

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE ISABEL WASZAK

**HISTÓRIA DAS MULHERES, GÊNERO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1998-2015)**

CURITIBA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE ISABEL WASZAK

**HISTÓRIA DAS MULHERES, GÊNERO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1998-2015)**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Karina Kosicki Bellotti.

CURITIBA

2015

À memória de meu avô Bento, a pessoa mais humana que conheci.

Agradecimentos

Terminar esse trabalho exigiu de mim mesma um grande esforço, trouxe algumas noites mal dormidas e intermináveis xícaras de café. Finalizo esta pesquisa muito feliz e satisfeita pois ela foi feita baseada naquilo que acredito. No entanto, os caminhos que trouxeram até aqui- estes quatro anos e meio de graduação- envolvem muitas, mas muitas pessoas.

Em primeiro lugar agradeço a todas as meninas que construíram o Coletivo Aurora. Sem nossas conversas, sem nossas mobilizações, sem o nosso mútuo apoio eu provavelmente não teria me encaminhado para este tema de pesquisa. O Aurora foi essencial para o meu crescimento enquanto ser humana. Por isto, agradeço à todas e todos que estiveram comigo nesta luta. “Quem nasceu pra ser Aurora, jamais será Amélia”.

Agradeço à todos/as colegas do PIBID-História 1. Sem vocês –literalmente- esta pesquisa não teria sido possível. Obrigada não só pelos nossos momentos de trabalho, que farão uma imensa diferença na minha vida profissional, mas também por todas as risadas durante as nossas reuniões e atividades. Devo agradecer especialmente à Dani, que foi minha parceira em vários domingos de planejamentos didáticos. Agradeço também ao Daniel e à Sara que me deram aquela ajudinha de última hora que foi essencial para finalizar o trabalho.

Um agradecimento especial à professora Karina que continuou a me apoiar, mesmo quando eu joguei um projeto de pesquisa pronto para o alto, e decidi fazer do PIBID a minha nova pesquisa. Obrigada pelo apoio, não só nesta pesquisa, mas também pelo nosso trabalho conjunto desenvolvido no PIBID e nas diversas vezes que pude contar com sua experiência docente nestes quatro anos de graduação.

Aos meus/minhas amigos e amigas que estiverem ao meu lado durante a graduação, mal sei por onde começar. Os último quatro anos me trouxeram muitas coisas boas, mas também foram muito difíceis. Sou muito agradecida por ter comigo tantas pessoas dispostas a oferecerem um ombro amigo, a rirem comigo quando as circunstâncias da vida pediam o contrário e enfim, por acreditarem em mim. Não posso deixar de citar

Doctor Who: “My friends have always been the best of me”. Obrigada por serem os melhores.

Paula, obrigada por ser a minha confidente de todas as horas, nos piores e melhores momentos, e também por ter tido o empenho de ler parte da minha monografia. Lari, obrigada por ser a amiga que entende sobre borboletas no estômago e por estar sempre presente e disposta a me ajudar sempre que precisei. Anne agradeço por ser uma grande companheira, sei que posso contar com você pra várias coisas nessa vida. Helena, agradeço a parceria desses quatro anos, por todas as nossas conversas e cafés (ruins) da Casa da Memória. Maybel, obrigada por continuar me apoiando e me mandando amor de tão longe; nossa amizade pode ter sofrido balanços mas sei que isso só serviu pra provar que somos maiores. Dani, já te agradei pela parceria no PIBID, mas também agradeço por ter se tornado minha amiga, sei que posso contar com você. Fabi, obrigada por ser a melhor agregada do GRR2011, sem você não estaríamos completas. Camila, agradeço o companheirismo nestes quatro anos de graduação. Vocês todas são mulheres maravilhosas, obrigada por fazerem parte da minha vida.

Por últimos, mas de forma alguma menos importantes, agradeço aos queridos Willian e Ivan. Obrigada por serem estes amigos adoráveis que sempre estiveram dispostos a me ajudar e a me animar quando precisei. Sei que posso contar com vocês e espero que saibam que eu também sempre estarei aqui para vocês.

“The problem with gender is that prescribes how we should be rather than recognizing *how we are*. Imagine how much happier we would be, how much freer to be our true individual selves, if we didn’t have the weight of gender expectations.”

Chimamanda Ngozi Adichie – *We should all be feminists*

Resumo

Esta pesquisa procura analisar e discutir as aproximações existentes entre o ensino de História e as relações de gênero; bem como demonstrar e debater algumas experiências em sala de aula realizadas neste sentido. Tendo sido originado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através do projeto *Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História*, este trabalho contempla parte das atividades e reflexões que foram realizadas ao longo da bolsa de docência. O conceito de gênero utilizado nesta pesquisa foi forjado pela historiadora Joan Scott; tendo sido elaborado através do desenvolvimento do campo historiográfico da História das Mulheres. Buscamos compreender como o ensino de História vem sendo compreendido no Brasil, bem como observar se há inserções do tema gênero nas escolas. Para isto analisamos alguns documentos oficiais, como o PCN(1998), as DCE-PR (2008), a apostila do MEC do *Projeto Gênero e Diversidade na Escola* (2009) e as Diretrizes de Gênero e Diversidade Sexual da SEED-PR (2010). Também incluímos para análise duas propostas pedagógicas realizadas nas escolas pelo PIBID-História que contemplam as discussões de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Ensino de História; PIBID.

Sumário

Introdução.....	9
1. O Ensino de História e as relações de Gênero.....	18
1.1 Gênero: um conceito histórico.....	18
1.2 Gênero e Ensino de História: possíveis questões e debates.....	24
2. O Ensino de História no Brasil.....	32
2.1 O Ensino de História, o PCN e as Diretrizes Curriculares do Paraná.....	32
2.2 O Projeto Gênero e Diversidade na Escola.....	41
2.3 Considerações sobre as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (SEED-PR)	46
3. Inserindo o Gênero em sala: intervenções pedagógicas feitas pelo PIBID.....	49
3.1 O machismo na sociedade: os estereótipos femininos na mídia.....	51
3.2 A mulher e o mercado de trabalho.....	61
Considerações Finais.....	80
Fontes.....	83
Referências Bibliográficas.....	84

Introdução

Esta pesquisa procura analisar e discutir as aproximações existentes entre o ensino de História e as relações de gênero, bem como demonstrar e debater algumas experiências em sala de aula realizadas neste sentido. Tendo sido originado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através do projeto *Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História*, este trabalho contempla parte das atividades e reflexões que foram realizadas ao longo da bolsa de docência. O projeto, apoiado nas *Diretrizes Curriculares do Paraná*¹ para a disciplina de História, teve como objetivo trabalhar com a identidade cultural, compreendendo-a como formadora de visões de mundo e de ideais que fomentam posições políticas e atitudes de exclusão e discriminação². Devido ao fato de o projeto ter um tema amplo que suscita diversas reflexões e abordagens, optou-se por contemplar neste trabalho monográfico apenas as discussões que referem-se às questões de gênero.

A partir do dia 24 de junho de 2010, conforme o decreto nº 7.219³ assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa de Iniciação à Docência- PIBID começa a existir no Brasil como uma nova modalidade de bolsa na graduação. Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, o projeto PIBID tem como objetivo principal incentivar a iniciação à docência, visando a melhoria da educação básica pública brasileira. Deste então, diversas Universidades brasileiras vêm desenvolvendo projetos que se adequem aos requisitos do programa. Na constituição desta bolsa de docência contamos com a participação de graduandos, professores supervisores de escolas públicas e um professor coordenador para cada área das licenciaturas. Segundo consta no site institucional da CAPES sobre o PIBID, os objetivos a serem alcançados com a realização deste projeto são:

¹ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- História**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

² BELLOTTI, Karina K. **Proposta de Projeto- Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História**. Disponível em: <http://ufpr.sistemaspihid.com.br/site/projects/6/paginas/313>.

³ BRASIL. Decreto nº 7. 219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 15/12/2014.

- “-Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”.⁴

Assim, o PIBID permite que sejam feitas reflexões sobre a metodologia de cada disciplina bem como seja pensado, em grupo, formas de se aproximar a realidade acadêmica da escolar. O PIBID proporciona uma aprendizagem mais profunda sobre a experiência na sala de aula, para além do que é oportunizado ao aluno de graduação nas disciplinas de prática de ensino. No curso de História- Licenciatura e Bacharelado da UFPR o PIBID foi implementado no ano de 2011; atualmente, o curso conta com dois subprojetos. O subprojeto *Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História* teve início em julho de 2013 e segue em vigência até o ano de 2018. Portanto, a parte do subprojeto que constará nesta monografia, refere-se ao tempo de permanência da autora no mesmo: julho de 2013 à junho de 2015.

Desde seu início este projeto estabeleceu discussões acerca da diversidade cultural e das múltiplas identidades refletindo-as dentro do ensino de História, e também pensou em ações a serem desenvolvidas durante a sua vigência. Ao longo de dois anos foram aplicadas atividades nas escolas onde procuramos debater as questões de identidade com alunos do Ensino Fundamental⁵. Um dos caminhos escolhidos pelo PIBID para introduzir o

⁴ Ministério da Educação. CAPES. PIBID- Objetivos do Programa. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 15/12/2014.

⁵ O subprojeto PIBID-História 1 contou com a participação dos colégios: Grupo Escolar Dom Pedro II, tendo como professor supervisor Daniel Nodari e o Colégio Estadual Manoel Ribas com o professor supervisor

tema de Identidade no âmbito escolar foi a proposta de debater os significados de datas comemorativas, como é o caso do Dia Internacional da Mulher ou o Dia da Consciência Negra. Todo trabalho desenvolvido e aplicado dentro do PIBID girou em torno da discussão sobre Identidade feita por Stuart Hall no livro *A identidade cultural da pós-modernidade*⁶.

Em seu livro, Hall comenta que uma série de elementos fragmentou as velhas identidades dos indivíduos fazendo com que novas identidades fossem sendo formadas, incluindo a identidade cultural do sujeito atual, ou seja, do indivíduo pós-moderno. O autor descreve e compara três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito iluminista, aquele que é dotado de razão, era um indivíduo centrado e unificado, sendo assim uma concepção individualista. Já o conceito do sujeito sociológico não concebe que o indivíduo seja tão autônomo, ele considera que a identidade se forma através da relação do sujeito com a cultura. Assim, esta visão considera que a estrutura molda os indivíduos, unificando-os⁷. Para chegar ao sujeito pós-moderno, Hall explicita cinco fatores que desencadearam no descentramento do indivíduo moderno: o pensamento marxista, os estudos de Freud acerca do inconsciente, a linguística estrutural de Ferdinand Saussure, o poder da disciplina discutido por Michel Foucault e o impacto do movimento feminista⁸.

Somado a estes fatores, outro ponto essencial na constituição e alteração da Identidade do sujeito pós-moderno é o processo de Globalização que passa a ocorrer no final do século XX. A Globalização permitiu a existência de uma troca cultural mais intensa e estabeleceu novas relações entre os sujeitos, o que fez com que as identidades culturais sofressem consequências⁹. Frente a todos estes acontecimentos percebemos que as identidades culturais não são mais únicas e estáveis e que as velhas identidades estão se fragmentando¹⁰. Assim, a ideia de que o indivíduo tem uma identidade única e estável vai

Alisson Gonçalves. Ao final de 2014 o professor Alisson não pode dar continuidade às atividades no PIBID, sendo assim, a partir de 2015 sua vaga foi ocupada pela professora Nívia Celine da Silva do Colégio Estadual Maria Pereira Martins. Os três colégios se localizam na cidade de Curitiba.

⁶ HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

⁷ Idem, pp.10-12.

⁸ Idem, pp.34-46.

⁹ Idem, p. 68.

¹⁰ Idem, p.12.

se desintegrando. Para Hall, o indivíduo pós-moderno, através do colapso causado por todas estas mudanças estruturais e institucionais, passa então a ser "composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas"¹¹. Deste modo, passamos a enxergar a constituição da identidade de um sujeito como histórica e não determinada biologicamente¹². Esta ideia trazida por Stuart Hall, de pensar o sujeito como não essencialista e dono de múltiplas identidades, foi bastante considerada durante o desenvolvimento das atividades que realizamos ao longo do PIBID.

Seguindo esta linha da perspectiva dos Estudos Culturais entendemos também que o gênero é parte integrante da identidade dos indivíduos. Segundo Guacira Lopes Louro, "nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também, constituintes dos gêneros"¹³. Ou seja, as diversas estruturas e instituições que fazem parte da vida dos indivíduos constantemente estão "fabricando sujeitos" e construindo as relações de gênero. Assim como os vários outros elementos pertencentes à identidade do sujeito, como a etnia, classe e nacionalidade, as identidades de gênero estão constantemente passando por transformações históricas. Joan Scott, um dos mais importantes nomes ao que se refere aos estudos de gênero na História, considera que o "gênero é a organização social da diferença sexual"¹⁴ e encara-o como uma categoria analítica importante para os estudos históricos. Ao considerarmos então o gênero enquanto constituinte da identidade do sujeito e passível de transformações históricas é inegável que tal categoria tenha importância na disciplina de História, bem como ele está presente no cotidiano escolar nas diversas relações que se estabelecem neste meio. Evidenciamos assim, a relevância de se estudar a História por um viés que observe e questione as relações de gênero ao mesmo tempo em que contemplamos os objetivos propostos pelo subprojeto do PIBID.

Outro conceito que estará presente neste trabalho monográfico e que também permeia a discussão sobre Identidade é o Ensino de História. Ao escrever sobre os

¹¹ Idem.

¹² Idem, p.13.

¹³ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997, p.25.

¹⁴ SCOTT, Joan *apud* PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*: São Paulo, v.24, n.1, pp.77-98, 2005, p.86.

objetivos do ensino histórico, Circe Bittencourt coloca como ponto principal, na atualidade, a contribuição deste saber para constituição de identidades nos alunos¹⁵. Para ela, esta construção identitária no estudante através do ensino histórico se dá no sentido de uma “formação da cidadania”, que pretende formar um cidadão político crítico¹⁶. Outro fator ressaltado pela autora, que deve ser fornecido ao aluno pelo ensino de História, é que ele enquanto indivíduo de um determinado tempo e sociedade saiba refletir os acontecimentos de seu entorno historicamente, estabelecendo relações entre o passado e o presente. Esta formação política propiciada pelo professor-historiador traz outra finalidade ao ensino desta disciplina, a formação intelectual:

A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado¹⁷.

Porém, esta visão do ensino de História como contribuinte na formação de identidade e de uma visão crítica de mundo, nem sempre esteve presente nas escolas e na academia. Circe Bittencourt comenta que inicialmente a introdução do ensino histórico se dava nas escolas a fim de legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-Nação, ou seja, a História escolar girava em torno de uma identidade nacional¹⁸. Nesta construção de um saber histórico voltada para a Nação, cria-se uma ideia equivocada de que a sociedade brasileira foi formada de modo harmonioso, ignorando as especificidades etno-culturais presentes no país, privilegiando também uma história eurocêntrica¹⁹. Segundo Elza Nadai, “o passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional”²⁰. Esta visão histórica mais positivista e a ascensão de uma visão de ensino mais plural e crítico, como a elencada por Circe Bittencourt, estiveram diretamente ligados às discussões acadêmicas na História.

¹⁵ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.121.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem, p.122.

¹⁸ Idem, p.121.

¹⁹ NADAI, Elza. “O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, p.27.

²⁰ Idem, p.25.

Com o processo de decadência da História historicista e a crescente aceitação da *nova história* proposta pelos seguidores da Escola dos *Annales*, houve também uma grande aproximação da História com a Antropologia. Esta união favoreceu uma reconstrução da própria noção de história, que passou a incorporar novos temas e objetos de estudos à historiografia²¹. Esta ação fez com que novas metodologias para a investigação histórica fossem criadas e possibilitou que novas fontes fossem exploradas; neste processo forma-se então, a *história cultural*. Segundo comenta Guacira Lopes Louro, neste momento do século XX, com novas visões e questionamentos históricos, passou a existir também um movimento internacional que impulsionou os estudos de gênero, em especial na década de 70. Estes estudos acadêmicos passam a pesquisar questões sobre a mulher, a refletir sobre as relações estabelecidas socialmente entre homens e mulheres e também a propor novos paradigmas e quadros teóricos²². É importante considerar que estes estudos em especial, começam a ocorrer no âmbito acadêmico não apenas pela existência de novas abordagens e questionamentos historiográficos, mas também, inicialmente, são bastante impulsionados por uma ação exterior: o movimento feminista.

A partir disto e da crescente entrada de mulheres no setor acadêmico a História passa a contar com uma crescente quantidade de estudos na área de gênero e de estudos sobre a mulher. Louro cita dois polos importantes para o desenvolvimento de tais pesquisas: o *Women's Studies*, campo de estudos de gênero nos Estados Unidos, que conta com a participação de uma importante teórica do tema, Joan Scott; e o *Histoire des Femmes*, grupo francês que tem como destaque a historiadora Michelle Perrot, grande nome da História das Mulheres. Os estudos realizados por estas mulheres não só acrescenta um tema novo para a historiografia, faz com que toda a forma com que a História veio sido escrita até então, fosse questionada. Como comenta Joan Scott: “as mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são necessárias à complementação, são supérfluas e

²¹ BITTENCOURT, Circe, *op. cit.*, p. 149.

²² LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da História da educação sob a perspectiva do gênero**. Projeto História. São Paulo, n. 11, Nov. 1994, p.31.

indispensáveis²³”. Observamos também em Michelle Perrot esta inquietação com a exclusão feminina da História:

O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade²⁴.

As indagações destas historiadoras, e de diversos outros trabalhos que foram desenvolvidos nesta mesma perspectiva, contribuíram para a construção de uma História mais inclusiva e menos preconceituosa. Assim, incluímos aqui outro questionamento que servirá de problema para esta pesquisa: se dispomos de tantos trabalhos com a temática de Gênero na historiografia *por que ainda não se têm uma prática de ensino histórica que contemple as relações de gênero?* As inquietações que esta pergunta suscita se iniciam quando buscamos exemplos de metodologias que contemplem o gênero e a História no ambiente escolar ou proposições teóricas que aproximem estes dois campos: pouco se tem publicado e refletido sobre o tema de forma mais profunda. Já citamos aqui, uma das mais importantes referências sobre este assunto no Brasil: a historiadora Guacira Lopes Louro que escreveu muitas contribuições neste sentido. Citamos também, Joana Maria Pedro que em seu artigo *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*²⁵ reflete como a História ensinada sob o viés do gênero pode contribuir socialmente. A historiadora Carla Pinsky no livro *Novos temas nas aulas de história*²⁶ escreveu um capítulo ressaltando a importância de se estudar a História sob o olhar do Gênero. Dois exemplos de práticas pedagógicas nas aulas de História com este tema são encontrados nos artigos de Andréa Ferreira Delgado, *Por que pesquisar-ensinar História sob a perspectiva*

²³ SCOTT, Joan. “História das Mulheres”. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992, p.76.

²⁴ PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.185.

²⁵ PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História*: São Paulo, v.24, n.1, pp.77-98, 2005.

²⁶ PINSKY, Carla B(org.). **Novos temas nas aula de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

das relações de Gênero? ²⁷ e de Anderson Ferrari: “‘E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?’: *Curiosidade, Ensino de História, Gênero e Sexualidade*”²⁸.

Assim, com o apoio destes nomes já citados que refletem as relações de gênero historicamente, bem como sua importância na sala de aula, o primeiro capítulo deste trabalho monográfico será dedicado a compreender de forma mais aprofundada como as relações de gênero estão inseridas na História e o papel que esta disciplina pode exercer nas relações sociais ao ser estudada sob o viés do gênero. A fim de compreender como a discussão de gênero está presente nas escolas e de que forma ela é tratada neste espaço, torna-se necessária uma análise do que têm sido feito neste sentido. Desta forma, um primeiro conjunto de fontes e serem exploradas no segundo capítulo deste trabalho monográfico são as diretrizes propostas pelo governo (MEC e Secretaria de Educação do Paraná) para se trabalhar tais questões no meio escolar. Tanto o governo federal quanto o estadual oferecem materiais, que estão à disposição dos professores, que não só trazem informações bem como também apontam meios que possibilitam a entrada deste tema nas escolas. Estas diretrizes não se destinam a nenhuma disciplina específica, mas sim incentivam o debate sobre o gênero e diversidade na educação como um todo.

Serão analisados não só os documentos que contemplam a temática de gênero, mas também torna-se necessário observar as diretrizes propostas para o próprio ensino de História, verificando *se e como* elas apontam para a contribuição de um ensino histórico mais plural e menos excludente. É preciso refletir a partir de quando e por que os governos federal e estadual passam a incentivar a presença desta temática dentro das escolas através destes documentos oficiais e qual o impacto que isto causa. Assim, o conjunto de fontes selecionadas para fazer esta análise é: os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História-Ensino Fundamental²⁹ (1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais de História³⁰

²⁷ DELGADO, Andréa Ferreira. **Por que pesquisar-ensinar História sob a perspectiva das relações de gênero?** *História & Ensino*: Londrina, v.3, pp.37-45, abr.1997.

²⁸ FERRARI, Anderson. “‘E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?’: *Curiosidade, Ensino de História, Gênero e Sexualidade*”. IN: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques. **Educação e Diversidade: Questões e Diálogos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais- História**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf.

³⁰ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- História**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf.

(2008), a apostila do MEC sobre Gênero e Diversidade na Escola³¹ (2009) e as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná³² (2010). A partir disto, estabelecemos como marco temporal inicial desta pesquisa o ano de 1998, o ano da fonte mais antiga.

O segundo conjunto de fontes que serão analisadas apresenta uma natureza diferente em relação ao documento oficial. Tratam-se das interferências feitas nos Colégios Dom Pedro II e Manoel Ribas pelo PIBID-História que contemplam o tema do Gênero no ensino de História. Todas as atividades pensadas e aplicadas pelo PIBID foram orientadas pelas Diretrizes do Estado do Paraná, bem como são resultados de reflexões acadêmicas realizadas pelos estudantes e professores supervisores, de forma com que foi possível conciliar a realidade escolar com estudos acadêmicos. Estando assim, de acordo com os objetivos do programa Institucional que sugerem que os alunos de graduação devem criar experiências metodológicas em sala de aula. Assim, para o desenvolvimento do terceiro capítulo da monografia estas atividades serão descritas e observadas de duas formas: 1) O relato da construção da atividade, qual foi a metodologia empregada e os objetivos esperados com a realização de tal experimento; 2) A análise dos resultados obtidos através da atividade e as devidas reflexões sobre ele, à luz da bibliografia estudada. O retorno que nos foi dado pelos alunos na conclusão destes trabalhos também nos permite observar de que forma a inserção do tema gênero é recebida entre os estudantes, apontando assim, caminhos que podem ser seguidos na disciplina de História no que se refere a tal temática. Assim, com este material fechamos o marco temporal da pesquisa com o ano de 2015, que encerra as atividades pibidianas feitas neste subprojeto.

³¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf.

³² PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba: SEED/DEDI/NGDS- PR, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf.

1. Ensino de História e as relações de Gênero

1.1 Gênero: um conceito histórico

Para que possamos compreender a importância de um ensino de história que contemple as relações de *gênero*, primeiramente, faz-se necessário uma explicação deste conceito. É de nosso interesse também observar de que modo ele passou a estar presente no mundo historiográfico e de que formas ele passou a ser utilizado. Assim, será possível perceber de melhor modo as possibilidades de trabalho que o conceito de gênero propicia ao ensino desta disciplina. Ao fazer essa exposição não pretendo trazer novas contribuições sobre o conceito ou questioná-lo, mas sim avaliar sua aplicabilidade no que se refere à educação, de acordo com a historiografia utilizada.

Juntamente ao conhecido ano de 1968, marco de contestação de diversos grupos sociais, o movimento feminista passa pela chamada “segunda onda”. Neste momento, as feministas além de apresentarem preocupações políticas e sociais passam também a ocupar espaço na academia, tecendo suas próprias construções teóricas; é neste meio que o conceito de gênero passa a ser construído e utilizado³³. Conforme Guacira Louro é neste contexto que o movimento feminista contemporâneo “ressurge” e passa a ter grande representação intelectual (além da política) através de nomes como Simone Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millett³⁴. Ilustrando este período de crescimento acadêmico feminino, a historiadora comenta:

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual- como estudiosas, docentes, pesquisadoras- com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*.³⁵

Neste primeiro momento da presença do tema *mulher* no mundo acadêmico, percebemos objetivo geral de várias pesquisadoras em tornar visível a mulher nos mais derivados campos de conhecimento: ciência, letras e artes. Para a historiadora Roseli Boschilia “a visibilidade das mulheres foi uma conquista inegável de pesquisadores e

³³ LOURO, Guacira. *Op cit*, pp. 15-16.

³⁴ Idem.

³⁵ Idem, p.16.

militantes, condição necessária para uma postura de questionamento dos procedimentos habituais das ciências humanas”³⁶. Joana Pedro comenta que no começo da Segunda Onda do Feminismo, a categoria utilizada para se referir a este novo elemento do conhecimento era “Mulher”, em contraposição ao conceito universal “Homem”, sujeito central das ciências. Joana comenta que a ideia era justamente criticar este sujeito “universal”, já que as mulheres em sua maioria “não se sentiam incluídas quando eram nomeadas pelo masculino”³⁷. Esta é uma forma de reafirmação da identidade feminina, foi o modo encontrado por estas mulheres de criar uma exclusividade dentro de um mundo predominantemente masculino.

Com a forte presença de mulheres (ligadas diretamente ao movimento feminista ou não) nos âmbitos acadêmicos passamos a nos perguntar de que forma e que impacto isto causa às ciências. Margareth Rago afirma que não podemos ser inocentes em achar que este “pensamento feminista” quebrou totalmente com o modelo ocidental e dominante das Ciências Humanas. Nas palavras de Rago: “há rupturas, há também muitas permanências em relação à tradição científica”³⁸. Ao refletir sobre essa alteração que o feminismo têm feito no saber acadêmico, a historiadora brasileira questiona se este processo trata-se de uma “epistemologia feminista” ou um “modo feminista de pensar”. Ela chega à conclusão de que a dificuldade em responder esta pergunta deve-se ao fato de que “há um aporte feminino/ista específico, diferenciador, energizante, libertário, que rompe com um enquadramento conceitual normativo”³⁹ e todas estas mudanças causam alguns embaraços na definição de um nome para este processo.

Uma primeira transformação feita pelas mulheres na ciência, conforme considera Margareth Rago, concerne ao desenvolvimento de uma nova *linguagem*, já que elas passam a ter suas próprias reflexões e necessitam de um sistema que as façam serem compreendidas. Baseando-se na escrita da filósofa Helen Longino, Margareth Rago

³⁶ BOSCHILIA, Roseli. **Da mulher ao gênero: a elaboração de um conceito.** (2007). Disponível no endereço <http://www.cidadedoconhecimento.org.br> Acesso em: março de 2015.

³⁷ PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate:** o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História:* São Paulo, v.24, n.1, pp.77-98, 2005, p.80.

³⁸ RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e História”. IN: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) -MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998. Disponível para baixar em: http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf Acesso em: março de 2015, p.3.

³⁹ Idem, p.10.

destaca o que afirma ser a maior contribuição do ideal feminista: “a mulher percebe que não detém a linguagem e luta por criar uma, ou ampliar a existente: aqui se encontra a principal fonte do aporte feminista à produção do conhecimento, à construção de novos significados na interpretação do mundo”⁴⁰. Esta perspectiva trazida pela ciência feminina permite que a *subjetividade* passe a ser considerada na produção do saber. Portanto, Rago conclui que a proposta do feminismo para ciências seria a de uma nova relação entre “teoria e prática” e entre sujeito e objeto, formando um agente epistêmico que considere a especificidade daquilo que é estudado.

O desenvolvimento de diversas pesquisas das mulheres passou a trazer novos questionamentos, incluindo o da própria linguagem que utilizavam; como é o caso da categoria “mulher”, pois as estudiosas feministas passam a perceber que esta palavra não dava conta de expressar a grande diversidade contida nela. Além disso, o uso desta palavra causa as mais variadas interpretações; Rago alerta sobre “os perigos da reafirmação do sujeito “mulher” e de todas as cargas construtivas dessa identidade no imaginário social”⁴¹. De “mulher”, pesquisadoras passam a utilizar “mulheres” numa primeira tentativa de abranger o conceito e sua utilização. Conforme comenta a historiadora Joana Pedro:

A identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isto fez com que a categoria “Mulher” passasse a ser substituída, em várias reivindicações, pela categoria “mulheres”, respeitando-se então o pressuposto das múltiplas diferenças que se observavam dentro da diferença.⁴²

Na disciplina de História, que aqui se torna também um objeto de análise, este processo de mudanças também está presente. Podemos dizer que a forma como toda esta agitação política e estas modificações no interior da academia se refletem na História seria através da *História das Mulheres*. Joan Scott afirma que sua origem, por volta da década de 60 esteve muito ligada à política e aos movimentos sociais mas, ao final dos anos 70 a História das Mulheres passa a se afastar da política, ganhando uma “energia própria”⁴³. A ruptura permanente com a política vem quando as discussões acadêmicas desembocam para o conceito de gênero na década de 80. Ao explicitar este processo Scott comenta: “a

⁴⁰ Idem, p.11.

⁴¹ Idem, p.7.

⁴² PEDRO, Joana. *Op cit*, p.82.

⁴³ SCOTT, Joan. *Op cit*, p.64, 1992.

emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise”⁴⁴.

A emergência da História das Mulheres esteve ligada não só ao impulso do movimento feminista, mas também à mudanças que estavam ocorrendo na própria ciência histórica. Na década de 1960 historiadores passam a se aproximar da antropologia e da etnologia, propiciando à escrita da História novas fontes e visões mais específicas⁴⁵. Com a segunda geração dos Annales e a sua denominada “nova história” temos uma geração bastante inovadora e que permitiu a inclusão de novos temas à disciplina. Joana Pedro ao comentar sobre tradição historiográfica dos Annales esclarece que ela teve fundamental importância ao “ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns”⁴⁶; neste processo a escrita da história das mulheres é facilitada. Um grande conjunto de historiadoras e também de historiadores empenham-se em escrever aquilo que Michelle Perrot chama de “os silêncios da história”, ou seja, a História das Mulheres. Além das historiadoras aqui já citadas, lembremos também dos nomes de Georges Duby, June Hanner, Natalie Zemon, Françoise Thébaud e as brasileiras Maria Odila da Silva Dias, Rachel Soihet, Mary Del Priori, Maria Lucia de Melo e Souza, entre tantas outras e outros que até hoje continuam a construir este campo da História⁴⁷. Com o crescente desenvolvimento desta área, novas questões passam a ser indagadas.

Durante o período de 1970 e 1980 a História das Mulheres e a sua cada vez mais abrangente produção deixou clara a complexidade existente entre o mundo público e privado, de acordo com Suely Costa “daí o crescente desvendamento de mulheres e de outros segmentos sociais como sujeitos históricos”⁴⁸. Essa disciplina acadêmica não só cresce, como passa também a questionar sua própria produção. A constante desigualdade entre homens e mulheres que fica evidente nos trabalhos de História das Mulheres passa a requerer um conceito mais elaborado que explicita como estas relações são “construídas,

⁴⁴ Idem, p.65.

⁴⁵ PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005, p.16.

⁴⁶ PEDRO, J. *Op cit*, p.85.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ COSTA, Suely Gomes. “Gênero e História”. IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.194.

legitimadas, contestadas e mantidas”⁴⁹. Joan Scott, dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, teoriza então o conceito de “gênero”, enfatizando seu potencial analítico dentro da História em seu clássico artigo “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”⁵⁰.

Para Suely Gomes Costa, a inovação trazida por esta categoria “consistia em pensar o masculino em relação ao feminino e vice-versa; aliás, como na linguagem. Esse conceito passa a se consolidar quando “uma dialética de trânsito entre o biológico e o social” já tem lugar em diferentes círculos de debates e movimentos feministas”⁵¹. Em diversas ocasiões o uso do “gênero” foi muito utilizado a fim de repudiar aquilo que o determinismo biológico propunha; a análise trazida por Scott permite não só isto, mas também que possamos realizar uma investigação que respeite as especificidades de cada momento histórico. Atualmente, este famoso artigo de Scott é amplamente utilizado na academia, sendo difícil encontrar trabalhos acadêmicos que não a citem como referência, mesmo que para contestá-la. Um dos desdobramentos que o recorrente uso do gênero em pesquisas causa é o fato de que muitas pessoas acabam entendendo os “estudos de gênero” como um sinônimo de “estudos da mulher”. Acredito que esta confusão deve-se ao fato de que existe um número muito grande de pesquisas que utilizam o conceito de gênero para tratar de temáticas referentes às mulheres, já que elas tiveram sua história silenciada por anos. Porém, é importante lembrar que a categoria de análise proposta por Scott permite também estudos sobre os homens; atualmente nas áreas de Sociologia, Antropologia e História trabalhos sobre a *masculinidade* passam a estar cada vez mais presentes⁵².

Após este breve esboço histórico que tenta compreender o contexto e as condições sob quais o conceito de gênero passou a ser forjado e utilizado, passamos para a definição do mesmo. Joan Scott separa o conceito em duas partes e vários subconjuntos que estão todos inter-relacionados. Primeiro: a historiadora considera que “o gênero é um elemento

⁴⁹ SCOTT, Joan *apud* PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*: São Paulo, v.24, n.1, pp.77-98, 2005, p.87.

⁵⁰ SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez. 1995, pp.71-99.

⁵¹ COSTA, Suely Gomes. *Op cit*, p.196.

⁵² RAGO, Margareth. *Op cit*, p.16.

constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”⁵³; segundo: o gênero é um modo de designar relações de poder. Dentro da primeira observação, devem ser considerados quatro elementos fundamentais para análise. Na primeira delas, a historiadora norte-americana chama a atenção para as *representações simbólicas*; os historiadores e historiadoras devem estar atentos a observar como símbolos culturais acabam por definir representações simbólicas⁵⁴. Em segundo lugar, atentar para como estes significados simbólicos acabam por se transformar em *conceitos normativos*. Estes conceitos normativos merecem especial cautela por limitarem possibilidades interpretativas (ao fixarem a caracterização do que é um “homem” e o que é uma “mulher”, por exemplo). Tais generalizações estão presentes nas mais variadas esferas da sociedade seja na política, em doutrinas religiosas ou educativas, na ciência, etc.⁵⁵

O terceiro fator a ser analisado diz respeito também às posições normativas. Os historiadores e historiadoras devem estar atentos para constatar *quando* e em *quais circunstâncias* estas normatizações são contestadas ou reforçadas. Nas palavras de Scott, “a posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito”⁵⁶. Finalizando esta primeira parte do conceito, temos ainda um quarto aspecto a ser levado em conta: a identidade subjetiva. Embora existam diversos estudos que tentem explicar a funcionalidade dos sexos feminino e masculino, Joan Scott afirma que homens e mulheres não necessariamente se enquadram em uma categoria analítica⁵⁷. Por isto, precisamos de avaliação que considere a historicidade existente em cada situação. Conforme elencado por Scott, estes quatro elementos precisam ser considerados na pesquisa histórica, necessitando de uma análise que verifique as relações estabelecidas entre eles.

A segunda parte do conceito de gênero traz uma reflexão sobre as relações de gênero e o poder; nas palavras da historiadora feminista “o gênero é um campo primário no

⁵³ SCOTT, J. *Op cit*, 1995, p.86.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem, p.87.

⁵⁷ Idem, p.88.

interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”⁵⁸. Ela esclarece que o gênero não é o único campo onde isto ocorre, mas em sua opinião ele é bastante importante na significação de poder ocidental, refletido através das tradições judaico-cristãs e islâmicas⁵⁹. Politicamente, a autora dá vários exemplos de como o gênero age nas relações de poder, como é o caso de alguns regimes autoritários e os seus meios de controle que “puseram as mulheres no seu lugar”, proibindo sua participação política, declarando o aborto ilegal, impondo regras em relação às suas vestimentas⁶⁰. Joan Scott finaliza seu artigo com a esperança de que a análise que propôs traga não só novos temas para a História mas também que muitas pesquisas sejam revisitadas:

A exploração destas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia.⁶¹

Uma vez que o conceito de gênero foi aqui explicitado, seguimos para a parte do texto monográfico em que analisaremos quais questões têm sido levantadas sobre isto no campo do ensino.

1.2 Gênero e Ensino de História: possíveis questões e debates

Por utilizarmos um conceito de gênero que considera que as relações entre os sexos estão imbricadas nas relações sociais da mesma forma que constituem relações de poder nas mais variadas instituições, não podemos deixar de conceber a *escola* como um dos âmbitos onde estas relações se estabelecem. Cabe aqui fazer uma pequena reflexão da escola enquanto um ambiente reprodutor de papéis de gênero pré-concebidos, para que assim, possamos entender de melhor forma a importância da inserção deste tema num ambiente de ensino e em especial, no ensino de história. Baseada em estudos foucaultianos a autora Guacira Lopes Louro faz um comentário sobre a estrutura escolar:

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Idem, p.91.

⁶¹ Idem, p.93.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.⁶²

Ao defender veemente a escola enquanto um espaço de divisões e de determinadas imposições, a autora também vai de encontro com a discussão sobre símbolos sociais presente na teoria de Joan Scott, já discutida acima, o que nos legitima ainda mais a refletir sobre as relações de gênero no ambiente escolar. Em seu livro sobre educação e gênero publicado em 1997⁶³, a pesquisadora dedica o capítulo “A construção escolar das diferenças” para descrever algumas ações que levam à reprodução de preconceitos sociais. Louro primeiramente chama a atenção para um fator que também já se apresentou neste texto: a linguagem. Em seu livro Guacira reforça a necessidade de educadores e educadoras ficarem atentos(as) à linguagem “procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que carrega e institui”⁶⁴; ela questiona, por exemplo, situações onde se fala em “alunos” e meninas são automaticamente ensinadas a se sentirem inclusas no termo. Ela considera este tipo de ação um *silenciamento* (ausência da fala) o que gera, discretamente, a negação daqueles sujeitos que não são ditos; isto ocorre não somente com as mulheres, a linguagem escolar nega também diferentes tipos de sexualidade⁶⁵.

Um outro ponto considerado problemático e que têm sido objeto de estudo frequente no campo da educação é o livro didático. Conforme Louro estas pesquisas observam “as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais”⁶⁶, sendo um consenso entre os estudiosos de que estas concepções estão frequentemente associadas à divisões e hierarquias. Mundo público versus mundo doméstico, atividades de “homens” e atividades de “mulheres”, características de negros(as) ou indígenas e características de

⁶² LOURO, Guacira Lopes, p.58

⁶³ Idem.

⁶⁴ Idem, p.64.

⁶⁵ Idem, p.66-67.

⁶⁶ Idem, p.71.

brancos(as), sem falar na ideia clássica de família (pai, mãe e filhos)⁶⁷. Estes tipos de abordagem favorecem visões discriminatórias não só de gênero, mas também de raça, classe e sexualidade. A historiadora da UDESC Cristiani Bereta da Silva dentro da linha de pesquisa “Relações de gênero e família” fez uma análise de livros didáticos de história datados de 1920 ao ano 2000 e chegou à seguinte conclusão:

A leitura e análise dos livros didáticos de História revelam algumas das permanências neles incrustadas. Práticas sociais que configuram determinadas relações de gênero, homens e mulheres naturalizados em seus papéis sociais como sujeitos a-históricos, atuando na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas. Arquétipos de homens machões, dominadores, fortes e corajosos que “nada sabiam de cavalheirismo”; e de mulheres frágeis, dominadas obedientes e submissas, “doças cabras”, persistem nos livros pesquisados da década de 1920 a 2000. (...) Aos homens cabem as grandes decisões e a definição de rumos da sociedade, as mulheres aparecem quando se fala na história da família, da criança, do patriarcalismo.⁶⁸

Apesar de reconhecer que os livros didáticos recentemente têm aberto espaço para os temas de gênero (entre outros), Cristiani acredita que o gênero feminino ainda aparece como um “grupo desviante” enquanto os homens são “a regra”⁶⁹. Este tipo de representação das mulheres em livros didáticos é bastante arriscada, já que além de apresentar uma ideia de um feminino bastante estereotipada, também acaba diminuindo ou até mesmo negando o papel histórico das mulheres⁷⁰.

Estes pontos são apenas dois exemplos de variadas situações que demandam um debate sobre relações de gênero no ambiente escolar; claramente, cada um deles merece uma discussão mais ampla do que aqui foi apresentado, mas vale lembrarmos destes fatores, já que os simbolismos e os estereótipos de gênero podem ser considerados bastante cabíveis de discussões na disciplina de História. A já citada historiadora Guacira Lopes Louro havia comentado em 1997 que as práticas cotidianas dos sujeitos, como gestos e atos

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ SILVA, Cristiani Bereta da. **Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História**: algumas questões sobre produções de subjetividades. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. UFSC: Florianópolis. 28, 29 e 30 de Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/>, p.5.

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Para interessados em uma análise mais profunda acerca de livros didáticos sugiro as leituras: GATTI Jr., 2004 e OLIVEIRA W., 2011.

muitas vezes banalizados, precisam ser alvo de atenção e *desconfiança*⁷¹, assim como tudo aquilo que é considerado “natural”, o lugar-comum, como é o caso de estereótipos. A também historiadora Luciana M. Gandelman ao dissertar sobre gênero e ensino toca num ponto bastante interessante ao falar do papel da história e de coisas que são consideradas como naturais, preestabelecidas. Para ela os historiadores contemporâneos têm trazido um “papel desestabilizador” para a história. Ao defender este conceito de uma história que causa instabilidade, ela explica:

É central neste pensamento a noção de *contingência*. A noção de que as coisas não precisariam necessariamente ter sido como foram e, principalmente, a de que não precisam continuar sendo de determinada maneira. Esta noção advoga para a história, ao mesmo tempo, a ideia de transformação e de agência humana- noções centrais para o conhecimento histórico e igualmente para a aprendizagem da história.⁷²

De acordo com Gandelman as relações de gênero são um tipo de “contingência” que ainda causa bastante incômodo em nossa sociedade, pois toca naquilo que é tido como “natural” e biológico, sendo então um “campo de difícil trânsito”⁷³. Para ela, é exatamente nestes pontos difíceis que se necessita de uma reflexão histórica, considerando então a ideia da história como desestabilizadora. Seja através da seleção de símbolos e códigos dados pela escola, da linguagem sexista ou dos arquétipos presentes em livros didáticos, a desconstrução e os questionamentos de uma história que “desestabilize” torna-se indispensável para que consigamos construir junto aos estudantes um conhecimento histórico crítico e que permita que todos e todas se identifiquem.

A pesquisadora da UFSC, Joana Maria Pedro, em seu artigo sobre o gênero em estudos de históricos, também se apresenta favorável a uma história que contemple as relações entre os sexos questionando aquilo que denomina como “verdades sedimentadas”⁷⁴, ou seja, os padrões normativos que tanto mencionamos neste texto que acabam causando uma série de desigualdades e estabelecem relações de poder

⁷¹ LOURO, 1997, p.63

⁷² GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 209.

⁷³ Idem, p.210.

⁷⁴ PEDRO, Joana Maria. *Op cit*, p.92.

hierárquicas. Segundo a historiadora, só a indagação perante estes fatores é capaz de produzir uma sociedade menos excludente. Ela ainda comenta que nós, enquanto profissionais da História, devemos realizar alguns questionamentos perante o uso da disciplina:

Estamos usando esta disciplina para reforçar a heterossexualidade ao considerá-la como a norma? Como estamos observando os discursos da constituição do Estado? O que é genericado nestes discursos? Quais relações são feminilizadas e quais são masculinizadas?⁷⁵

Estes apontamentos trazidos por Joana Pedro são alguns exemplos de questionamentos que docentes da área podem realizar, seja no planejamento de suas aulas ou no ato de indagar os estudantes durante as aulas, dentro dos mais variados conteúdos abordados em sala. A também historiadora Suely Gomes Costa chama a atenção para a importância do gênero na docência, não só pelo seu caráter político mas também porque ele engloba situações cotidianas. Ela afirma que as mudanças de “noções cristalizadas sobre as relações de homens e mulheres”⁷⁶ e a percepção de fenômenos antes ignorados passaram a fazer parte da História graças à perspectiva de gênero. Ao exemplificar uma modificação causada nas relações de gênero durante o século XX, a autora demonstra que as relações entre os sexos são eventos da vida social (históricos, portanto), como também possuem a capacidade de alterar a consciência de si dos seres humanos ao longo do tempo:

Novas circunstâncias de reprodução da vida forjam uma experiência comum no exercício dessas práticas; emergentes modos de partilha de responsabilidades sociais: homens e mulheres vivenciam a equivalência de sua humanidade comum. O conceito de gênero move-se nestas circunstâncias. Homens e mulheres estão mudando o estado de consciência sobre si e sobre a vida social.⁷⁷

Fica claro então que para Costa os estudos de gênero não só transformaram as visões sobre a História mas também trouxeram grandes oportunidades a serem exploradas no ensino por propiciarem a explicação de processos sociais que ainda são pouco falados.⁷⁸

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ COSTA, Suely. *Op cit*, p.188.

⁷⁷ Idem, p.192.

⁷⁸ Idem, p.199.

Alguns docentes podem se perguntar como é possível trazer este tema para a sala, já que, apesar de historiadores pesquisarem as relações de gênero há décadas, sua produção é bastante voltada para a academia e distante da prática de ensino de História. Carla Pinsky esclarece que é bastante provável que os estudantes entendam a palavra “gênero” no sentido dado pelo Português: masculino e feminino; e não da forma que nós, historiadores, compreendemos. Para Pinsky “o importante não é o aluno aprender a palavra gênero com um novo sentido, mas entender e saber o usar o conceito corretamente. Utilizar a palavra não é errado, mas também não é fundamental”⁷⁹. Aqui entra a importância da mediação do professor-pesquisador que pode propiciar que os alunos aprendam a desenvolver um “olhar de gênero” sobre a História e as relações sociais que a constituem. Ao se notar *como* e *porque* os papéis de homens e mulheres foram mudando no decorrer da História, os estudantes “passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções” e dos limites e possibilidades existentes nos acontecimentos históricos⁸⁰.

Juçara Leite sugere uma metodologia que pode ser utilizada em sala: o resgate do trabalho do historiador-pesquisador com suas fontes. Ela ressalta que é importante “desenvolver atitudes investigativas” que problematizem os conteúdos, criando assim o conhecimento escolar⁸¹. Leite acredita que o próprio livro didático pode ser utilizado neste processo com o ato de questioná-lo. Juçara considera que as inclusões das discussões de gênero em livros didáticos foram feitas de forma precária e “sem integração com os chamados conteúdos tradicionais”⁸². A historiadora exemplifica dois procedimentos que podem ser feitos em sala com o uso crítico do livro didático: o primeiro deles, que pode ser realizado com alunos pequenos, consiste em pedir que os estudantes observem no livro imagens de brincadeiras do passado e do presente. Deve-se separar as que mostram meninas brincando e refletir com os alunos os desdobramentos em relação a isto, como é o caso das claras diferenças entre os gêneros.⁸³ Uma segunda proposta pedagógica com o livro didático pode ser feita ao tratar do tema de Trabalho ou Profissões. Através das fotos

⁷⁹ PINKSY, Carla. *Op cit*, p.29.

⁸⁰ Idem, p.33.

⁸¹ COSTA, Suely Gomes. *Op cit*, p.196.

⁸² LEITE, Juçara. **Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade**. In: **Secretaria de Educação Básica**. Coleção Explorando o Ensino- História, Ensino Fundamental. Volume 21. 2010, p.201.

⁸³ Idem, p.200.

presentes nos livros pode-se perceber que a maioria das ilustrações são de homens e às mulheres ficam restritas funções como bailarina, recepcionista ou professora⁸⁴.

No entanto, Suely Costa nos alerta sobre um fator que pode se demonstrar perigoso: é importante tomar cuidado ao se trabalhar com gênero em sala de aula para não reforçar a ideia de que existe uma “cultura das mulheres” ou uma “cultura dos homens”, pois isto evidencia “que os poderes se movimentam de um sexo para outro”⁸⁵. Costa, assim como Pinsky, sugere que professores interessados em inserir o tema do gênero em suas aulas podem, e devem, utilizar-se da historiografia da História das Mulheres e da História Social, bem como fazer o uso de materiais sobre gênero. Como é o caso das apostilas da SEED-PR e do MEC sobre gênero que serão exploradas no próximo capítulo.

Finalizando este primeiro capítulo, veremos aqui o relato breve de dois professores que trabalharam com gênero nas aulas de História, utilizando a perspectiva defendida neste texto. Andréa Delgado planejou para o 1º ano do Ensino Médio um plano de aulas envolvendo diversos conteúdos dentro do tema de Brasil Colonial. Ela pretendeu explorar as relações: ser índio/índia, ser escravo/escrava e ser senhor/sinhá no Brasil. Sua intenção foi trabalhar com diferentes classes sociais intersectando conceitos de classe, economia e política, além de mostrar que é no cotidiano que estas relações de gênero se estabelecem.⁸⁶ Ela comenta que este planejamento demandou uma série de pesquisas por sua parte e também por parte dos alunos. Delgado relata que teve dificuldades em encontrar algumas bibliografias que contemplassem o tema, em especial o tema da mulher indígena. Ela fez o uso dos estudos de Laima Mesgravis, Maria Mott, Mary Del Priori, entre outros.

A professora historiadora não elencou o passo a passo de todas as suas aulas, mas deu uma percepção geral de sua experiência: ao proceder o estudo entre as relações de gênero em sala ela notou que os alunos tem noções bastante fixas em relação aos papéis de homens e mulheres ao longo da História. Segundo ela, para os estudantes “as índias, sinhás e escravas lavavam, passavam, cozinhavam e cuidavam do filhos e os índios, senhores e

⁸⁴ Idem, p.204. Para mais informações sobre como proceder durante estas práticas de ensino consultar o texto original de Juçara Leite.

⁸⁵ COSTA, Suely. *Op cit*, p.202.

⁸⁶ DELGADO. Andréa. *Op cit*, p.43

escravos traziam o sustento para o lar”⁸⁷. Andréa esclarece que foi complicado trabalhar partindo destas compreensões mas ainda assim, conseguiu que os alunos problematizassem as relações de gênero e percebessem que ainda existem permanências em relação a isto no mundo em que vivem.

O professor Anderson Ferrari, que atua há 20 anos na profissão lecionando no Ensino Fundamental nos conta como as relações de gênero e sexualidade atravessam as aulas de História, mesmo sem a introdução do tema ter sido feita pelo professor. Após receber indagações em sala vindas de seus alunos como “*e se a mulher do senhor feudal transar com o servo?*”, “*e se a filha do senhor feudal não quiser casar?*” ou então “*e se a filha do senhor feudal ficar apaixonada por um servo?*”, Ferrari fez algumas reflexões. Ele destaca a *curiosidade* vinda dos alunos como um grande potencial de debates em sala e diz que é inevitável que os estudantes tragam tais dúvidas para a escola, pois são bombardeados de informações e conhecimentos (através da mídia, da TV, etc.) constantemente. ⁸⁸ O professor também reforça a importância do professor-historiador saber utilizar estes questionamentos em sala a fim de incentivar os estudantes a problematizarem tais temas⁸⁹.

Tanto os questionamentos trazidos pelos alunos do professor Anderson quanto a experiência da professora Andréa demonstram que as relações de gênero atravessam o cotidiano dos estudantes e inevitavelmente surgem dentro do ambiente escolar. As relações de gênero, assim como a sexualidade fazem parte dos alunos, da sua identidade, do seu cotidiano. Por isto sua discussão nas salas de aula se faz tão necessária. Como historiadores e historiadoras temos a possibilidade de fornecer aos estudantes que construam uma nova perspectiva sobre a sociedade, o seu dia-a-dia e enfim, sobre si mesmos.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ FERRARI, A. *Op cit*, p.43.

⁸⁹ Idem, p.46.

2. O Ensino de História no Brasil

De acordo com o ponto de vista acadêmico o ensino de História engajado ao viés do gênero é bastante indicado e possível de ser realizado nas escolas. Mas no exercício da prática docente será que os professores e professoras de História possuem facilidade em tratar tal tema? A sua formação permitiu que ele/ela compreendesse a importância do gênero na História? Que ferramentas têm disponíveis para orientá-los a discutir o tema? Muitos docentes acabam se afastando da academia e não tem contato com pesquisas mais atualizadas no campo historiográfico. Outros, apesar da intenção em querer trazer novos temas para a sala de aula tem dificuldades em fazê-lo, pois não sabem como administrar os conteúdos ditos “tradicionais” com temas diferenciados. Ainda, existem professores e professoras que são coibidos pela estrutura escolar a não introduzirem temas que não estão de acordo com a “moral” da instituição ou que causem incômodos aos pais dos estudantes.

Existem muitos limites no exercício docente que precisam ser levados em conta. Infelizmente, não podemos indicar caminhos que resolvam a todos estes empecilhos, mas podemos buscar entender de melhor forma como o ensino de História está sendo entendido através de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares de cada Estado. Também é possível observar o que o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com outras instituições e movimentos sociais têm realizado no sentido de promover uma educação mais plural e inclusiva, como é o caso da inserção do tema de gênero no meio escolar. Este capítulo busca analisar tais aspectos através da análise de alguns documentos oficiais.

2.1 O Ensino de História, o PCN e as Diretrizes Curriculares do Paraná

Antes de entrarmos efetivamente na análise dos documentos é conveniente observarmos rapidamente a trajetória de como o ensino de História no Brasil têm sido entendido desde sua implementação. Para isto, utilizaremos os estudos de Circe Bittencourt, Maria A. Schmidt e Marlene Cainelli. Em breve, analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e as Diretrizes Curriculares do Paraná a fim de perceber de que forma tais documentos caracterizam a História e elencam seus objetivos, bem como

se estas abordagens abrem brechas, ou até mesmo incentivam, o ensino desta disciplina sob a ótica do gênero⁹⁰.

Foi durante o século XIX, no Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, que a disciplina de História passou a ser ministrada no Brasil.⁹¹ Neste período, em especial a partir da década de 70, conforme aponta Bittencourt, a história escolar tinha o objetivo de construir no estudante uma “identidade nacional”. Segundo a estudiosa da USP, a História estava fortemente ligada à “lições de leitura” e voltada para a memorização de nomes, fatos e datas⁹², em suas palavras:

Desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.⁹³

Esta abordagem histórica nas escolas esteve presente não só no ensino secundário mas também na antiga escola primária, Circe Bittencourt esclarece que o ensino de História não estava previsto para a escola primária, e sim, apenas para o ensino secundário. Porém ela afirma que “há sempre um hiato entre as propostas de estudos e sua efetivação em sala de aula”⁹⁴ no período em questão. Os objetos de estudo deste ensino eram os heróis e os marcos históricos nacionais⁹⁵. No período Republicano passa a existir um maior contingente escolar devido à extensão dos direitos civis e sociais a um número cada vez maior de cidadãos, a ideia de sedimentar uma “passado único” da nação permanece bastante presente no ensino⁹⁶. Apesar de a escola ter ganho uma nova importância no Brasil republicano, a ideia de nacionalismo se mantém bastante presente, especialmente no ensino da História. Conforme Bittencourt, a História escolar tinha o objetivo de:

Inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de

⁹⁰ Como a ideia aqui proposta é a percepção de um conceito mais geral de “Ensino de História” que tais documentos oficiais apresentam, o PCN e as DCE-PR não foram analisados integralmente.

⁹¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p.10

⁹² BITTENCOURT, Circe. *Op. Cit.*, p. 67

⁹³ Idem, p.61.

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Op. Cit.*, p.11.

⁹⁶ BITTENCOURT, Circe. *Op. Cit.*, p.63.

cidadania [...] serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional”⁹⁷.

Este tipo de abordagem da História, que enaltece os “grandes homens” destinados a governar o país e liderar a nação, demonstra-se bastante exclusiva na medida em que coloca como sujeitos históricos apenas personagens políticos (homens), ignorando vários processos sociais e culturais. Isto sugere que a nação brasileira formou-se sem qualquer espécie de conflitos, de modo pacífico. Além disto, conforme destacam Schmidt e Cainelli, a referência dos programas curriculares é a Europa, criando assim uma “concepção europeizante” da História escolar⁹⁸. Na virada do século XIX para XX há uma mudança em relação aos currículos devido ao anseio de vários setores da elite em incorporar as ciências naturais (Matemática, Física, Química, História Natural e Biologia) na escola, com o objetivo de que o ensino escolar estivesse de acordo com a modernização do país, que seguia os interesses do capital industrial⁹⁹. Este novo currículo passou a ser chamado de *currículo científico*, onde a disciplina de História também estava inclusa. Nesta nova perspectiva a chamada *História da Civilização*, que contemplava os quatro grandes períodos-Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea- formavam a estrutura da História escolar¹⁰⁰. Circe reconhece que esta abordagem ainda é calcada na história europeia ao considerar que o “berço da Nação” brasileira, Portugal e o território europeu, são inspiração para o progresso nacional; além disso afirma que os conteúdos históricos são organizados tendo como finalidade “o progresso tecnológico criado pelo homem branco”¹⁰¹. Também existe a continuidade de uma formação de cidadãos com forte apelo nacionalista, conforme determinavam as Leis de Educação de 1931 e 1961¹⁰².

Ao final do século XX há uma reviravolta nas propostas de ensino durante o período da ditadura militar no Brasil: através da Lei nº 5.692/71 foi instituída a disciplina de *Estudos Sociais*, matéria que substituiria as disciplinas de História e Geografia, não respeitando assim, a especificidade de cada uma¹⁰³. A proposta dos Estudos Sociais é de

⁹⁷ Idem, p. 64.

⁹⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Op. Cit.*, p.10.

⁹⁹ BITTENCOURT, Circe. *Op. Cit.*, p.79.

¹⁰⁰ Idem, p.80.

¹⁰¹ Idem, pp-80-81.

¹⁰² SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Op. Cit.*, pp.10-11.

¹⁰³ Idem, p13.

origem norte-americana, sua implantação no Brasil passou a ser considerada a partir da década de 1930 e seu grande objetivo era formar nos estudantes valores formais. Bittencourt explicita:

Considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética.¹⁰⁴

Após este descaso com as matérias de História e Geografia, que tiveram seus conceitos básicos diluídos pelos Estudos Sociais, vários estudiosos passam a organizar uma reestruturação curricular a partir de 1980¹⁰⁵. De acordo com os estudos de Schmidt e Cainelli novas concepções passam a integrar a História escolar neste momento: reconsiderar alunos e professores como sujeitos históricos e reforçar a dimensão crítica da disciplina¹⁰⁶. Destaca-se a importância do aluno enquanto sujeito integrante da História através de temas mais cotidianos que ajudem o estudante a perceber sua historicidade. Aqui, vemos uma quebra na tradição de ensino histórico de duas formas: o aluno passa a ser ativo durante o processo de aprendizagem (onde, anteriormente, o professor era o centro transmissor do conhecimento e o aluno meramente passivo) e os conteúdos privilegiados na História desviam-se dos personagens-heróis da nação brasileira e passam a integrar matérias mais significantes para os estudantes¹⁰⁷.

Seguindo esta lógica de renovação das propostas de ensino e uma melhor adequação às demandas da sociedade contemporânea, o MEC compromete-se em criar diretrizes que sejam uma referência para todos os Estados brasileiros¹⁰⁸. A fim de esclarecer o contexto em que estas ações ocorreram, Circe Bittencourt explica:

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. (...) À

¹⁰⁴ BITTENCOURT, Circe. *Op. Cit.*, p. 74.

¹⁰⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Op. Cit.*, pp.12-13.

¹⁰⁶ Idem.

¹⁰⁷ Idem.

¹⁰⁸ BITTENCOURT, Circe. *Op. Cit.*, p.101.

sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”¹⁰⁹.

Esta nova configuração social também requer que sejam considerados o complexo sistema de comunicações modernos, que exige habilidades em dominar um grande número de informações bem como a necessidade de um currículo flexível capaz de atender a um público bastante heterogêneo, tendo em vista a grande extensão do território brasileiro.¹¹⁰ Este é um momento em que não só os conteúdos escolares são repensados, mas também existe um novo entendimento sobre o espaço escolar: o colégio não é mais apenas o local onde os estudantes recebem informações por meio das disciplinas, também é “a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”¹¹¹. Assim, é neste contexto que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes dos Estados passam a ser elaborados. Uma característica geral observada no PCN de História é que essa nova estrutura passa a conter *eixos temáticos* ao invés de organizar conteúdos de modo linear. Para estar de acordo com a historiografia mais atual este documento opta pela abordagem da História Social/Cultural e incentiva o trabalho com os mais variados documentos históricos. No entanto, apesar destas incorporações de conteúdos mais significativos e atualizados em relação aos estudos acadêmicos, nada impede que, ainda hoje, exista o predomínio de uma “metodologia do ensino da História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos”¹¹².

O primeiro documento de análise, os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História produzido no ano de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental, corresponde ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental¹¹³, séries que foram o alvo das atividades realizadas pelo projeto *Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História* do PIBID. Paulo Renato Souza, Ministro da Educação na época da elaboração do PCN, diz na Introdução do documento que o seu objetivo é “respeitar as

¹⁰⁹ Idem.

¹¹⁰ Idem, p.102.

¹¹¹ Idem, p.106.

¹¹² SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Op. Cit.*, p.30.

¹¹³ O Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, conforme o PCN, envolvem da 5ª a 8ª séries. Porém, conforme a Lei nº 11.274/06 foi instituído que o Ensino Fundamental passaria a ter duração de nove anos, e não mais oito, como era na época da elaboração do PCN. Desta forma, entendemos que o PCN de 1998, elaborado para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), também se aplique à estruturação atual (6º ao 9º ano), já que este é o mais recente documento deste porte existente à nível nacional.

diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo”¹¹⁴. O documento se inicia um histórico da disciplina de História com o propósito de que o professor(a) possa compreender o estágio atual da matéria. O PCN retoma o caráter da História enquanto uma disciplina que privilegia o debate¹¹⁵, fator que havia sido ocultado durante o período militar através da implantação dos Estudos Sociais. Em linhas gerais, ao dissertar sobre as características do conhecimento histórico, o arquivo ressalta o compromisso da História com a “realidade social”, reforçando a necessidade de utilização de um amplo conjunto de fontes (textos imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros)¹¹⁶. Defende um método de ensino que “valorize os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem”¹¹⁷. Ao sugerir isto, entendemos que o texto requer o papel do professor-historiador que saiba construir junto dos alunos, através de fontes, pesquisa e análise, interpretações dos conhecimentos históricos escolares. Em vários pontos, o documento reforça o caráter social da disciplina, a importância em “formar cidadãos” e a relevância da pesquisa histórica para o ensino, sem no entanto, apontar caminhos de como isto pode ser realizado em sala. Resumidamente, o PCN coloca como objetivos a serem alcançados pelos alunos, através do ensino de História:

A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade em seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época.¹¹⁸

As propostas para o ensino de História no PCN são apresentadas de modo confuso. Apesar de reforçar aspectos importantes para o ensino de História, como a utilização de fontes, o documento prioriza a “formação social” dos estudantes através de conceitos históricos que estão elencados no documento de forma bastante vaga. Portanto, de difícil aplicabilidade para professores e professoras. Além disto, o ensino de História

¹¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais- História**, 1998, p.5.

¹¹⁵ Idem, p. 29.

¹¹⁶ Idem, p.30.

¹¹⁷ Idem, p.33.

¹¹⁸ Idem, p.40.

sob o viés de gênero é não mencionado¹¹⁹, o PCN apenas sugere o “respeito à diversidade”, de forma ampla. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE-PR) tecem algumas críticas pontuais ao PCN, uma delas sendo exatamente sobre os conceitos históricos que se encontram diluídos em meio ao texto:

Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências.¹²⁰

O DCE-PR julga também o caráter principal do PCN cujo objetivo é formar alunos para o mercado de trabalho, em especial o documento destinado ao Ensino Médio (não analisado nesta pesquisa). Esta crítica nos faz perceber que, novamente, a Educação está sujeita aos interesses do governo. Desta vez, de forma mais discreta, mas ainda assim não vemos o desenvolvimento intelectual do aluno como foco principal. Além disto percebemos uma noção complicada de que a principal e única finalidade da Educação seria a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

Diferenciando-se dos PCNs, as DCE-PR organizam o documento através de fundamentos teóricos-metodológicos, a estrutura deste currículo utilizou as propostas do historiador Jörn Rüsen sobre a organização do pensamento histórico. O arquivo elenca as contribuições que as correntes historiográficas da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa podem trazer para o ensino. É sugerido que, a partir destas linhas historiográficas, o(a) professor(a) construa suas aulas objetivando a formação da consciência histórica em seus alunos. Portanto, a finalidade do ensino de História segundo

¹¹⁹ Apesar de o documento em si não elencar o tema de gênero, o PCN sugere que todas as disciplinas trabalhem com os “Temas Transversais”, onde o gênero é contemplado juntamente aos assuntos sobre Orientação Sexual. No entanto, ao utilizarmos o conceito de gênero da historiadora Joan Scott, que afirma que o gênero é construído e reproduzido nas mais variadas relações sociais e de poder, é difícil e conflituoso concordar com o fato de o gênero ser considerado um “Tema Transversal” dentro do PCN. Nas palavras da historiadora Luciana M. Gandelman, que analisou o documento em questão: “Se continuarmos, como fazem as propostas dos PCNs, a tratar homens e mulheres, meninos e meninas como “povos” vizinhos que devem conviver, continuaremos a jogar a partida perdida dos esquemas essencialistas do “eu” *versus* o “outro”, ainda que o politicamente correto os transforme numa alteridade docilizada”. A noção de gênero trazida pelo documento é problemática, desta forma optamos por não incluir este documento para análise nesta pesquisa.

¹²⁰ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- História**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008, p.43.

o documento é “a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento. Esse conhecimento é provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos”¹²¹. Ainda, sugere que sejam considerados os múltiplos recortes temporais, diferentes conceitos de documento, múltiplos sujeitos e suas experiências (perspectiva de diversidade), formas de problematizar o passado, uso de conceitos que permitam pensar historicamente¹²². Apesar de ser melhor fundamentado teoricamente que o PCN, as DCE-PR demonstram não ter uma perspectiva concreta sobre o ensino histórico, visto a pluralidade de linhas historiográficas presentes em sua proposta, o que pode gerar dúvidas aos docentes que ficam sem uma orientação palpável.

Deste modo, concluímos que tanto os PCNs quanto as DCE-PR contêm propostas muito amplas e vagas. Ambos documentos focam numa perspectiva social e cultural do ensino, porém muitos questionamentos sobre esta suposta inclusão social têm surgido. Manoel Pereira de Macedo Neto esclarece que os PCNs foram elaborados pelo MEC seguindo exigências de instituições internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial)¹²³. A partir da *Conferência Mundial sobre Educação*, realizada em 1990 com participação do Brasil, o Ministério da Educação passou a construir os PCNs de forma que orientassem as “ações educacionais na trilha dos ideais democráticos e na busca da qualidade”¹²⁴. A pressão vinda dos órgãos internacionais para a finalização do documento foi problemática:

A falta de um maior envolvimento da sociedade na elaboração do documento revela uma contradição, pois embora o documento apresente uma proposta comprometida com a cidadania, sua elaboração não resultou de uma experiência verdadeiramente democrática. Embora os PCNs falem em flexibilidade na seleção dos conteúdos, prevaleceu a afirmação de uma estrutura de organização curricular hierarquizada e centralizadora.¹²⁵

As constatações do pesquisador deixam claro que existe uma contradição bastante grande entre um documento que propõe uma educação para a sociedade, quando não houve

¹²¹ Idem, p. 47.

¹²² Idem, p.60.

¹²³ NETO, M. P. de M. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. Dourados: UFGD. Revista História em Reflexão. Vol.3 n.6, jul/dez 2009, pp. 1-2.

¹²⁴ Idem, p. 2.

¹²⁵ Idem, p.3.

a participação da mesma. Esta falta de um envolvimento maior com a população pode ter como um efeito a dificuldade da utilização do PCNs em sala, já que foram construídos conforme proposições internacionais, provavelmente não atendendo as demandas da educação brasileira. Não só os PCNs sofreram críticas, mas também as DCE-PR foram problemáticas no processo de sua formação. Na apresentação das Diretrizes, encontramos a informação de que o documento foi elaborado juntamente aos professores da rede pública através de encontros promovidos pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR). No entanto, há evidências de que as coisas não ocorreram exatamente desta forma, como demonstra o caráter bastante acadêmico do documento. Luis Fernando Cerri, doutor em Educação e professor participante do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, contesta este suposto envolvimento dos professores. De fato, ocorreram encontros para o debate de propostas curriculares e estes concluíram com a elaboração de um documento preliminar, finalizado em 2005 e encaminhado à SEED¹²⁶. Contudo, a Secretaria de Educação do Paraná não deu nenhum retorno sobre estas diretrizes, tendo formulado um novo documento em 2006: um texto totalmente diferente do que os professores e professoras propuseram e de cunho bastante acadêmico, como foi possível perceber pelos referenciais teóricos-metodológico citados acima. Novamente, assim como nos PCNs, fica claro o interesse governamental existente sobre as diretrizes da educação. Nas palavras de Cerri:

A atitude pedagógica do governo foi similar à do professor que, política e academicamente, está convencido da importância dos métodos ativos e da produção do conhecimento, mas não acredita na estrutura escolar nem nos alunos para a produção do conhecimento. É desprovido de paciência pedagógica e de respeito aos saberes do educando, e não consegue esperar e favorecer o movimento dialético da sua transformação e desenvolvimento em diálogo com outros saberes.¹²⁷

Através das constatações de Neto e Cerri notamos mais um ponto comum entre os PCNs e as DCE-PR: ambos foram implementados “de cima para baixo”. Os PCNs sem a devida participação social e as DCE-PR, que não consideraram a opinião docente, muito menos a da população. Tais fatos nos fazem perceber uma constante intervenção do governo nas propostas do ensino de História, e na Educação de forma geral. É importante

¹²⁶ CERRI, L. F. **Diretrizes Curriculares Estaduais-História: Legitimidade, autonomia docente e currículo oculto.** Maringá: UEM. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 10, n. 1, pp.-41-49, jan./abr. 2007, p.43.

¹²⁷ Idem, p.45.

ressaltar também que por mais que exista nestes documentos o incentivo ao desenvolvimento de uma história mais cultural, do uso de fontes e de conteúdos mais significativos para os estudantes, não há como conceber que este tipo de ensino está sendo realizado. Apesar da tentativa destes documentos do governo em inserir determinada visão de ensino, a autonomia do(a) professor(a) prevalece em sala de aula. Por questões de praticidade ou de um material didático não apropriado (que também pode ter sido imposto ao docente) muitos(as) professores(as) ainda mantêm um ensino de História tradicional. Muitas vezes excluindo os estudantes do processo de aprendizagem em detrimento de uma abordagem conteudista. Sobre a questão do gênero, se por um lado os documentos não incentivam o debate sobre o tema, eles também não o proíbem. A perspectiva da História social presente em ambos documentos permite perfeitamente o encaixe sobre estudos de gênero, basta a intenção do(a) professor(a) em fazê-lo. Visto isso, seguimos para os documentos específicos sobre o assunto.

2.2 O Projeto Gênero e Diversidade na Escola

Partindo para a análise dos documentos que contemplam especificamente o tema de gênero, observaremos a apostila que foi elaborada para o *Projeto Gênero e Diversidade na Escola*. Tal projeto é resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Ele visa auxiliar os professores da rede pública tratando dos temas de relações de gênero, relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Foi ofertado pela primeira vez enquanto projeto piloto em 2006. Perante os resultados desta primeira etapa o projeto passou para uma nova fase. Atualmente, o curso é oferecido através de edital pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em

parceria com Universidades Federais¹²⁸. O curso é online e seu foco é atingir professores da Educação Básica, em especial os do 6º ao 9º anos.

Como não temos acesso às aulas do curso, analisaremos aqui a apostila que foi elaborada para acompanhá-las. Este material, datado do ano de 2009, está disponível online para qualquer pessoa interessada no assunto. Os temas abordados no Projeto Gênero e Diversidade na Escola estão divididos em quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. Por uma questão de foco, será analisado somente o módulo 2 da apostila, referente ao Gênero. Dentro de um mesmo módulo são contempladas uma variedade de temas que estão divididos em Unidades e em textos. Os textos que compõem o módulo 2 são:

- “Conceito de Gênero”
- “Gênero e outras formas de Classificação Social”
- “O aprendizado de Gênero: socialização na Família e na Escola”
- “Constituição social da Identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero”
- “Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada”
- “Discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial”
- “As relações entre os movimentos feministas e outros movimentos sociais”
- “Primeira Onda Feminista”
- “Violência de Gênero”
- “Lei Maria da Penha”
- “O julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça
- “O debate em torno do aborto”
- “Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade”
- “A disciplina e o rendimento na sala de aula”
- “O uso da fala e as interações com a professora e com professor”

¹²⁸ Mais informações em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoes>
Acesso em Junho de 2015.

- “Os jogos e as brincadeiras no Pátio”

Todos os textos são bastante objetivos e curtos, tendo de 2 a 5 páginas. A maioria dos textos contém Glossários ao final com a explicação de algumas palavras-chave essenciais e também sugerem sites, filmes e outras leituras para aprofundamento nos temas. O módulo sobre gênero apresenta, através de seus variados temas, a relevância do assunto ao mesmo tempo em que demonstra sua complexidade. Busquemos observar duas coisas: as propostas gerais do documento e a noção de gênero que ele traz. Na apresentação da apostila, assinada pelos Ministros Nilcéa Freire, Edson Santos e Fernando Haddad, há o reconhecimento de que o Brasil ainda sofre com os diversos tipos de discriminação. “Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas”¹²⁹, sugere o documento. O Gênero e Diversidade na Escola se propõe a motivar reflexões neste sentido a fim de uma superação de todas as formas de preconceito. Os proponentes reconhecem que o objetivo é ousado:

Estamos conscientes de que o “Curso Gênero e Diversidade na Escola” tem um enorme desafio pela frente. Entretanto, longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/as. Estamos certos/as de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo.¹³⁰

O documento defende um fator interessante e necessário: a mudança de mentalidade. Entende-se que sensibilizar os docentes para as questões de gênero e diversidade é apenas o começo para uma efetiva implementação do tema de gênero nas salas de aula. Isto nos faz concluir dois aspectos: o fato de se conscientizar professores/as sobre a questão do gênero não necessariamente significa que o gênero está fazendo parte de seus planejamentos pedagógicos ou que o projeto os auxilie na reflexão do tema dentro da sua disciplina. Não podemos negar que cada disciplina possui sua metodologia de ensino e sua especificidade. O documento não chega a sugerir especificamente práticas pedagógicas aos professores que, mesmo possuindo noção da importância do debate do gênero, não sabem como se apropriar da discussão inserindo-as em sua área de ensino. Por

¹²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**, 2009, p.9.

¹³⁰ Idem, p.10.

outro lado, a implementação do Projeto nos sugere outra interpretação: os estudos de gênero e diversidade não estão sendo discutidos também nas Universidades. A já citada historiadora Cristiani Bereta da Silva, ao refletir sobre a estrutura acadêmica dos cursos de História, questiona o fato de as questões de gênero serem somente discutidas em “Tópicos Especiais” e não dentro das ditas matérias obrigatórias¹³¹. Não só nas escolas certos conteúdos são escolhidos como mais importante em detrimento de outros, nas Universidades o mesmo se repete. As questões de gênero são um dos conteúdos que acabaram ficando de lado nesta seleção, tanto nas Universidades como nas escolas: isto pode tornar a inclusão do tema mais difícil nos espaços, visto que frequentemente torna-se necessário reforçar sua importância e legitimidade.

O conceito de gênero trazido no documento reforça o seu caráter social: “a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura”¹³². O texto explica que estas diferenças construídas entre homens e mulheres acabam gerando algumas desigualdades como o fato de maior parte dos cargos de direção serem ocupados por homens, as diferenças salariais e a maior presença de homens nas áreas de exatas, enquanto às mulheres ficam com as atividades de ensino e cuidado¹³³. O documento chama esta constante desigualdade de *assimetrias de gênero*. Também afirma que o processo que tenta encontrar respostas para as diferenças sexuais através da biologia ou de causas psíquicas, só acaba omitindo o processo de socialização que distingue os indivíduos. Citamos o documento:

No senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que estas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamento sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social¹³⁴.

Percebemos que o conceito de gênero elencado no documento se aproxima em vários pontos do conceito elaborado por Joan Scott. Além de considerar que o gênero não é determinado biologicamente, assume-se que existem diferentes concepções de gênero em

¹³¹ SILVA, Cristiani Bereta da. *Op. cit.*, p. 7.

¹³² BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**, 2009, p.39.

¹³³ *Idem*, p.40.

¹³⁴ *Idem*, p.41.

diferentes culturas. E também que é necessário saber relativizar cada situação, sabendo articular outros fatores como raça e etnia: “se um determinado indivíduo é homem, negro e de classe popular, receberá um tipo de avaliação distinto (possivelmente desvantajoso) em relação ao de uma mulher branca e de classe social alta”¹³⁵. O conceito de gênero percebido no documento foi exposto de forma objetiva e clara, sendo explicitado de forma satisfatória, conforme a bibliografia analisada. Apesar das discussões presentes na apostila do Projeto Gênero e Diversidade na Escola mostrarem-se bastante pertinentes e explorarem muitos temas relevantes, é difícil mapear os resultados que ele têm trazido. O Projeto ainda não chegou a completar 10 anos de existência, provavelmente seus resultados ainda estão sendo colhidos. Conforme já concluimos, o fato de sensibilizar professores para o tema de gênero, não significa que de fato o tema está sendo levado para as aulas nas escolas brasileiras. Porém também podemos observar outro fator: os professores e professoras que têm realizado o curso (cerca de 40 mil segundo o site da Secretaria de Políticas para as Mulheres) muito provavelmente o fazem por interesse nos temas abordados, uma vez que o curso não têm caráter obrigatório. O universo de docentes que não possui interesse nos temas muito provavelmente manterá muitos preconceitos, além de não compreender a importância destas discussões na educação.

Com certeza, a iniciativa do Projeto Gênero e Diversidade na Escola é uma grande etapa para a conscientização e inclusão do tema de gênero nas escolas, no entanto, reforçamos o que o próprio documento diz: “é apenas o primeiro passo”. Tal projeto demonstra um maior envolvimento social, ao contrário dos outros documento analisados. A Secretaria de Políticas para as Mulheres, órgão envolvido no encabeçamento do programa, foi criado a partir de demandas do movimento feminista brasileiro e têm buscado incorporar a temática do gênero na política. Ainda há um longo caminho a ser traçado para barrarmos os preconceitos existentes em torno do tema, para que então, ele efetivamente seja considerado um conteúdo escolar. As iniciativas feitas para implantar o gênero nas escolas não devem parar por aí. Não bastará uma conscientização dos professores(as) enquanto ainda não existir um material didático que contemple as relações de gênero, por exemplo. Como já discutimos no primeiro capítulo, o ambiente escolar ainda carrega muitos preconceitos em seu interior, há muito a ser desconstruído e repensado.

¹³⁵ Idem, p.44.

2.3 Considerações sobre as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (SEED-PR)

As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual, produzidas pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS) em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR), estão disponíveis online no site da SEED, juntamente com as demais diretrizes de cada área de ensino. A versão disponível online trata-se de uma versão preliminar, datada de 2010, onde alguns textos ainda não estão completos. Por ser um documento diretriz, espera-se que este indique propostas didático-pedagógicas, no entanto, este não é o objetivo para qual foi feito. Ao explicar o que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual a professora Maria Rita de Assis César (UFPR) explica que na verdade o propósito do documento é questionar a ideia de “diretrizes”, não de demonstrar condutas pedagógicas. Em suas palavras, “os saberes aqui expostos dizem respeito a uma crítica em relação aos conhecimentos tradicionalmente veiculados nos textos pedagógicos”¹³⁶. Ou seja, de modo similar à proposta do Projeto Gênero e Diversidade na Escola, este documento procura trazer reflexões sobre os “saberes normatizados e naturalizados, sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual”¹³⁷. O documento é formado pelos seguintes textos:

- “O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual?”
- “Gênero: como e por que compreender?”
- “Gênero, sexualidade e educação”
- “Homofobia na escola”
- “Educação sexual: questões de gênero”
- “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: perspectivas e possibilidades”

Além disto, o documento também contém um Glossário que explicita diversos termos como “heteronormatividade”, “homofobia”, “identidade de gênero”, entre outros conceitos relevantes para a desconstrução de preconceitos. A crítica feita por Maria Rita

¹³⁶ “O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Cultural?” In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba: SEED/DEDI/NGDS- PR, 2010.

¹³⁷ Idem.

de Assis César no primeiro texto da apostila, refere-se ao lugar central dado ao “homem, branco, europeu, heterossexual, produtivo e reprodutivo” nos processos de produção dos saberes. Este material foi feito com o propósito de dar visibilidade a todos e todas que ficaram às margens, como é o caso das mulheres, homossexuais, não cristãos, entre outros. De modo geral, podemos perceber que as intenções do documento vão de encontro com a nova perspectiva dos estudos historiográficos que estavam sendo feitos no final do século XX. Como vimos no capítulo anterior, a entrada das mulheres no mundo acadêmico traz à tona novos temas de pesquisa. Isto é também impulsionado pelos diversos segmentos de movimentos sociais que buscam visibilidade. Por mais que estes estudos existam desde o final do século passado e já possuam legitimidade acadêmica há certo tempo, a tentativa de inserção deles nas escolas ainda leva alguns anos para acontecer. Esta fato pode ser um dos indícios que responde à problemática desta pesquisa: o tema de gênero ainda é uma temática “nova” no mundo escolar.

A discussão sobre o conceito de gênero no documento envolve os estudos de Joan Scott e de Judith Butler. O texto reforça que a elaboração do gênero esteve fortemente ligada aos movimentos feministas e cita o artigo de Scott que utilizamos nesta pesquisa, destacando o caráter analítico do conceito elaborado pela historiadora. Para discutir a sexualidade, cita-se os teóricos *queer* e sua importância em questionar o padrão heteronormativo que é reforçado nas mais diversas situações. De modo geral, a apostila formulada pelo NGDS constitui um bom material para quem queira compreender melhor o tema de gênero e diversidade sexual. Espera-se que a partir da desconstrução de preconceitos os professores e professoras repensem a sua prática docente. Conforme diz o texto: “é importante que ao planejar a prática pedagógica a/o professora/or pense a partir das discussões de gênero e diversidade sexual”¹³⁸. O documento ressalta que as discussões sobre o tema pode ser feitas desde as séries iniciais até o Ensino Médio, sugere-se o uso de materiais áudio visuais, a problematização dos jogos infantis e que sempre haja um olhar crítico para tudo que ocorre no espaço escolar.

¹³⁸ “Gênero e diversidade sexual na escola: perspectivas e possibilidades” In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba: SEED/DEDI/NGDS- PR, 2010.

Apesar deste incentivo e do material disponível para o aprofundamento no tema, é bastante difícil detectar a inserção do tema na prática. O ensino escolar de História ainda é estruturado conforme os quatro grandes períodos (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e seus conteúdos privilegiados continuam sendo os grandes marcos políticos, cenário majoritariamente masculino. Nem mesmo a história da cultura afro-brasileira e indígena, que são tidos como obrigatórios por lei, são incluídos de forma apropriada. Estes temas ainda estão à margem da História. O mesmo ocorre com a História sob o viés do gênero: ainda trata-se a História das Mulheres como algo “complementar” da disciplina e não como uma área que também a constitui. O que nos faz concluir que as iniciativas dos governos federal e estadual talvez não estejam sendo totalmente efetivas.

3. Inserindo o Gênero em sala: intervenções pedagógicas feitas pelo PIBID

Após compreendermos a atual situação do ensino de História no Brasil, bem como estar cientes dos limites e possibilidades do trabalho com gênero na escola, passamos para a efetiva inserção do tema nas salas de aula. Esta inserção ocorreu através do projeto PIBID-História a partir de discussões que resultaram em um plano pedagógico elaborado pelo grupo. Como já esclarecemos, o PIBID utilizou-se da data comemorativa do Dia Internacional da Mulher para trabalharmos o gênero em sala de aula. Nossas sequências didáticas estão disponíveis no site do PIBID para serem aplicadas ou até mesmo questionadas¹³⁹. Por ser um material confeccionado por docentes em formação, alguns equívocos foram cometidos, o que nos proporcionou muitas reflexões sobre a prática docente. Ao longo do desenvolvimento do projeto pudemos perceber que cada escola produz resultados diferentes e também que cada turma tem uma dinâmica própria, o que pode gerar experiências diferenciadas de aplicação, mesmo dentro da mesma escola, com o mesmo plano de aulas. Apesar de termos um conjunto amplo de propostas pedagógicas que envolvem a temática de gênero, apenas três foram realmente aplicadas.

Em 2014 realizamos uma atividade com os sétimos anos das escolas Dom Pedro II e Manoel Ribas que debatia a imagem das mulheres na mídia. Em 2015, tivemos a aplicação de duas atividades diferenciadas no Colégio Dom Pedro II. Com a saída do professor Alisson e o processo de seleção de outro professor(a) supervisor(a), o Grupo Escolar Dom Pedro II foi o único colégio onde a atividade do Dia da Mulher em 2015 pode ser aplicado. Além disto, a deflagração da greve dos professores da rede pública do Paraná também afetou as atividades do PIBID. O início do ano letivo de 2015 começou apenas no final de Março, portanto as nossas atividades só foram aplicadas no começo de Abril. No entanto, após breve período letivo, os professores e professoras paranaenses optaram pela manutenção da greve. Neste curto espaço de aulas o PIBID aplicou atividades nos sétimos e oitavos anos. A proposta para os sétimos foi realizar o debate de gênero a partir de desenhos da Disney e para os oitavos foi realizada uma atividade sobre a mulher no mercado de trabalho. A proposta pedagógica aplicada nos sétimos anos teve sua análise

¹³⁹ Para visualizar as sequências pedagógicas feitas pelo PIBID-História 1, consultar: http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/projetos/historia2011/paginas/sequencias-didaticas--2 . Acesso em Junho de 2015.

comprometida pois, com a continuidade da greve dos docentes, nós não tivemos acesso à atividade final realizada pelos estudantes, o que nos proporcionaria uma avaliação completa dos resultados alcançados. Infelizmente também não foi possível realizar nenhuma atividade no Colégio Estadual Maria Pereira Martins, pois a seleção deste novo espaço ocorreu durante a greve docente e o ingresso dos/as bolsistas nesta escola ocorrerá após o término desta pesquisa.

Antes de entrarmos efetivamente nas inserções feitas pelo PIBID nas escolas cabe explicarmos um pouco sobre a realidade de cada Colégio, pois veremos que isto impacta diretamente os resultados obtidos em cada atividade. No início do projeto, no ano de 2013, uma das primeiras tarefas feitas pelo PIBID em cada uma das escolas foi o levantamento dos dados sócio-econômicos dos/as alunos/as, isto nos permitiu avaliar o público de cada local.¹⁴⁰ O Colégio Manoel Ribas localiza-se em uma região mais periférica na cidade de Curitiba, num bairro conhecido como Vila Torres. O público de alunos/as desta escola é de maioria de meninos, possuindo uma maioria negra. A comunidade local é mais carente, pertencendo à classes mais baixas; o local é conhecido por ter um grande número de catadores de papel, sendo esta a ocupação de grande parte dos pais e mães dos estudantes. Por estarem fora de casa a maior parte do dia, surgiu a demanda da comunidade de que o Colégio Manoel Ribas fosse uma escola integral. Portanto, os/as alunos/as deste Colégio, que atende Ensino Fundamental e Médio, passam o dia na escola. Um outro fator detectado, é que no Manoel Ribas o quadro de professoras/as é bastante instável, como de costume em escolas mais periféricas.

Já o Grupo Escolar Dom Pedro II se localiza em um dos bairros mais nobres de Curitiba, o Batel, e atende somente Ensino Fundamental. Os estudantes não residem exatamente no bairro onde a escola fica, então deslocam-se de bairros próximos para irem ao colégio. Através da análise sócio-econômica detectamos que o público deste Colégio têm um maior poder aquisitivo, pertencendo às classes C e B, o que sugere que estes alunos e alunas podem ter um maior acesso à informação. Ao contrário do Manoel Ribas, os/as alunos/as desta escola não realizam nenhum tipo de atividade remunerada. Dito isso, passemos para as atividades realizadas pelo PIBID.

¹⁴⁰ Este levantamento de dados também está disponível no site do PIBID.

3.1 O machismo na sociedade: os estereótipos femininos na mídia

A atividade em questão foi planejada durante os meses de Fevereiro e Março de 2014 pelas bolsistas Aline Isabel Waszak, Anne da Rocha, Bruna Daum, Daniela Linkevicius, Fabiane Furquim e Sara Monteiro mas também acatou sugestões dos outros colegas bolsistas. Nossa ideia principal foi gerar um debate em torno de construções históricas machistas utilizando o uso de fontes, que neste caso foram diversas propagandas. Foram levantadas pelas bolsistas um grande número de propagandas onde as mulheres apareciam de forma estereotipada. Após consenso de todos os integrantes do nosso grupo PIBID, o plano de aulas ficou estruturado da seguinte forma:

Turma - 7ºano
Tema da atividade: Dia da Internacional da Mulher
Formato (oficina, minicurso, plano de aulas, semana cultural, etc...): debate e oficina com fontes.
Objetivos: Fazer com que os alunos compreendam a origem do Dia Internacional da Mulher e o conceito de machismo. Permitir o trabalho com fontes históricas, neste caso, a propagandística.
Descrição das atividades: Aula 1: Discutir e questionar os alunos sobre o dia da mulher, iniciar debate perguntando: “O que vocês acham que é machismo? Tem na escola? Sabiam que na escola tem muito menos meninas que meninos? Por que vocês acham que é assim?”. Também deve-se questionar os alunos acerca da figura masculina enquanto “dominador”. Aula 2: Usar vídeos e imagens do cotidiano da TV que são machistas (selecionados abaixo). Trabalhar com a ausência de mulheres negras, como a mulher é objetificada, além de conversar sobre o padrão de beleza utilizado nas propagandas. Aula 3: Avaliação. Da onde vem o machismo? Ao final da atividade, mostrar algumas das propagandas que tentam inverter a lógica machista presente na grande maioria dos comerciais. Propagandas também selecionadas abaixo. Avaliação: Os bolsistas devem trazer propagandas impressas, previamente selecionadas, e os alunos devem fazer a análise da mesma respondendo a seguinte questão: <i>Analise atentamente a imagem abaixo e responda a seguinte questão: esse anúncio é machista?</i>

Justifique sua resposta, analisando as imagens presentes no anúncio: que produto o anúncio vende? Como ele quer vender este produto? Como a mulher aparece neste anúncio?

Cada estudante deve receber uma propaganda diferente e a avaliação deve ser realizada em sala. Valor: 1,0.

A partir desta atividade, busca-se mostrar para os alunos que existe um machismo velado na sociedade, em lugares que por vezes podem passar despercebidos.

Duração estimada (em horas-aula): 3 aulas

Fonte(s) primária(s) a ser(em) usada(s): Usar propagandas de mídias diversas que apresentam conteúdo machista:

Propagandas machistas:

Skol- Love Story (Skooler): <https://www.youtube.com/watch?v=PgE2gQn3D-8>

Veja- Panos Umedecidos: <https://www.youtube.com/watch?v=CuKfg261jW4>

Barbie Escola de Princesas: <https://www.youtube.com/watch?v=u5R7mXTsCWQ>

Axe- Acumule Mulheres: <https://www.youtube.com/watch?v=PizZfu7SQVg>

Propaganda Riachuelo: <https://www.youtube.com/watch?v=PizZfu7SQVg>

HOPE ensina: <https://www.youtube.com/watch?v=X3CI3f3pZ2Y>

Homem Inivésivel-Nova Schin: <https://www.youtube.com/watch?v=4SSVtSaXfZ0>

Referências Bibliográficas:

BLAY, Eva A. **8 de março:** conquistas e controvérsias. In: Revista de Estudos Feministas, vol.9, n.2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200016&script=sci_arttext

BELELI, Iara. **Marcas da diferença na propaganda brasileira.** 2005. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/Tese.Iara_.pdf

CERRI, Luis Fernando. **A política, a propaganda e o ensino de História.** In: Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n. 67, pp-319-331. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a05v2567>

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Trad.: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/6393/mod_resource/content/1/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

A aplicação deste plano de aulas ocorreu entre os dias 24/03/2014 e 02/04/2014 no Colégio Manoel Ribas e nos dias 24/03/2014 ao 01/04/2014 no Colégio Dom Pedro II. De modo geral, os alunos e alunas mostraram-se interessados em discutir o assunto sobre

machismo na primeira aula. Como é de praxe em todas as intervenções feitas pelo PIBID nas escolas, os/as bolsistas sempre incentivam o debate com os/as alunos/as de forma com que sejam incluídos/as no processo de aprendizagem. O tema gerou alvoroço e permitiu que os/as bolsistas identificassem alguns preconceitos através de comentários feitos pelos estudantes. Durante a primeira aula, após explicamos a origem do Dia Internacional da Mulher e ressaltarmos a data enquanto um marco da luta feminina, solicitamos que falassem o que entendem por “machismo”. Algumas declarações chamaram nossa atenção como: “machismo é quando homem bate em mulher”, “o homem ser melhor que a mulher”, “quando o homem manda”, “quando o homem é melhor”. Interagindo com os estudantes perguntamos se eles concordavam com o machismo e se o enxergavam ao seu redor, bem como inserimos a discussão sobre estereótipos femininos. Apesar de não ser o foco da avaliação entrar em uma dicotomia feminismo *vs* machismo, o assunto acabou aparecendo nas salas. Novamente, nos deparamos com declarações um pouco problemáticas como: “feminismo é machismo ao contrário”. Houve um momento em que uma das bolsistas se declarou feminista para a sala de aula, imediatamente um aluno rebateu: “mas então você odeia os homens?”, “então você gosta de mulheres?”. Os/as bolsistas pibidianos esforçaram-se em tentar desconstruir os preconceitos demonstrados pelos alunos.

Na aula seguinte, onde foram exibidas as propagandas televisivas, como comerciais de cerveja, produtos de limpeza e lingerie; também fizemos com que os alunos/as relembassem as questões levantadas sobre *machismo* na aula anterior. A reação dos estudantes frente às propagandas variou de acordo com a sala. Houve turmas em que os estudantes conseguiram perceber instantaneamente a presença do machismo e da subordinação feminina. Em alguns momentos houve certa indignação por parte das meninas que não ficavam satisfeitas ao verem como algumas propagandas vendem o corpo feminino e sugerem que as mulheres devem servir aos homens. Nas salas onde o número de meninas era menor, foi possível perceber que elas não se sentiam à vontade para partilhar suas ideias. Também houve alguns comentários que reforçaram o preconceito de gênero. Uma das propagandas selecionadas, que vende produtos de limpeza e reforça a ideia de que a mulher é a responsável pela manutenção do lar, recebeu o seguinte comentário de um aluno: “mulher tem que ficar cuidando da casa mesmo porque é

mulher”. Por outro lado, em algumas salas os estudantes tiveram dificuldades de entender a forma como aquela propaganda vendia o produto, necessitando de auxílio dos/as bolsistas para que pudessem compreender a forma como aquele comercial explorava a imagem da mulher. As discussões em ambos Colégios foram bastante diversas e produtivas uma vez que permitiram que os/as bolsistas pibidianos trouxessem novas reflexões ao cotidiano dos/as estudantes.

Na terceira e última aula do plano as atividades foram entregues aos/as alunos/as e foi solicitado que a entregassem ao final da aula. Cada estudante recebeu uma propaganda impressa diferente para que pudesse interpretar particularmente. Apesar de ser uma tarefa individual, em cada sala os/as bolsistas que aplicaram o plano de aulas estavam disponíveis para auxiliar na execução da atividade. Ao longo desta aula, uma constatação foi geral em ambos os Colégios: os estudantes tinham bastante dificuldade em interpretar as propagandas solicitando a ajuda dos universitários/as para isto. Uma outra constatação coletiva foi a dificuldade que os/as estudantes demonstravam em escrever suas ideias no papel, em especial no Colégio Manoel Ribas. Muitos/as deles/as, ao explicitarem o sua compreensão da propaganda, interpretando-a e respondendo as questões solicitadas, mostravam que haviam entendido bem o conceito de machismo a ponto de percebê-lo na propaganda, porém isto não ficou claro em sua escrita. Além de detectarmos essa dificuldade ortográfica, percebemos também que provavelmente os/as alunos/as não tenham o hábito de trabalhar com fontes nas aulas de história, isto pode ser um dos motivos que tornou a tarefa complicada. Apesar destes erros ortográficos, nenhum/a dos/as bolsistas descontou nota dos/as estudantes na correção da atividade por isto, nossa correção procurou privilegiar a leitura dos/as alunos/as.

Após os/as bolsistas do PIBID corrigirem à todas as atividades, houve uma reunião para que pudéssemos discutir sobre os possíveis erros e os pontos positivos que este primeiro trabalho com gênero nos trouxe. Uma primeira consideração remete-se às fontes que utilizamos: ao final da atividade constatamos que este tipo de fonte talvez seja um pouco complicada para utilizar com alunos do sétimo ano. Provavelmente, uma fonte de mais fácil apreensão para crianças desta idade teria feito com que a atividade rendesse melhores resultados. Um grande aprendizado que tivemos a partir desta experiência foi tomar um maior cuidado com os termos que utilizamos em sala de aulas. No momento em

que elaboramos a atividade, comentar sobre *machismo* e *feminismo* nos pareceu uma boa ideia. Porém, discutir tais temas com alunos e alunas do sétimo ano gerou um clima bastante tenso em praticamente todas as salas onde aplicamos a atividade. Por serem assuntos polêmicos, o debate deixou tanto alunos como alunas bastante agitados pois todos/as queriam dar sua opinião sobre o tema, sejam suposições um pouco raivosas e/ou preconceituosas, ou a revolta de algumas meninas frente ao sistema machista. Isto nos fez concluir que incluir o gênero em sala através desta discussão política talvez não seja a forma mais apropriada de fazê-lo, ainda mais com alunos novos. Há uma probabilidade de que se este plano fosse aplicado à uma turma com um pouco mais idade, provavelmente o debate se daria com mais organização; mas é adequado ter em mente que tratar sobre o *feminismo* e o *machismo* em meio escolar traz grandes controvérsias entre os estudantes, portanto, deve ser pensado criteriosamente. Talvez possa ser desenvolvida uma atividade envolvendo outras disciplinas também.

Apesar de tais constatações, os/as pibidianos consideraram que a realização da atividade foi algo positivo. Levamos em consideração que é bastante provável que os/as alunos/as jamais tiveram a oportunidade de discutir, ou de questionar, os estereótipos de gênero da forma que propomos. Através deste plano de aulas pudemos incentivar um olhar crítico nos/as estudantes. Apesar de os/as alunos/as não apresentarem uma completa compreensão do que é “machismo” e do que é “feminismo”, muitos se conscientizaram que existe de fato uma diferença entre homens e mulheres em nossa sociedade: e esta diferença na maioria das vezes não é positiva. Também concluímos que, no geral, o tema foi bem aceito pelos/as alunos/as para trabalhar em sala. Foram percebidas diferenças entre as duas escolas durante o debate sobre machismo. No Manoel Ribas a discussão direcionou-se ao padrão de beleza presente nos anúncios. Como o Colégio possui uma maioria de alunos/as negros/as houveram questionamentos relacionados à *raça*, uma vez que os/as estudantes não se identificavam com os/as personagens dos anúncios que são majoritariamente brancos. Por outro lado, no Dom Pedro II a discussão desencadeou no mercado de trabalho.

Dadas estas constatações observemos agora algumas das respostas dadas pelos alunos na atividade que nos foi entregue. Como já vimos, o resultado geral da proposta pedagógica foi positivo: houve respostas muito boas, mas também houve casos onde o/a

estudante não compreendeu o que estava sendo pedido. O enunciado da questão era o seguinte: “Analisar atentamente a imagem abaixo e responder a seguinte questão: esse anúncio é machista? Justifique sua resposta analisando as imagens presentes no anúncio: que produto o anúncio vende? Como ele quer vender este produto? Como a mulher aparece neste anúncio?”. Portanto, três pontos deveriam ser respondidos, de acordo com o anúncio recebido pelo/a aluno/a. A primeira resposta que analisaremos foi escrita por uma aluna, a propaganda que ela analisou trata-se de um anúncio de uma marca de detergente norte-americana de 1968¹⁴¹:



(Tradução Livre: “As mulheres do futuro farão da Lua um lugar mais limpo para viver”)

“Sim é machista porque a mulher não vai ir limpar a lua sim descobri-la. Ela está vendendo produtos de limpeza. Muitos homens usam a mulher como empregada doméstica isso tem que mudar.” (Aluna: A. F.)

¹⁴¹ Tomorrow's Lestoil. Produto: detergente. Ano de publicação do anúncio: 1968.

Esta resposta foi considerada bastante satisfatória por todos e todas envolvidos no PIBID- História 1, já que esta aluna conseguiu entender com clareza o produto que estava sendo vendido além de explicitar *como* a mulher é retratada e o machismo existente na propaganda. Não foram todos/as os alunos/as que tiveram a compreensão da propaganda ao mesmo tempo em que explicaram que a mulher aparece em uma condição desfavorável nela. Muitos/as estudantes preferiram colocar sua resposta em tópicos, garantindo que respondessem a tudo o que foi solicitado. Segue mais um exemplo de resposta de um aluno; sua propaganda, da década de 1950, vende um carro utilizando a imagem de uma mulher presa na gaiola: ao ganhar um carro, ela se vê livre¹⁴²:



“Pergunta 1: Esse anúncio é machista?”

R: Sim, porque mostra uma mulher presa em uma gaiola e quem fica presa na gaiola é passarinho.

Pergunta 2: que produto o anuncio vende?”

R: Romi isetta.

Pergunta 3: Como ele quer vender este produto?”

¹⁴² Romi-isetta. Produto: carro. Período de publicação do anúncio: década de 1950.

R: Colocando uma mulher falando que com o carro pode fazer compras, visitas e passeios.

Pergunta 4: Como a mulher aparece neste anúncio?

R: Presa dentro de uma gaiola.”

(Aluno: J. L. S.)

Utilizando suas próprias palavras este aluno demonstrou que existe uma exploração da imagem feminina neste anúncio, já que ela é retratada em um lugar onde um ser humano *não* deveria estar: uma gaiola. O estudante ressalta isto ao dizer que a gaiola é para passarinhos, ou seja: para animais, não para uma mulher. Portanto, esta foi mais uma das respostas que recebeu nota máxima, uma vez que todos os itens solicitados foram respondidos. Como já citamos, durante as discussões em salas, algumas das meninas demonstraram-se revoltadas ao notarem a sujeição feminina presente nas propagandas. Uma aluna ao interpretar este mesmo anúncio do carro apresentou uma visão diferente em sua resposta, este é um caso onde não foi dado a nota total ao trabalho:

“Sim, eu acho poque ela trata a mulher como um objeto, um lixo, um animal, uma impregada isso não se faz para mulher nenhuma. Pra mim isso é muito maxista.”

(Aluna: V.)

Juntamente com esta parte escrita a estudante fez um desenho de uma gaiola com uma mulher de aparência triste dentro dela. Esta resposta demonstra que a aluna teve dificuldade em trabalhar com a fonte e a atender aos itens solicitados no enunciado. No entanto, ela mostrou que absorveu de alguma forma a discussão feita sobre machismo. A resposta possui um grande tom de indignação vindo da estudante; podemos entender que o debate em torno da submissão feminina possa ter atingido uma dimensão mais pessoal. Esta aluna em questão estuda no Colégio Manoel Ribas; na comunidade onde a escola se localiza é comum que os pais dos/as alunos/as passem o dia inteiro trabalhando. Devido a isto é habitual que muitas meninas sejam designadas a cuidar das tarefas domésticas, muitas vezes sequer indo à escola: não por acaso, a maioria de estudantes do Manoel Ribas são meninos. Mesmo quando as meninas vão à escola, é comum que tenham grande número de faltas por terem que cuidar dos irmãos mais novos ou por serem encarregadas

das demais atividades domésticas. Estes fatores podem ter sido essenciais para que a aluna escrevesse sua resposta desta forma. Ela não foi a única aluna a demonstrar indignação frente ao machismo sofrido por mulheres, muitas estudantes também expressaram isto, seja através de falas durante o debate ou conversando com os/as bolsistas. Por um lado, isto demonstra a necessidade do trabalho com temas de gênero na escola, por outro também deixa claro que os/as alunos/as são pouco acostumados ao trabalho de interpretar fontes ou até mesmo à atender aquilo que foi solicitado no enunciado, como demonstra esta resposta da aluna. Encontramos o mesmo tom de revolta em uma outra análise feita por outra aluna; a publicidade em questão é de 1993 e vende um produto de lavar roupas.¹⁴³

Homens gostam de mulheres delicadas, que adoram roupas delicadas, que amam sabões delicados.

Não é só você que gosta de delicadeza. Suas roupas também. Roma Coco é o primeiro sabão de coco em pó feito especialmente para roupas delicadas. Roma Coco limpa suavemente, conservando a cor e a textura dos tecidos.

Johnson
ROMA COCO
SABÃO EM PÓ
CONSERVA COM CARIHO SUAS ROUPAS DELICADAS.
PESO LÍQUIDO 300g

Johnson

Roma Coco é vendido nos Estados da SP, RJ, MG, ES, MS, GO e Distrito Federal.

¹⁴³ Johnson. Produto: Roma coco. Ano de publicação: 1993.

“Esse é muito machista. Produto domestico. Ele que vender falando que a mulher só limpa a casa como se ela só servisse para isto.”

(Aluna: B.)

De modo geral, por mais que os/as alunos/as não respondessem a todos os itens corretamente, foi possível constatar que eles cumpriram os objetivos gerais da atividade, por mais que durante as aulas muitos/as dos/as estudantes demonstrassem algumas noções baseadas em pré-conceitos; o que já era esperado visto que a reprodução de estereótipos é comum no espaço escolar. Conforme várias das autoras aqui citadas, como Guacira Louro, Joana Maria Pedro, Suely Costa, entre outras, procuramos trabalhar com aquilo que é considerado “normal” mas necessita de problematização. Os estereótipos femininos mostrados nas propagandas trazem uma série de arquétipos que são reforçados ao longo dos anos e continuam presentes em nosso cotidiano atualmente –por mais que alguns insistam em acreditar que hoje vivemos numa sociedade igualitária. A presença majoritária de mulheres em anúncios de produtos de limpeza (reforçando o ideal de dona do lar), a ideia de que a mulher deve servir ao homem, a objetificação do corpo feminino presente em muitas propagandas de cerveja, entre outras questões que aparecem nos anúncios formam as chamadas *representações simbólicas* conforme constata a historiadora Joan Scott. Por isto ressaltamos a importância de uma atividade neste molde, que busca captar elementos simbólicos que se reproduzem ao longo do tempo e estão visíveis em elementos cotidianos, como é o caso da publicidade.

O ensino de História deve estar atento à desconstrução destes padrões normativos. Através do uso das propagandas como fonte isto se demonstrou uma saída bastante viável, uma vez que incentiva alunos e alunas a problematizarem questões do seu cotidiano ao mesmo tempo em que demonstra historicamente a manutenção de certos pensamentos ao longo dos anos. Apesar do resultado relativamente satisfatório, a aplicação desta atividade também nos trouxe muitos ensinamentos quanto à prática docente. Os assuntos que tratamos durante as aulas podem ser um pouco complexos para estudantes do sétimo ano, porém isto não significa que não devam ser contemplados, já que existem outros meios de inserir o gênero nas aulas, mesmo com alunos menores. Um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa e Artes (já que alguns desenhos apareceram nas atividades dos alunos/as) talvez teria tornado a experiência mais proveitosa para os/as estudantes. A

presença de muitos estereótipos trazidos pelos/as estudantes, bem como a indignação de algumas meninas frente ao machismo são aspectos que demonstram que o gênero precisa ser melhor trabalhado. Apenas uma atividade não dá conta de dar atenção à vários elementos que precisam de uma melhor problematização. Por isto, o trabalho com o viés do gênero precisa ser constante. Foi consenso entre os e as bolsistas do PIBID que os resultados exibidos pelos alunos/as nesta proposta pedagógica necessitam de uma continuação. Infelizmente, devido à saída do Colégio Manoel Ribas do projeto PIBID não foi possível dar continuidade a este trabalho nesta escola. Como continuamos no Grupo Escolar Dom Pedro II, em 2015 conseguimos realizar novamente uma atividade no Dia da Mulher. Desta forma foi possível trabalhar com os estudantes do oitavo ano que passaram por esta experiência com as propagandas em 2014, dando continuidade ao trabalho com gênero.

3.2 A mulher e o mercado de trabalho

No início 2015, a fim de abranger o trabalho com gênero em nosso projeto PIBID, os e as bolsistas trabalharam em dupla e produziram uma série de propostas pedagógicas envolvendo gênero com temas variados¹⁴⁴. Devido à situação do nosso projeto no começo do ano – com apenas uma escola associada e com os professores estaduais em greve – conseguimos aplicar atividades somente no Dom Pedro nas turmas de sétimos e oitavos anos, séries que foram designadas ao professor Daniel Nodari este ano. Portanto selecionamos os planos de aula que foram feitos para estas duas séries. Como já mencionamos as propostas aplicadas contemplam o cinema infanto-juvenil para os sétimos anos, e o mercado de Trabalho para os oitavos. Devido à greve docente, os/as bolsistas só terão acesso aos resultados das atividades dos/as alunos/as após a finalização desta pesquisa. No entanto, através de relatos de experiência já pudemos perceber alguns frutos desta proposta realizada com os sétimos anos.

Em contraposição às fontes utilizadas ano passado com os sétimos anos, em 2015 optou-se por trabalhar com documento históricos mais próximos ao público-alvo. Foram selecionados uma série de desenhos infanto-juvenis contemplando os clássicos como A

¹⁴⁴ Nem todas estas propostas tiveram a oportunidade de serem aplicadas, mas todas estão disponíveis para uso no site do PIBID: http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/projetos/historia2011/paginas/apresentacao--57
Acesso em: Junho de 2015.

Bela Adormecida (1959) e *A Branca de Neve e os sete Anões* (1937), bem como alguns títulos mais recentes: *Valente* (2012) e *Frozen* (2013). A recepção dos/as estudantes em relação à estas fontes foi bastante positiva, pois os/as alunos/as além de já conhecerem estes materiais também se identificam com as algumas das personagens. Isto facilitou o processo de discussão de gênero em sala que, de acordo com os/as estudantes que aplicaram a atividade, rendeu bons resultados. A atividade proposta – a produção de um conto pelas/as alunos/as seguindo algumas regras pré-estabelecidas – também propiciou maior empatia, uma vez que uma proposta neste formato pede a criatividade dos/as estudantes, sendo bastante cabível para alunos/as desta idade. Lamentavelmente não temos estes contos produzidos pelas/as estudantes em mãos para que possamos analisar qual foi o impacto da discussão de gênero através deste plano de aulas. De qualquer modo, não podemos deixar de indicar o uso de desenhos animados como uma fonte bastante rica para tratar de assuntos de gênero em sala, ainda mais com alunos mais novos.

Seguimos então para a análise da atividade realizada com os oitavos anos - esta com a análise completa de seus resultados. A proposta pedagógica teve o objetivo de discutir o trabalho feminino ao longo dos anos fazendo com que os alunos percebessem que existem certos estereótipos de “trabalho feminino” e que ainda hoje as mulheres enfrentam desigualdades no mercado de trabalho. O plano de aula foi elaborado pelas bolsistas Sara Monteiro e Suele Maya e ficou estruturado da seguinte forma:

Turma – 8º ano
Tema da atividade: Mulheres e oportunidades de trabalho
Conteúdo: História das mulheres; trabalho; estereótipos de gênero
Duração: 3 horas-aulas.
Objetivos/Justificativa: A atividade condiz com o determinado pelas Diretrizes Básicas Curriculares da Educação Básica de História do governo do Paraná, onde é defendida a incorporação de elementos de movimentações políticas e sociais do presente aos conteúdos “mais estáveis” da disciplina.

Posto isso, com esta atividade, buscamos:

- Relacionar passado e presente quanto a continuidades e rupturas.
- Trabalhar com análise de documentos de forma a desenvolver nos alunos senso crítico com relação aos dados que lhe são passados;
- Problematizar papéis sociais e imposições de gênero não apenas no âmbito da História, mas também nos espaços e relações sociais que os cercam;
- Levar em conta não apenas a fala do professor, mas também a carga de conhecimento dos estudantes, de forma que o conhecimento seja construído em conjunto.

Metodologia:

Aula 1: Chuva de ideias em torno do tema “trabalho de mulher” e discussão dos resultados. Exposição sobre os diversos tipos de trabalhos desenvolvidos pelas mulheres no final do século XIX, pautada principalmente no texto da pesquisadora Michele Perrot, e as diversas relações que as mulheres estabeleciam com o meio/classe em que estavam inseridas.

Aula 2: Exposição sobre operárias curitubanas no século XX: por que trabalhavam em fábricas? Como eram vistas? (Texto Professora Roseli Boschilia). E paralelo com os dias de hoje: quais funções são “de mulher”? Como os alunos reagiriam ao vê-las em espaços “de homem”? Apresentação de fotos retiradas de arquivos utilizados por Boschilia, e discussão sobre as dificuldades dessas mulheres no contexto discutido. Obs.: podem ser utilizadas fontes de outras localidades, sendo que o professor pode adaptar o plano de aula de acordo com a necessidade e com a demanda dos alunos.

Aula 3: Continuação da discussão anterior, porém utilizando o material trazido: análise e debate sobre as fontes; avaliação.

Avaliação: A nota será dividida em 20% de participação nas discussões e 80% da resposta ao questionário. Os critérios de correção serão:

- Participação na chuva de ideias e nas questões levantadas pelo professor;
- Resposta a todas as perguntas;
- Interpretação e relação entre as fontes.

Anexos/Fontes:

Documento 01:

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas. “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos”, diz um texto operário (1867). A lista dos “trabalhos de mulheres” é codificada e limitada. A iconografia, a pintura reproduzem à saciedade essa imagem reconfortante da mulher sentada, à sua janela ou sob a lâmpada, eterna Penélope, costurando interminavelmente. Rendeira ou remendeira, são os arquétipos femininos. Votadas ao universo da repetição, do íntimo, têm as mulheres uma história?

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro, Paz e Guerra, 1988. Pp. 186.

Documento 02:

•Patricia Arquette defende salários iguais para as mulheres, em premiação do Oscar.

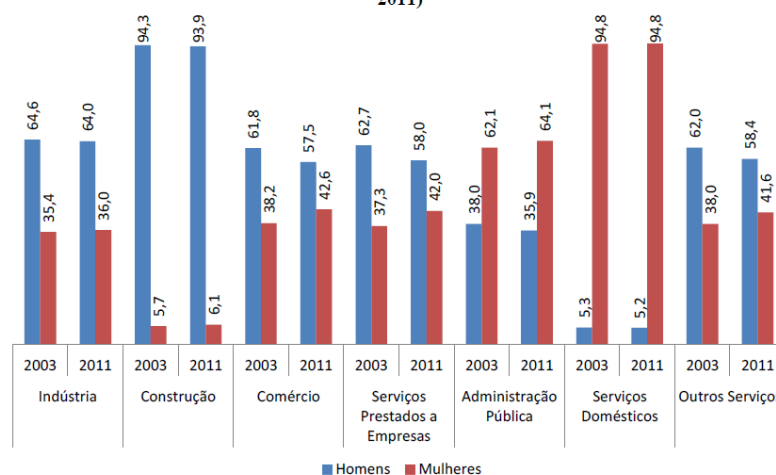
Notícia disponível em: < http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/02/23/interna_diversao_arte,472254/no-oscar-patricia-arquette-defende-salarios-iguais-para-as-mulheres.shtml> de 23 de fevereiro de 2015.

“Essa é a hora de ter salários e direitos igualitários para todas as mulheres dos Estados Unidos”

Documento 03:

•Estatísticas do IBGE sobre o trabalho e a inserção da mulher no mercado de trabalho – tabela I

Participação na população ocupada, por grupamentos de atividade, segundo o sexo (%) – (2003 e 2011)*



FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2011.
*Média das estimativas mensais.

Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf .

Documento 04:

- Relação de candidatos aprovados no curso de engenharia mecânica da UFPR- processo 2014/2015.

Relação dos Candidatos Aprovados

ENGENHARIA MECÂNICA - MT

inscrição

Nome do Candidato

1º SEMESTRE

20833

ANDRÉ PRODÖHL KOVALCZUK

21010

ANTHONY DE ARAUJO

20075

BRUNO BIANCHINI

20171

BRUNO CHEDE CUNHA

20982

BRUNO LANDAL CAVASSIN

20637

CARLA DECHECHI FELIPIN

20673

CRISTIAN ABRAHIM

20926

DANIEL BONET TREVISAN

20467	DIEGO WYZYKOWSKI
20008	EDUARDO MACARINI MASCARENHAS
20992	EDUARDO SALMORIA FANTIN
20615	ELENA ALMANSA ZAMPIERI
20035	ELLEJEANE CAMILA MARQUES FERREIRA DOS SANTOS
20977	ENRIQUE VILLEND FERNANDES WANDERLEY
20701	FLÁVIA AYUMI USHIWATA
20463	GIANCARLO DI BUCANEVE MORASSUTTI
20987	GIANFRANCO DAROIT CAVASSIN
20773	GUILHERME SANTOS DA SILVA
20642	GUILHERME VELINÇAS CHALHOUB E SILVA
20268	GUSTAVO MACCARI
21088	GUSTAVO WERLANG
20357	IGOR TABORDA LEITE

20177	JOÃO VICTOR CARDOSO
20967	JOHANN MATHEUS QUADRADO
21106	JOSÉ ADEMAR DA VEIGA NETO
20387	LUAN GUSTAVO BUENO PINTO
20160	LUCAS HIDEO IVANAGA
20932	LUCAS HÖLLER LEE
20402	MATEUS AUGUSTO ORO MIKOWSKI
20515	MATHEOS ALES STACHESKI
19955	MATHEUS BOZZA
20757	MATHEUS DANIEL PESSANHA
20065	MURILO LIMA CELEZINSKI
20882	PAULO HENRIQUE BRUNHEROTO
20419	PEDRO HENRIQUE SANTAMARÍA SILVA
20320	RAFAELLA DE BONA GONÇALVES

20244

RAQUEL SUSSAI VITAL

20920

VINÍCIUS CONSOLIN SMARZARO

Disponível em:

http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2015/resultado2fase/curso_036.htm.

Questionário:

“De acordo com as fontes analisadas responda as perguntas abaixo:

01. Você acredita que as mulheres têm oportunidades no mercado de trabalho iguais as dos homens? Justifique sua resposta.
02. Que relações você pode estabelecer entre os documentos 01 e 03? Quais semelhanças e diferenças podem ser percebidas entre a atuação feminina no mercado de trabalho do século XIX e o atual?
03. Analisando os documentos 03 e 04 você consegue compreender por que no documento 02 a atriz ganhadora do Oscar pede condições iguais para as mulheres dos Estados Unidos? Justifique sua resposta.
04. Analisando o documento 03, descreva os tipos de trabalho onde o número de mulheres prevalece. Você conhece mulheres que trabalham nos tipos de trabalho onde o número de homens é maior? Disserte sobre.
05. A lista de aprovados no vestibular (documento 04) pode indicar quais serão os futuros engenheiros do nosso país. De acordo com essa lista haverá um número grande de mulheres trabalhando nessa área? Comparando com o documento 03 você acha que as mulheres possuem igualdade em todas as áreas de trabalho? Comente.”

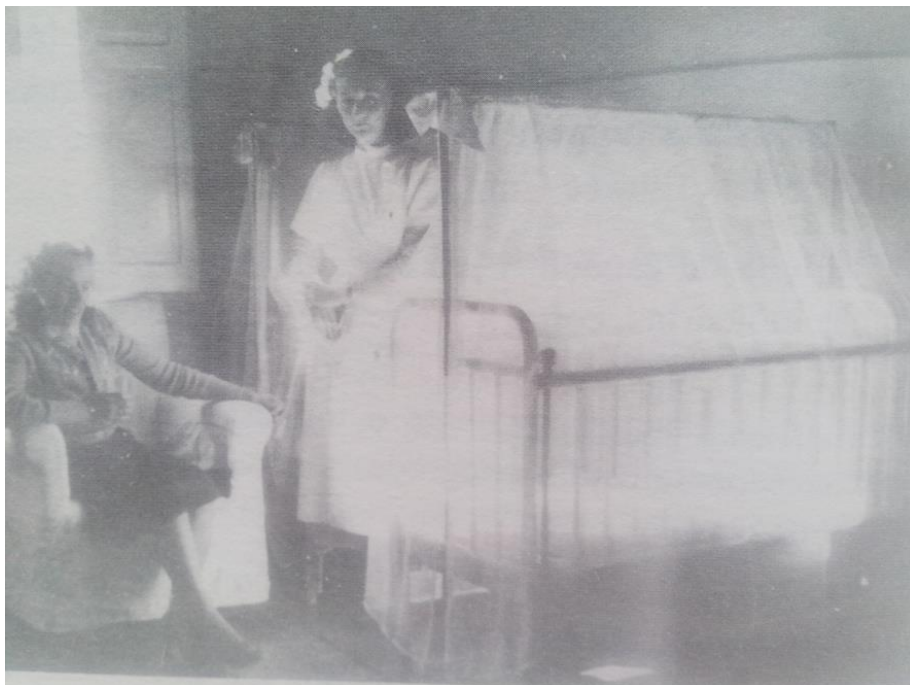
Fotos:

1.



Fábrica de Fitas Venske. Grupo de operárias na seção de meadas. Acervo: Museu da imagem e do som.

2.



Berçário da Fábrica de Fitas Venske. Coleção: Guido Venske. Acervo: Museu da imagem e do

som.

3.



Fábrica de Fitas Venske. Operárias trabalhando na seção de acabamento, junto à máquina de acetinagem ou calandra. Acervo: Museu da imagem e do som.

4.



Interior da Fábrica de Mate Tibagy, seção de embalagens. Coleção: Tereza Fontana. Acervo: Casa da Memória.

5.



Interior da fábrica de biscoitos Glória, de Ângela Vendrametto, no Juvevê. Foto da década de 30. Acervo: Casa da memória.

Trechos do livro da historiadora Roseli Boschilia:

Trecho 01- “Alaide recebeu a qualificação de "má operária", além de suspensão (10 dias) por não executar o serviço e, quando advertida, negar-se a executá-lo, respondendo com palavras obscenas (F). São inúmeros os depoimentos de trabalhadoras que deixaram a fábrica, alegando que, além do serviço ser muito pesado, se sentiam perseguidas pela chefia, ou que a "a mestra da seção era muito áspera " (BOSCHILIA, 1996: 83)”.

Trecho 02 - “Aos onze anos, logo após ficar órfã de mãe Elizabeth, filha de imigrantes alemães luteranos, iniciou sua vida de operária. O primeiro emprego, no Curtume Curitiba, nas proximidades da sua casa, no alto da Rua Itupava, ela e sua irmã foram procurar porque "nós tava passando dificuldades na época, meu pai doente, nós todos pequenos " (ELIZABETH)”.

(BOSCHILIA, 1996: 87).

Trecho 03 - “Nas máquinas só trabalhavam mulheres [...] o serviço não era pesado, mas a gente trabalhava praticamente na ponta dos pés porque não alcançava. Se cada fio que

arrebentasse tivesse que parar a máquina, não tinha condição. Então, fio que não faz falta (que era o das beiradas) você tinha que ir pondo para trás, mas você tinha que se esticar lá [...] para [que] quando você parava a máquina você ia fazer tudo aquilo ali, e às vezes escapava [o fio], quando você via o fio estava lá, daí tinha que desmanchar tudo, cortar com a tesoura para não cortar o fio desmanchar tudo (ZELLY).” (BOSCHILIA, 1996: 52).

Referências Bibliográficas:

BOSCHILIA, Roseli. **Entre fitas, bolachas e caixas de fósforos: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)**. Curitiba, Artes & Textos, 2010. Dissertação que originou o livro disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24632/D%20-%20BOSCHILIA,%20ROSELI%20T..pdf?sequence=1>.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro, Paz e Guerra, 1988. Pp. 186.

Relação de candidatos aprovados no curso de engenharia mecânica da UFPR- processo 2014/2015. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2015/resultado2fase/curso_036.htm.

Estatísticas do IBGE sobre o trabalho e a inserção da mulher no mercado de trabalho, tabela I. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf

Patricia Arquette defende salários iguais para as mulheres, em premiação do Oscar. Notícia disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/02/23/interna_diversao_arte,472254/no-oscar-patricia-arquette-defende-salarios-iguais-para-as-mulheres.shtml de 23 de fevereiro de 2015.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História. Governo do Paraná; Secretaria do Estado da Educação do Paraná; Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

A opção por este plano de aulas ficou bastante viável visto que na atividade de 2014, no Colégio Dom Pedro II, a discussão sobre machismo na sociedade se desencadeou para a questão da desigualdade do mercado de trabalho. Como muitos dos alunos dos oitavos anos passaram por esta aplicação em 2014 foi possível dar continuidade ao trabalho. Nossa principal intenção ao aplicar o plano de aula girava em torno, principalmente, do objetivo que os alunos percebessem que a desigualdade de oportunidades no mercado de trabalho ainda é um fator constante na sociedade

contemporânea e que, mais que isso, ela é um problema histórico e assim, apresenta algumas rupturas, mas principalmente, muitas permanências com o passado. Para isto tratamos de conteúdos e utilizamos fontes de períodos diferenciados com a intenção de que os/as alunos/as percebessem as mudanças e permanências em relação àquilo que é considerado “trabalho feminino” ao longo do tempo. Era importante, nesse sentido, que os alunos compreendessem não apenas que as mulheres foram tidas por um longo período, como sujeitos excluídos da História, mas que também eram representadas a partir de estereótipos, ignorando suas conquistas e atos de contestação de sua posição na sociedade.

As aulas foram aplicadas na semana de 6 a 10 de abril de 2015 nas turmas do 8 A e 8 B do Colégio Dom Pedro II. Nas duas turmas as bolsistas que aplicaram a atividade iniciaram fazendo uma chuva de ideias; isto ocorreu de forma um pouco diferenciada nas duas salas, no 8 A foi posto no quadro negro os termos “Trabalho Feminino” e “Trabalho Masculino”, já no 8 B a nuvem de ideias girou em torno de “Trabalho Feminino” somente. Apesar desta pequena diferença, em ambas salas foi discutiu-se sobre os estereótipos em torno de ambos, em especial em torno das mulheres. Na turma do 8B, ao solicitar que os/as alunos/as falassem profissões femininas surgiram funções ligadas ao trabalho doméstico como: lavar e passar roupa, cuidar dos filhos, cozinhar. Também trabalhos ligados à área de beleza como: cabelereira, manicure, depiladora, entre outros. Foram apontados também profissões como prostituta, atriz, vendedora, professora. Esta listagem não ocorreu sem que alguns estudantes questionassem a si e a seus/suas colegas: “*mas eu conheço homem que faz isso também*” ou então “*isso não é só trabalho de mulher*”. No 8 A também ocorreram comentários parecidos; como as bolsistas de antemão solicitaram que falassem profissões de mulheres e profissões de homens, os/as estudantes acharam o pedido um pouco estranho e foi possível ouvir deles/as que esta divisão entre as profissões seria “machismo”. Segue um quadro com as profissões que apareceram no 8 A:

Profissões Femininas	Profissões Masculinas
advogada	advogado
atendente	vendedor

costureira	pedreiro
professora	professor
manicure	sapateiro
médica/dentista	médico/dentista
prostituta	militar
atriz	ator
modelo	taxista
enfermeira	policial
gerente	mecânico
cozinheira	jogador de futebol
arquiteta	técnico
arqueóloga	gari
jornalista	lutador

Como solicitamos que listassem empregos masculino e femininos, quando falavam uma profissão masculina, imediatamente procuravam um correspondente feminino. Ainda assim, é possível perceber que algumas das profissões não possuem necessariamente um correspondente masculino e feminino, desta forma procuramos problematizar em cima disto perguntando-os: “por que só o homem pode ser pedreiro? Vocês acham que mulheres não podem fazer o mesmo?” ou então “mulheres não podem lutar também?”. Estas perguntas causaram inquietações nos/as alunos/as, algumas meninas disseram que *“mulheres tão têm tanta força para fazer o trabalho de pedreiro, pois são*

mais delicadas”, contrariando esta opinião outras disseram “*mas se uma mulher quiser fazer este trabalho, ela consegue*”. Sobre a profissão de lutador/a a turma concordou que as mulheres também podem ser lutadoras e inclusive citaram o exemplo da lutadora norte-americana de UFC, Ronda Rousey. Estas discussões não ocorreram sem que uma série de estereótipos fossem levantados. As bolsistas buscaram guiar a discussão de forma com que os/as alunos/as percebessem que: 1- nem sempre os homens e as mulheres se encaixam em estereótipos pré-estabelecidos, 2- certas características não interferem na capacidade de uma pessoa executar determinada tarefa. Este trabalho de desconstrução continuou na medida em que íamos passando os conteúdos. Nesta primeira aula demos um panorama geral do livro *Os excluídos da História* de Michele Perrot, explicando que muitos sujeitos foram excluídos da escrita da história oficial, como é o caso das mulheres. E que isto não significava que elas não tinham história ou que aceitavam a tudo que era imposto à elas de forma passiva. Na segunda aula do plano demos continuidade ao tema do trabalho feminino, desta vez falando sobre as trabalhadoras da Curitiba pré-industrial através do livro *Entre fitas, bolachas e caixas de fósforos* de Roseli Boschilia. Os alunos se mostraram interessados na medida em que falávamos sobre as localidades de Curitiba e eles reconheciam estes lugares. Uma das conclusões tiradas pelas bolsistas que aplicaram as atividades nas duas salas de oitavo ano é que seria mais fácil ter dado estes conteúdos se estas turmas já tivessem passado pelo tema da Revolução Industrial. Estes oitavos anos estavam tendo o conteúdo de Brasil Colônia no período em que aplicamos, portanto não tinham noções sobre o processo industrial e as condições trabalhistas a que crianças, homens e mulheres foram submetidos.

A terceira e última aula foi dedicada exclusivamente à realização da atividade. Primeiramente nós buscamos ler e interpretar todos os documentos juntamente aos estudantes para que não tivessem tantas dúvidas ao responder as perguntas. A primeira fonte, um extrato de texto retirado do livro de Perrot, seria basicamente um resumo da primeira aula. No entanto, este trecho mostrou-se um pouco problemático pois contém um vocabulário bastante formal, o que dificultou a leitura para os/as alunos/as. Numa eventual reaplicação deste plano pedagógico, concordamos que este trecho deveria ser retirado da análise. Os demais documentos tinham uma interpretação mais fácil para alunos/as desta idade, somente o gráfico do IBGE sobre participação no mercado de trabalho que gerou um

pouco de dúvidas. Após terminar de ler os enunciados com os/as estudantes, solicitamos que respondessem as questões até o final da aula. No decorrer da atividade muitos/as deles/as solicitaram a nossa ajuda pois muitas vezes eles se atrapalhavam com o número fontes; muitas vezes também não conseguiram relacionar os documentos entre si ou interpretar seus significados. Vejamos uma dupla de alunas que respondeu às questões:

1. Você acredita que as mulheres têm oportunidades no mercado de trabalho iguais as dos homens? Justifique sua resposta.

“Não, porque tem alguns trabalhos, por exemplo pedreiro, que tem gente que acha que a mulher é sensível para o trabalho.”

2. Que relações você pode estabelecer entre os documentos 01 e 03? Quais semelhanças e diferenças podem ser percebidas entre a atuação feminina no mercado de trabalho do século XIX e o atual?

“No documento 01 as mulheres que trabalhavam eram mal vistas pela comunidade, já no documento 03 as mulheres trabalhavam, só que ainda havia desigualdade entre homens e mulheres, as mulheres recebiam 2 x menos que os homens.”

3. Analisando os documentos 03 e 04 você consegue compreender por que no documento 02 a atriz ganhadora do Oscar pede condições iguais para as mulheres dos Estados Unidos? Justifique sua resposta.

“Porque no gráfico da pra reparar como as mulheres eram tratadas diferente, igualmente no 4 a atriz pede que tenha igualdade do homem e da mulher.”

4. Analisando o documento 03, descreva os tipos de trabalho onde o número de mulheres prevalece. Você conhece mulheres que trabalham nos tipos de trabalho onde o número de homens é maior? Disserte sobre.

“Serviços domésticos e alimentação. Sim, no comércio. Mas ainda hoje em dia alguns empregos são direcionados aos homens.”

5. A lista de aprovados no vestibular (documento 04) pode indicar quais serão os futuros engenheiros do nosso país. De acordo com essa lista haverá um número grande de

mulheres trabalhando nessa área? Comparando com o documento 03 você acha que as mulheres possuem igualdade em todas as áreas de trabalho? Comente.

“Não, pois pode ver que as mulheres ainda estão em desvantagem.”

(Alunas: M. e F.)

Estas duas alunas quase responderam ao questionário de forma totalmente correta. Na resposta da questão 2, percebemos que elas não analisaram exatamente os documentos – conforme o enunciado pedia- mas incluíram dados que foram passados ao longo das aulas. Isto se repetiu não só na respostas destas alunas, mas em alguns outros casos também. Isto nos fez perceber que as três temporalidades tratadas ao longo das aulas causaram muitas confusões entre os estudantes, que não conseguiram diversas vezes explicar diferenças e semelhanças entre os períodos. Percebemos também certa confusão com as fontes – esta resposta dada à questão 2 mostra que o aluno teve dificuldades:

“No documento 1 e 3 a mulher trabalha mais nos serviços domésticos. Semelhança: a mulher está com menos chance de emprego. Diferenças: a mulher tem menos oportunidades de emprego”.

Este aluno não conseguiu interpretar a fonte e então elaborar uma resposta que correspondesse àquilo que desejava explicar. Houveram alguns estudantes que, mesmo após as bolsistas afirmarem ao longo das aulas que as mulheres atualmente ainda sofrem desigualdades no mercado de trabalho – utilizando fontes que provam tal fato – continuaram a achar que atualmente as mulheres já possuem igualdade nesta área. No entendimento de muitos/as, o fato de suas mães trabalharem indica que a situação atual é de igualdade. No passado, nos séculos XIX e metade do XX, o trabalho feminino era mal visto e muitas sequer podiam trabalhar; como hoje muitas mulheres trabalham sem que sejam recriminadas por isto, alguns dos/as alunos/as interpretaram que as mulheres vivem em condição igual em relação aos homens no mercado de trabalho. Ao responder a primeira questão, onde era necessário explicitar se hoje existem desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, um aluno escreveu:

“Sim porque teve a liberação feminina.”

Em algum momento durante as aulas alguma das bolsistas mencionou algo sobre “liberação feminina”; entendemos que o aluno teve a intenção de se referir ao movimento feminista que têm lutado por uma sociedade mais igual, provavelmente ele entendeu que as mulheres já conquistaram seu espaço no mercado de trabalho e nada precisa ser debatido. Isto nos fez concluir que os alunos ficaram com uma ideia fixa do passado: antes havia desigualdades e hoje não mais. Ou seja, a parte de percepção de mudanças e permanências foi um pouco falha nesta proposta pedagógica. Todavia, sublinhamos que a aplicação da atividade ressaltou a importância de se trabalhar mais a questão do gênero na sala de aula. Quando conversamos com os alunos sobre o fato de as mulheres serem, durante muito tempo, sujeitos excluídos da História, eles demonstraram um enorme interesse em constatar isso, até mesmo pela análise do livro didático. Dessa maneira, refletimos que talvez fosse mais importante, em um primeiro momento, trabalhar a própria forma como as mulheres foram tratadas na História para, em um segundo, partir para a desconstrução desse pensamento, aproveitando aqui o conteúdo do mercado de trabalho.

Esta atividade, ao mesmo modo da de 2014, procurou trabalhar com *conceitos normativos*, desta vez atentando para *como* certas noções permanecem historicamente. A lógica em ambas as atividades foi a mesma, a diferença é que em 2015 buscamos agregar a isto uma parte mais conteudista que envolveu a História das Mulheres. As discussões com os/as estudantes foram bastante produtivas, em especial a curiosidade que demonstraram ao falarmos sobre “os excluídos da História”. O fato de muitos/as alunos/as continuarem acreditando que o mercado de trabalho é equalitário, mesmo após as aulas e trabalharmos com fontes que demonstram o contrário, só constatam a necessidade do trabalho com gênero. Podemos dizer que o caso da suposta igualdade de gênero no mercado de trabalho é um senso comum que engana muitas pessoas. Além desta reprodução de uma ideia equivocada, esta noção acaba inviabilizando e/ou encobrendo muitas vezes a discussão de gênero em vários meios. Aqui entra novamente o papel “desestabilizador” da História que precisa questionar noções consideradas normais em nossa sociedade. Os salários desiguais entre pessoas do sexo feminino e masculino ainda é algo constante em nosso país, bem como a massiva presença de homens em cargos de maior poder. Para além dos estereótipos criados em torno do trabalho masculino e feminino, este também é um campo onde as relações de poder se articulam. Assim como em 2014, o tema de gênero foi bem recebido

entre os/as alunos/as; enfatizamos novamente a necessidade de existir uma continuidade de trabalho nesta perspectiva.

Considerações finais

A discussão bibliográfica apresentada nesta pesquisa demonstra a importância, bem como as oportunidades de trabalho que permitem o trabalho com gênero no ensino de História. Os documentos oficiais analisados demonstram a forma impositiva que o Estado têm tratado nossos/as professores/as, em especial o Paraná, que desconsiderou os/as docentes no processo de elaboração de Diretrizes Curriculares. No dia 29 de Maio de 2015 o Estado do Paraná foi palco de violência contra professores e professoras da rede pública. Os/as docentes, que iniciaram o ano letivo em greve, sofreram grave repressão enquanto lutavam por seus direitos; o cenário de guerra ocorrido em Curitiba neste dia foi notícia internacional. É difícil solicitar que os/as docentes tenham comprometimento com uma educação plural e que respeite à diversidade quando falta diálogo e respeito àqueles/as que são um dos pilares do ensino. Só iniciaremos uma mudança verdadeira na educação brasileira através do *diálogo* que inclua professores e professoras. A violência no Paraná também se apresenta em outras formas: o Estado está entre os primeiros no ranking de violência contra a mulher - tendo sido o terceiro colocado em 2012¹⁴⁵. Outras agressividades deste tipo infelizmente também acometem a LGBT em nosso Estado. Estes fatores muitas vezes acabam resultando em uma grande evasão escolar.

Questionamos então, o fato de o ensino sob um viés de gênero não ser considerado uma obrigatoriedade em nosso país, tal como ocorre com a História e Cultura Afro- Brasileira e História e Cultura dos povos indígenas do Brasil, que são da mesma forma, resultado de lutas para corrigir desigualdades históricas. Atualmente o Brasil encontra-se em um novo patamar no que se refere à inclusão do gênero nas escolas; este debate têm levantado certos extremismos em nossa sociedade. Em meio as discussões sobre o Plano Nacional de Educação o tema do gênero anda causando bastante polêmica. Por um lado, a Ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres, Eleonora Menicucci, afirmou em Maio deste ano que o combate a violência contra a mulher fará parte do currículo escolar¹⁴⁶. Ainda não há indícios de como isto ocorrerá, mas vemos a iniciativa

¹⁴⁵Cf. <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/parana-e-o-terceiro-estado-no-ranking-da-violencia-contr-a-mulher-1ykhg6lkzuahaunmr2rto9yku> Acesso em: Junho de 2015.

¹⁴⁶Cf. <http://www.redebrasilatual.com.br/radio/programas/jornal-brasil-atual/2015/05/combate-a-violencia-contr-a-mulher-fara-parte-do-curriculo-escolar-segundo-ministra> Acesso em: Junho de 2015.

como algo positivo – apesar de entendermos que a inclusão do gênero na escola não seja somente para tratar sobre a mulher. O município do Rio de Janeiro já instituiu o combate à violência contra a mulher nas escolas públicas¹⁴⁷. Por outro lado, no Paraná, tanto no município de Curitiba quanto à nível estadual, políticos buscam proibir qualquer menção a “gênero”, “diversidade” ou “orientação sexual” nas escolas¹⁴⁸. A justificativa para barrar tais temas nas escolas, além de distorcer a noção de gênero, utiliza-se de argumentos religiosos – o que não deveria ser possível, visto que nosso país é laico. Estes políticos – a maioria pertencente à “bancada evangélica” – delimitam o debate sobre gênero e sexualidade à família, ignorando assim todas as formas problemas sociais que são causados por estes temas.

Ainda não temos como saber como este embate irá terminar, mas já é possível perceber que ele está mexendo com os movimentos sociais no Brasil. Algumas instituições como a APP-Sindicato e a Associação Brasileira de Antropologia já se manifestaram repudiando a supressão dos temas de gênero e diversidade na escola, pois entendem que trabalhar sob esta perspectiva nas escolas é essencial para que possamos superar diversas desigualdades. Abolir o tema de gênero nas escolas será um grande retrocesso e em certa medida, até contraditório, visto que os documentos analisados nesta pesquisa mostram que houve um incentivo por parte dos governos federal e estadual para a sua inclusão - o que torna este debate ainda mais complexo.

As atividades do PIBID, onde incluímos as relações de gênero, nos ofereceram resultados muito proveitosos, onde todos e todas puderam expressar suas opiniões sem sofrer recriminações. Enquanto futuros professores e professoras de História, os/as bolsistas do PIBID enxergam o trabalho com gênero nas escolas como algo positivo que incentiva o senso crítico nos/as alunos/as. O PIBID têm sido essencial para demonstrar como a escola e a Universidade podem trabalhar em conjunto na melhoria da Educação, sem que haja imposições de um ou de outro lado. Ressaltamos a necessidade desta parceria entre escola e Universidade na construção de materiais e propostas pedagógicas que

¹⁴⁷Cf.

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/249cb321f17965260325775900523a42/d34e03ff7ccff20983257d0a005f64b1?OpenDocument> Acesso em: Junho de 2015.

¹⁴⁸ Cf. <http://www.professorajosete.com.br/2015/06/18/curitiba-recua-enquanto-ponta-grossa-avanca-no-debate-sobre-a-diversidade-nas-escolas/> Acesso em: Junho de 2015.

contemplem o gênero pois, apesar do grande acervo historiográfico existente sobre História das Mulheres e relações de gênero notamos que a efetiva introdução sobre o tema no ensino de História acaba sendo uma opção do professor ou professora. Por mais que as atividades realizadas no PIBID tenham trazido bons resultados, também se evidencia que muitas noções e pré-conceitos precisam ser problematizados na escola. Por mais que o cenário não seja tão favorável à introdução do gênero nas escolas, torcemos para que este embate se finalize de forma positiva. Esperamos que a necessidade de uma sociedade que respeite à todos e todas se sobreponha a qualquer tipo de intolerância, e que se priorize uma educação mais inclusiva, a que esta pesquisa tanto buscou defender.

Fontes

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**, 2009. Disponível em:

http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais- História**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- História**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba: SEED/DEDI/NGDS- PR, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf.

PIBID (UFPR)- HISTÓRIA 1. **Dia Internacional da Mulher 2014**. 2014. Relatório disponível em: http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/projetos/historia2011/paginas/sequencias-didaticas--2.

PIBID (UFPR)- HISTÓRIA 1. **A mulher e o mercado de Trabalho**. 2015. Relatório disponível em: http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/projetos/historia2011/paginas/sequencias-didaticas--2.

Referências Bibliográficas

BELLOTTI, Karina K. **Proposta de Projeto: Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História.** Disponível em: <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/projects/6/paginas/313>.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BOSCHILIA, Roseli. **Da mulher ao gênero: a elaboração de um conceito.** (2007). Disponível no endereço <http://www.cidadedoconhecimento.org.br> Acesso em: março de 2015.

CERRI, L. F. **Diretrizes Curriculares Estaduais-História: Legitimidade, autonomia docente e currículo oculto.** Maringá: UEM. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 10, n. 1, pp.-41-49, jan./abr. 2007.

COSTA, Suely Gomes. “Gênero e História”. IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

DELGADO, Andréa Ferreira. **Por que pesquisar-ensinar História sob a perspectiva das relações de gênero?** *História & Ensino*: Londrina, v.3, pp.37-45, abr.1997.

FERRARI, A. “‘E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?’: Curiosidade, Ensino de História, Gênero e Sexualidade”. IN: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques. **Educação e Diversidade: Questões e Diálogos.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITE, Juçara. **Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade.** In: **Secretaria de Educação Básica.** Coleção Explorando o Ensino- História, Ensino Fundamental. Volume 21. 2010.

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

_____. **Uma leitura da História da educação sob a perspectiva do gênero.** Projeto História. São Paulo, n. 11, Nov. 1994.

NADAI, Elza. “O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

NETO, M. P. de M. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. Dourados: UFGD. Revista História em Reflexão. Vol.3 n.6, jul/dez 2009.

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

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla B(org.). **Novos temas nas aula de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e História”. IN: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) -MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998. Disponível para baixar em: http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf Acesso em: março de 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez. 1995.

_____. “História das Mulheres”. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História**: algumas questões sobre produções de subjetividades. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. UFSC: Florianópolis. 28, 29 e 30 de Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/>.