de políticas neoliberais, recursos na área de educação, saúde e assistência são reduzidas o que compromete a possibilidade de atendimento de todas as demandas existentes. Restando as soluções de mercado, entretanto poucas pessoas podem ter acesso a esses recursos. Assim, a possibilidade de cuidar e receber cuidado estão intimamente relacionados à posição social a qual as pessoas fazem parte, interferindo diretamente nesse contexto a classe, o gênero a raça, bem como a regionalidade. Havendo uma pressão para que as famílias assumam “suas” responsabilidades privadas e arque com as lacunas de tarefas que o Estado se esquivava.

O segundo ponto mencionado por Brioli (2018) é que as políticas neoliberais não dizem respeito apenas a um recuo do estado, mas decisões tomadas a favor do mercado. Nesse sentido, padrões de precarização da vida são institucionalizados e legalizados. No Brasil, são exemplos de tais políticas a reforma trabalhista e a reforma da previdência. A atual realidade brasileira (e mundial) é marcada pela crise que atinge não apenas setores ligados à economia e à política, mas impacta principalmente nas classes sociais menos favorecidas o que gera um clima de insegurança e incertezas. Nesse cenário, vem ganhando visibilidade “soluções” autoritárias.

As inseguranças assim gestadas também funcionam como fonte ativa de legitimidade para políticas de repressão e para a militarização. Enquanto a dimensão garantidora do Estado é reduzida, sua dimensão repressiva se expande e a militarização aparece como remédio aceitável, ainda que perverso e ineficaz, para se lidar com os conflitos sociais (BIROLI, 2018, p.90).

Por fim, a autora supracitada afirma que a construção do conhecimento de pesquisadores e professor@s está sendo desqualificadas, bem como a pluralidade de pensamento está sendo ameaçada.

Essa ameaça da pluralidade do pensamento está presente em 25 municípios do semiárido alagoano, ao excluir a palavra gênero nos planos municipais ou proibir o uso da categoria de análise no ensino. Na contramão, 13 municípios trazem nos seus planos a categoria gênero, a partir da leitura desses planos podemos identificar quatro formas de abordagem na tabela a seguir:

Tabela 2 – Gênero nos PME do Semiárido de Alagoas

Gênero	Quantidade de municípios
Inclusão na diversidade cultural	05
Identidade	04
Relação e Identidade	03
Relação	01

Fonte: Elaboração da autora a partir da análise dos PME do Semiárido de Alagoas.

Em todas as variáveis dos planos, se constata a compreensão e a inserção do conceito gênero desabilita a sua naturalização, ao que Bento (2008) chama de normas de gênero, as quais obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. Essas idealizações geram hierarquia e exclusão.

Apesar do gênero também ser uma construção cultural e identitária, ele não se limita a esses aspectos. Assim, é preciso criar mecanismos de articulação nas lutas por igualdade econômica, de gênero e racial, regional, entre outras.

Nesse sentido, foi feito o levantamento das ações e do público alvo para se trabalhar com a categoria gênero nos municípios pesquisados.

Tabela 3 – Ações para o trabalho com a temática gênero nos PME do semiárido de Alagoas

Ações	Quantidade de municípios
Formação continuada;	05
Não específica;	04

Apoiar prêmios de práticas e iniciativas, campanhas e outros eventos;	03
Políticas e atitudes didáticas pedagógicas;	03
Propostas curriculares;	03
Políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou discriminação;	01
Fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais;	01
Palestras e oficinas	01

Fonte: Elaboração da autora a partir da análise dos PME do Semiárido de Alagoas.

Foi constatado que há uma diversidade de possíveis ações, porém quase 1/3 dos municípios citam a categoria gênero, mas não apontam mecanismos ou ações para trabalhá-la. A formação continuada é um ponto que deve ser levado em considerações, pois abordagens qualitativas só serão possíveis através do acesso a uma formação adequada.

Conforme Bento (2008), a escola, fundamentalmente, reproduz padrões hegemônicos, revertido na incapacidade de lidar com a diferença, que se materializa também na delimitação do banheiro entre masculino e feminino, pode colocar em pauta a transgressão da “engenharia social” produtoras de feminilidades associada à vagina e masculinidade alinhada ao pênis. Para a autora, é necessário ampliar o olhar e verificar de que forma a sociedade produz essas verdades, questionar o porquê de alguns comportamentos de gêneros serem reproduzidos, enquanto outros devem ser ocultados, invisibilizados, tratados como patologias, destruídos e apagados. A escola se constituiu um lugar importante para tais questionamentos, esses devem ultrapassar os seus muros. Além disso, o recorte de gênero pode ser uma categoria de análise quando se trata de averiguar os indicadores de “sucesso” e “fracasso” educacional, como constatou o município de Olho d’água das Flores, o único a apontar como ação, políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou discriminação.

Quando se analisa o público que se direciona essas ações, foi possível constatar as indeterminações, por um lado, e por outro, que @ discente não são o alvo principal.

Tabela 4 – Público alvo das ações da temática gênero no semiárido de Alagoas

Público	Quantidade de municípios
Não específica	07

Professores	04
Familiares dos estudantes/comunidade	02
Secretaria Municipal de Educação/Profissionais da educação	02
Alun@s	01

Fonte: Elaboração da autora a partir da análise dos PME do Semiárido de Alagoas.

Um caminho para superar o estereótipo do que é ser mulher, do que é ser homem no semiárido deve ser a discussão constante que envolva toda a comunidade escolar dentro e fora dos seus muros. Na instituição escolar, é fazer emergir o debate, dar visibilidade, possibilitar aos sujeitos lidarem com as diferenças, de maneira crítica e consciente. Demonstrar a construção temporal de determinado conceito, problematizar os valores e normas. Não obstante, o planejamento curricular não teria como foco reafirmar a diversidade de valores, crenças e identidades, e sim problematizar o modo como os conceitos são produzidos socialmente. A construção dos saberes, das relações de gênero sugere problematização, por isso é necessário questionar a produção de determinado saber e quais são seus impactos nas práticas sociais ao legitimarem ações.

Por fim, classificado quais são os objetivos dos Planos Municipais de educação no que concerne o trabalho com o marcador gênero.

Tabela 5 – Objetivos dos PME com relação ao marcador gênero

Objetivos	Quantidade de municípios
Não especifica.	04
Eliminar as práticas de discriminação e preconceito nas escolas e, consequentemente, na sociedade.	04
Garantir o acesso e a permanência de estudantes e profissionais nas escolas.	01
Garantir princípios constitucionais de liberdade, democracia e igualdade de direitos.	02
Respeitar e reconhecer.	01
Construir de uma cultura de paz.	01
Promover a inclusão social e o pleno exercício da cidadania através de uma educação de qualidade e emancipatória	01

Fonte: Elaboração da autora a partir da análise dos PME do Semiárido de Alagoas.

As distinções entre os gêneros é uma categoria analítica, da mesma forma que classe e raça são. Proibir essas discussões nas escolas é omitir que história é constituída por diversos sujeitos, é expurgar as diferenças que compõem as fileiras das salas de aula, é legitimar a

violência que são sofridas cotidianamente por crianças, mulheres, gays, lésbicas, trans. É calar diante da naturalização das opressões. Logo, se queremos pensar em uma sociedade com algum grau de equidade, transformar condutas machistas, de opressão, entre tantas outras coisas que o desrespeito ao outro gera, é necessário falar sobre gênero na escola.

Quando trazemos essas temáticas para o ensino de história é preciso questioná-las e demonstrar como cada conceito foi construído e as implicações do seu uso, temática que será abordada no próximo capítulo.

3 ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Ensino de história: velhos novos dilemas

A preocupação com o ensino de História não é algo novo e nem específico do Brasil. Já no início dos anos 90, Villalta, ao analisar o ensino de História, constatou que era exigido do professor capacidade de produzir e ensinar o conhecimento histórico que proporcionasse aos alun@s construí-lo. Entretanto, percebe uma distinção entre o que se exigia e o que se praticava. Um dos resultados demonstrado pelo o autor é que o planejamento feito pel@s professor@s pesquisad@s não apresentava preocupação em levar aos estudantes a uma participação ativa nas aulas. O que prevalecia no cotidiano escolar eram aulas a partir da leitura do livro didático, textos copiados no quadro, uma breve explicação cuja principal fonte são livros didáticos, e em alguns casos, a única. Depois, os alun@s são submetidos à resolução de questionários “ou de exercícios imbecilizantes (exemplos: ‘cruzadinhas históricas’, ‘complete a lacuna’, ‘associe a coluna da esquerda com a da direita’), posteriormente corrigidos em sala de aula e, então... tudo começa outra vez” (VILLALTA, 1992, p.224). Por outro lado, poderia haver uma longa explanação, em seguida, os discentes eram submetidos à resolução de questões sobre o conteúdo em si, algo que não apresentava relação com vivência deles. Vale mencionar que a constatação que o autor faz, está acompanhada a alternativas, no tocante, a formação de professores.

Um dos desafios docentes é demonstrar que a História cheira à vida. Como alude Bloch (2001), fareja carne humana e tem uma utilidade prática, a orientação para a vida através das estruturas temporais, assim como aponta Rüsen (2001). Oliveira (2010) também elege como um dos desafios do ensino de história demonstrar que ela é sempre presente. A autora alude que o senso comum, inclusive, parte d@s profissionais de outras áreas, concebe a História como uma recuperação do passado de todas as sociedades. Tal visão não é aleatória, foi herdada das tradições positivista e metódicas, expressivas na escrita da História no século XIX e, com algumas atualizações, na história escolar, pelo menos no Brasil, durante significativa parte do século XX. Apontando um fosso imenso entre o que a sociedade entende como história e o que concebem seus profissionais.

Mullet; Seffner (2008, p.121) mencionam que essas noções sobre história que transitam no senso comum “reproduzem modos de estudar história, de reconhecer o papel da disciplina História no currículo escolar e de, inclusive, produzir material didático para o ensino”. Até @s professor@s, em boa parte dos casos, estão mergulhad@s em representações

da realidade atual e do passado, que transitam na memória coletiva e que não são frutos da análise histórica. São diversos os fatores que limitam a produção do conhecimento pel@s docentes, como o escasso tempo de estudo que possui a maioria dos professor@s, devido principalmente às grandes jornadas de trabalho, até a necessidade impositiva do livro didático, pelas faltas, sempre presentes, no cotidiano das escolas da educação básica.

Sobre as problemáticas do trabalho docente, a pesquisa de Maurice Tardif; Claude Lessard (2005) é cristalina. Os autores aludem que é praticamente impossível saber o que @s professor@s fazem sem interrogar e elucidar os modelos de gestão e realização do seu trabalho. Tais questões levam diretamente ao tema da profissionalização do ensino, nesse sentido esbarramos em uma grande problemática, o desprestígio da profissão, a desvalorização, o que levanta a discussão da proletarização d@s professor@s, todo o esvaziamento intelectual que caracteriza a profissão, transformando-@s em equipes executivas sem vínculos com as decisões que @s afetam.

O “objeto” do docente são seres humanos que possuem vontades próprias, desejos, são de contextos distintos, atravessados por marcadores de gênero, classe, étnico e racial e nem sempre têm vontade de ir à escola, mas são obrigados a irem. Além disso, @ docente tem direcionamentos normativos seja burocratizado ou não, o que Tardif; Lessard (2005) chamam de polo de trabalho codificado e polo de trabalho não-codificado, devendo o trabalho docente ser visto por esse duplo entendimento. Para compreender o que são @s docentes e o que el@s fazem é preciso despir-se das visões que abordam o que el@s deveriam ou não fazer.

A escola está atravessada por embates, tensões, intervenções externas, bem como por tradições internas. Mesmo que o trabalho docente seja primeiramente, com a coletividade, as diferenças não podem ser homogeneizadas. Está na escola não só o pobre, mas o pobre, o gay, a lésbica, o trans, @ negr@, a população camponesa, @ deficiente visual e auditivo, a criança com limitações de aprendizagem, enfim, os seres humanos existem como indivíduos. Os autores supracitados questionam como conciliar os componentes relacionais individuais e coletivos presentes na classe. Tendo em vista que, o suporte teórico-metodológico d@ docente, apesar dos avanços, ainda imprime padrões, ainda que estejam sendo contestados e reelaborados. Há também uma definição do tempo cronológico, não pelo tempo de aprender, mas do bimestre, do ano letivo, dos conteúdos, mesmo que a finalidade seja a aprendizagem. São tensões e dilemas presentes no cotidiano docente. Dessa maneira, @s professor@s “constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem impor suas normas de trabalho aos outros” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.81). E as consequências disso são danosas, pela proletarização d@s professor@s.

Pois algumas tarefas têm determinações da instituição escolar, por exemplo, a determinação da hora/aula, mas outros fatores não, planejar uma aula com mídias digitais podem exceder o tempo na escola. E, por vezes, essa extrapolação do tempo, atravessam feriados, finais de semana, noites. Essa noção de carga de trabalho é complexa por remeter a diversos fenômenos, dos quais, alguns não podem ser mensurados. Podem ser “invisíveis”, como a dificuldade de aprendizagem de alguns alun@s.

@s professor@s também são convocados a realizar diversas tarefas além das aulas, reuniões pedagógicas, reuniões com os pais, reunião do sindicato, até para organizar o desfile cívico do município, projetos, feiras, o que não falta para o professor são atividades.

Com @s alun@s existem as atividades ligadas à gestão da classe, à rotina de trabalho que se estabelece, até a hora de tomar água e/ou ir ao banheiro requer uma organização prévia. Uma segunda categoria diz respeito ao ensino e à aprendizagem da disciplina que envolve calendário, bimestres, planejamento em diversas temporalidades. Vale ressaltar que não há uma divisão rígida desses momentos. Outro ponto é a avaliação. Uma prova escrita por bimestre não é o resultado de uma avaliação, @s professor@s mobilizam vários instrumentos, desde atividades, trabalhos, gincanas, participação nas aulas, diversos e variados critérios que tentam levar em consideração todas as produções d@s estudantes.

A preparação da aula envolve muito tempo d@s professor@s, mesmo que o plano conceitual seja feito para séries iguais, cada turma tem um ritmo distinto e é preciso levar em consideração tais elementos.

Além desses planejamentos ocuparem o tempo do professor@, atividades esportivas, culturais, campeonatos, enfim, levam mais uma vez aos professor@s a ocuparem o seu tempo. Sem contar, que o magistério é composto majoritariamente por mulheres, como coube a elas, na divisão do trabalho, por uma lógica patriarcal, o cuidado com os afazeres domésticos e o cuidado com @s filh@s, sendo submetidas a jornadas triplas de trabalho. Atualmente, apesar de haver uma crescente inserção da mulher no mercado de trabalhos, essa é limitada pela responsabilidade dos afazeres domésticos como demonstra dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2018).

A proporção de trabalhadores em ocupações por tempo parcial (até 30 horas semanais) é maior entre as mulheres (28,2%) do que entre os homens (14,1%). Isso pode estar relacionado à predominância feminina nos cuidados de pessoas e afazeres domésticos, aos quais as mulheres trabalhadoras dedicavam 73% mais horas do que os homens (IBGE, 2018).

Além disso, há um interesse pela moral d@ docente que se sobrepõe as suas competências pedagógicas. Através da lente dos papéis de gênero, é possível compreender a permissão da inserção da mulher nesse campo, como uma continuação da sua “vocação maternal”. Constatando assim, que a atividade docente é complexa e multidimensional; comporta tensões e dilemas, sendo determinadas por vários fatores.

Todas essas circunstâncias, segundo Mullet; Seffner (2008), justificam que a sala de aula tenha como base representações sobre o passado, cimentados no senso comum e, conseqüentemente, distancie-se dos avanços da historiografia. Sendo assim, a aula de História na escola básica tem poucas possibilidades de conseguir inserir novos conteúdos, resultados de pesquisas mais recentes, novos métodos de pesquisa e as novas tendências teóricas e epistemológicas da história.

A distância entre a sala de aula da escola básica, a pesquisa histórica e a sala de aula dos cursos de graduação em História se deve a uma distinção de natureza. Ou seja, cada um destes espaços possui temporalidades distintas e finalidades específicas. Reafirmamos que, no caso da escola, temos um contato mais íntimo com as representações da memória coletiva, isso tanto em função de os estudantes estarem, obviamente, mergulhados nela, quanto ao fato de que os professores, por razões diversas, igualmente, em boa parte, estarem mais suscetíveis a ela do que à pesquisa histórica e às novidades da historiografia (MULLET; SEFFNER, 2008, p.221).

Igualmente, o fazer diário docente e a relação com @s discentes contribuem para atribuir traços *sui generis* à disciplina escolar, que acabam por torná-la singular em cada sala de aula em que essa dinâmica se opera. Vale salientar a natureza distinta do conhecimento escolar e universitário, entretantes, @ professor@ não é um reproduzidor ou simplificador desses conceitos, mas produtores de conhecimento como demonstra Cerri (2011).

Posto isso, para Mullet e Seffner (2008) ensinar história na escola significa permitir aos discentes abordar a historicidade do contexto sociocultural, com base no entendimento de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. Nesse sentido,

O presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de História consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Trata-se de levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas (MULLET; SEFFNER, 2008, p.119).

Tendo em vista tais colocações pode-se vislumbrar a importância de historicizar os sentidos do semiárido e as determinações de gênero. A escola e o ensino de história são lugares privilegiados por colocar @s discentes diante das representações construídas pelas gerações anteriores e de si mesmas e, de igual maneira, possibilita a leitura crítica do que sua geração produziu do passado. Assim, no ensino de história, estamos ensinando a ler o passado tanto pelos vestígios deixados pelos seres humanos, as fontes históricas, como a produção atual sobre o passado, já que a história é sempre presente. Pois, segundo Cerri (2011), passado e futuro participam ativamente no presente da nossa sociedade e esse passado está sempre em disputa, pois ele é usado para significar o tempo vivido coletivamente e vincular projetos contemporâneos de sociedade. Portanto, o passado não está a salvo das intenções do presente, o presente e o futuro dependem de um passado móvel.

O ensino de história na escola tem como pilares a compreensão a si mesmo e a sua sociedade, acumular os conceitos históricos que são ferramentas utilizadas para ler e interpretar o mundo, permitindo a criação de novas formas de intervenção e práticas sociais. Por fim, o ensino de história deve levar homens e mulheres a “se tornarem artífices de si mesmos, a construírem-se como singularidades e a olhar para seu presente como diferença em relação ao seu passado e, ao mesmo tempo, como produto dos conflitos e das lutas do passado” (MULLET; SEFFNER, 2008, p.221).

Já para Alves (2013); Cerri (2011); Germinari (2011) o ensino de História é extremamente importante por fornecer instrumentos para ampliação da consciência histórica dos alun@s. Dessa maneira, é a consciência histórica que ess@ alun@ possui que lhe fornece sentido às suas ações. Apesar dos modelos “impostos” de um determinado padrão social, podem ser questionadas, transformadas, assim como aponta Alves (2013, p.66).

Consciência histórica atua, nesse contexto, como fornecedora de sentido às ações humanas à medida que todos se deparam com uma carga cultural que lhe precede e também prescreve tradições e modelos. Estes podem ser seguidos, questionados, relidos, transformados de acordo com a forma pela qual cada um aplica seu pensamento histórico, conscientemente, à vida.

Ainda, segundo o autor, ao deparar-se com prescrições sociais, os seres humanos podem referendá-las, rejeitá-las, aderi-las ou revolucioná-las. Nesse sentido, a consciência histórica, possibilita aos seres humanos o poder de decidir a respeito da legitimidade ou não dos discursos e ações para a vida prática. Dessa forma, não há imposição, mas uma escolha de posicionamento d@s estudantes. Em outras palavras, pode-se definir a consciência histórica “como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição

da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p.13).

Todavia, o conceito de consciência histórica não é comum a todos que usam o termo. Para autores como Rüsen (1997), a consciência histórica é uma das condições de existência do pensamento, não se restringindo a uma determinada temporalidade histórica, a uma região do planeta, classe social ou indivíduo. Nesse sentido, a história não é entendida como área especializada, mas toda a produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividade em função do tempo. Portanto, a consciência histórica é uma característica constante dos grupos humanos, inerente ao ser humano, permitindo que reconhecemos a nós e aos outros, o que compõe a identidade coletiva ou social. A consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história. O termo técnico para essa estrutura, segundo Rüsen, é a “narrativa”.

É a consciência histórica que orienta a ação no tempo e a identidade dos sujeitos. Dessa maneira, as identidades individuais e coletivas construídas pel@s adolescentes estão intrinsecamente associadas à sua consciência histórica, que, paralelamente, os auxiliam em sua orientação prática no tempo (ALVES, 2013; CERRI, 2011; GERMINARI, 2011).

Entretanto, quando nos referíamos às representações de gênero e de semiárido, essas devem ser entendidas como uma construção histórica e social, portanto não naturais. O uso do álbum de figurinhas pode ser um instrumento pedagógico no ensino de história para demonstrar como são elaboradas essas construções simbólicas, ou seja, historicizar os seus significados. A partir das personagens históricas é possível traçar diversos perfis da representação da mulher e demonstrar como o comportamento humano pode estar relacionado às diversas variáveis, sejam econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas, desejos, entre outras, presentes no contexto diário d@s discentes. Segundo Borries (2016), a história sem conexão com a identidade e com as práticas cotidianas não teria muito sentido. Visão compartilhada por Alves (2013), o autor alude que a reflexão histórica deve ter importância para a vida prática. Além disso, afirma que a escola é um lugar de desenvolvimento da consciência histórica de estudantes e professor@s. Mas, vale ressaltar, que ela compreende todas as formas de pensamento histórico e pode ser definida como “um instrumento de autorreflexão pública que permita às pessoas e aos grupos da sociedade construir identidade e se colocar autonomamente diante dos problemas de orientação temporal (im)postos pelo cotidiano” (ALVES, 2013, p.57). Em outras palavras:

Consciência histórica é uma categoria geral que não tem apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada (RÜSEN, 2006, p.14).

A apreensão sobre as representações de gênero e do semiárido é fruto da experiência cotidiana que @s alun@s possuem. Segundo Alves (2013) a experiência humana trazida à memória é interpretada a partir dos interesses de cada aluno em formular respostas às questões de seu contexto de vida. Elementos como as propostas de orientação futura e os aspectos identitários constituídos revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade.

Na base dos objetivos do ensino de história, está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, sujeitos capazes de historicizar a própria vida, perspectivar o futuro e de, potencialmente, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua localidade. O domínio dos conceitos históricos proporciona aos discentes serem sujeitos capazes de produzir opiniões, tomar decisões, construir um conhecimento fundado na capacidade pensar historicamente, ou seja, “usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (CERRI, 2011, p.83). Sendo colocadas as seguintes perguntas: Para que serve o conhecimento histórico? O que pode o docente no ensino de história? Muda o contexto, muda as pessoas, e os conteúdos são os mesmos? O que é importante aprender? Quais os conceitos substantivos e de segunda ordem podem ser mais relevantes para aprendizagem histórica? Como as temáticas Gênero e Semiárido podem impactar no desenvolvimento de atitudes e dos valores de estudantes do ensino fundamental? Tais questionamentos se articulam a finalidade do ensino de história para a vida.

O conceito de consciência histórica diz respeito à compreensão do indivíduo e da coletividade no tempo, começando a ser formada antes da escolarização das crianças. Essas, chegam à escola com algumas concepções já arraigadas, como o preconceito racial, social, machismo, contudo,

Não compete ao trabalho da História na escola formar a consciência histórica dos alunos-eles já chegaram com sua consciência formada em seus traços fundamentais-, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com ele (CERRI, 2011, p.116).

A escola é um lugar potencialmente favorável ao desenvolvimento da consciência histórica, mas não é o único. O ser humano, ao se posicionar em qualquer situação, utiliza a consciência histórica, o desenvolvimento dela, possibilita ultrapassar a percepção temporal de um presente contínuo, individualista e egocêntrico o que seria destrutivo para a continuação social. Porém, não podemos achar que a escola e/ou ensino de história serão redentores sociais, mas espaços de diálogos e possibilidades.

3.2 Ensino de história e imagem

Ao longo do texto foi mencionado como as representações do semiárido foram criadas, bem como as percepções imagéticas de feminilidade e masculinidade. Além disso, o álbum de figurinhas também é composto por imagens e parte das fontes para pesquisar as mulheres fazem parte do campo icnográfico.

Segundo Guimarães (2017, p.152), as imagens são fontes extraordinárias para o processo de ensino de aprendizagem, em diversas áreas do conhecimento, especialmente em História, pela possibilidade de ampliar o olhar, a observação crítica e criativa. “Atraem. Seduzem. Instigam”. A icnografia além do valor estético, possuem valor histórico, pois imprimem visões de mundo, modos de pensar e agir em sociedade. “Logo, estimulam o nosso pensamento, nosso imaginário e nossas sensações”.

Bittencourt (2009) evidencia que as ilustrações já vêm fazendo parte dos livros didáticos desde meados do século XX. Com os meios digitais, essas imagens estão se proliferando, mas independentemente da origem, seja ela um material didático ou um recurso didático, a problemática central é o tratamento metodológico dessa imagem, ou seja, como o docente irá trabalhar com essa imagem, para que ela não seja apenas uma mera ilustração, preocupação compartilhada por Guimarães (2017). Assim, o método de análise para essa vasta possibilidade icnográfica é estabelecer relação com outras fontes.

Como outras fontes históricas, os discentes precisam saber que essas imagens são representações da realidade. Sendo importante levar consideração as orientações metodológicas na análise de imagens produzidas por Silva (2016), através das seguintes perguntas: “Quem está na foto?” “Onde a foto foi tirada?” “Quais os aspectos materiais da foto?” “Quem tirou a foto?” “Onde a fotografia se encontra guardada?”. Assim, possibilitando a compreensão do *por que e para que* de determinada imagem (BITTENCOURT, 2009). Acrescenta Guimarães (2017, 354), “uma fotografia, bem como uma pintura, um desenho, uma obra audiovisual, é fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um

determinado contexto e condições técnicas de produção. Ela traz em si, lacunas, silêncios, recortes, evidências, escolhas”.

A iconografia cinematográfica constitui outro viés possível do trabalho em sala de aula, exigindo também um roteiro metodológico de análise:

o que é um filme? Como é feito e produzido? Quem trabalha nele, apenas atores? Quanto custa fazer um filme? Por que maioria que vemos no Brasil são norte-americanos? [...] levando em conta a leitura interna do filme-conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo que decorre a história, etc.- assim como [...] diretor, produtor, música, tipo de técnicos, etc. Em seguida, vem o contexto externo do filme: ano, país (BITTENCOURT, 2009, p.376-377).

Dessa maneira, o trabalho com as fontes iconográficas deve ser extremamente cuidadoso. Diversos elementos devem ser levados em consideração pel@s docentes e discentes, a não neutralidade de quem produz, bem como a intencionalidade, o contexto de produção e circulação também devem ser investigados.

Perrot (2008, p.25) demonstra que há o silenciamento das fontes quando se trata de mulheres, mas “há uma abundância, e mesmo um excesso, de discurso sobre as mulheres; avalanches de imagens, literárias ou plásticas, na maioria das vezes obra dos homens, mas ignoram o que as mulheres pensavam, como elas viam ou sentiam”

Nesse sentido, é preciso rescrever a imagem que a História vem tradicionalmente contando e/ou obscurecendo as mulheres. Tratadas, antes de tudo, “[...]como uma imagem. Um rosto, um corpo, um vestido ou nu. A mulher é feita de aparência. E isso se acentua mais porque, na cultura judaico-cristã, ela é constrangida ao silêncio em público” (PERROT, 2008, p.49-50). Tais processos devem ser localizados no tempo e no espaço buscando a sua desnaturalização.

3.3 Ensino de história e biografia

Por que escolher determinadas pessoas para contar suas histórias? Todas as histórias não são importantes? Lembro-me das aulas de teoria da história na Universidade Estadual de Alagoas²⁵, que erámos instigados a refletir sobre o que é história? O que pode ou não entrar para história? O que poderia ser conhecimento histórico? A primavera Árabe? A vida das

²⁵ Iniciei o curso de História na Universidade Estadual de Alagoas, campus-Arapiraca, em 2011. As disciplinas relacionadas a introdução aos estudos históricos e teoria da História I e II foram ministradas pelo professor José Carlos Pessoa.

prostitutas de Arapiraca? Um autor defendia uma coisa, outro, se contrapunha. No final das aulas, o professor perguntava se estávamos confusos, respondíamos que sim, então, ouvíamos: “o objetivo da aula foi cumprindo”.

Ao longo do curso e durante o exercício do magistério encontrei respostas daqueles questionamentos que nos deixávamos tão embaraçados. E sim, a primavera Árabe entrou para a história e a vida das prostitutas foram contadas²⁶, não daquelas de Arapiraca. Entretanto, como demonstra Schmidt (1997), qualquer pessoa merece ser biografada, desde que el@ nos auxilie a responder questionamentos sobre presente e o passado, que ajude a conhecer-nos, as outras sociedades e outros tempos.

O gênero biografia passou por diversos momentos ao longo da construção historiográfica, Dosse (2009) ao mostrar o cenário histórico dessas produções, evidenciou três diferentes concepções desse gênero durante o tempo, dividindo-o em idade heroica, que vai da antiguidade até a modernidade, período caracterizado pela escrita de biografias exemplares. Período modal, no século XX, por fim, as biografias da idade hermenêutica, que identifica o indivíduo como contraditórios e descontínuos.

Ao longo do século XX, as biografias tomam um rumo diferente, Dosse (2009) denomina de período modal. Caracterizando-o, Monteiro e Mendéz (2012, p.89) demonstram que esse momento foi de glória da biografia na historiografia por ela estar associada ao viés positivista adotado no período, “de uma história política tradicional, na qual a narração dos grandes fatos e a exaltação dos feitos dos ‘grandes homens’ do passado serviria de exemplo de conduta e virtude para as gerações presentes e futuras”. Com o surgimento dos Annales, na década e 1920, esse tipo de história foi combatida, e a biografia considerada abominável, de “segunda” categoria. Parte da historiografia foi voltada para as análises macroestruturais. Situação modificada mais uma vez com a terceira geração dos Annales, que proclamou a volta da narrativa e da biografia, porém com temas e problemas diferentes, assim,

O dito “retorno” do gênero biográfico, que se insere num quadro mais amplo de questionamentos das grandes tradições historiográficas, [...] retoma problemas que estão no centro do debate histórico contemporâneo, quais sejam, as relações entre indivíduo e sociedade, realidade e representação, narração e explicação. Este campo de produção tem se mostrado extremamente fecundo ao (re)introduzir no conjunto da produção historiográfica recente, estudos que, partindo de trajetórias individuais, alcançam questões mais gerais sobre a dinâmica da vida em sociedade, em diferentes tempos e espaços (MONTEIRO; MENDÉZ, 2012, p.90).

²⁶ Ver AFONSO; SCOPINHO (2013). LOPES (2017);

Ou seja, a biografia desestabiliza a maneira predominante de se fazer história, propondo a@ historiador@, mais uma vez, questionamentos clássicos do seu ofício, tais como: o limite do conhecimento histórico, quais os métodos para a construção desse conhecimento. Mesmo que a análise do indivíduo permeie as diversas dimensões sociais-econômico, político, cultural, religioso, racial, gênero- a captura e condensamento integral da vida é inalcançável, porém, é possível fazer a leitura de uma determinada sociedade através da vida de um indivíduo particular. É nesse período também que a história das mulheres começa a emergir, embalado pelo desejo de uma nova escrita e uma nova história (PERROT, 2008).

Essa nova perspectiva invade a biografia, se o viés tradicional da escrita biográfica narra a trajetória de vida do indivíduo de forma linear e o ver homogeneamente, essa nova escrita entende que o ser humano é contraditório e diacrônico, a seleção de personagens também foi modificada, não apenas os “grandes homens” têm a vida investigadas, mas mulheres, como é o caso desse estudo, operárias, revolucionárias, camponesas, assim qualquer existência pode ser entendida e estudada, desde que tenha preponderância social. Perrot (2008, p.33) acrescenta:

O gênero biográfico está em pleno desenvolvimento. Rainhas e santas obtêm um grande sucesso nesse campo. Por trás da fachada algo banal, observa-se na escolha e no tom, uma vontade de emancipação das mulheres pela educação e mesmo pelo saber e pelo trabalho. Há conselhos para as jovens estudarem línguas estrangeiras porque a tradução é uma ocupação, eventualmente uma profissão.

Para Galvão (2009), o uso do gênero biográfico como recurso didático no Ensino de História não é algo realmente novo. Obtendo lugar de destaque nos currículos escolares imperiais e seguiu intacto no período republicano. Com a perspectiva positivista, a biografia legava ao ensino a formação de cidadãos exemplares através “heróis” que deveriam serem seguidos. O problema desse viés de abordagem é que havia pouco espaço para a crítica histórica, os personagens tomavam os valores que deveriam ser convenientes à época. Esse culto aos heróis nacionais continuou no período da ditadura civil-militar e causou um certo temor no uso de biografias no ensino.

Mas, ao contrário desse legado, entendemos que o trabalho com biografias na sala de aula possibilitaria compreender as estratégias individuais dentro de um determinado contexto social, além das representações coletivas desse contexto. Por outro lado, a formação cidadã está imbricada a formação escolar.

Nesse sentido, para que @ estudante possa se reconhecer como sujeito de direitos, é necessário a compreensão do lugar social que el@ pertence, ter contato com outras formas de vivências individuais em outros tempos e espaços pode ser fundamental nesse processo.

O uso de biografia no ensino de História, também contribui, segundo Galvão (2019), na construção de identidades, bem como problematiza-las. Ao se deparar com trajetórias de vida que se aproximam ou se distanciam das próprias vidas, teriam mais um recurso para se auto reconhecerem como sujeitos da história, da mesma forma que as personagens a serem trabalhadas em sala a partir do álbum de figurinhas, aparecem como protagonistas de sua própria história no enfrentamento das inúmeras dificuldades com as quais se depararam. As questões relacionadas à identidade e alteridade, inclusive podem ser tratadas a partir do pensar o outro e o pensar a si mesmo como sujeito da história, como qualquer outra mulher do álbum de figurinhas, os discentes possam ser quem el@s quiserem, que possam se (re) conhecerem e criar mulheres. Vale ressaltar que não é em uma perspectiva liberal, é preciso condições de acesso aos diversos lugares sociais.

Outro importante elemento é a humanização do processo histórico, uma aula sobre o processo de mudança entre feudalismo e capitalismo a partir das relações comerciais seria completamente diferente quando analisado o impacto dessa mudança na vida das mulheres daquele período.

Desse modo, gênero e biografia podem contribuir para dar outros sentidos as aulas de história. Assim, foi proposto elaborar um álbum de figurinhas de mulheres que problematize os significados de ser mulher historicamente, proposta que permite dialogar com diversas áreas do conhecimento.

Mas no ensino de história, como construir saberes históricos em sala de aula a partir da vida de mulheres, em diferentes temporalidades e espaços, para o público do semiárido? Questão que tentamos solucionar no próximo capítulo.

4 MULHERES: QUE POSSAMOS CONHECÊ-LAS, QUE POSSAMOS SÊ-LAS, QUE POSSAMOS CRIÁ-LAS

Uma das fases mais complexas de escrita deste trabalho foi escolher quais mulheres iriam compor o álbum de figurinhas, pois todo processo de seleção implica em eminentes supressões, quanto mais a pesquisa caminhava, mais mulheres incríveis eram encontradas, deixando o trabalho de escolha ainda mais difícil: só mulheres sertanejas? Alagoanas? Brasileiras? Todas elas?

As diretrizes da pesquisa foram claras e incisivas nas respostas, precisava de um recorte, de dimensões e espaços. Seguindo os rastros da oficialidade, elegendo a BNCC como parâmetro de escolha, pois o objetivo é que as mulheres sejam estudadas durante todo o ciclo do fundamental II e façam parte do currículo trabalhado na sala de aula, por isso, a relação com os objetos de conhecimento e as habilidades postas na BNCC.

O documento trabalhado nesta pesquisa foi sancionado pelo Ministro da Educação em 20/12/2017. Depois do Impeachment que derrubou a Presidenta Dilma Rousseff, um grupo de especialista aliado ao governo Temer reformulou o documento pela terceira vez, sendo ele aprovado. A BNCC de História é direcionada para as escolas de todo território nacional, estruturada em: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental, que constrói e elegem padrões de conteúdo.

Em vigor, a BNCC torna-se obrigatória, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's serão apenas referências. Quando se trata das questões de gênero, os PCN's trazia como tema transversal "orientação sexual", citando a palavra gênero 39 vezes. Para a disciplina específica de história, as orientações também indicavam o trabalho com as mulheres. Já a base apresenta apenas um objeto de conhecimento no 6º ano, qual seja: "O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval". Com relação ao conceito de gênero, somente em um objeto de conhecimento no 9º ano, ele aparece: "Questões de gênero,

o anarquismo e protagonismo femininos”. Nas habilidades a serem desenvolvidas a história das mulheres e o conceito gêneros aparecem associadas aos objetos de conhecimentos que citamos: (EFO6HI16) “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo nas sociedades medievais” (p. 371). (EFO9HI08) “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos anarquistas e grupos de mulheres” (p. 379). Ou seja, segundo a BNCC, as mulheres e o conceito de gênero só são citados, cada um, uma única vez, em apenas duas séries do ensino fundamental, no 6º e no 9º ano.

Segundo Franco, Silva e Guimarães (2018), os direcionamentos contidos na BNCC são considerados imperativos na formação d@s estudantes, a partir de termos como: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Assim, o processo de ensino e a História, de acordo com a BNCC, está pautado em três procedimentos básicos:

[...]identificar os eventos considerados importantes na história do Ocidente, incluindo os continentes africano, europeu e americano, ordenando tais acontecimentos de forma cronológica e localizando no espaço geográfico; desenvolver condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos materiais e imateriais; interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno. Para isso, o documento apresenta as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do ensino fundamental (FRANCO; SILVA; GUIMARÃES (2018, p.1023).

Dessa forma, os conteúdos de história e sua organização não rompe com o modelo linear, eurocêntrico, mantendo as hierarquias de gênero, raça e classe. Nesse sentido, é preciso que cada sala de aula seja um lugar do conflito, do diferente, da resistência. Hooks (2013, p.193) alerta que toda ruptura vem acompanhada de uma possível não aceitação. De certo, @s docentes que tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas e serem essa resistência, correm o risco de ser alvo de críticas daqueles que buscam desacreditá-los. @s discentes parecem “não respeitar a autoridade” “os alunos ficam com medo de que você deixe de ser o capitão que trabalha com eles e passe a ser apenas, no fim das contas, mais um membro da tripulação, aliás, um membro não muito confiável”.

Mesmo com as críticas apontadas à BNCC, entendemos que é necessária a apropriação, para depois romper com determinações hierárquicas e exclusões presentes no documento. Nesse sentido, foi construída uma tabela com as mulheres a partir das diretrizes da BNCC. Nela há indicação de diversas fontes que podem ser usadas pel@s docentes, e

outras podem servir para @s discentes. Dentre as a opções de fontes há livros, artigos, filmes, sites, imagens, músicas, biografias, fontes orais, documentais.

Nos formatos de fontes históricas é necessário levar em consideração as incontáveis motivações que levam as pessoas ao passado, o que vale dizer, a todo conhecimento socialmente construído. Sabe-se que no produto final do construir historiográfico temos uma representação da realidade e não a construção da história em si, pois o historiador@ não é imparcial, escreve influenciado pela sua época, suas ideologias, enfim, el@ não se despe das suas crenças e nem do seu tempo. Sobre as fontes da História, Tosh (2011, p.97) alude que: “As fontes da história incluem todo tipo de evidência que os seres humanos deixaram de suas antigas atividades- a palavra escrita e a palavra falada, o formato do cenário e o artefato material, as belas artes assim como a fotografia e o filme.”

O autor acrescenta que houve um aumento na variedade de fontes, como a utilização das fontes orais, mas adverte: a tendência é que essa memória seja perdida, ou mesmo, distorcida com tempo, por isso entendemos a importância de preservá-la. O que permanece é a utilidade da fonte, um mecanismo em que @ historiador@ pode utilizar como evidência do que foi produzido pelos seres humanos. Boa parte dessa renovação da escrita da história e da relação d@ historiador@ e suas fontes se deu no século XX, barreiras seculares que ainda estão sendo transpostas, pois a palavra escrita permaneceu como suporte principal e norteador da pesquisa.

Para muitos profissionais, o cenário de trabalho é limitado a arquivos e bibliotecas, de certa forma é até compreensível o uso da fonte escrita, já que é esse mesmo meio utilizado pel@s historiador@s para exporem suas pesquisas. Todavia, com a nova perspectiva da historiografia, essa imagem vem sendo modificada. A escola dos *Annales* tem um papel importante nessas mudanças, influenciando na utilização de novas fontes. Essas mudanças surgiram no momento em que @s historiador@s notaram o excesso da historiografia positivista, propondo uma renovação no conceito de história, despertando novos horizontes no que se refere a fontes históricas. Dessa forma, passou a contar com outras ciências centrada na vida de grupos da sociedade e atividades humanas. Defendendo uma história problema, questionadora, crítica e hipotética.

Mesmo com essa multiplicação das fontes, Perrot (2008, p.17) ressalta que há um silenciamento das fontes quando se trata das mulheres. Elas são “imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas”.

A abertura no campo historiográfico da ampliação do uso de fontes impacta também na História enquanto disciplina escolar. Segundo Fonseca (2004), a História ensinada na

escola não corresponde, necessariamente, à História como campo de conhecimento, já que desde a idade média até o século XIX, a disciplina estava intrinsicamente ligada às escrituras, devido à grande influência de igrejas cristãs em diversas esferas da vida social.

Nacionalmente, segundo Fonseca (2004, p.90-92) o fundamento usado como suporte das aulas era a historiografia positivista, eurocêntrica e linear, seguindo marcos da política institucional, uma história que “não há brechas para as contingências e discontinuidades.” Uma das principais características desse tipo de abordagem é a exclusão, @ alun@ não se vê como sujeito dentro da estrutura social. Esse tipo de abordagem passa a ser criticado, sobretudo, a partir das lutas de abertura política, no final do século XX.

Nesse sentido, com o campo da História passando por renovações, bem como o âmbito de ensino, tornaram possíveis a utilização do álbum de figurinhas como instrumento pedagógico no ensino de História. É através da diversidade metodológica, que ocorre a desmistificação d@ do docente detentor do saber e o substitui pelo professor que constrói o conhecimento juntamente com o aluno.

Desse modo, para ter acesso à biografia das mulheres @s discentes deverão ser incentivados à pesquisa e a construção do conhecimento histórico, cabe ressaltar, que o álbum de figurinhas e o estudo das mulheres não é algo complementar nas aulas de história ou exceção, mas deve fazer parte do cotidiano de ensino.

Adotar uma prática de ensino que busque romper com as hierarquias estabelecidas, precisa desafiar o modo como o processo pedagógico vem sendo tradicionalmente desenvolvido, sendo uma das responsabilidades docente criar um ambiente em que @s discentes possam falar, mas também ouvir com respeito, isso não significa ouvir acriticamente e que as aulas sejam abertas e sem direcionamentos.

Realizar tais perspectivas, requer d@ professor@ uma dedicação, que pelas condições do sistema educacional, número de alun@s, quantidade de horas semanais, trabalho em várias escolas, e até em cidades diferentes, é um limite. Segundo Hooks (2013) a pedagogia engajada é fisicamente esgotante e devido a tais questões estruturantes do sistema educacional, mesmo que aja uma dedicação d@ docente, ele não vai conseguir dar conta da imensidão que o cerca.

Pensando nessas limitações de tempo, na vida docente, foi construída uma tabela através das diretrizes da BNCC com as mulheres que compõem o álbum figurinha, a relação com o conteúdo e turma, bem como indicações de fontes:

Tabela 6 – Mulheres que compõe o álbum de figurinhas

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	MULHERES	OPÇÕES DE FONTES
6º ANO				
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	Enheduana (2285- 2250 a.C.) Ur-Mesopotâmia	Disponível em: http://sagradofeminino.saberes.org.br/saberes-ancestrais-femininos-sabedoria-espiritualidade-psicologia-saude-danca-feminina/enheduanna-poeta-e-alta-sacerdotisa-acadiana/ Acesso em: 05 de maio de 2019. (site) Disponível em: https://aindahatempose.wordpress.com/2017/08/04/enheduana-a-primeira-escritora-na-historia-a-assinar-a-autoria-de-suas-obras/ Acesso em: 05 de maio de 2019. (site) Disponível em: http://www.historialivr.com/revistahistoriador/espum/regina.pdf Acesso em: 06 de maio de 2019. (artigo)
			Hatshepsut (1473 a 1458 a.C.) Tebas-Egito	Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364946986_ARQUIVO_ANPUH2013-AlineF.deSousa.pdf Acesso em: 10 de maio de 2019. (artigo)
			Cleópatra (69a.C a 31 a.C.) Alexandria-Egito	Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a02.pdf Acesso em: 15 de maio de 2019. (artigo) Disponível em: http://www.todasfridas.com.br/2018/04/23/contestando-a-farsa-historica-da-cleopatra-futil/ Acesso em: 14 de maio de 2019. (reportagem)

Lógicas de organização política	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas (EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado	Hipátia (355 d.C e 415 d.C) Alexandria- Egito	Disponível em: https://canaltech.com.br/internet/mulheres-historicas-hipacia-de-alexandria-a-primeira-cientista-de-todas-73227/ Acesso em: 17 de maio de 2019. (reportagem) Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3589/1/Hipatia%28jornal%29-29-1-2015.pdf Acesso em: 18 de maio de 2019. (Matéria de jornal) Disponível em: https://www.ualg.pt/sites/default/files/recortes/diariominho_30-04-2014.pdf Acesso em: 18 de maio de 2019. (Matéria de jornal)
Trabalho e formas de organização social e Cultural	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais		Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MabbVn0Rlv4 Acesso em: 19 de maio de 2019. (Música: Mulheres de Atenas) Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cona/teses/trabalhos/TRABA_LHO_EV112_MD1_SA13_ID168_10052018_203059.pdf Acesso em: 19 de maio de 2019. (artigo)
7º ANO				
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	Madalena Caramuru (século XVI) Bahia- Brasil	Disponível em: file:///C:/Users/Amanda/Downloads/Madalena%20Caramuru.pdf . Acesso em: 20 de maio de 2019. (Reportagem)
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e	Rainha Cristina (1626 - 1689) Estocolmo-	Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45252893 . Acesso em:

americano	centralização política e os conflitos na Europa.	consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	Suécia	20 de maio de 2019. (Reportagem)
Lógicas comerciais e mercantis da Modernidade	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados A emergência do capitalismo	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	Aqualtune (c.1600-?) - Congo/Palmares	Disponível em: https://revistaforum.com.br/noticias/aqualtune-princesa-congo-mas-escrava-brasil/ Acesso em: 21 de maio de 2019. (cordel) Disponível em: https://www.almapreta.com/editorias/realidade/aqualtune-a-luz-de-palmares Acesso em: 21 de maio de 2019 (site) Disponível em: http://files.nucleo-pedagogico-leste-2.webnode.com/200000780-5a9915c8e5/Aqualtune%20e%20as%20historias%20da%20Africa%20(1).pdf Acesso em: 21 de maio de 2019 (narração)
			Dandara (século XVII) Palmares-Alagoas	Disponível em: https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/?gclid=EAIaI QobChMI18zUjKuI5wIVhAWRCh2aOgtPEAAYASAAEgJEkPD_BwE Acesso em: 22 de maio de 2019. (site)
			Rainha Nzinga (século XVII) Angola	Disponível em: https://www.geledes.org.br/nzinga-a-rainha-negra-que-combateu-os-trafficantes-portugueses/ Acesso em: 23 de maio de 2019. (site) Disponível em: http://jornalcultura.sapo.ao/eco-de-angola/a-memoria-viva-da-

				rainha-nzinga-identidade-imaginario-e-resistencia?page=0&area=text Acesso em: 23 de maio de 2019. (site) Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14032013-094719/publico/2012_MarianaBracksFonseca.pdf Acesso em: 23 de maio de 2019. (Dissertação de mestrado)
		(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo	Caça às bruxas (XVI a XVIII) Europa e América	Disponível em: https://catarinas.info/a-caca-as-bruxas-uma-interpretacao-feminista/ Acesso em: 03 de junho de 2019. Acesso em: 03 de junho de 2019 (site) Disponível em: http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/CALIBA_E_A_BRUXA_WEB-1.pdf . Acesso em: 03 de junho de 2019 (Livro: FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação).
8º ANO				
O mundo contemporâneo : o Antigo Regime em crise	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	Hipólita Jacinta Teixeira de Melo (1748-1828) Prados-Minas Gerais	Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-hipolita-de-melo-inconfidencia-mineira.phtml . Acesso em: 15 de junho de 2019. (Reportagem) Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/572772017da24f738c4b79ee/1462202882322/8_Reis%2C+Liana+Mariana.pdf . Acesso em: 15 de junho de 2019.

				(artigo)
			Tereza de Benguela (?-1770) Vale do Guaporé-Mato Grosso	Disponível em: https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/?gclid=EAIaIQobChMlePH26-I5wIVVwiRCh3dbQboEAAAYASAAEgICz_D_BwE Acesso em: 16 de junho de 2019. (site)
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	Ana Lins (?-1839) São Miguel dos Campos-Alagoas	Disponível em: https://ernande-bezerra.webnode.com.br/obras-do-autor/ Acesso em: 16 de junho de 2019. (Livro <i>Fatos históricos de minha terra</i> escrito por Ernande Bezerra)
			Maria Quitéria (1792 -1853) Feira de Santana-Bahia	Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php . Acesso em: 06 agosto de 2019. Disponível em: https://www.historia.ufrf.br/stricto/td/2294.pdf Acesso em: 06 agosto de 2019. (Dissertação de mestrado)
			Maria Felipa de Oliveira; (?- 1873) Itaparica-Bahia	Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/21503/14229 (Artigo com proposta didática) Acesso em: 16 de agosto de 2019. Disponível em: http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/841/1/RM_n02_Maria%20Felipa.pdf Acesso em: 16 de agosto de 2019. (artigo)
			Luísa Mahin (Séc. XIX) Costa de Mina Salvador-Brasil	Disponível em: http://www.institutobuzios.org.br/documentos/Luiza%20Mahin_Uma%20Rainha%20Africana%20noBrasil.pdf

				Acesso em: 20 agosto de 2019. (Caderno) Disponível em: http://www.africaafricidades.com.br/documentos/13052011-08.pdf / Acesso em: 23 de agosto de 2019. (artigo) Disponível em: https://www.escritas.org/pt/luis-gama Acesso em: 23 de agosto de 2019. (poema)
			Nísia Floresta (1810-1885) Papari- Rio Grande do Norte	Disponível em: https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/02/nisia-floresta-uma-mulher-alem-de-seu-tempo/ Acesso em: 30 de agosto de 2019. (poema) (site) Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=199%3Anisia-floresta&catid=61%3Aletra-n&Itemid=1 Acesso em: 30 de agosto de 2019 (site) Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a10v30n2.pdf Acesso em: 30 de agosto de 2019 (artigo)
			Anita Garibaldi (1821-1849) Laguna-Santa Catarina	Filme: Anita & Garibaldi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9EDpD5b5eyk. Acesso em 30 de agosto de 2019. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/30360428.pdf Acesso em: 05 de setembro de 2019 (Dissertação de mestrado)

			Maria Firmina dos Reis (1822- 1917) São Luís- Maranhão	Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/11/politica/1570793304_499201.html Acesso em: 06 de setembro de 2019 (reportagem) Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis (site) Acesso em: 06 de setembro de 2019 Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/MariaFirminaArtigoEduardo.pdf Acesso em: 06 de setembro de 2019. (artigo)
			Ana Néri (1814 -1880) Cachoeira- Bahia	Disponível em: http://www.bahiana.edu.br/herois/heroi.aspx?id=Mg== Acesso em: 08 de setembro de 2019 (site) Disponível em: http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/981/959 Acesso em: 08 de setembro de 2019 (artigo)
Configurações do mundo no século XIX	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	Ahosi guerreiras implacáveis do Dão-me (atual Benin)	Disponível em: https://medium.com/@faleafrofuturo/ahosi-as-guerreiras-implac%C3%A1veis-do-daom%C3%A9-cb448a9bb05f Acesso em: 10 de setembro de 2019 (site) Disponível em: https://www.messynessychic.com/2016/03/18/meet-the-amazonian-terminators-of-dahomey-the-most-feared-women-in-history/ Acesso em: 10 de setembro de 2019 (site)

9º ANO				
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Rachel de Queiroz (1810-2003) Fortaleza-Ceará	Disponível em: file:///C:/Users/Amanda/Downloads/34208-Texto%20do%20artigo-147625-1-10-20161003.pdf Acesso em: 13 de setembro de 2019 (artigo) Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anaais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_52acd8bca2fd6c9f4b4e2089ffaee144.pdf Acesso em: 14 de setembro de 2019 (artigo) Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/08/politica/1546980554_464677.html Acesso em: 14 de setembro de 2019 (reportagem)
			Tarsila do Amaral (1886-1973) Capivari-São Paulo	Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_arte_unesp-curitiba/marciaaparecidapereira.pdf (Produção didático-pedagógica) Disponível em: http://www.ufjf.br/revistanava/files/2015/11/10-ARTIGO-02.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2019 (artigo) Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287973569_Tarsila_do_Amaral_A_construcao_de_uma_narrativa_sobre_Brasilidade Acesso em: 15 de setembro de 2019 (artigo)
			Maria Bonita (1911-1938) Paulo Afonso-	Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enla

			Bahia	cando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA24_ID450_05072017105427.pdf Acesso em: 16 de setembro de 2019 (artigo) Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=736 Acesso em: 17 de setembro de 2019 (site)
	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais	Sueli Carneiro (1950-) São Paulo-São Paulo	Disponível em: http://acentraldasdivas.blogspot.com/2017/07/sueli-carneiro-uma-ativista-sempre-em.html Acesso em: 18 de setembro de 2019 (site) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf Acesso em: 18 de setembro de 2019 (artigo)
			Bertha Lutz (1894-1976) São Paulo-São Paulo	Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/08/01/125-anos-de-bertha-lutz-cientista-pioneira-na-luta-pela-educacao-feminina-no-brasil/ Acesso em: 20 de setembro de 2019 (reportagem) Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-biografia-politica-bertha-lutz.phtml Acesso em: 20 de setembro de 2019 (reportagem) Disponível em: https://psd.org.br/mulher/wp-content/uploads/2018/05/bertha_lutz_marques.pdf

				pdf Acesso em: 20 de setembro de 2019 (livro)
			Nise da Silveira (1905-1999) Maceió-Alagoas	Filme: Nise - o coração da loucura (2016) Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v14n1-3/05.pdf Acesso em: 08 de setembro de 2019 (entrevista) Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v9n1/1415-4714-rlpf-9-1-0126.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2019 (artigo) Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26363353_Nise_da_Silveira_imagens_do_inconsciente_entre_psicologia_arte_e_politica Acesso em: 10 de setembro de 2019 (artigo)
			Laudelina De Campos Mello (1904-1991) Poços de Caldas-Minas Gerais	Disponível em: https://www.geledes.org.br/laudelina-campos-de-melo-heroina-negra-que-lutou-para-garantir-direitos-as-domesticas-no-brasil/ Acesso em: 15 de setembro de 2019 (site) Disponível em: https://www.historia.uf.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2016/09/e24a12.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2019 (entrevista) Disponível em: https://fenatrad.org.br/2018/07/15/suas-lutas-e-conquistas-documentario-conta-a-historia-de-laudelina-campos-melo/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=suas-

				lutas-e-conquistas-documentario-conta-a-historia-de-laudelina-campos-melo Acesso em: 15 de setembro de 2019. (documentário)
			Carolina Maria de Jesus (1914-1977) Sacramento-Minas Gerais	Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/e67jbpvtzxv3azi/AABpolBjwhfawXw8LbXG8Koa?dl=0 Acesso em: 19 de setembro de 2019. (seis obras de Carolina Maria de Jesus); Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/renhas/ensaio/Carolina-Maria-de-Jesus.pdf Acesso em: 19 de setembro de 2019. (Carolina Maria de Jesus: a escritora pelos olhares de seus Biógrafos, por Lorena Barbosa)
Totalitarismos e conflitos mundiais			Anne Frank (1929-1945) Frankfurt-Alemanha	Filme: Minha querida Anne Frank. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VFHNBEJBNlo . Acesso em: 27 de setembro de 2019. Disponível em: https://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o-diario-de-anne-frank-portuguese.pdf Acesso em: 27 de setembro de 2019. (o diário de Anne Frank) Disponível em: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/ Acesso em: 27 de setembro de 2019. (site)

Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946		(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	Dilma Rousseff (1947-) Belo Horizonte-Minas Gerais	http://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf Acesso em: 02 de outubro de 2019. (artigo) Disponível em: http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/dilma-rousseff/ Acesso em: 05 de outubro de 2019. (site) Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/presidenta-da-republica-mulher-e-cidada-uma-analise-da-identidade-de-genero-nos-discursos-de-dilma-rousseff-2011-2013.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2019. (artigo)
			Margarida Maria Alves (1933-1983) Alagoa Grande-Paraíba	Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/08/12/conheca-margarida-alves-simbolo-da-luta-por-direitos-para-as-trabalhadoras-do-campo/ Acesso em: 10 de outubro de 2019. (reportagem) Disponível em: http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/02/2.-Tese-sobre-Margarida-Alves.pdf Acesso em: 10 de outubro de 2019. (tese)
			Maria da Penha (1945-) Fortaleza-Ceará	Disponível em: https://www.marinha.mil.br/com6dn/sites/www.marinha.mil.br.com6dn/files/cartilhaBrasileira%20Lei%20Maria%20da%20Penha.pdf Acesso em: 28 de outubro de 2019. (cartilha)

				Disponível em: http://www.institutomariadapenha.org.br/que-m-e-maria-da-penha.html Acesso em: 28 de outubro de 2019. (site) Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/maria-da-penha-uma-mulher-que-sobreviveu-na-luta/ Acesso em: 28 de outubro de 2019. (reportagem)
A história recente			Malala Yousafzai (1997-) Swat, Paquistão	Documentário Malala (2015) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8 Acesso em: 05 de novembro de 2019. (vídeo) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=---blSbx0Xyg Acesso em: 05 de novembro de 2019. (discurso) Livro: Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã
			Sônia Guajajara (1974-) Amarante do Maranhão-Maranhão	Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439861881_ARQ_UIVO_Silenciosepalavrasmulheresindigenas.pdf Acesso em: 06 de novembro de 2019. (artigo) Disponível em: http://www.eco21.com.br/ECO%2021%20252%20alta%20finalb.pdf Acesso em: 08 de novembro de 2019. (entrevista) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=---blSbx0Xyg

				om/watch?v=qc0ze7cv7dE Acesso em: 08 de novembro de 2019. (discurso)
			Naíne Terena Cuiabá- Mato Grosso	Disponível em: http://colegaobei.com.br/noticias/naine-terena-fala-sobre-arte-indigena-nos-dias-atuais/50 Acesso em: 10 de novembro de 2019. (reportagem) Disponível em: https://projetocolabora.com.br/author/naine-terena/ Acesso em: 10 de novembro de 2019. (site)
			Djamila Ribeiro (1970-) Santos-São Paulo	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0k1mh7N8Caw Acesso em: 11 de novembro de 2019. (entrevista) Disponível em: http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/RIBEIRO%20Djamila.%20O%20que%20e%20lugar%20de%20fala.pdf Acesso em: 11 de novembro de 2019. (livro) Disponível em: https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf Acesso em: 20 de novembro de 2019. (artigo)
			Marielle Franco Rio de Janeiro- Rio de Janeiro (1979-2018)	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=87efEULrUTQ Acesso em: 22 de novembro de 2019. (discurso) Disponível em: http://www.editorazouk.com.br/Capitulo-MarielleFranco.pdf Acesso em: 22 de novembro de 2019.

				(artigo) Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330434220_A_vida_e_as_lutas_de_Marielle_Franco Acesso em: 24 de novembro de 2019. (artigo) Disponível em: https://revistaforum.com.br/politica/discursio-inedito-escrito-por-marielle-franco-e-lido-na-camara-dos-vereadores-do-rio/ Acesso em: 24 de novembro de 2019. (reportagem)
			Grupo de dança Dandara Cajá dos Negros Batalha-Alagoas	Disponível em: http://g1.globo.com/al/alagoas/videos/t/gazeta-rural/v/conheca-a-comunidade-quilombola-de-caja-dos-negros-na-zona-rural-de-batalha/6267528/ Acesso em: 30 de novembro de 2019.

Todos esses arquivos e as indicações bibliográficas serão disponibilizados em um *blog*, pensando também na praticidade de pesquisa em sala de aula. Assim, segue a apresentação das mulheres escolhidas, porém, seria no mínimo irresponsável e petulante falar que foi feita uma pesquisa densa sobre a vida das mulheres. Pois estamos trabalhando com as histórias de seres humanos complexos, contraditórios, mas que ao mesmo tempo contribuíram para mudanças no quadro social.

Foram levantadas problemáticas iniciais, algumas experienciadas, que podem ser desenvolvidas em contexto específico. Vale salientar que, na organização gráfica das páginas do álbum, algumas estarão em branco, para que @s discentes possam preencher com mulheres que para el@s são referências, pois na sala de aula também se constrói conhecimento histórico.

ENHEDUANA

Agradecer, homenagear, adorar, anseios, desejos, expressar-se, dentre tantas e diversas funções da comunicação, Enheduana fez isso usando a escrita, mas especificamente a poesia. E foi escrevendo que entrou na história, a primeira mulher, que se tem registro, a ter em suas mãos o poder da escrita, a poetisa também era professora, sacerdotisa e princesa da suméria.

Filha de Sargão (Sargão o Grande, 2334-2279 aC), não murou sua personalidade pelos laços consanguíneos, mas foi privilegiada por esses. Schüssler (2010) demonstra que o sacerdócio de Enheduana estava relacionado ao culto da Deusa-Mãe ou Deusa da Fertilidade, na Suméria, conhecida pelos nomes de Inana e Ishtar. Acrescenta ainda, que o feminino estava intimamente ligado com o aspecto mental do povo sumeriano relacionado à paz e à fertilidade. A sua posição junto às deusas, permitia-a que operasse como conselheira atuou com os demais governantes e nobres.

Ela comandou templos organizou resistências à ataques, tendo como função conservar o controle da população da suméria por meio da religião. Além disso, Enheduana criou paradigmas de escrita usados em todo o mundo antigo, influenciado o desenvolvimento de poesias, orações e salmos usados nos dias atuais (SCHÜSSLER, 2010).

HATSHEPSUT

No capítulo anterior, quando se tratou sobre iconografia, foi demonstrado que por trás de cada imagem há uma intencionalidade. Com Hatshepsut, foi aprendido como esse processo ocorre na prática, ao difundir um ideário imagético capaz de legitimar sua posição como mulher-faraó. “Mais do que qualquer faraó, Hatshepsut validou seu reinado enfatizando uma ligação do mesmo com aspectos do passado e com a religião, através da tentativa de recriar as características da XII dinastia, considerada uma época de esplendor pelos egípcios” (SOUSA, 2010, p.70).

Embora houvesse o reconhecimento do faraó como ser divino, algumas ações e elementos eram necessários na legitimação desse governo. O que Hatshepsut fez, foi intensificar tais elementos a fim de legitimar o governo.

A posição social das mulheres na sociedade egípcia gerou calorosos debates. Para Souza (2010) quando comparadas com mulheres de outras civilizações, como as gregas, as

egípcias tinham maior liberdade e autonomia. Todavia, essa liberdade deve ser vista dentro de seu contexto, com suas limitações sociais específicas.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que mulheres egípcias não são um grupo homogêneo. Além disso, a preservação da memória só poderia ser feita pelas pessoas da classe abastada, assim as fontes históricas não revelam o que as pessoas das camadas populares pensavam. Podendo ser levado à sala de aula o seguinte questionamento “mais do que afirmar a igualdade jurídica das mulheres em relação aos homens no Egito, devemos ter em mente a seguinte questão: qual era a possibilidade real das egípcias de exercê-la? (SOUSA, 2010, p.110)”.

CLEÓPATRA

Quando @s discentes foram questionados sobre o que sabem sobre o Egito Antigo, são unânimes na resposta: “pirâmides”, “múmias”, “faraós” e “Cleópatra”. Mas quando foi pedido, inicialmente, para @s alun@s desenharem o resultado foi o seguinte:

Figura 4 – Desenhos de Cleópatra produzidos pel@s discentes do 6ºano



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Junho de 2019.

Uma mulher com traços brancos, cercada de ouro, tão poderosa quanto uma super-heroína de desenho animado. Para Shohat (2004) o que está em jogo no debate sobre Cleópatra é saber se o ensino de história pode ser questionado e revisto, ou apenas padronizado da maneira usual. A disputa sobre a branquitude ou negritude de Cleópatra não pode ser analisada apenas no domínio da antiguidade, mas a partir do discurso eurocêntrico e

colonizador em oposição ao movimento de descolonização do pensamento. Dessa forma, o debate sobre a identidade de Cleópatra seria enriquecido a partir da sua complexa filiação, quais sejam: egípcia e grega.

No que concerne a descolonização e a conscientização, é importante pensar no contexto que pode definir como transformador, quando pensamos criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das circunstâncias. Essa conscientização não é um fim em si, ela é somada a uma práxis significativa (HOOKS, 2013).

Sendo necessário superar a visão que associa Cleópatra aos generais romanos, entendendo o seu papel como estrategista política, governante, erudita, por outro lado, é de suma importância verificar as representações dela ao longo da história, isso demonstra a capacidade da história de ser inventiva a depender das demandas sociais do período.

O desejo de fixar Cleópatra numa única cor, nação, ou raça – numa palavra, numa única identidade – se provará fútil, não só em relação à Cleópatra histórica, mas também em relação ao próprio projeto de imaginar e dar conta do complexo espaço intercultural com que ela está envolvida desde o princípio. As várias interpretações de Cleópatra, como tentei mostrar, revelam de uma maneira estranha os métodos discursivos em operação em momentos históricos dados e em dados espaços geográficos. Cada “tomada” de Cleópatra revela não só uma faceta de Cleópatra, mas também uma faceta de quem a representa e, mais importante, revela a natureza dos prismas através dos quais Cleópatra foi vista e imaginada (SHOHAT, 2004, p.53-54).

A trajetória de vida de Cleópatra desde o nascimento até a morte marcou profundissimamente o desenvolvimento econômico, político, cultural e social do mundo antigo, uma vez que sua morte- que inspirou as tragédias de Shakespeare- significou a um só tempo: “o rompimento de uma tradição monárquica de quatro mil anos no Egito; o apagar da última casa real a promover a cultura helenística no mundo antigo; e, sobretudo, o estopim para a transformação de uma Roma republicana em Império” (BALTHAZAR, 2017, p. 03).

Como aponta Hooks (2013), na perspectiva de uma educação multicultural, é preciso centrar a atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos @s alun@s possam contribuir para o aprendizado em sala de aula, ao contrário de uma abordagem que Freire denomina como “educação bancária”, onde @s alun@s são encarad@s como meros consumidores passivos. Um dos jeitos que contribui para construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Ouvir um ao outro, é um exercício de reconhecimento.

HIPÁTIA

Verifica-se o que Perrot (2008) fala sobre o silêncio das fontes ou mesmo que as mulheres são narradas por homens quando pesquisamos a vida de Hipátia. Considerada a primeira mulher matemática, ela dedicou-se também à Filosofia e à Medicina, escreveu tratados, mas foram preservadas apenas as correspondências de um aluno que a elogiava.

Sínésio de Cirene, o aluno de Hipátia, afirma que a tutora criou um astrolábio, um hidrômetro e um higroscópico. Segundo Oliveira (2016, p.13), é possível saber aspectos da biografia dela através de Filostórgio, Sócrates Escolástico, João Malalas, Hesíquio de Mileto, Damáscio e João de Nikiu, todos homens. Além disso, Hipátia foi pintada por Rafael Sanzio, no quadro “A escola de Atenas”. “Voltaire e Bertrand Russell comentaram com apreço o seu trabalho. Hipátia foi tema de um romance de Charles Kingsley (*Hypátia*, 1853). Em 2011, o espanhol Alejandro Amenabar realizou o filme *Ágora*”, sobre a vida de Hipátia. Assim, as representações sobre ela permanecem ao longo da história, mas o que ela produziu, não.

Oliveira (2016) acrescenta que Hipátia foi palestrante, professora de matemática dando aulas em sua casa a um grupo de aristocratas pagãos e cristãos. Ser mulher, inteligente, em Alexandria, entre o final do século IV e início do século V, foi determinante para atrair o ódio dos seus assassinos, em nome da igreja, do código social da época, perseguiram e mataram-na. A cena é desumana e cruel. “A multidão arrancou-lhe os cabelos e a roupa, depois os braços e as pernas e queimou o que restava do seu corpo”.

A “justificativa” para esse ato desumano foi blasfêmia e sentimentos anticristãos, no entanto, as acusações não tinham procedência, Hipátia seguiu suas crenças liberais e aceitou todos os alunos, independentemente da orientação religiosa.

MADALENA CARAMURU

Ao fazer um levantamento do nível de escolaridade das mulheres, constata-se uma mudança nos padrões culturais, principalmente nas últimas três décadas. Segundo dados do IBGE (2018), não houve discrepâncias na frequência ao ensino fundamental entre homens e mulheres para a faixa etária de 6 a 14 anos, nível praticamente universalizado. De forma similar, a frequência escolar bruta, para a faixa etária de 15 a 17 anos, também apresentou valores muito próximos para mulheres e homens, de 87,1% e 87,4%, respectivamente. Para a faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual de mulheres nas instituições educacionais é superior ao dos homens em 2,5 pontos percentuais. A maior diferença percentual por sexo encontra-se

no nível “superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens.

Todavia, quando se utiliza o viés de raça nessa análise, o resultado é que o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 vezes maior (IBGE, 2018).

Mas esse acesso à educação é recente no país, segundo Ribeiro (2007, p.05),

Durante o século XVI as mulheres ibéricas não tinham acesso à Educação. Na visão quinhentista da época, as portuguesas faziam parte do *‘Imbecilitus Sexus’* uma categoria que se enquadravam crianças, mulheres e doentes mentais. As únicas funções das mulheres era casar, cuidar do marido e dos inúmeros filhos que gerassem. Havia até um versinho na época que reforçava essa situação, que dizia ‘Mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada!’

De igual maneira, no período da colonização portuguesa, foi dada pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. Herdando as tradições culturais da metrópole, não se enxergava a necessidade de as mulheres serem letradas.

Apesar dessa estrutura de inferiorização da mulher, há alguns rompimentos individuais. Como é o caso de Diogo Álvares Correa, Caramuru, liderança entre os tupinambás que ao se relacionar com a nativa Moema a ensinou o português.

Dessa relação, nasceu Madalena Caramuru, apesar das dúvidas da existência dessa filha, Ribeiro (2007) afirma que há indícios da sua vida, como também foi a primeira mulher letrada no Brasil.

Mesmo com a escassez de fontes, é sabido que Madalena Caramuru casou-se em 1534, com o português Afonso Rodrigues. Ribeiro (2007) aponta a influência do esposo e do pai na inserção de Madalena no mundo das letras, acredita também que foram os pais que a estimularam a lutar contra as crueldades da colonização.

O indício que Madalena foi a primeira mulher alfabetizada do Brasil é uma carta escrita e enviada ao Padre Manoel de Nóbrega, em 1561. Nela, o conteúdo versava sobre a escravidão infantil, a indígena descreveu as condições e pedia melhores condições para as crianças negras e denunciava o tráfico de escravos.

Em uma sociedade patriarcal, Madalena Caramuru foi uma exceção ao padrão vigente na época. “Se outras indígenas pudessem ter tido oportunidade de escrever sobre a brutalidade

dos homens que as acometia no cotidiano, certamente esses registros mudariam o curso da História do Brasil” (RIBEIRO, 2007, p.15).

AQUALTUNE

Por Jarid Arraes²⁷

Aqaltune era africana
Era princesa importante
Rei do Congo era seu pai
Homem mui preponderante
E por isso era criada
Como parte bem reinante.

Lá no Congo era princesa
Pois vivia tal e qual
Mas haviam outros reinos
Dos quais Congo era rival
E por isso houve guerra
Com desfecho vendaval.

Na disputa dessa guerra
O seu pai foi derrotado
E vendidos como escravos
Foi seu reino humilhado
Mais de dez mil lutadores
Também foram enjaulados.

Aqaltune foi vendida
Em escrava transformada
Foi levada para um porto
Onde foi então trocada
Por moeda, por dinheiro
Pruma vida aprisionada.

Parou num navio negreiro
Que ao Brasil foi viajar
Nos porões do sofrimento
Muito teve que enfrentar
Pois não era ele cruzeiro
Que alguém fosse desejar.

Aqaltune com seu povo
Nos porões muito sofreu

Tinham febres e doenças
Pela dor que só cresceu
Era fome e era castigo
Muita gente padeceu.

Foi no Porto de Recife
Que o navio ali parou
Quando muito finalmente
No Brasil então chegou
Aqaltune novamente
Teve alguém que a
comprou.

Foi vendida como escrava
Chamada reprodutora
Imagine o pesadelo
Que função mais redutora
Pois seria estuprada
De escravos genitora.

Sua principal função
Seria a de procriar
Estuprada na rotina
Muita dor pra suportar
Imagine uma princesa
Isso tudo enfrentar!

Foi levada a Porto Calvo
Pernambuco, a região
E vivendo como escrava
Enfrentou a solidão
Os castigos e torturas
Do seu corpo a agressão.

Imagine quantos filhos
Aqaltune teve então
Tudo fruto de estupro
Fruto de violação
E ainda eram tomados
No meio dum sopetão.

Mas na vida de tortura
Aqaltune ouviu falar
Sobre a pura resistência
Dos escravos a lutar
E ouviu sobre Palmares
O que pode admirar.

Aqaltune se empolgou
Do seu povo quis a luta
E pensou em se juntar
Pra somar nessa labuta
Mesmo estando em gravidez
Ela estava resolvida.
A gravidez já avançada
Não causou impedimento
Aqaltune foi com tudo
Formando esse movimento
De convicta esperança
E com muito entendimento.
Junto com outras pessoas
Negras de muita coragem
Aqaltune fez a fuga
Mesmo com toda voragem
Foi parar em um quilombo
E falou de sua linhagem.

Todos lá reconheceram
Que era ela uma princesa
E por isso concederam
Território e realeza
Para a brava Aqaltune
Bem dotada de certeza.
Nos quilombos do Brasil
Era forte a tradição
De manter vivas raízes
Africanas na nação
Aqaltune isso queria
Disso fazia questão.

Mas a sua importância
Muito mais se mostraria
Não se sabe com certeza
Mas pelo que se anuncia
Aqaltune teve um filho
E Ganga Zumba ele seria.

Segundo essa tradição
Foi avó doutro guerreiro
De imensa relevância
Para o negro brasileiro
Era Zumbi dos Palmares
Liderança por inteiro.

Aqaltune, infelizmente
Faleceu numa armação

²⁷ Disponível em:
<https://revistaforum.com.br/noticias/aqaltune-princesa-congo-mas-escrava-brasil/>.
Acesso em 12 de agosto de 2019. Para saber mais sobre os cordéis produzidos Jarid Arraes, acesse:
<http://jaridarraes.com/biografia/>

Planejada por paulistas
Com fim de destruição
Do quilombo de Palmares
E de sua tradição.

Sua aldeia foi queimada
Pelos brancos assassinos
Não se sabe bem a data
Do seu fim e desatino
Mas a sua história viva
Para isso a descortino.

Quando ela faleceu
Bem idosa já estava
Aqaltune sim viveu
Como líder destacada
Essa força feminina
Que a princesa exaltava.

Eu só acho um absurdo
Porque nunca ouvi falar

Na escola ou na tevê
Nunca vi ninguém contar
A história de Aqaltune
E o que pode conquistar.

Uma história como a dela
Deveria ser contada
Em todo livro escolar
Deveria ser lembrada
No teatro e no cinema
Que ela fosse retratada.
Mas eu tive que sozinha
Sua história então buscar
Foi porque ouvi seu nome
Uma amiga então citar
E por curiosidade
Na internet procurar.

É por isso que eu escrevo
E o cordel quero espalhar
Pra que mais gente conheça

E também possa contar
Tudo que Aqaltune fez
Pois é tudo de inspirar.

A história do meu povo
Nordestino negro forte
É tão rica e importante
É vitória sobre a morte
Pois ainda do passado
Modificam nossa sorte.

Quando penso em
Aqaltune
Sinto esse encorajamento
A vontade de enfrentar
De mudar neste momento
Tudo aquilo que é racismo
E plantar conhecimento.

DANDARA

Encontrar fontes sobre Dandara não foi fácil, se há um apagamento historiográfico sobre a mulher, quando falamos da mulher negra esse silenciamento é ainda mais intenso. O que sabemos sobre Dandara é fruto luta do movimento do feminismo negro, considerada um símbolo de resistência, viveu no quilombo dos Palmares, localizado no estado de Alagoas, no município de União dos Palmares. Guerreira, lutou e resistiu até Palmares ser tomado pela expedição de Jorge Velho, preferindo morrer a se tornar cativa.

Figura 5 – Desenhos de Dandara produzidos pel@s discentes do 9ºano



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Outubro de 2019.

NZINGA MBANDI

Nzinga Mbandi é a mais conhecida e polêmica personagem da história angolana, no século XVII. Ela foi a principal líder da resistência contra a presença portuguesa em Angola. Talvez soaria “romântico” afirmar que Nzinga travou uma luta contra o comércio negroiro. Já que, no período, a moeda corrente em Angola era o escravo. Mesmo assim, Nzinga contribuiu para a diminuição do tráfico negroiro, pelo menos no período em que se acirrou a rivalidade

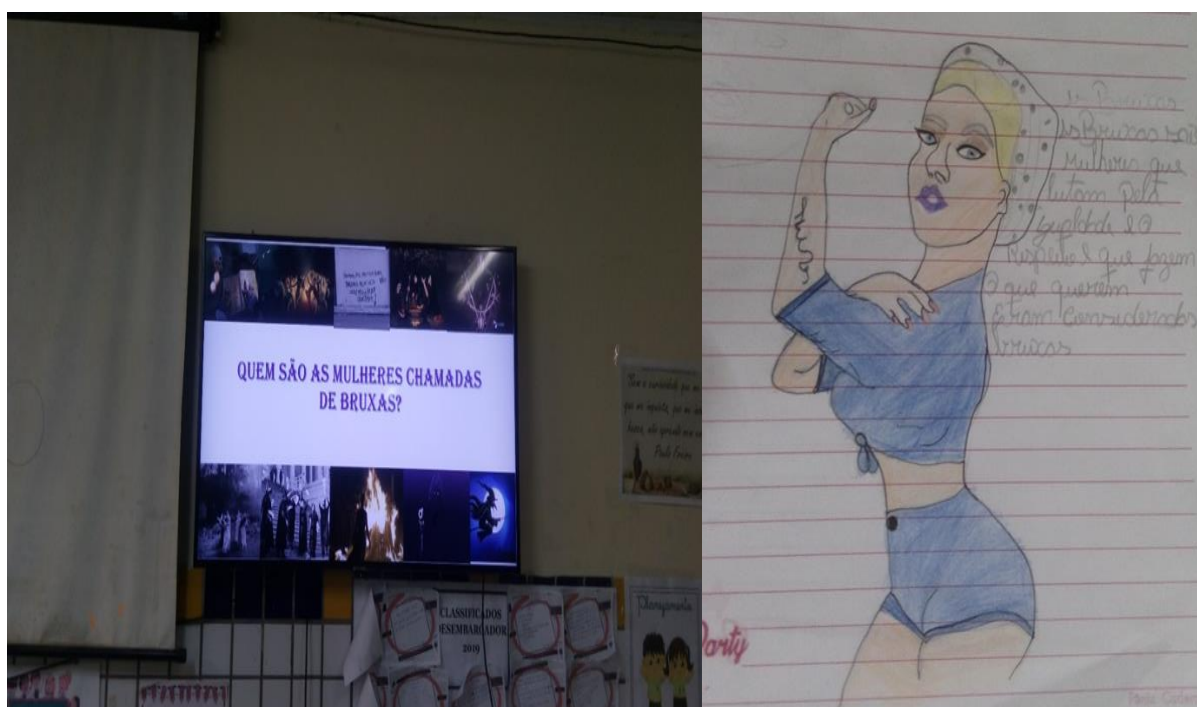
contra os portugueses, entre 1624-1641, ao acolher centenas de escravos fugitivos, impedindo feiras e desorganizando cobrança dos impostos (FONSECA, 2014).

Ainda segundo a autora, o grande êxito de Nzing0-a tenha sido justamente unir todos os chefes descontentes com a presença portuguesa em uma grande confederação. “Ela conseguiu agregar o mani Congo, os sobas da Quissama, do Lumbo, do Libolo, dos Songo e alguns sobas do Kwanza em torno de sua campanha contra os portugueses” (FONSECA, 2014, p.123). Dessa forma, ela se tornou uma referência política que atuava em diversos lugares do território africano.

Nzinga Mbandi, ao longo de sua trajetória política, desempenhou múltiplos papéis, que poderiam ser considerados contraditórios, masque, se analisados no contexto político no Ndongo do século XVII, revelam a sua luta pelo poder e para manter os povos que a ela iam se agregando livres do jugo colonial. Nzinga Mbandi é um exemplo de como as autoridades africanas não aceitaram a nova realidade imposta pela colonização europeia, ao contrário, sua atuação política e militar mostra como os chefes centro-africanos lutaram contra a presença estrangeira e como buscaram desarticular a principal atividade econômica: o comércio transatlântico de escravos (FONSECA, 2014, p.123).

CAÇA ÀS BRUXAS

Figura 6 – Aula sobre caça às bruxas, no7º ano, e desenho produzido a partir do questionamento: quem são as mulheres chamadas de bruxa na atualidade?



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Agosto de 2019.

Na imagem acima, a aluna associa a busca de mulheres por igualdade às bruxas da idade média, no entanto, o padrão de um corpo malhado, de beleza ligada à branquitude permanece no imaginário discente. Como citado, Federici (2017) ao estudar o processo de acumulação primitiva demonstra que o controle dos corpos das mulheres foi essencial para o capitalismo e sua reprodução. “Nos séculos XVI e XVII, o extermínio das ‘bruxas’ e a extensão do controle estatal a qualquer aspecto da reprodução se converteram nas pedras angulares da acumulação primitiva” (FEDERICI, 2017, p.28). Como o objetivo do capitalismo é transformar a vida em capacidade de trabalho, o surgimento dele está necessariamente relacionado ao sexismo e ao racismo ainda presentes, sendo possível verificar na imagem acima.

Federici (2017, p.119) evidencia que durante a passagem do feudalismo para o capitalismo, as mulheres perderam lugar em espaços ocupados adicionalmente por elas e posteriormente foram designadas ao “lar”. A autora cita múltiplas frentes que condicionaram a posição social das mulheres no sistema capitalista contemporâneo. Contexto em que as mulheres tiveram os seus corpos transformados em máquina de reprodução da mão-de obra, necessitando da destruição dos poderes das mulheres tanto na Europa quanto na América, sendo possível com a caça às bruxas. Assim, a acumulação primitiva “foi também uma acumulação de diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora, em que as hierarquias construídas sobre o gênero, assim como sobre a “raça” e a idade, se tornou constitutivas da dominação de classe e da formação do proletariado moderno”.

Desde o início do capitalismo, a privatização das terras empobrecceu a classe trabalhadora, um fenômeno internacional. Na Europa, duas formas de apropriação devem ser mencionadas, a guerra e a reforma religiosa. A função social das terras comunais para a mulheres era de extrema importância. Sem a posse da terra tiveram a vida degradada. Elas se tornaram peças ativas nos motins contra o cercamento, reivindicando aquilo que era os comuns do vilarejo. Para elas, eram mais difíceis se tornar “vagabunda” ou trabalhadora migrante por estarem expostas a violência masculina, especialmente com o crescimento da misoginia; as mulheres também tinham a mobilidade reduzida devido a gravidez e os filhos.

Além disso, com os cercamentos, a monetarização organizava a vida social, elas passaram a encontrar dificuldades maiores que homens, tendo sido confinadas ao trabalho reprodutivo no momento em que esse trabalho estava sendo desvalorizado. Pois somente a produção para o mercado estava definida como atividade produtora de valor. Enquanto a reprodução do trabalhador foi considerada algo sem valor.

Essas mudanças históricas que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens a consequência disso não apenas sujeitou a mulher ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, o que possibilitou que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino para controlar o trabalho das mulheres. Davis (2016) acrescenta que com o fim do tráfico, a reprodução foi valorizada, entretanto a exaltação da maternidade, no século XIX, não se estendia as mulheres escravas, eram máquinas de produção da mão-de-obra. A perspectiva das mulheres livres “dona de casa”, “submissas ao marido”, “sexo frágil” não se aplicava as mulheres escravas, pelos ricos que se tinha de subversão das hierarquias.

Desse modo, a separação entre a produção de mercadoria e a separação da reprodução da força de trabalho tornou possível o desenvolvimento de um uso especificamente capitalista do salário e dos mercados como meios para a acumulação de trabalho não remunerado (FEDERICI, 2017, p.146).

Tal separação entre produção e reprodução criou uma classe de mulheres proletárias que estavam, assim como os homens, despossuídas, porém com o agravante de quase não ter acesso aos salários, em uma sociedade em que a monetarização passava a organizar a vida social, foram submetidas a uma pobreza crônica, a dependência econômica e invisibilizadas da sua condição de trabalhadora.

Com a crise populacional entre 1620 e 1630, a relação entre trabalho, população e acumulação de bens passou a ser prioritárias nas estratégias políticas, sendo intensificada “a perseguição às ‘bruxas’ e os novos métodos disciplinares que o Estado adotou nesse período, com a finalidade de regular a procriação e quebrar o controle das mulheres sobre a reprodução, têm também origem nessa crise” (FEDERICI, 2017, p.170). Com isso, qualquer forma de controle da natalidade e da sexualidade que não fosse reprodutiva foi literalmente demonizada. Diversos mecanismos foram criados para vigiar as mulheres, sendo cada vez mais acusadas de bruxaria. Suspeitas também recaíram sobre as parteiras e uma consequência perda de controle sobre a procriação. O resultado destas políticas durante duzentos anos, foi à escravização das mulheres à procriação tornando o útero um território do estado, sendo ainda propriedade do estatal em alguns países como no Brasil.

Com proibição do controle das mulheres sobre seus corpos, “o Estado privou-as da condição fundamental de sua integridade física e psicológica, degradando a maternidade à condição de trabalho forçado, além de confinar as mulheres à atividade reprodutiva de um

modo desconhecido por sociedades anteriores” (FEDERICI, 2017, p.181). Reduzindo-as a uma máquina de reprodução e não trabalhadoras.

Contribuiu para essa posição das mulheres, a defesa dos artesãos à expulsão delas das oficinas, a partir do século XV e a desvalorização trabalho delas, como justificativa mencionavam à luta contra os capitalistas que contratavam o serviço feminino a um preço menor. Valeram-se de diversas armas como greves, para impedir que as mulheres competissem com eles. Aparentemente, os artesãos queriam limitar a mulher ao trabalho doméstico. Apesar da resistência, as mulheres fracassaram. As que ousaram trabalhar fora do lá, foram consideradas como megeras sexualmente agressivas, ‘putas’ ou bruxas. A aliança entre autoridades das cidades e artesãos, juntamente com o processo de privatização da terra, que se forjou uma nova divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, as mulheres eram para esses homens a substituta das terras que haviam perdido com os cercamentos, dessa maneira a mulher era vista como um bem comum, que todos poderiam usufruir, derrota histórica para elas.

Com a expulsão das mulheres do ofício, a desvalorização do trabalho de reprodução, assim a pobreza foi feminilizada. “Para colocar em prática a ‘apropriação primitiva’ dos homens sobre o trabalho feminino, foi construída uma nova ordem patriarcal, reduzindo as mulheres a uma dupla dependência: de seus empregadores e dos homens” (FEDERICI, 2017, p.191). A autora não desconsidera que antes de período já havia relações desiguais entre homens e mulheres, e uma divisão sexual do trabalho. Mas na Europa, essa situação estava atenuada por elas terem acesso à terra, enquanto no sistema capitalistas as próprias mulheres passaram a ser bens comuns, já que seu trabalho de procriação era naturalizado e excluído das relações de mercado.

Nesse sentido, a família foi instituição que apropriou e ocultou o trabalho das mulheres, entre os séculos XVI e XVII. Enquanto nas classes altas era a posse da propriedade que dava poder sobre suas esposas, nas classes baixas era a exclusão das mulheres do recebimento do salário que dava aos trabalhadores poder semelhante. Entretanto, não se pode pensar que só o salário libertaria as mulheres. Os trabalhadores viviam em condições que mal davam para suprir sua existência e dos seus familiares. Diversas famílias compartilhavam a mesma cabana, as condições de higiene eram precárias.

As mulheres não poderiam ser totalmente desvalorizadas enquanto trabalhadoras se não tivessem passado por um longo processo de degradação social. Entre os séculos XVI e XVII, elas perderam terreno em todas as áreas da vida social. Uma dessas áreas-chave que produziu grande mudança foi a lei. Um dos direitos perdidos foi de realizar atividades

econômicas por conta própria. Na França, perderam o direito de representar a si mesmas nos tribunais, declaradas legalmente como “imbecis”. Na Itália, denunciaram menos os abusos. Na Alemanha, uma mulher de classe média, viúva, não poderia administrar os seus bens, isso era feito por um tutor. Além da desvalorização econômica e social, as mulheres passaram por um processo de infantilização legal.

Como a nova divisão sexual de trabalho entre homens e mulheres a figura da mulher e do homem passa a ser reconfigurada. E isso pode ser percebido através da literatura. Podendo ser identificadas duas tendências. Na primeira, maximizavam as diferenças entre homens e mulheres criando protótipos da masculinidade e da feminilidade. Segundo, que as mulheres eram inferiores aos homens.

As mulheres eram acusadas de ser pouco razoáveis, vaidosas, selvagens, esbanjadoras. A língua feminina era especialmente culpável, considerada um instrumento de insubordinação. Porém, a principal vilã era a esposa desobediente, que, ao lado da “desbocada”, da “bruxa” e da “puta”, era o alvo favorito de dramaturgos, escritores populares e moralistas (FEDERICI, 2017, p.202).

Com essa derrota histórica, surgiu um novo modelo de feminilidade, a esposa ideal: Obediente, compreensiva, sempre à disposição do marido e dos filhos. Essa mudança começou no final do século XVII, depois de dois séculos de terrorismo da caça às bruxas. A lei que legitimavam a caça às bruxas requeria uma vasta organização e administração oficial; bem como, vários instrumentos que provocasse a denúncia, na igreja e na comunidade.

A Igreja Católica, por sua vez, forneceu os instrumentos metafísicos e ideológico para a caça às bruxas e instigou sua perseguição, da mesma forma que instigou a perseguição aos hereges. Nesse sentido, a caça às bruxas foi um ponto de intersecção entre católicos e protestantes, mesmo no auge das disputas religiosas.

Dessa forma, o tripé formado pela igreja, Estado- através da legislação- e propaganda, usado desde o século XVI, continua sendo uma arma que determina padrões e assim segue ferindo a existência de diversos grupos sociais até os dias atuais.

Para lograr êxito na empreitada ideológica o demônio foi o maior aliado da igreja. No novo mundo, a adoração ao demônio foi usada pelos missionários como justificativa do subjugo dos povos nativos. As mulheres que foram caçadas como bruxas também foram acusadas de pacto com o demônio. Assim, a caça às bruxas foi um instrumento de construção de uma nova ordem patriarcal, a qual o corpo das mulheres, seu trabalho, seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformados em recursos

econômicos. As feministas perceberam que as mulheres não sofreriam todas as formas de perseguição e morte se não tivessem desafiado a estrutura de poder.

Para Alencastro (2000, p.183), a igreja ibérica exercia um duplo papel: ajudava a consolidar o domínio ao fixar o povoamento colonial nas regiões além-mar, por outro lado, fortalecia o império, ao suscitar a vassalagem dos povos nativos. Com relação ao tráfico negreiro, o autor afirma que seria excessivo julgar que a legitimação do tráfico decorre exclusivamente da política colonial da coroa e da atividade dos negociantes negreiros. Boa parte dos missionários da África e da América portuguesa tiveram papel decisivo nesse processo. “Graças a Nossa Senhora do Rosário, os africanos estavam sendo salvos da África e trazidos para o trabalho redentor brasileiro”. Como já foi citado, o objetivo do capitalismo é transformar a vida em capacidade de trabalho. Assim, para isso difamam a “natureza” do explorado, como de mulheres, negros e nativos.

As mulheres eram tratadas como “indígenas selvagens” depois da exploração na América. Foi a demonização dos povos nativos que justificou os saques, pilhagens, exploração, escravização e a morte. Na Europa, o ataque contra as mulheres justificou a criminalização do controle sobre a reprodução e a apropriação do seu trabalho pelos homens. Para ambos, o preço da resistência era o extermínio. Campanha sustentada pelo terror, no caso das mulheres foi a caça às bruxas que protagonizou o terror na construção de uma nova função social e na degradação dos status social.

No caso das mulheres, alguns símbolos e representatividades subversivas, como a dimensão noturna do sabá, consistindo na transgressão da organização do tempo do trabalho na sociedade capitalista, no entanto desafiava à propriedade privada e as determinações sexuais, já que no escuro da noite não havia a distinção entre os sexos ou de qualquer tipo de propriedade. O voo também é também um elemento que deve ser levado em consideração na acusação contra as mulheres, devendo ser interpretado como um ataque à mobilidade e medo dos vagabundos (FEDERICI, 2017).

Assim, a caça às bruxas foi, em parte, uma tentativa de criminalizar o domínio da mulher sobre o controle reprodutivo e colocar o útero da mulher como reprodutor da força de trabalho. Fenômeno foi promovido por uma classe política que estava preocupada com a diminuição da população, tendo como o incentivo a percepção na qual a população numerosa garantia a riqueza da nação.

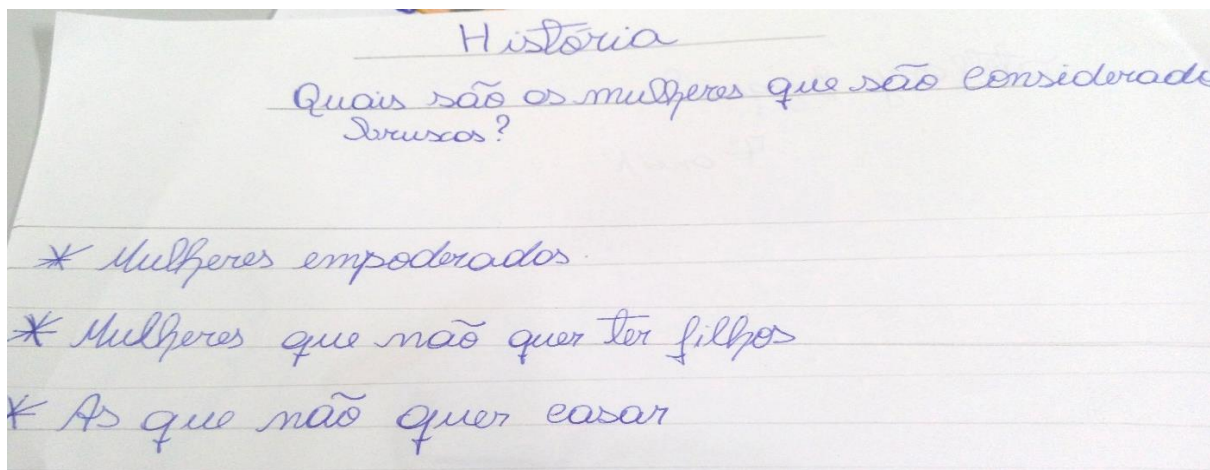
Do mesmo modo que os cercamentos expropriaram as terras comunais do campesinato, a caça às bruxas expropriou os corpos das mulheres, os quais

foram assim “liberados” de qualquer obstáculo que lhes impedisse de funcionar como máquinas para produzir mão de obra. A ameaça da fogueira ergueu barreiras mais formidáveis ao redor dos corpos das mulheres do que as cercas levantadas nas terras comunais (FEDERICI 2017, p.330).

Dessa maneira, conhecer esse processo é crucial para compreender os procedimentos atuais que buscam controlar os corpos das mulheres e definir a posição delas na sociedade. Levando em consideração que a luta do movimento feminista, não está alheio as questões de classe, raça e outros marcadores. Como aponta Hooks (2013), a questão de classe não se liga apenas a materialidade, não está relacionada apenas ao dinheiro, a classe molda valores, costumes, relações sociais, preconceitos e até a forma que o conhecimento é construído, compartilhado e recebido.

Retomando ao questionamento: “Quem são as mulheres chamadas de bruxas na atualidade?” Na resposta da aluna do 7º ano, é demonstrado que as mulheres que não se encaixam nos padrões de feminilidade como o de casar e ter filhos, ainda são vítimas de uma “inquisição” social.

Figura 7 – Aula sobre caça às bruxas, no 7º ano, resposta ao questionamento: quem são as mulheres chamadas de bruxa na atualidade?



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Agosto de 2019.

HIPÓLITA JACINTA TEIXEIRA DE MELO

Hipólita Jacinta participou ativamente da Conjuração Mineira (1789), apesar de ter sua trajetória relegada ou não mencionada, auxiliou na comunicação dos conjurados, chegando até a queimar provas que incriminavam os participantes e avisá-los sobre um traidor.

De família abastada, herdou todos os bens dos pais, inclusive a Fazenda da Ponta do Morro, onde Hipólita morou com o marido, o coronel Francisco Antônio de Oliveira Lopes (1750-1800), e foi usada pelos conjurados, por ser um lugar estratégico.

Segundo Reis (1989), Hipólita não escapou das punições. Acusada, perdeu todos os bens e ainda ficou sem direito à partilha conjugal. Descontente com a situação, recorreu através de uma carta ao Secretário do Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, em Lisboa, argumentando que boa parte do patrimônio confiscado era uma herança dos pais. A estratégia deu certo. Com despacho favorável, recuperou sua fazenda da Ponta do Morro e alguns bens que restaram.

TEREZA DE BENGUELA

Quem realmente é Teresa?²⁸

É uma mulher muito guerreira
 No quilombo do Quariterê foi rainha
 Depois q seu marido faleceu
 Ela não ficou sozinha
 No começo seu povo estranhou
 Como pode uma mulher sozinha nos comandar?
 Mais mal sabiam eles
 Que Olorum iria ajudar
 Tereza foi uma mulher muito forte
 Guerreira era seu sobrenome
 Mesmo viúva era muito feliz
 E não precisava de nenhum homem
 Ela era tão maravilhosa
 Que o nome dela virou inspiração
 Para todo nosso grupo cheio de amor
 Que inspira muita gente e tocou meu coração
 Não devemos duvidar do poder da educação
 Sou do Grupo Tereza de Benguela, do Bairro Primavera.

²⁸ Cordel produzido por Samyle Albuquerque, estudante do ensino fundamental, do município de Arapiraca-AL, e participante Grupo de Estudos Tereza de Benguela, coordenado pela professora Ana Karlla Messias. O grupo estimula a produção de pinturas artísticas, música, artesanato afro, como forma de elevar a autoestima e fomentar o protagonismo de meninas negras na sociedade local, bem como a reflexão sobre gênero, raça e classe. Para mais informações disponível em: <https://youtu.be/bl0WkQjZBzQ>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

ANA LINS

Ana Lins participou ativamente das lutas republicanas: A Revolução Pernambucana (1817) e a Confederação do Equador (1824). O Engenho Sinimbu de sua propriedade e do marido Manoel Vieira Dantas, localizado em São Miguel dos Campos-AL, foi considerado “a Trincheira da República”. Ela colaborou com o movimento atuando na propaganda das ideias revolucionárias, indo de engenho em engenho, informar e convencer as pessoas a participarem da luta (MOURA, 2004).

Mesmo com o marido e o filho presos durante a Confederação do Equador, Ana Lins continuou combatendo. Resistiu a tropa imperial até a última munição e, mesmo rendida, garantiu a evasão de seus aliados e enfrentou a prisão. Ela e o filho de 14 anos, futuro Visconde de Sinimbu, foram levados para a Cadeia da capital. Libertada, Ana Lins teve a missão de recuperar a propriedade arrasada e a fez.

MARIA QUITÉRIA

A heroína da Guerra da Independência, Maria Quitéria de Jesus Medeiros não mediu esforços para participar das Batalhas. Não recebendo o apoio do pai para se alistar no Exército, fugiu para a casa de sua meia-irmã, Teresa Maria. Lá, cortou o cabelo e vestiu as roupas do cunhado José Cordeiro de Medeiros, depois se apresentou ao Regimento de Artilharia na vila de Cachoeira, como se fosse um homem, se tornando, assim, a primeira mulher a ser reconhecida por assentar praça numa unidade militar das Forças Armadas Brasileiras e a primeira mulher a entrar em combate pelo Brasil.

MARIA FELIPA DE OLIVEIRA

Maria Felipa, marisqueira de Itaparica, participou das lutas pela Independência na Bahia. Comandando cerca de 40 mulheres, conseguindo queimar 42 barcos da esquadra portuguesa, consentindo ao povo de Salvador a supremacia nos embates e a definição da situação, com a vitória sobre as tropas Portuguesa.

LUÍSA MAHIN

Luiza Mahin, foi uma mulher revolucionária, tornando-se símbolo da luta negra. Porém, mais uma vez depara-se com a escassez de fontes. O que sabemos dela, deve-se ao filho, o poeta Luiz Gama, que lhe dedicou o seguinte poema:

MINHA MÃE

Minha mãe era mui bela,
Eu me lembro tanto dela,
De tudo quanto era seu!
Tenho em meu peito
guardadas,
Suas palavras sagradas
C'os risos que ela me deu.

Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha,
Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escrava!
Oh, que saudades que tenho
Dos seus mimosos carinhos.
Quando c'os tenros filhinhos
Ela sorrindo brincava.

Éramos dois — seus
cuidados,
Sonhos de sua alma bela;
Ela a palmeira singela,

Na fulva areia nascida.
Nos roliços braços de ébano,
De amor o fruto apertava,
E à nossa boca juntava
Um beijo seu, que era vida.

Quando o prazer entreabria
Seus lábios de roxo lírio,
Ela fingia o martírio
Nas trevas da solidão.
Os alvos dentes nevados
Da liberdade eram mito,
No rosto a dor do aflito,
Negra a cor da escravidão.

Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes
Por corpo humano sustidas.
Foram espelhos brilhantes
Da nossa vida primeira,

Foram a luz derradeira
Das nossas crenças perdidas.

Tão terna como a saudade
No frio chão das campinas,
Tão meiga como as boninas
Aos raios do sol de abril,
No gesto grave e sombria
Como a vaga que flutua,
Plácida a mente — era a Lua
Refletindo em Céus de anil.
(...)

Se junto à Cruz penitente,
A Deus orava contrita,
Tinha uma prece infinita
Como o dobrar do sino;
As lágrimas que brotavam
Eram pérolas sentidas,
Dos lindos olhos vertidas
Na terra do cativeiro.

NÍSIA FLORESTA

Dionísia Gonçalves Pinto ficou conhecida pelo pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta. A poetisa, escritora e professora foi considerada a primeira brasileira a se manifestar pela emancipação das mulheres.

Para Nísia, a educação era fundamental nesse processo de emancipação. Percursora da luta pela alfabetização de meninas, fundou escolas no Recife, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Além de professora, publicava artigos em jornais de grande circulação, como o Jornal do Brasil.

Ativista pelos direitos das mulheres, entendia que a luta social não se limitava a esse grupo, defendeu os grupos indígenas e se envolveu na discussão sobre a escravidão.

ANITA GARIBALDI

“Heroína de Dois Mundos”, foi assim que Ana Maria Ribeiro da Silva, a Anita Garibaldi, ficou conhecida. Revolucionária, participou da Revolução Farroupilha (1835-1845), no Brasil e também lutou pela unificação e independência italiana. Considerada pelos dois países um exemplo de coragem.

MARIA FIRMINA DOS REIS

Escritora, professora, autodidata, musicista, criadora da primeira escola mista do Brasil e abolicionista, Maria Firmina dos Reis, mulher negra, em uma época em que cabia aos homens as palavras e as mulheres o silêncio, usou os seus escritos para denunciar a escravidão em uma sociedade elitista, escravocrata e aristocrata. Neles, deu voz aos cativos, mostrando a escravidão sob o ponto de vista dos escravos.

ANA NÉRI

Ana Justina Ferreira Neri, se voluntariou para atuar na Guerra do Paraguai (1864 – 1870), impulsionada a acompanhar o irmão e os filhos. A abastarda viúva embarcou em Salvador, com a tropa do 10º Batalhão de Voluntários da Pátria, em agosto de 1865, sendo considerada a primeira Enfermeira do Brasil.

MARIA BONITA

Por Sarau da Ademar²⁹

²⁹ Disponível em: <http://sarau-da-ademar.blogspot.com/2012/03/cordel-maria-bonita.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

Nasceu lá em Paulo Afonso
Há um tempo bem passado
Maria Gomes de Oliveira
Foi seu nome Batizado
A mãe Maria Joaquina
E o pai dessa menina
Seu José, Homi Honrado

Quando tinha quinze anos
Se casou com um sapateiro
Homi trabalhado
Mas bravo isso é certo
Essa menina esfezada
Botou o pé na estrada
E fugiu com um cangaceiro

Foi um furdunço arretado
Foi um tal Deus nos acuda
A Bahia estremeceu
Com a história absurda
Mas Maria foi contente
Pro cangaço, minha gente
Ele deu grande ajuda

Maria agora Bonita
Já mandava no cangaço
Mulherada se chegou
Conquistando seu espaço
Foi por amor a Lampião
que deixou o seu torrão
Pra prender o homi no laço

Teve dois filhos, verdade
Mas isso foi um segredo
Expedida é conhecida
Isso desde muito cedo
mas o tal filho varão
foi chamado de João
Mas maria teve medo

Na casa de um coiteiro
Seu filho foi escondido
O seu coração de mãe
Foi fortemente atingido
E o mundo só sabia
Que no parto de Maria
Seu filhinho tinha morrido
destino bem difícil

De seca, sol e calor
Maria mulé guerreira
Corajosa de valor
Topava qualquer parada
Enfrentava a macacada
Do lado de seu amor

Mas a vida minha gente
É caprichosa e danada
Um coiteiro traiçoeiro
Preparou a emboscada
E nossa Maria Bonita
Só quis visitar Expedida
Mas foi morta e Degolada

Vou parando por aqui
Meu Padim Cicho Romão
Obrigado meu santinho
Por sua inspiração
E Maria agora anda
Nos caminhos de Aruanda
Juntinho com lampião.

RACHEL DE QUEIROZ

A cearense Rachel de Queiroz foi um dos importantes nomes da literatura regionalista. Além de escritora, foi jornalista, tradutora, professora e dramaturga, sendo a primeira mulher a receber o "Prêmio Camões" (1993) e a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (1977). De família abastada, foi inserida no mundo intelectual. A escritora que produziu dos 19 aos 92 anos, apresenta na sua vida política contradições. Tendo acesso aos grupos anarquista, mas seguindo a vertente comunista, apoiou, em 1964, o golpe civil-militar.

SUELI CARNEIRO

Uma mulher que virou sinônimo de lutas, dentre essas, estão o antirracismo e feminismo. Uma intelectual que faz das suas palavras ações, participando diretamente da criação do *Geledés* – Instituto da Mulher Negra.

BERTHA LUTZ

Bertha Maria Júlia Lutz se destacou pela liderança na luta pelos direitos políticos das mulheres. A cientista, política e feminista lutou pelo voto feminino, como deputada propôs a igualdade salarial, a licença de três meses para a gestante e a redução da jornada de trabalho.

NISE DA SILVEIRA

Médica psiquiatra, a alagoana Nise tratou seus pacientes como seres humanos, se após aos métodos da psiquiatria da época que usavam eletrochoques, lobotomia, camisa de força e isolamento, e propôs um tratamento humanizado, que usava a arte para tratar os pacientes.

LAUDELINA DE CAMPOS MELLO

A mineira Laudelina foi responsável pela criação do primeiro sindicato das domésticas do Brasil. A ativista sindical e trabalhadora doméstica teve sua vida marcada pela luta antirracista e contra a exploração da classe trabalhadora.

CAROLINA MARIA DE JESUS

Ouviram Carolina, leram os relatos de uma mulher negra, pobre, favelada, mãe solteira, uma mulher que através de escritos (re)criou realidades, da dureza dos dias, em São Paulo, das lembranças da infância, em Minas Gerais, do vivido reescrito em papel, quebrou diversas barreiras do seu tempo, imprimindo a sua existência significados diferentes dos padrões impostos de ser mulher da época.

No título mais conhecido, *Quarto de despejo*, demonstra as percepções da autora sobre o mundo de Marias, Severinos, Zefas, Sílvia, Eunices, um mundo da exclusão social, da desumanização, descrevendo São Paulo, diz: “O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam o lixo” (JESUS, 1963, p.28).

Figura 8 – Desenhos de Carolina Maria de Jesus produzidos pel@s discentes do 9ºano



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Outubro de 2019.

A autora mostra-se orgulhosa por não ter casado, por trabalhar para alimentar os três filhos, da sua independência, demonstra também como os políticos não pensam em políticas públicas para a favela, aparecendo apenas nos períodos eleitorais, por outro lado, sustenta valores morais, não ver com bons olhos a bebida.

Dessa maneira, Carolina e sua vida, transformada em palavras, textos e sentidos nos dão variadas interpretações, indica que “a autora violou os códigos que sustentavam a imobilidade, perenidade e reprodução da desigualdade social no país, criando, assim, outras significações imaginárias sociais” (MACHADO, 2006, p.105). Ela se fez ouvir, provocou questionamentos e fez a sua voz ecoar.

ANNE FRANK

A jovem Anne Frank teve sua vida ceifada, aos 16 anos, vítima do holocausto nazista. Narrou em um diário, que ganhou quando completou 13 anos, toda a tensão de viver em uma guerra em que ela e a família eram, por serem adeptos ao judaísmo, um dos alvos.

DILMA ROUSSEFF

A economista Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher eleita presidente do Brasil. Durante o regime militar (1964 a 1985), atuou na luta armada em movimentos revolucionários, foi presa e torturada, mas nunca abandonou a defesa da democracia.

MARGARIDA MARIA ALVES

Por Medeiros Braga³⁰

30 Disponível em: <http://www.rnsites.com.br/cordeis-margarida.htm>. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

Talhada para os entraves,
Pra ser mártir, pra lutar,
Margarida Maria Alves
Foi uma mulher exemplar.
Não se afrontando com
nada,
Já nasceu predestinada
Para a extorsão arrostar.
Ela foi a presidente
Do aguerrido SINDICATO
DOS TRABALHADORES
RURALS
Onde havia um patronato
De prática abominável
Que reagia, implacável,
Do grito ao assassinato.

Ficava em Alagoa Grande,
Lá no brejo paraibano.
No centro canavieiro
De muito usineiro insano
Cujo dinheiro que iça
Dita o poder e a justiça
No molde mais desumano;

Até aí, tais poderosos
Davam a palavra final.
E o fim do trabalhador
Do meio do canavial
Que ousasse reclamar,
Seria, sem perdoar,
Chicote, tiro, punhal.

As carteiras de trabalho
Eram poucas assinadas,
Não se pagava o salário
Das convenções acordadas.
Roubados em barracões
E na vara de medições
Das tarefas trabalhadas.
Nos canaviais não havia
Morada em nenhum lugar,
Nem uma sombra de árvore
Pra se poder descansar...
Em estacas enterradas
Redes à noite eram armadas
A céu aberto, ao luar.

As águas para o consumo
Eram todas poluídas,
Pelos próprios agro-tóxicos
E o uso de inseticidas
Que desciam nas aguadas
Para os rios, e retiradas

Sendo, em tudo,
consumidas.
Foi ela grande guerreira
Que rebelou-se à vildade,
Da coragem era a bandeira
Sem medo à adversidade.
Tendo por asas sua voz
Mais parecia um albatroz
Enfrentando a tempestade.

Foi uma líder sindical
Determinada, aguerrida,
No meio do canavial
Pondo em risco sua vida
Lá estava conscientizando,
Com paciência, educando,
Toda uma classe sofrida.

Foi ela para a criança
O sonífero do gemido,
Para as mães uma lembrança
De um sonho já esquecido...
E para os trabalhadores
O analgésico das dores
Que sente um ser oprimido.

Na entidade abria escolas,
Contratava educadores,
Comprava livros, sacolas,
Para os seus trabalhadores
Onde se aprendia o ABC
E as condições de entender
As causas dos seus horrores.

Onde havia trabalhadores
Levara pra o sindicato,
Convencia do seu valor
E da injustiça o seu ato;
Do viver só trabalhando
E muitas vezes faltando
Os alimentos no prato.

No meio dos canaviais
Estava lá Margarida
Dando lições sindicais
Àquela gente excluída.
Indiferente pra sinas
Ela entrava nas usinas
Pondo em risco a própria
vida.

Repetia da exploração
Que as energias consomem
Provocando a inanição
De quem, raramente, come

“Que é preferível,
marchando,
A gente morrer lutando
Do que morrer pela fome.”

Lutar por melhor salário
E por um taco de terra,
Quando o latifundiário
Por todos meios a emperra,
Passou a ser a bandeira
Dessa brava companheira
Dos que sofriam tal guerra.

Se não há reforma agrária
Muita gente peregrina
A percorrer muitas áreas
Pelos vales e campinas.
Ao pobre, sem grau de
estudo
O destino é acabar tudo
Nas sarjetas das usinas.

E, assim, o trabalhador
Procurou se organizar
E da união, com fervor,
Começou, pois, a falar...
E com um poder coletivo
Passou, então, combativo
Seu direito a reclamar.

À medida que discutia
Mais aprendia a lição;
Dos deveres que, só, via
Enxergou outra versão...
E conhecendo o direito
Com o pé no chão, mais
afeito,
Começou a dizer não.

E o sindicato crescia,
Cresciam as reclamações,
A justiça, então, se enchia
Com as inúmeras ações...
E do firme crescimento
Vinha o descontentamento
Que enfurecia os patrões.

E surgiram as tentativas
De procurar suborna-la,
Com respostas negativas
Se passou a ameaça-la.
Mas, leal aos canavieiros
Não curvou-se aos usineiros
Nem intimidou-lhe a bala.

Da agitação que se encerra
Surgiam novas conquistas,
Dois hectares de terra
Cediam seus altruístas...
Tinha o operário a rocinha
E algum dinheiro que vinha
Das vitórias trabalhistas.

Não podendo mais conter
O crescimento da luta,
Outra forma de poder
Tão violenta e astuta
Maquinaram uns usineiros
Ao contratar pistoleiros
Pra por um fim à disputa.

E em certa boca-de-noite,
Na sua casa, Margarida,
Ao atender num açoite,
U'a pessoa desconhecida
Com uma “doze” apontada
Pra seu rosto, engatilhada,
Foi, mortal, surpreendida.

Essa mulher corajosa

Que era bem propositada,
De forma mais tenebrosa
Foi, covarde, assassinada,
E até hoje nenhum mentor,
Quer mandante ou matador
Teve a pena computada.

A ganância da riqueza
Com o domínio do poder,
Revelando uma fraqueza
Para o controle manter,
Não encontrou outra saída
Que não fosse Margarida
Vir a desaparecer.

Deu-se em Alagoa Grande
A mesma tática de Canudos,
Ou a prática de Palmares
Do aniquilamento de tudo
Que viesse a ser a premissa
Da função de uma justiça
Reposta com seus escudos.

É isso a democracia
Nos moldes capitalistas,

Quando o poder se asfixia
E segue a justiça as pistas,
Lançam mão os poderosos
Dos atos mais criminosos
Pra calar sindicalistas.

Porém, mesmo com a morte
Sua voz não se calou,
O movimento mais forte
Em Alagoa Grande ficou;
Pois, pela primeira vez
Na história ali, um burguês
Num banco de réu sentou.

Mas, as sentenças, as cenas
Foram armações para circo,
Uma satisfação apenas
Cumprindo um rito
jurídico...
Com leis feitas de
encomenda
Só abre a justiça a tenda
Para acolher ao mais rico.

MARIA DA PENHA

Maria da Penha é uma sobrevivente e se tornou um símbolo de resistência e luta contra à violência à mulher. Vítima do marido que tentou assassina-la diversas vezes, entrou em uma batalha judicial internacional, em busca de justiça e conseguiu. Em 2006, foi promulgada a Lei Maria da Penha, criada para combater a violência doméstica e familiar, garantindo punição com maior rigor aos agressores e cria mecanismos para prevenir a violência e proteger as mulheres vítimas de violência.

MALALA YOUSAFZAI

É uma militante do direito à educação de meninas. A jovem paquistanesa denunciava o regime do Talibã e, por causa dessas denúncias, sofreu um atentado a tiros em 2012, episódio que quase ceifou sua vida. Com 17 anos, foi a mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz.

SÔNIA GUAJAJARA

A mestra, Sônia Guajajara, é a principal liderança feminina indígena do país. É ativista das questões indígenas e do meio ambiente, sendo a primeira mulher indígena a disputar a vice-presidência da república.

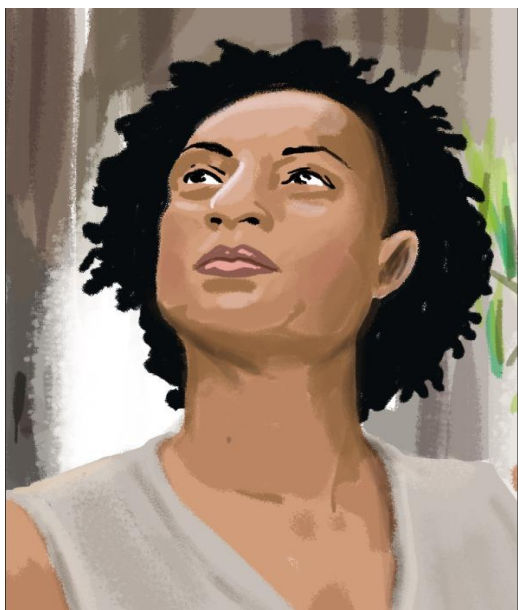
NAÍNE TERENA

Naíne Terena é uma jovem intelectual indígena, autora do projeto Territórios criativos indígenas, convênio que visa o desenvolvimento de economia criativa entre 4 povos indígenas de Mato Grosso.

DJAMILA RIBEIRO

Djamila Taís Ribeiro dos Santos é filósofa, ativista dos direitos humanos e uma das principais teóricas do feminismo negro do Brasil. Os títulos *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?* (2018) e *O Que É Lugar de Fala?* (2017) são *best sellers*. A voz de Djamila ecoa e é presença constante nas redes sociais e programas de tv.

Figura 9 – MARIELLE FRANCO



Fonte: ilustração desenvolvida por Poliana Maria Parente de Oliveira Souza/ Arquivo pessoal da autora. Novembro de 2019.

Marielle se reconhecia da seguinte forma:

Marielle Franco é cria da favela da Maré. É socióloga formada pela PUC-Rio e mestra em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação de mestrado teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”. Trabalhou em organizações da sociedade civil, como a Brasil Foundation e o Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm). Coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj), ao lado de Marcelo Freixo. Tem 39 anos e foi eleita Vereadora da Câmara Municipal do Rio de Janeiro pelo PSOL. Mulher, negra, mãe, favelada, Marielle Franco foi a quinta vereadora mais votada no Rio de Janeiro nas eleições de 2016, com 46.502 votos. Iniciou sua militância em direitos humanos após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes no Complexo da Maré. Ao se tornar mãe aos 19 anos, de uma menina, Marielle também começou a se constituir como lutadora pelos direitos das mulheres e debater essa temática na periferia. As questões do feminismo, da luta contra o racismo, bem como a defesa dos direitos humanos nas favelas do país modulam o perfil de seu mandato e seus projetos em busca de um modelo de cidade mais justo para todos e todas (FRANCO, 2007, s/p).

Marielle, uma flor nascida no asfalto que ceifada covardemente, a intenção dos seus algozes em cala-la, tomou rumos diferentes, e ela se tornou semente, florescendo na mente de muitas mulheres.

Nas oficinas que desenvolvidas com os alunos do 9º ano, da Escola Nossa Senhora do Rosário, foi pedido que @s alun@s escolhessem uma mulher negra que eles se identificassem, e o que se ouviu foram questionamentos do tipo: “professora, não conheço”. É isso que ocorre com as mulheres negras, são apagadas da nossa história, e quando elas conseguem se apropriar dos espaços de fala, tentam silenciá-las. Mas outra voz se levantou: “professora, eu já sei de quem eu quero falar: Marielle Franco”. Tentaram silenciar Marielle, mas eles não conseguiram e não conseguirão.

As oficinas mencionadas, fizeram parte do projeto: “Mulheres Incríveis”, que funcionaram em três etapas: Escolha; pesquisa e apresentações sobre essas mulheres, vale mencionar que foram @s alun@s que escolheram as mulheres, porém foram orientados na etapa da pesquisa.

Na primeira fase, que ocorreu no mês de outubro de 2019, @s discentes foram orientados a escolher uma mulher negra e justificar a escolha. Na segunda fase, que também ocorreu em outubro, @s discentes pesquisaram a vida das mulheres escolhidas. Por fim, organizaram uma apresentação, conforme seguem as imagens:

Figura 10 – Culminância do projeto: “Mulheres Incríveis” apresentado pel@s discentes do 9ºano



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Novembro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar contra códigos morais de cada época não é fácil, ainda mais sendo uma mulher, a morte brutal é um risco eminente. Hipátia, em Alexandria, no período helenístico, as bruxas na idade média; Dandara, dos Palmares da resistência, preferiu à morte a ser escravizada; Margarida na Paraíba, ensinou que é melhor morrer na luta do que morrer de fome; Marrielle, em 2018, no Rio de Janeiro, um crime ainda sem solução; tentaram calar Malala, mas ideias não morrem, são flores, e como diz Drummond, “furam o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”.

Outra constatação diz respeito às fontes, foi mais fácil encontrar registros e publicações de mulheres que viveram no Egito no século XV a. C., do que mulheres negras que viveram no Brasil, no século XVI, o que descobri quando pesquisei por Dandara no Banco de Dissertações e Teses da Capes, é que algumas pesquisadoras têm esse nome.

Foi possível verificar que o tripé formado pelas igrejas, Estado- através da legislação- e da propaganda, usado desde o medievo, continua sendo arma nas determinações de padrões, e assim segue ferindo a existência de diversos grupos sociais, bem como na produção de homogeneidade sobre o semiárido, naturalizando as contradições sociais presente nessa região, ocultando toda uma estrutura complexa de poder e dominação.

Assim, um caminho para superar o estereótipo do que é ser mulher, do que é ser homem no semiárido deve ser a discussão constante. Na instituição escolar, é fazer emergir o debate, dar visibilidade possibilita aos sujeitos lidarem com as diferenças, de maneira crítica consciente. Demonstrar a construção temporal de determinado conceito, problematizar os valores e normas. Nesse sentido, o planejamento curricular não teria como foco reafirmar a diversidade de valores, crenças e identidades, e sim problematizar o modo como os conceitos são produzidos socialmente. A construção dos saberes, das relações de gênero sugere problematização, por isso é necessário questionar a produção de determinado saber e quais são seus impactos nas práticas sociais ao legitimarem ações, pensamentos, conteúdos como únicos possíveis é omitir que história é constituída por diversos sujeitos, é expurgar as diferenças que compõem as fileiras das salas de aula, é legitimar a violência que é sofrida cotidianamente por crianças, mulheres, gays, lésbicas, trans. É calar diante da naturalização das opressões. Logo, se queremos pensar em uma sociedade com algum grau de equidade, transformar condutas machistas, de opressão, entre tantas outras coisas que o desrespeito ao outro gera, é necessário falar sobre gênero na escola.

Através do álbum de figurinhas é possível problematizar os significados de ser mulher historicamente. Ao se deparar com trajetórias de vida que se aproximam ou se distanciam do modo de viver d@s discentes, el@s teriam mais um recurso para se auto reconhecerem como

sujeitos da história, da mesma forma que as personagens que compõe o álbum de figurinhas, aparecem como protagonistas de sua própria

REFERÊNCIAS

- ABREU, Laile Ribeiro de. **Representações da mulher na obra de Rachel de Queiroz**. Belo Horizonte, 2016. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais.
- ALAGOAS. **Estudo sobre o Canal do Sertão**. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio SEPLAG, 2017. 32p.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras Artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no atlântico sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- AZEVEDO, Paula Tatiane. **É para falar de gênero sim!** Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História. Porto Alegre, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. Um corpo sobrevivente: as tênues fronteiras de gênero nas imagens sobre Cleópatra do final do século XIX. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BATALHA. **Lei Municipal Nº 616, de 23 de junho 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Batalha e dá outras providências. Alagoas, 29 de Junho de 2015. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Alagoas, ANO II | Nº 0083.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. v. 61 n. 1: 83-94 | USP, **Online**) | v. 61 n. 1: 83-94 | USP, 2018.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe Miguel. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 27-55, JUL./DEZ. 2015
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

BORRIES, B. von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 107/2017**. Estabelece critérios técnicos e científicos para delimitação do Semiárido Brasileiro e procedimentos para revisão de sua abrangência. Recife, 2017.

CASTRO, I. E. . **Natureza, imaginário e a reinvenção do Nordeste**. In: Rozendahl, Z.; Corrêa, R. L.. (Org.). Paisagem, imaginário e espaço. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Maria Margarete Souza Campos; SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. Sinhá Vitória e os desafios de uma mulher nordestina. **Revista Língua & Literatura FW**. v. 14, n. 22, p. 1-250. Ago. 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUTRA, Delia Dutra; LOURDES MARIA BANDEIRA2BANDEIRA, Lourdes. Estudos de Gênero na América Latina: dinâmicas epistêmicas e emancipações plurais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. V.9 N.2 2015. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/17267/12644.

FAÇANHA, Islene Pinheiro. Gênero e água: uma Leitura sobre as Políticas no Semiárido e a Inclusão Feminina. **Desenvolvimento em Questão**, 17(47), 339-356. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2019.47.339-356>

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. 1.ed. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Arnaldo Jorge Maia. **Água, comunicação e poder:** A seca: um produto da dominação política e econômica no Nordeste. Maceió: Edufal, 2002.

FERREIRA, Cosme Rogério. **Habitus, campo e mercado editorial:** A construção do prestígio da obra de Graciliano Ramos. Maceió: Edufal, 2014.

FERREIRA, Lara Vanessa de Castro. **Cassacos:** Trabalhadores na lida contra a fome e a degradação nas obras públicas em tempos de secas. (Ceará, anos 1950). Salvador: UFBA, 2016. (Tese)

FONSECA, Thais Nívia de. **História & ensino de História.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. **Antíteses**, v. 4, n. 7, p. 203-222, jan./jun. 2011.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG. v.25, n. Especial, p. 1016-1035. 2018 ISSN: 1983-1730. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-10>.

FONSECA, M. B. Nzinga Mbandi contra a colonização portuguesa de Angola. **Temporalidades**, v. 6, p. 113-125, 2014.

FRANCO, MARIELLE. **A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos:** o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie; *et al* (org.). **Tem Saída?** Ensaios críticos sobre o Brasil. Porto Alegre: Editora Zouk em parceria com a Casa da Mãe Joanna, em 2017.

FURTADO, Celso. **Seca e Poder:** Entrevista com Celso Furtado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

GALVÃO, Jerônimo A. P. Cisneiros. **Biografia na Sala de Aula:** a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida. CFCH/UFPE, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo(org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUERELLUS Natália de Santanna. Rachel de Queiroz: mulher, escritora, personagem. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

GONZÁLEZ, Miryan; MORAGAS, Mirta; POSA, Rosa. **La igualdad de género en el Estado paraguayo**: Los peligros ante la oleada anti-derechos Estado laico. en: Codehupy (2017) Yvypóra Derécho Paraguáipe – Derechos Humanos en Paraguay 2017. Asunción: Codehupy, pp 631-635. Disponível em: http://codehupy.org.py/wp-content/uploads/2017/12/DDHH-2017_Web.pdf. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

GTDN. **Uma política de desenvolvimento para o Nordeste**. 2.d. Recife: Ministério do interior- Superintendência do desenvolvimento do nordeste, 1967.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13.ed. Campinas: Papirus, 2017.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** (22) 2004: pp.201-246.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 1.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUFTON, Olwen. **Mulheres/Homens: uma Questão Subversiva**. In: BOUTIER, Jean; DOMINIQUE, Julia (org.). **Passados recompostos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018

INHAPI. Lei nº 49 de 23 de junho 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Inhapi e dá outras providências.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. Edição Popular. São Paulo: Francisco Alves, 1963.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos**. 86, março, 2010.

LECAROS, Véronique. **El Dios del movimiento Con Mis Hijos No Te Metas en el Peru**. In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). **Política, Religião e Diversidades**: Educação e Espaço Público (Vol. 1). Florianópolis: ABHR / Fogo, 2018, p. 247-259.

LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. V. 20, n. 2:101-132, 1995.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido uma visão holística**. Brasília: confea, 2007.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário.** *Psicologia & Sociedade*; 18 (2): 105-110; mai./ago. 2006

MATTOS, Marlise e PARADIS, Clarissa. Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. **Iconos.** Revista de Ciencias Sociales, núm. 45, enero, 2013, pp. 91-107, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador.

MELO, A. M. **Canteiro discursivo: transposição alagoana do rio São Francisco uma intervenção cíclica no semiárido?**. Delmiro Gouveia: Universidade Federal de Alagoas, 2018. (Especialização)

MELO, A. M. **O sertão e suas representações: construções imagéticas da seca.** Arapiraca: Universidade Estadual de Alagoas, 2016. (Trabalho de conclusão de curso)

MOLYNEUX, Maxine. **Movimientos de Mujeres en América Latina: um estúdio teórico comparado.** Madrid: Catedra: Universidad de Valencia, 2003.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÉNDEZ, Natalia Pietra. Gênero, biografia e ensino de História. **Aedos** n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

MOURA, Ernande Bezerra de. **Fatos históricos de minha terra.** 1.ed. Maceió: Cata-vento, 2004.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”:** relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MULLET, Nilton Pereira; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2 2000, p. 9 – 42.

OLIVEIRA, Loraine. Vestígios da vida de Hipácia de Alexandria. **Perspectiva Filosófica**, vol. 43, n. 1, 2016

OLIVEIRA, Margarida Mari Dias de (coordenação). **História: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 231-249, 2017.

PENNA, F. DE A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”:: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, p. 567-581, 17 dez. 2018.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PIRES, Elaine Prochnow. **Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil**: estudo de caso. Florianópolis, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina.

QUEIROZ, Rachel. **As três Marias**. Rio de Janeiro. 25 e.d. Rio de Janeiro. José Olympio, 2009.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 93. ed. São Paulo: Record, 2004.

REIS, Liana Maria. A mulher na Inconfidência (Minas Gerais–1789). **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, nº 9, p. 86-95, 1989.

RIBEIRO, A. I. M. . Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas. Revista **HISTEDBR On-line** , v. 1, p. 1-26, 2007.

RÜSEN, Jörn. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice. Feminismos no Brasil: enunciando demandas das mulheres em sua diversidade. **Labrys**. jan-jun ,2012.

SCHÜSSLER, Regina. Sacerdotisas sumérias. **Revista Historiador**. Especial Número 01. Ano 03. julho de 2010.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.)

SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. (Tradução: Plínio Dentzien; Revisão: Iara Beleli.) **cadernos pagu** (23), julho-dezembro de 2004, pp.11-54.

SILVA, Breno Bersot da. **Flashes de famílias: relações de gênero no brasil através de fotografias (séculos XX e XXI)**. Niterói, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense.

SOUSA, Aline Fernandes de. **A mulher-faraó**: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo – Século XV a.C.). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010. (Dissertação de mestrado)

SOUZA, Willian Eduardo Righini. Em nome da moral e dos bons costumes: censura a livros com temática de gênero no Brasil do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 267-295, jan./abr. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.**O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa I**: A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

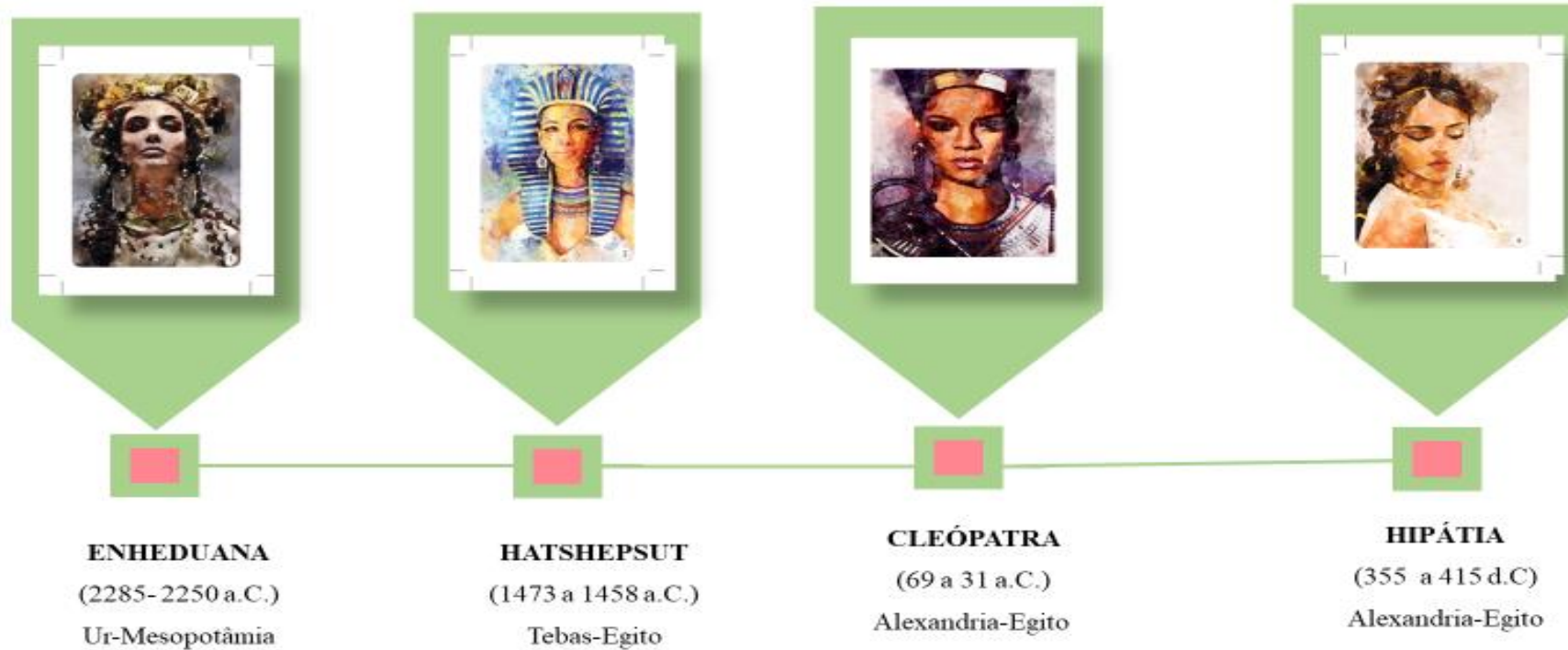
THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

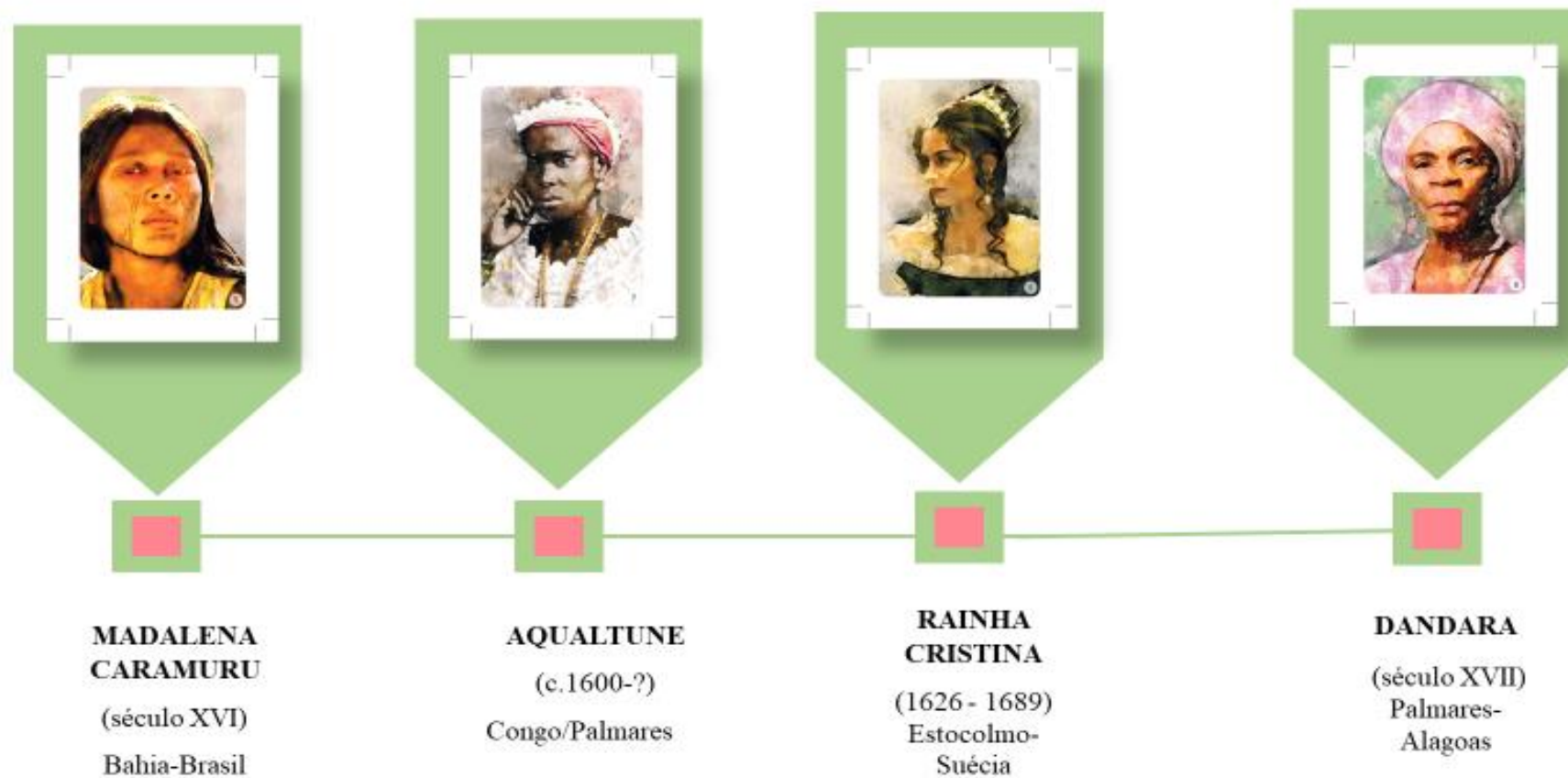
TOSH, John. A busca da história: objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNICEFE. **Cenário de exclusão no Brasil**. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>, Acesso 23 de agosto de 2019.

VERÇOZA, Lúcio Vasconcellos de. **Os saltos do “canguru” nos canaviais alagoanos**. Um estudo sobre trabalho e saúde. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2016. Tese (Doutorado).

VILLALTA, L. C. . Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n.25/26, p. 223-232, 1992.

ANEXO I – Figurinhas do álbum





**RAINHA
NZINGA**
(século XVII)
Angola



**CAÇA ÀS
BRUXAS**
(XVI a XVIII)
Europa e América



**TEREZA DE
BENGUELA**
(?-1770)
Vale do Guaporé-
Mato Grosso



**HIPÓLITA
JACINTA**
(1748-1828)
Prados-
Minas Gerais



**MARIA
QUITÉRIA**
(1792-1853)
Feira de
Santana-
Bahia



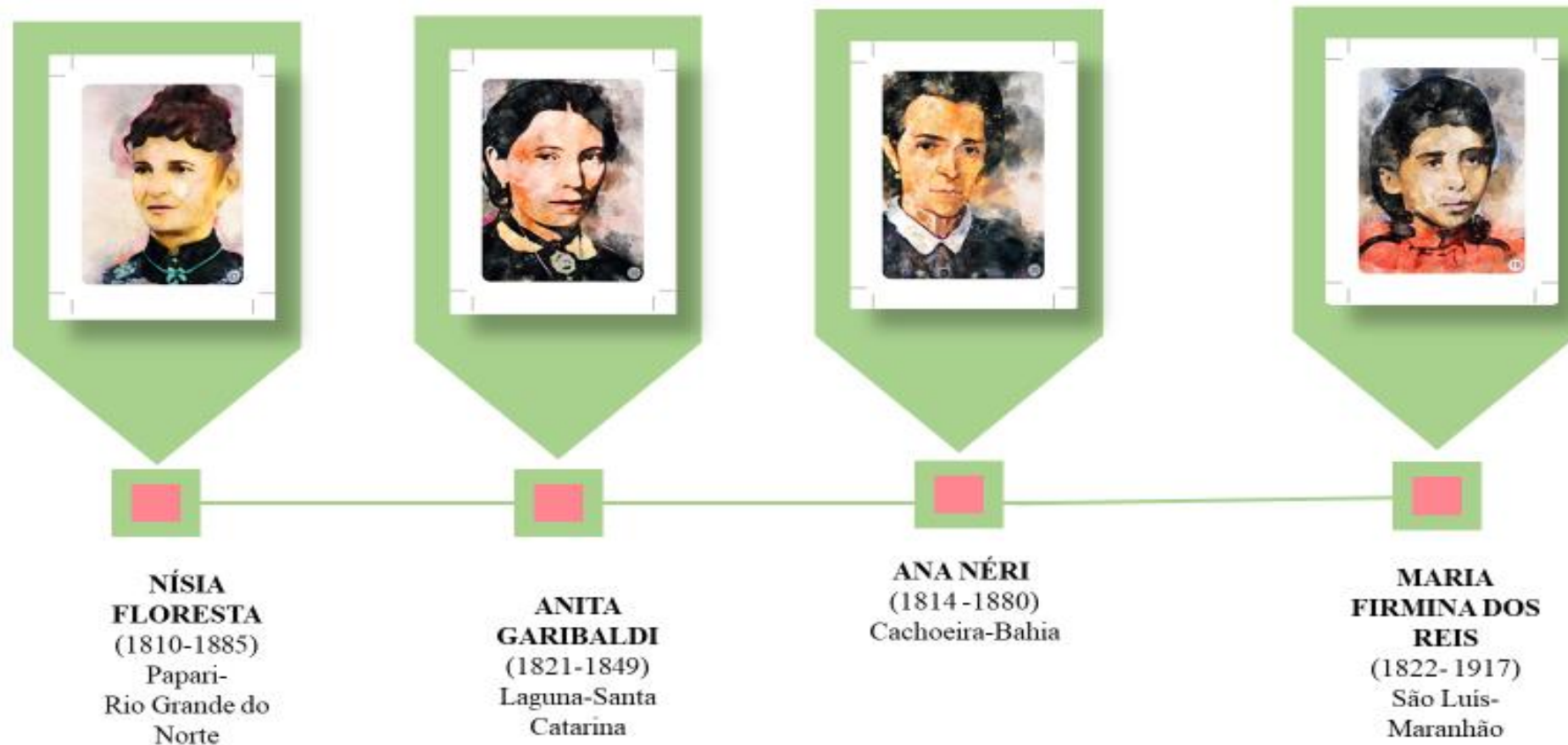
ANA LINS
(?-1839)
São Miguel
dos Campos-
Alagoas



**MARIA
FELIPA DE
OLIVEIRA**
(?- 1873)
Itaparica-Bahia



LUÍSA MAHIN
(Séc. XIX)
Costa de Mina
Salvador-
Brasil





AHOSI: as
guerreiras
implacáveis do
Daomé (atual
Benin)



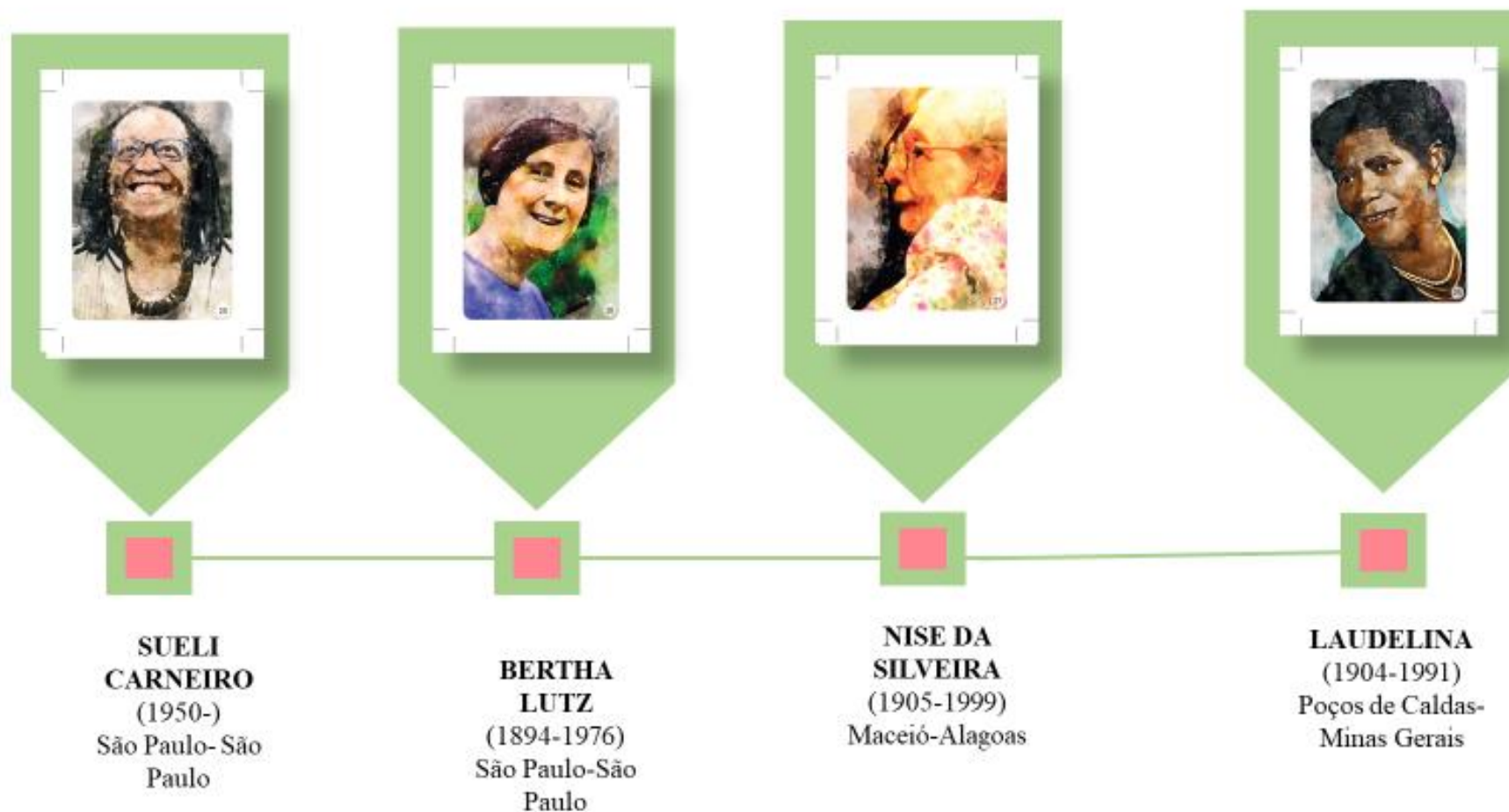
**RACHEL DE
QUEIROZ**
(1810-2003)
Fortaleza-
Ceará

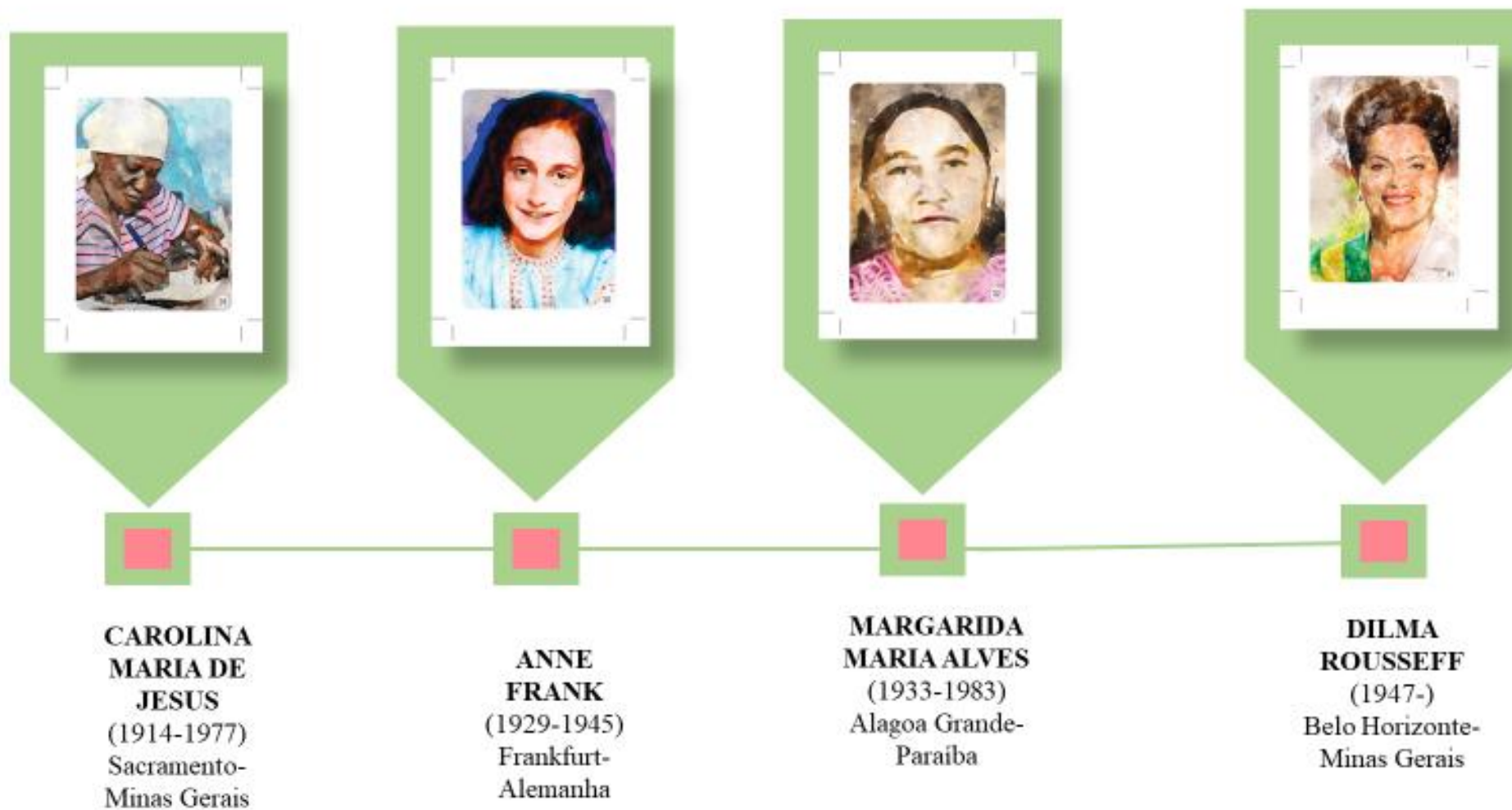


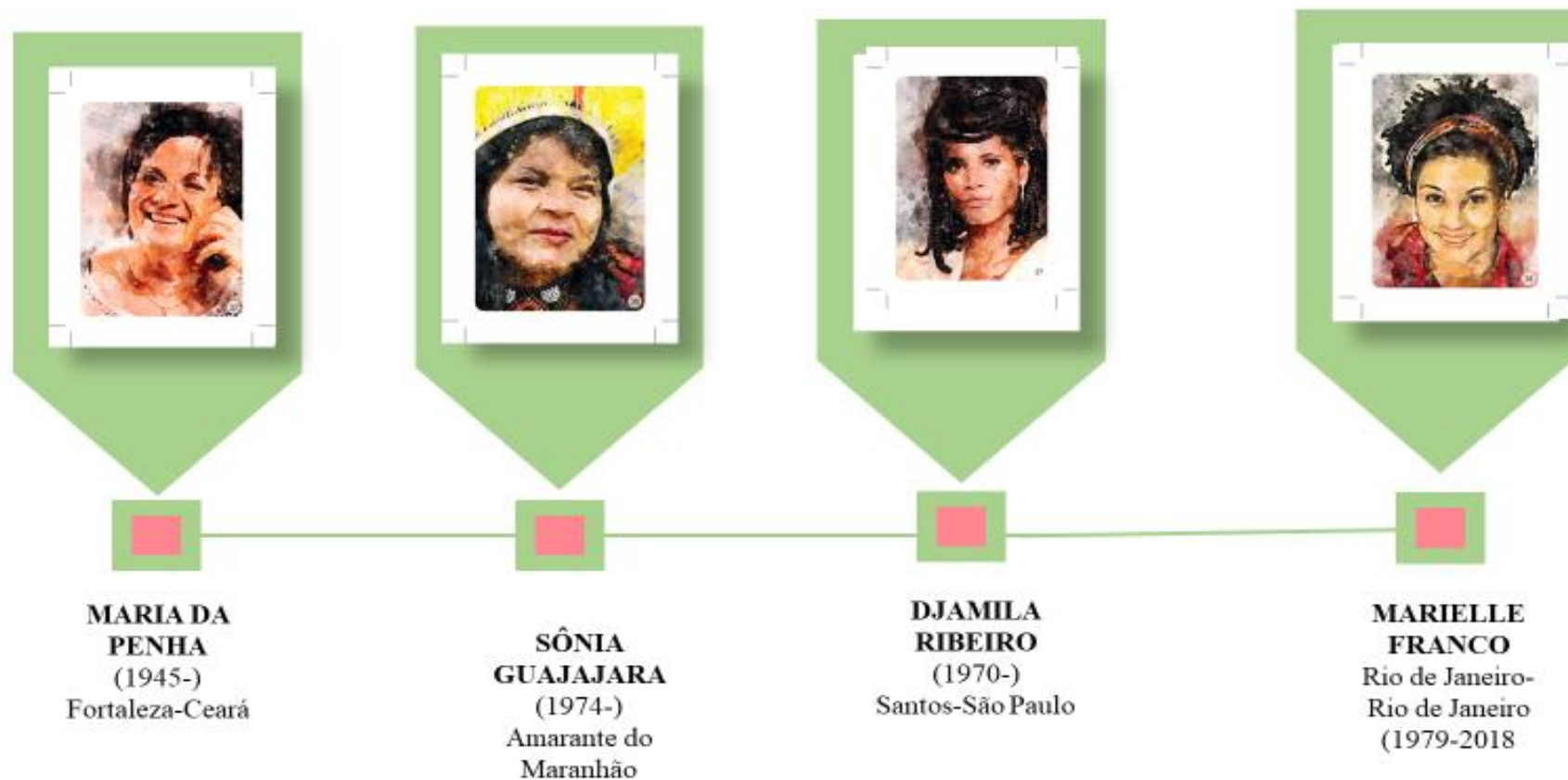
**TARSILO DO
AMARAL**
(1886-1973)
Capivari-São
Paulo

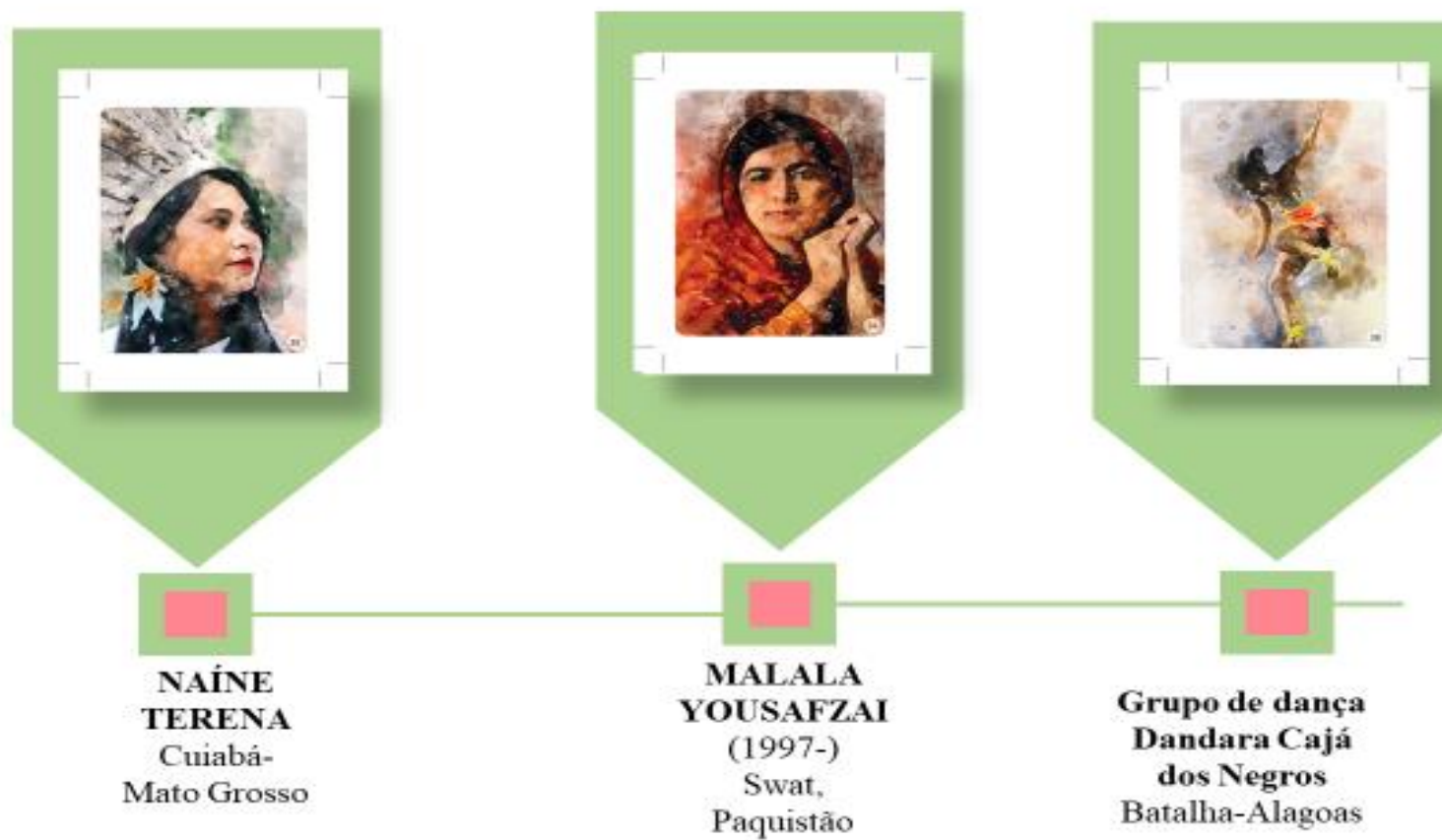


**MARIA
BONITA**
(1911-1938)
Paulo Afonso-
Bahia



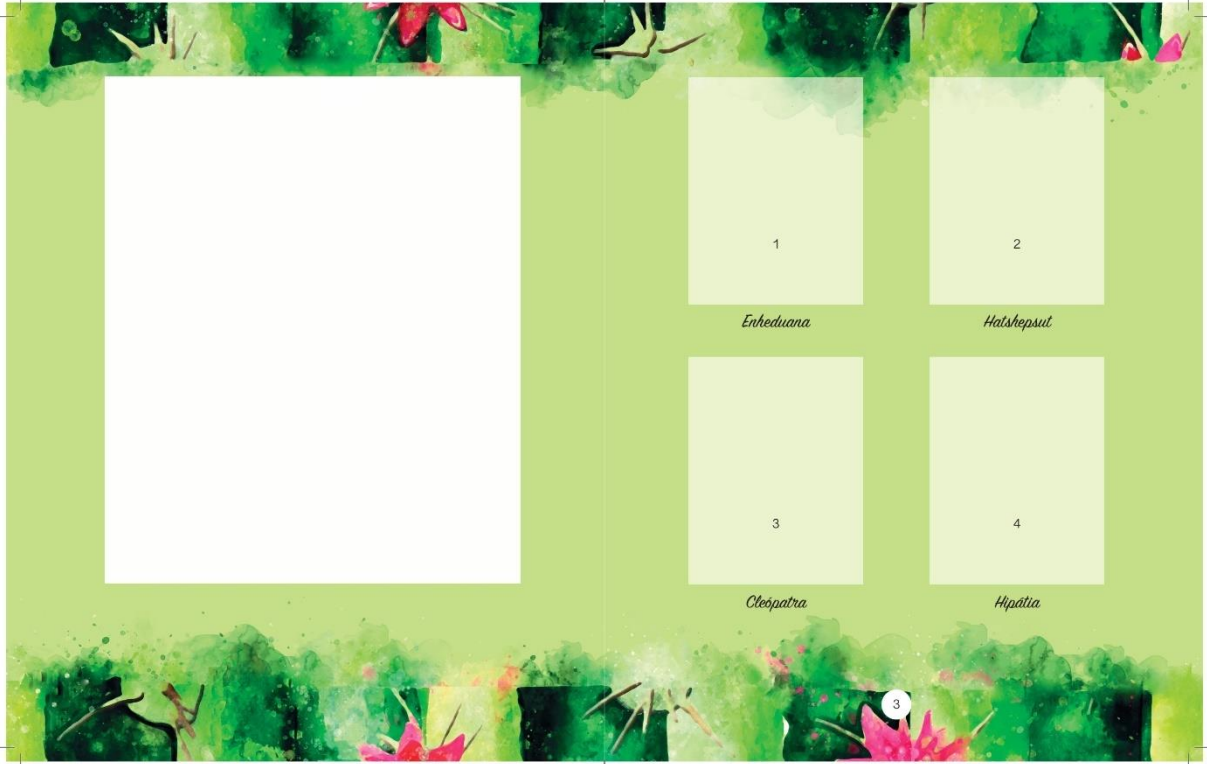






ANEXO II – Álbum de figurinhas













ANEXO III – Página inicial do blog

