

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

MARIANE PIZARRO DE SOUZA

**ENTRE A AUSÊNCIA E A REPRESENTATIVIDADE: GÊNERO E
MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

**ARARAQUARA
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

MARIANE PIZARRO DE SOUZA

**ENTRE A AUSÊNCIA E A REPRESENTATIVIDADE: GÊNERO E
MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara-SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Sexual, na linha de pesquisa Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lourdes M. G. Conde Feitosa.

Bolsa: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

**ARARAQUARA
2020**

Souza, Mariane Pizarro de
S729e Entre a ausência e a representatividade : gênero e mulheres nos livros didáticos de história / Mariane Pizarro de Souza. -- Araraquara, 2020

203 p. : tabs. + objeto educacional

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Lourdes Madalena Gazarini Conde Feirosa

1. História. 2. Mulheres. 3. Livros didáticos. 4. Educação. 5. Identidade de gênero. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIANE PIZARRO DE SOUZA

ENTRE A AUSÊNCIA E A REPRESENTATIVIDADE: GÊNERO E MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara-SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Sexual, na linha de pesquisa Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lourdes M. G. Conde Feitosa.

Bolsa: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Defesa: 16/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lourdes M. G. Conde Feitosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP e **UNIGRADO**
- Centro Universitário Sagrado Coração - Bauru

Membro Titular: Prof.^o Dr.^o Paulo Rennes Marçal Ribeiro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Raquel dos Santos Funari
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Membro Suplente: Prof.^a Dr.^a Luci Regina Muzzeti
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP

Membro Suplente: Prof.^a Dr.^a Lílian Henrique de Azevedo
UNIP – Universidade Paulista – Campus Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP

Dedico este trabalho às Marias que fizeram e ainda fazem parte da minha vida: Maria de Lourdes, minha falecida avó materna, Maria Georgina, minha falecida avó paterna, Maria Regina, minha mãe e Rita Maria, minha tia.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus e aos meus pais, Maria Regina e Ezequiel, por me apoiarem em toda a minha jornada. Não tenho palavras para agradecer à minha querida orientadora, professora Lourdes, que me acompanhou desde a Graduação, e que muito além de orientações acadêmicas, me proporcionou ensinamentos sobre a vida, os quais sempre levarei comigo. Agradeço ao meu companheiro, João Carlos, por me apoiar e me dar forças, quando necessitei. Às minhas primas, Mariana e Carolina, agradeço, imensamente, por me incentivarem a fazer o Mestrado e por estarem sempre ao meu lado, me levando a Congressos, me aconselhando, lendo este trabalho e me acolhendo.

Também agradeço, intensamente, aos meus queridos amigos e primos, os quais sempre acreditaram na minha capacidade e me propiciaram longas horas de conversa e escuta, quando eu mais precisei: Ellen, Larissa, Karina, Priscila, Kelly, Erick, Cleiton, Meliane e Laís. Agradeço aos professores Paulo Rennes e Raquel Funari, Luci Muzzeti e Lilian Azevedo por aceitarem compor a minha Banca e pelas sugestões valiosíssimas que fizeram a este trabalho. Também quero agradecer a Tamizi Ribeiro por ter diagramado os materiais de apoio do(a) docente e dos(as) alunos(as).

Agradeço ainda aos professores da UNESP/Araraquara, pelas aulas e orientações, e aos funcionários da Pós-Graduação e da Biblioteca, pelo atendimento. Agradeço às meninas da República Álcool Íris, que me deram estadia em Araraquara. Quero agradecer também à UNIVESP, pela bolsa de facilitadora que me concedeu, durante uma parcela do tempo do Mestrado.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares, que me apoiarem até aqui.

*me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso
o que é que eu faço
para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além*

- legado

(Rupi Kaur)

Eu sou mansa, mas a minha função de viver é feroz.

(Clarice Lispector)

RESUMO

As mulheres tiveram as suas histórias silenciadas pela historiografia oitocentista, que as considerava como indignas de serem estudadas; ademais, os historiadores daquele período somente utilizavam como fontes históricas os documentos escritos da Igreja e do Estado e, conseqüentemente, o passado dos indivíduos ditos “comuns” também fora negado. Em 1929, é fundada a Escola dos *Annales*, a qual renova a teoria e os métodos de se fazer História, alargando o rol de fontes historiográficas. Em 1960, com o advento do movimento feminista, os historiadores e, essencialmente, as historiadoras começaram a estudar o passado das mulheres, buscando compreender a histórica subalternização feminina. Essas pesquisas deram origem, nos anos de 1980, a uma nova categoria analítica, o gênero, o qual compreende que o feminino e masculino são construções socioculturais criadas no âmbito das relações de poder, a partir do sexo biológico dos sujeitos. Atualmente, a História das mulheres e as relações de gênero são temáticas consagradas, na academia; entretanto, nos últimos anos, grupos conservadores têm acusado as escolas de estarem propagando uma suposta “ideologia de gênero”, ensinando sobre identidade de gênero e orientação sexual, o que estaria deturpando os valores da “família tradicional”. Apesar de, nos últimos meses de 2020, o STF ter barrado projetos de lei que visavam a proibir que temas sobre gênero fossem discutidos nas escolas, os conservadores conseguiram censurar os termos *gênero* e *orientação sexual* da PNE 2014 e da BNCC do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Com base nesse cenário, a presente pesquisa analisou 12 livros didáticos de História que foram escritos em função das orientações da BNCC, buscando estudar como os materiais abordavam a História das Mulheres e as questões de gênero. Com base nas análises, foi constatado que as mulheres e suas histórias ainda são marginalizadas nos livros, todavia, algumas obras apresentaram informações que possibilitam aos educandos refletirem sobre como o gênero é atravessado pelas questões de classe e étnico-raciais, e como os desígnios de gênero podem mudar de uma sociedade para a outra. Ao final desta pesquisa, foram produzidos dois materiais didáticos de apoio, um para o docente e outro para os educandos, contendo informações e atividades a respeito da História das mulheres egípcias, gregas e romanas, que podem ser utilizados em diferentes níveis e etapas de ensino.

Palavras-chave: História das Mulheres. Gênero. Livro didático.

ABSTRACT

Women had their histories silenced by 19th century historiography, which considered them unworthy to be studied, in addition, the historians of that period only used the written documents of the Church and the State as historical sources, and, consequently, the past of the so-called “common” individuals was also denied. In 1929, the School of Annales was founded, which renews the theory and methods of making history, expanding the list of historiographical sources. In 1960, with the advent of the feminist movement, historians, and essentially, female historians began to study the past of women, seeking to understand the historical female subordination. These researches gave rise, in the 1980s, to a new analytical category, the gender, which understands that the feminine and masculine are sociocultural constructions created at the heart of the power relations, through the biological sex of the subjects. Currently, the history of women and gender relations are themes consecrated in academia, however, in recent years, conservative groups have accused schools of propagating a supposed “gender ideology”, teaching about gender identity and sexual orientation, and that this would be disturbing the values of the “traditional family”. Despite the fact that, in the last months of 2020, the STF barred bills that aimed to prohibit gender issues from being discussed in schools, conservatives managed to censor the terms gender and sexual orientation of the PNE 2014 and the BNCCs of Ensino Fundamental II and High School . Based on this scenario, the present research analyzed 12 history textbooks that were written based on the guidelines of the BNCC, seeking to study how the materials approached the history of women and gender issues. Through the analyzes, it was found that women and their stories are still marginalized in books, however, some textbooks presented information that allows students to reflect on how gender is crossed by racial class and ethnic issues, and how gender designs can change from one society to another. At the end of this research, two didactic support materials were produced, one for the teacher and another for the students, containing information about the History of Egyptian, Greek and Roman women, which can be used at different levels and stages of education.

Keywords: Women's History. Genre. Textbook.

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------|-----|
| Tabela 1 | 84 |
| <i>Livros do 6º ano</i> | 84 |
| Tabela 2 | 89 |
| <i>Livros do 7º ano</i> | 89 |
| Tabela 3 | 94 |
| <i>Livros do 8º ano</i> | 94 |
| Tabela 4 | 102 |
| <i>Livros do 9º ano</i> | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: DA AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES AOS ESTUDOS DE GÊNERO | 13 |
| 1.1 O que é História? | 13 |
| 1.2 O Passado negado: as mulheres e o apagamento da História | 18 |
| 1.3 A Virada Feminista da década de 1960: as mulheres adentram as tramas da História..... | 25 |
| 1.4 Gênero e História: uma nova perspectiva analítica | 32 |
| 2 EMBATES ENTRE GÊNERO E CURRÍCULO: AVANÇOS, RETROCESSOS E RECUPERAÇÕES | 37 |
| 2.1 Reprodução da oposição binária entre os gêneros no campo escolar | 37 |
| 2.2 Currículo: a seleção de saberes e as relações de poder | 42 |
| 2.3 Currículo e gênero: uma análise por meio dos documentos curriculares | 46 |
| 3.4 O gênero deturpado: a falácia da ideologia de gênero..... | 62 |
| 3 UMA HISTÓRIA MAL CONTADA: GÊNERO E MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA..... | 72 |
| 3.1 Livros didáticos: gênero e História das Mulheres no PNLD de 2020 | 72 |
| 3.1.1 Livros didáticos do 6º ano | 80 |
| 3.1.2 Livros Didáticos do 7º ano | 85 |
| 3.1.3 Livros didáticos do 8º ano | 90 |
| 3.1.4. Livros Didáticos do 9º ano | 97 |
| 3.2 Gênero e História das Mulheres nos livros didáticos: reflexões por meio da perspectiva multiculturalista crítica | 105 |
| 4. MATERIAL DE APOIO: AS MULHERES NA ANTIGUIDADE..... | 110 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| REFERÊNCIAS | 115 |
| Documentos analisados..... | 120 |
| ANEXO A | 123 |
| ANEXO B | 164 |

INTRODUÇÃO

As mulheres, enquanto sujeitos históricos, foram, por muito tempo, excluídas da historiografia oficial. Seu passado era considerado irrelevante para os historiadores oitocentistas, que buscavam construir uma História “verdadeira” e factual, por meio de documentos escritos pertencentes, unicamente, ao Estado e à Igreja. Com o advento da Escola dos Annales, em 1929, as noções da ciência História foram questionadas, e o rol de documentos e temáticas de pesquisa foram ampliados.

No decorrer dos anos 1960 e 1970, surge a segunda onda do movimento feminista, a qual suscitou uma nova geração de historiadores, mas, principalmente, de historiadoras preocupadas em conhecer a sua própria História e compreender as razões da subalternação feminina perante a figura do homem.

Durante os anos 1980, os questionamentos e pesquisas das décadas anteriores culminaram em uma nova categoria analítica: o gênero. Segundo essa perspectiva, as definições de feminino e masculino são construções socioculturais constituídas por meio das relações de poder (Scott, 1990).

Nas últimas duas décadas, a História das mulheres e as questões de gênero se tornaram temáticas consagradas, na academia. Atualmente, a categoria gênero tem sido utilizada em pesquisas sobre Educação Sexual, Sexualidade, saúde física e mental da mulher, do homem e da população LGBTQI+, violência contra a mulher e contra a população LGBTQI+, entre outras.

Entretanto, nos últimos anos, no Brasil, surgiu um movimento conservador que se posiciona contra uma suposta “ideologia de gênero”, a qual estaria sendo disseminada nas escolas. De acordo com essa ideia, os docentes estariam colocando em xeque os valores da família tradicional, ao abordarem questões sobre identidade de gênero e orientação sexual, nas instituições de ensino. Os conservadores defendem que a Educação Sexual deve ser realizada no ambiente doméstico ou somente com a autorização dos pais. Essa visão fez com que documentos educacionais de grande relevância retirassem seus conteúdos sobre gênero e orientação sexual, como foi o caso do PNE 2014 e das Bases Curriculares Nacionais Comuns do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Com os temas ligados ao gênero excluídos do currículo oficial, um questionamento foi levantado: como a História das mulheres e das relações de gênero são abordadas, nos livros didáticos que atualmente circulam nas escolas de todo o país?

Diante dessa problemática, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o conteúdo sobre História das Mulheres e gênero, em três coleções do Ensino Fundamental II, as quais, no total, somam doze livros. Tais livros compõem parte das 11 coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2020 – PNLD 2020. É válido ressaltar que os livros selecionados para a pesquisa foram elencados, porque estavam com a sua coleção completa disponível na escola municipal onde a autora ministra aulas. Todavia, como a autora somente iniciou seu trabalho no começo do ano letivo de 2020, ela não participou da escolha do material didático que a escola utiliza, atualmente, uma vez que a seleção é feita no ano anterior ao uso.

A metodologia adotada para realizar os estudos das obras didáticas é de caráter descritivo-analítico, com base na análise documental, a qual consiste em o pesquisador buscar informações em documentos, em geral, escritos, a partir de suas hipóteses de pesquisa e seu arcabouço teórico. Os documentos são fonte rica em informações que podem comprovar ou refutar as hipóteses do pesquisador, completa ou parcialmente (Lüdke & André, 2015).

Desse modo, ao analisar os livros, foram estudados quais os espaços que a mulher e suas histórias ocupam, nas páginas, e como estão dispostas, assim como as imagens que representam a figura feminina. Além disso, o conteúdo também foi examinado, buscando-se verificar as semelhanças e diferenças entre as abordagens realizadas pelos livros didáticos, e se a palavra *gênero* e suas discussões estão presentes no material.

A análise foi realizada com base nas propostas do currículo multicultural e das questões de gênero, sendo que ambas as correntes teóricas evidenciam como o caráter entre as relações de poder assimétricas constroem e produzem as diferenças e desigualdades entre os sujeitos. Segundo a proposta pós-estruturalista, as “diferenças” não são naturais, mas se constituem enquanto um produto construído, social e discursivamente. Afinal, algo só pode ser “diferente” ao ser relacionado com o “não diferente”, e são as relações de poder assimétricas e desiguais que avaliam se essa “diferença” é um aspecto positivo ou negativo. Um currículo multiculturalista se preocuparia em ver as “diferenças” para além do viés do respeito e da tolerância, atentando-se a analisar as relações de poder que foram/são responsáveis por criarem essas “diferenças” (Silva, 2015).

Como a proposta de um Mestrado profissional, além da pesquisa, é a construção de um produto que possa ser usado pela sociedade, ao final das análises dos livros

realizou-se a confecção de dois materiais de apoio didático, os quais podem ser utilizados por docentes e educandos de vários níveis e etapas de ensino. Em um deles há orientações específicas para o professor (Anexo A), enquanto o outro é voltado para os discentes (Anexo B), e não possui tais orientações didáticas e nem as respostas das atividades. Os materiais apresentam conteúdos sobre as mulheres egípcias, gregas e romanas e contêm textos para os alunos e docentes. A escolha de escrever sobre as mulheres da Antiguidade advém da afinidade e familiaridade da autora e da orientadora com a temática e do desejo de ampliar a reflexão e conhecimento sobre ele na Educação Básica.

1 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: DA AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES AOS ESTUDOS DE GÊNERO

A mulher não nasce: ela é feita. No fazer, sua humanidade é destruída. Ela se torna símbolo disto, símbolo daquilo: mãe da terra, puta do universo; mas ela nunca se torna ela mesma, porque é proibido para ela fazê-la.

(Andrea Dworking)

1.1 O que é História?

Os seres humanos sempre tentaram buscar explicações para suprir o anseio de compreender as suas vidas e a sua origem. Tal necessidade acarretará no surgimento dos mitos, nas primeiras sociedades humanas, cujas histórias transmitidas oralmente explicavam não somente a origem humana, mas de todo o universo, por meio de meios mágicos, os quais compunham a base religiosa desses povos. Todavia, as explicações míticas, por mais que ainda estejam presentes nas religiões e nas diversas religiosidades contemporâneas, não são as únicas a existirem, enquanto forma de elucidar as vivências humanas (Borges, 2003).

Na Grécia Antiga, os mitos possibilitavam que os indivíduos tivessem um passado inteligível e, de certa forma, palpável, ao mesmo tempo que selecionavam algumas frações deste, as quais foram transformadas em tradições e conhecimento universal, entre os gregos (Finley, 1889). Ademais, como assevera Finley (1989), os mitos não somente eram fundamentais para formar a ancestralidade grega, mas também eram um dos termômetros de moralidade desse povo:

Os gregos (...) amavam os épicos e as tragédias não só porque precisavam ser lembrados das origens de seus ritos, embora essa função fosse muito importante para o indivíduo — e ainda mais para a comunidade, que era arraigada a seus padroeiros e ancestrais divinos. O mito era o grande mestre dos gregos em todas as questões do espírito. Com ele, aprendiam moralidade e conduta; as virtudes da nobreza e o inestimável significado ou a ameaça da *hybris*; e ainda sobre raça, cultura e até mesmo política. (Finley, 1989, p. 07)

Apesar da rica mitologia, os gregos também foram os responsáveis por cunhar o termo *logos*, a razão, ou seja, a capacidade humana de pensar, refletir, ou melhor, racionalizar diferentes problemáticas e apontar uma causa, um efeito ou uma possível resolução para elas. No entanto, não havia uma ruptura clara entre os limites que separavam os mitos do pensamento racional, para essa sociedade (Funari, 2002). Como explana o autor, nos séculos VII e VI a.C., a Jônia, região asiática ocupada pelos gregos, prosperava devido ao comércio com a Mesopotâmia e o Egito. Diversos negociantes

estrangeiros transitavam por essa área, trazendo consigo outras narrativas e conhecimentos dos mais variados povos. Dessa forma, certos estudiosos, como Tales de Mileto e Hecateu de Mileto, começaram a racionalizar tais novidades, registrando-as e analisando-as. Nesse processo, os pensadores passaram a investigar a origem dos fenômenos naturais e sociais, refletindo sobre a existência humana e sua genealogia. Com essas discussões e especulações, deu-se o princípio da racionalidade e da filosofia grega.

Heródoto, nascido em Halicarnasso – atual Bodrum, na Turquia –, no século V a.C., é considerado o pai da História, por ser o primeiro a utilizar o termo com o significado de investigação e pesquisa. Ele e outros estudiosos de sua época, inspirados pelas reflexões racionais e filosóficas de seus antigos compatriotas, questionam seus contemporâneos – gregos e indivíduos de outras origens étnicas – a respeito do passado e das tradições orais, as quais eram transmitidas a cada geração, principiando a relatá-las e registrá-las por meio da escrita (Funari, 2002).

Percebe-se que os interesses desses primeiros investigadores do passado eram conhecer as origens das cidades-estados gregas e as transformações que elas sofriam e sofreram, ao longo das épocas, além de buscar compreender como as sociedades que interagiam com os gregos, fosse por meio de guerras, fosse por trocas comerciais, se organizavam. Em suas obras, Heródoto (1998), por exemplo, faz relatos sobre as Guerras Médicas, que estavam ocorrendo entre gregos e persas, além de escrever também um importante estudo sobre os egípcios, em seu Livro II, chamado *Euterpe*, no qual descreve aspectos da geografia, cultura, religião, organização social e política daquela região.

Nesse contexto, portanto, a História nasce como uma necessidade de os seres humanos investigarem e entenderem a sua genealogia e o mundo que os cerca, assim como ocorreu com a origem dos mitos. Entretanto, por mais que o anseio humano de compreender a própria existência tenha permanecido até os dias atuais, o modo como essa compreensão é buscada se transformou, ao longo dos séculos. Um exemplo desse fenômeno foram as modificações que a própria forma de se realizar a investigação histórica sofreu.

A palavra História significava, originalmente, investigação ou pesquisa, em grego, como mencionado acima; contudo, o vocábulo ganhou novas definições, com a institucionalização da História enquanto um conhecimento científico, a partir do século XIX. Todavia, antes de adentrar mais profundamente nas questões que tangem à

historiografia¹, é preciso compreender como os historiadores definem e compreendem a ciência histórica, atualmente.

O livro *Repensando a História* (2007), do historiador inglês Keith Jenkins, foi publicado, justamente, com o objetivo de ser um suporte teórico para graduandos, professores e pesquisadores de História, ao propor reflexões sobre as relações entre o historiador, o presente, o passado e a construção do conhecimento histórico.

O autor argumenta que não é tão simples conceituar e definir o que é História, e propõe que o termo não seja confundido ou utilizado como sinônimo de passado. Afinal, o passado é composto por acontecimentos e experiências vividas em um determinado tempo e espaço, enquanto a História é o seu relato, ou seja, o passado é o objeto de estudo da investigação histórica realizada por profissionais da área.

No entanto, essa visão de Jenkins não é unânime entre os historiadores. Malatian (2018)², por exemplo, sustenta que há duas designações distintas para o vocábulo. A primeira é a história escrita com a inicial minúscula, correspondente às experiências vividas pelos seres humanos, ao longo do tempo, definida por Borges (2003) como a história-acontecimento³:

[...] a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história das transformações humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias que estamos vivendo. [...] quer saibamos ou não, quer aceitemos ou não, somos parte da história, e todos desempenhamos nela um papel. (Borges, 2003, p. 48)

A segunda acepção de História - escrita com a inicial maiúscula - se refere à ciência histórica, ou seja, é o campo do conhecimento que investiga e interpreta as fontes e documentos deixados pelos homens e mulheres do passado (Borges, 2003; Malatian, 2018). Essa última conceituação compactua com o significado atribuído à História por Jenkins (2007).

Apesar de haver tais divergências na utilização termo, pode-se afirmar que a História, enquanto ciência, é definida como o processo que envolve a construção do conhecimento sobre o passado, a partir da investigação engendrada por historiadores e arqueólogos que estudam os vestígios e pistas que restaram das vivências humanas, ao

¹ *Historiografia*, segundo Martin (2009), é um termo polissêmico, o qual pode ser utilizado como o sinônimo de escrita da História, ou pode ser definido enquanto o estudo epistemológico da escrita História, bem como o estudo dos métodos e técnicas da ciência histórica.

² Optou-se por trazer também essa conceituação sobre História, pois algumas referências que empregadas no decorrer dessa Dissertação fazem uso dessa visão. Entretanto, é válido ressaltar que sempre que o vocábulo estiver iniciado com letra maiúscula, neste trabalho, estará se referindo a História enquanto ciência.

³ Para Jenkins (2017), tal definição se refere ao que ele entende por *passado*.

longo do tempo, os quais são analisados por meio do arcabouço teórico e metodológico próprio dessa ciência.

Todavia, como alerta Jenkins (2007), o passado já ocorreu e não é possível conhecê-lo integralmente, de sorte que os historiadores analisam o que subsistiu dele, como a iconografia, escritos, material arqueológico, fotografias, arquitetura, entre outros documentos. Tais fontes são apenas fragmentos, resquícios que restaram da existência dos homens e mulheres do passado, os quais os estudiosos tentam interpretar, a partir do seu próprio mundo. E é nesse ponto que reside outra problemática da construção do conhecimento histórico sobre a qual tanto Jenkins (2007) quanto Borges (2003) refletem.

Os historiadores, ou outros pensadores que analisam o que remanesceu do passado, são “filhos de seu tempo”, ou seja, interpretam as fontes com base em seus pontos de vista, os quais são frutos de suas experiências singulares de vida vividas em seus próprios tempos históricos (Borges, 2003; Jenkins, 2007).

Cada estudioso olha para o passado tentando responder a questionamentos e suprir os anseios que o inquietam, em seu presente. Assim, não é à toa que Duby aponta: “cada época constrói mentalmente sua própria representação do passado, sua própria Roma e sua própria Atenas” (Duby, 1980 citado por Funari, 2003, p. 29), ou seja, um historiador oitocentista possui convicções e preocupações completamente díspares de um historiador do século XXI, e cada um deles interpreta e atribui significados ao passado por meio do filtro das lentes de suas próprias temporalidades. Logo, os historiadores não são isentos de opiniões ou ideologias, e é por meio das suas próprias concepções de mundo que interpretam o passado e constroem o relato histórico.

Ademais, mesmo se dois historiadores ou indivíduos contemporâneos tivessem acesso a uma máquina que permitisse que eles voltassem no tempo, em um feudo na região da atual França, na Baixa Idade Média, por exemplo, eles formulariam interpretações mais ou menos distintas para o que observassem, a partir das suas respectivas subjetividades e perspectivas de mundo.

A História e a construção do conhecimento histórico, portanto, envolvem uma imbrincada relação entre o objeto de pesquisa, o passado – ou melhor, os vestígios da humanidade no tempo – e as preocupações particulares do tempo histórico do historiador que está realizando a pesquisa, assim como a própria visão de mundo desse estudioso.

A História, atualmente, além de ser vista como uma ciência, compõe parte do currículo oficial das escolas de todo o país enquanto disciplina. Entretanto, há uma intensa discussão sobre o que se ensinar e como se a ensinar. Ressalta Cerri (2011, p. 59):

Faz toda a diferença conhecer, mesmo que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos [...] ao tomar nossos posicionamentos diante dos múltiplos aspectos da realidade. Entender as coisas como construção, com uma duração própria, é necessário para quem quer agir sobre elas. Afinal, as coisas como dados prontos e acabados fora do tempo, como fatos naturais, aos quais só restar submeter-se são a descrição da postura conformista. (Cerri, 2011, p. 59)

Nesse sentido, Cerri (2011) discute que é papel do ensino da História promover nos alunos o desenvolvimento do pensamento histórico, ou seja, a compreensão de que tudo acontece em um determinado contexto histórico, com suas particularidades culturais, e estando ligado a posturas ideológicas de uma classe ou grupo social. Ademais, pensar historicamente é entender o próprio tempo histórico enquanto uma sucessão de acontecimentos que causa rupturas e permanências nas estruturas de uma sociedade. A aprendizagem da História também visa à construção de identidades individuais e coletivas que são permeadas por fatores de gênero, classe, etnia/raça, faixa etária, religiosidade e regionalismos, elementos estes que compõem as subjetividades e vivências dos sujeitos.

Para o autor, um outro elemento fundamental do ensino de História é a aquisição de “letramento histórico⁴”, ou seja, não basta saber quando e como ocorreram determinados acontecimentos, porém, é necessário incorporar os conhecimentos históricos aos aspectos práticos da vida em sociedade. Em outras palavras, é quando o indivíduo compreende o lugar que ocupa no mundo e tenta agir para mudá-lo, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Não há uma metodologia pedagógica única para alcançar os objetivos do ensino de História comentados acima, contudo, uma das estratégias que o docente pode seguir é ter como ponto inicial da disciplina a realidade e a historicidade dos próprios educandos, problematizando o presente, a partir do entendimento do passado. Além disso, o professor deve procurar romper com a narrativa histórica dos “grandes acontecimentos” e dos míticos heróis nacionais, evidenciando que a história é uma construção realizada por múltiplos sujeitos, com suas contradições e dissonâncias (Vasconcellos, 1999; Cerri, 2011).

O conhecimento histórico e seu ensino nem sempre foram compreendidos e conceituados como são, atualmente. A História, enquanto uma ciência, possui sua própria historicidade, a qual é estudada pela abordagem histórica denominada História da historiografia, a qual efetua estudos e reflexões sobre a epistemologia da escrita da

⁴ O autor faz uma analogia entre a diferença de alfabetização, que seria a capacidade de leitura e escrita de um texto, e o letramento, o qual é a habilidade de compreensão da escrita e sua apropriação, enquanto ferramenta de comunicação e expressão.

História científica, analisando suas teorias, conceitos e metodologias, ao longo de sua trajetória.

No início da História ciência, no século XIX, várias temáticas eram percebidas como indignas de serem estudadas ou não eram consideradas como temas de pesquisa, como, por exemplo, a História das populações menos abastadas, a História da família, da sexualidade, da criança, da vida privada e, inclusive, a História das Mulheres, as quais, por muito tempo, foram destinadas ao silêncio e ao limbo dos relatos históricos (Soheit, 1997; Matos, 2000). Para entender o processo que levou à exclusão da figura feminina das narrativas históricas, é necessário refletir sobre o nascimento do próprio conhecimento histórico.

1.2 O Passado negado: as mulheres e o apagamento da História

Qual é a imagem que surge na mente, quando se menciona a profissão de historiador? Não é preciso refletir muito: a imagem evocada é, em sua maioria, a de um homem branco, como Smith (2003) alerta. E quando se pensa em personalidades históricas, dificilmente a imagem de uma mulher é lembrada ou citada. As mulheres foram esquecidas por longas décadas, ou melhor, foram deliberadamente silenciadas e apagadas dos relatos históricos. Suas histórias eram consideradas demasiadamente indignas e inferiores, para serem contadas e estudadas. Mais ou menos, a metade da população mundial tivera a sua História negada e a sua identidade, enquanto sujeitos históricos, omitida propositalmente por um longo período. Tal fenômeno pode ser explicado à luz do surgimento da própria História ciência.

A profissionalização do historiador e o nascimento da História ocorreram no século XIX, na Europa, como aponta Dantas (2007), em uma época na qual os países europeus estavam preocupados em afirmar e moldar sólidas identidades nacionais para suas nações, algumas em processo de formação e unificação, como era o caso da Alemanha e Itália, e outras em fase de organização e estabilização, como a Inglaterra e a França. Para alcançar esses desígnios, os países passaram a realizar vultosos investimentos em sociedades de pesquisas, com o interesse em estimular o estudo de suas histórias nacionais.

Com as ciências naturais, como física e química, em alta e ganhando muito prestígio, no cenário europeu, emerge na Alemanha a preocupação de transformar a História em ciência. Para isso, os historiadores alemães idealizam que a História deveria

se tornar tão confiável quanto as ciências exatas, propondo e estabelecendo métodos de pesquisa que permitissem a elaboração de regras e verdades universais. Assim, eles acreditavam que o papel dos historiadores era resgatar o passado e os fatos “como eles realmente aconteceram.” (Borges, 2003)

Os historiadores alemães dessa corrente histórica conhecida como historicismo ou “escola científica alemã” não foram os únicos a tentar promover a aproximação da História com as ciências naturais. Na França, surge o positivismo, o qual foi postulado por Augusto Comte, cujo objetivo era promover uma História científica, neutra e imparcial, que se preocupasse em reunir os eventos históricos em narrativas cronológicas protagonizadas pelos “grandes homens” e “heróis”. Os historiadores eram encarados como transmissores de uma verdade histórica única e absoluta, e a história, portanto, estaria lá, pronta para ser descoberta e narrada pelos estudiosos (Dantas, 2007).

Ademais, os documentos considerados como fontes legítimas e confiáveis da história, os quais supostamente permitiram que o passado fosse integralmente resgatado, eram os documentos oficiais, unicamente escritos em papéis, ligados ao Estado e à Igreja. Uma vez que a maioria dos registros deixado pelas mulheres estava associado ao âmbito doméstico, foram, desse modo, desconsiderados como objetos de estudo pelos historiadores oitocentistas.

Os relatos históricos dessa época, apoiados por tais fontes, construía uma História essencialmente política, focada em enaltecer guerras e expansionismos territoriais, bem como em estabelecer certos conceitos, como cultura dominante e dominada, além de exaltar a supremacia europeia diante do restante do mundo,⁵ de sorte a demarcar igualmente a superioridade masculina. Assim, as ocorrências da vida cotidiana, os indivíduos mais pobres e acontecimentos tidos de pouca relevância eram excluídos dessa equação (Dantas, 2007; Feitosa, 2008). Nesse cenário, conseqüentemente, as mulheres também não eram reconhecidas enquanto sujeitos históricos. Todavia, aponta Feitosa (2008):

As exceções davam-se em alguns estudos relacionados às mulheres chamadas célebres, como, por exemplo, as histórias de Messalina, de Cleópatra, de Livia ou Penélope, cujo interesse estava na relação que possuíam com homens famosos ou pelo poder que detinham. (Feitosa, 2008, p. 124)

⁵ A preocupação dos historiadores da época em exaltar a cultura europeia perante o restante do planeta advinha do contexto histórico neocolonialista, no qual estavam inseridos, uma vez que as ciências, incluindo a História, foram utilizadas como instrumento para justificar a dominação dos continentes africano e asiático, empreendida no último quartel do século XIX por diversos países europeus.

Entretanto, é de suma importância destacar que mesmo o estudo dessas “grandes e célebres mulheres” era realizado sob a ótica julgadora e vigilante do universo masculino, já que, até meados da primeira metade do século XX, os historiadores eram majoritariamente homens brancos. Segundo Smith (2003), as mulheres educadas e letradas de classe média e alta eram relegadas, sobretudo, a se ocuparem dos afazeres domésticos e da educação dos seus filhos e filhas; eram destinadas, portanto, à esfera privada. Dessa forma, a profissão de historiador se tornou quase que exclusivamente um monopólio masculino, afinal, eram os homens que possuíam o tempo necessário para se engajar nas pesquisas em arquivos e nas atividades de ensino nas universidades, tão caras à profissionalização da ciência História.

O século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem a sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase que predeterminados, até em seus detalhes. Paralelamente, existe um discurso dos ofícios que faz a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis. “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos”, declara um delegado operário da exposição mundial de 1967. (Perrot, 2017, p. 187)

A mulher era considerada inapta para atuar em cargos públicos, participar da política ou efetuar pesquisas científicas. Sua feminilidade, piedade e o seu emocional “naturalmente” frágil a incapacitariam para tomar decisões racionais, sendo vista como um ser inferior ao homem, devendo ser confinada na casa. (Perrot, 2017). Essa ótica sobre a fragilidade e a inferioridade feminina irá refletir até mesmo no estabelecimento da profissionalização do historiador.

O positivismo determinou o marco que diferenciara o “amadorismo” do “profissional”, no sentido de que tudo aquilo que foi produzido e escrito sobre os acontecimentos do passado, antes da História científica, terminou por ser tomado como “literatura” ou escritos “amadorescos”. E, dentre esses trabalhos, estava uma vasta literatura de caráter investigativo sobre o passado, produzida por algumas mulheres, intelectuais entusiastas ou figuras femininas empobrecidas que sobreviviam da comercialização de suas obras. Tais escritos abordavam assuntos variados, e alguns deles apresentavam a história de rainhas e outras personalidades femininas que eram vistas como relevantes, para a época. Todavia, essas escritoras transgrediam as regras sociais do período, sendo consideradas excêntricas ou jovens aventureiras, as quais, por vezes,

necessitavam comercializar as suas obras ocultadas por um pseudônimo masculino (Smith, 2003).⁶

Smith (2003) destaca que essas escritoras eram vistas como a quintessência do amadorismo, seus escritos eram tidos pelos historiadores oitocentistas como triviais, emotivos, sentimentais, superficiais e inferiores. A profissionalização da História ocorreu em contraponto a esse “amadorismo”, por isso, a História deveria ser factual, racional e cientificamente rigorosa. Foi por meio do estabelecimento da dicotomia entre aquilo que era considerado o amador, o Outro, e aquilo que era tomado como o profissional, o Científico, que a História do século XIX foi se moldando:

“Cientistas” históricos estabeleceriam polaridades entre profissionalismos e amadorismos, entre história política e ninharias culturais, entre o espírito e o corpo – polaridades em que o último termo era sempre inferior ao anterior. Foi no diálogo com a visão amadora mais popular – isto é, com a feminilidade, a vida cotidiana e sua concomitante superficialidade – que a ciência histórica tomou forma como uma questão de importância nacional, como verdade universal sem gênero e, ao mesmo tempo, como uma disciplina sobretudo [de homens] para homens. (Smith, 2003, p. 30)

Todavia, o positivismo e a escola científica alemã não foram as únicas correntes historiográficas surgidas no século XIX. Nesse período, há a consolidação do capitalismo industrial e o fortalecimento da sociedade desigual e opressora burguesa, na qual os trabalhadores responsáveis pela produção das riquezas eram deliberadamente alijados dos frutos de seu trabalho. Tal conjuntura de mundo torna-se alvo de severas críticas, por parte de vários pensadores da época, dentre os quais dois relevantes intelectuais se destacaram, Karl Marx e Friedrich Engels, cujas teorias revolucionaram o século XX e encontram um vasto número de apoiadores até os dias atuais.

Marx e Engels elaboraram uma nova teoria filosófica de entendimento de mundo, evidenciando as contradições da sociedade, na qual viviam, com o intuito de transformá-la. Ambos, também influenciados pela concepção de ciência da época, formulam um método considerado universal para estudar a História, o qual ficou conhecido como materialismo histórico-dialético.

O método é denominado materialismo histórico, porque entende que o homem transforma a natureza para sobreviver, contudo, não o faz por si mesmo, mas em grupos sociais que compõem a sociedade em que vive. Tais relações, por conseguinte, não são necessariamente voluntárias: na maioria dos casos, os indivíduos ficam à mercê dos mandos e desmandos da estrutura social e econômica pré-estabelecida. O método é

⁶ Bonnie G. Smith faz um estudo extenso sobre a vida e obra das mulheres que produziram essa literatura histórica, durante o século XIX, em seu livro *Gênero e História: homens, mulheres e prática histórica*, trazido ao Brasil pela Editora EDUSC-Bauru.

chamado de dialético, pois revela que a história é um processo dinâmico, e que cada realidade contém suas próprias contradições internas, as quais são responsáveis por gerar constantes transformações sócio-históricas. O dinamismo e as contradições são engendrados pelo que os filósofos denominam *luta de classes*, que seria o fenômeno no qual as classes que são subalternizadas entram em conflito com a classe que é detentora dos meios de produção responsável por oprimi-las (Lefebvre, 2017; Malatian, 2018). Tal perspectiva história é ilustrada na obra mais popular dos filósofos, *O Manifesto do Partido Comunista*, lançada em 1848:⁷

A história de toda a sociedade até hoje tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e artífice, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma leitura ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta, uma luta que acabou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta. (Marx & Engels, 2015)

Os autores supracitados, portanto, distintamente dos positivistas e historiadores alemães, não pautam a História nos “grandes personagens e nos grandes acontecimentos”, uma vez que seu método é direcionado especialmente para a análise das relações de diferentes classes sociais, ao estabelecer a dicotomia e o antagonismo entre grupos oprimidos e grupos opressores. Entretanto, como as mulheres são concebidas por essa perspectiva materialista histórica? Marx e, excepcionalmente, Engels, em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1964), defendem que, nos primórdios da humanidade, existiria uma “divisão sexual natural” do trabalho, na qual o homem seria o caçador-coletor responsável pela subsistência, enquanto à mulher caberiam os afazeres domésticos e a criação dos filhos. Tal divisão não seria necessariamente opressiva ou desigual. Com o advento da revolução agrícola e o avanço das técnicas agrícolas e pecuárias, a humanidade começa a cercar as terras, levando à origem da propriedade privada. Todavia, o domínio das terras e das suas novas formas de manejo seriam exclusivamente do universo masculino, o que possibilitou que a mulher fosse relegada à subserviência, tornando-se posse do homem, por meio do casamento. Nesse cenário, a função feminina seria, pois, a de gerar filhos legítimos para herdarem as terras e demais propriedades que seriam de origem paterna.

Haraway (2004) e Beauvoir (1989) apontam que Marx e Engels compreendem que as mulheres somente poderiam pleitear o fim da opressão, se conseguissem direitos

⁷ O Manifesto do Partido Comunista foi lançado com o intuito de ser uma espécie de “guia” para promover a união e a tomada de consciência da classe operária, de modo que esta pudesse se organizar e realizar a revolução do proletariado, tomando o Estado e os meios de produção.

juridicamente iguais aos dos homens e pudessem participar ativamente da produção, não sendo tão solicitadas para o trabalho doméstico. Contudo, as autoras argumentam que, além de Engels não esclarecer como o surgimento da propriedade privada provocou inevitavelmente a subordinação feminina, o marxismo tradicional naturalizou a divisão sexual do trabalho baseada em uma ótica exclusivamente heterossexual e reduziu a subserviência feminina unicamente à esfera econômica, ao identificar a opressão feminina como um fenômeno ligado exclusivamente à sua capacidade produtiva. Ademais, ao tentarem elaborar um método histórico universalizante, os filósofos não levaram em conta a diversidade de esferas econômicas, sociais e culturais das sociedades do passado e de sua contemporaneidade. Sobre o marxismo tradicional e as mulheres, Soheit (1997, p. 400) complementa:

O marxismo considera a problemática que divide homens e mulheres uma contradição secundária, que encontrara resolução com o fim da contradição principal: a instauração da sociedade sem classes com a mudança do modo de produção. Não se justifica, portanto, uma atenção especial do historiador para a questão feminina. (Soheit, 1997, p. 400)

No entanto, não se pode negar as contribuições do pensamento marxista para a formação de uma História que dirigisse seus holofotes para os sujeitos mais pobres e marginalizados da época. Tal visão de mundo irá impactar também no desenvolvimento dos primeiros movimentos sociais internacionais, como o movimento operário e a primeira onda do movimento feminista,⁸ que estavam se delineando durante o final do século XIX e o início do século XX. O primeiro surgiu na Grã-Bretanha, quando os operários passaram a reivindicar melhores condições trabalhistas e medidas para coibir o desemprego crescente. O segundo se iniciou na Inglaterra e nos Estados Unidos, com as primeiras mobilizações protagonizadas por mulheres, que ultrapassaram as fronteiras dessas nações, repercutindo em outros lugares do mundo. Tal movimento foi caracterizado pela demanda sufragista, na qual as mulheres pleiteavam direitos civis e políticos equivalentes aos quais os homens já eram detentores.⁹

⁸ Como aponta Silva (2019), a categorização e a divisão do feminismo em ondas têm objetivos exclusivamente didáticos, porque, embora haja uma confluência em determinadas pautas, o movimento feminista, ou melhor, as vertentes do movimento feminista tiveram e ainda têm pensamentos divergentes e particularidades teóricas, de maneira que nenhuma onda feminista foi/é homogênea, epistemologicamente.

⁹ As mulheres dessa primeira onda almejavam o direito de poderem votar e serem votadas para cargos públicos, bem como terem autonomia para administrar suas próprias fortunas. Amparando-se nas teorias liberais e universalistas, elas defendiam a igualdade moral e intelectual entre homens e mulheres, de modo que, assim como eles, elas deveriam poder participar da vida pública, ter direito de estudar e se profissionalizar, para poderem pleitear trabalhos que fossem além do âmbito doméstico de cuidados da casa e dos filhos. Tais reivindicações foram realizadas pelas mulheres mais abastadas e burguesas da época (Silva, 2019). E, como ficavam as mulheres mais pobres, nesse cenário, que, além de possuírem os

As ciências humanas não ficaram imunes a esse cenário de intensa agitação social e das guerras mundiais que também estavam eclodindo, nesse período. As escolas históricas tradicionais já não eram capazes de explicar e dar conta da conjuntura complexa vivida pela Europa, nesse momento, de maneira que não é por menos que, no ano de 1929, os historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre lançam a revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, cujo objetivo era trazer estudos os quais repensavam as formas cátedras de se fazer a História ciência.

A revista, ao longo das décadas de 1930 e 1940, tornou-se um movimento historiográfico próprio denominado Escola dos *Annales*. Devido à sua vultosa contribuição para se repensar as formas de fazer, escrever e entender a História, suas fontes e a relação destas com historiador, *Annales* foi chamada por Burke (1991) de “A Revolução Francesa da Historiografia”.¹⁰

Ao escrever sobre a Escola dos *Annales* entre 1929 e 1969, Cardoso (1997) salienta pontos reflexivos e teóricos principais dessa corrente historiográfica. Primeiramente, apesar dos historiadores dos *Annales* também acreditarem na História enquanto ciência, enxergavam-na como uma ciência que está em constante construção e não como uma “história-narração” pronta e finalizada. Para eles, o historiador deveria formular um questionamento para ser respondido durante as suas pesquisas, criando, assim, a chamada “história-problema”. Dessa forma, a História seria tanto uma ciência do passado quanto do presente, uma vez que a sua função seria buscar uma consciência do presente, a partir dos estudos da conjuntura do passado, compreendendo que o “hoje” é a consequência e o resultado de “ontem”.

Em virtude de a ambição da Escola de *Annales* ser formar uma história social global que evidenciasse o elo entre a esfera econômica, as mentalidades coletivas e o poder, os historiadores começaram a incluir métodos, problemáticas e conceitos das ciências sociais e da antropologia, em suas pesquisas. Assim, houve o deslocamento do

deveres domésticos, ainda trabalhavam fora do ambiente do lar, para auxiliarem no sustento de suas famílias? Influenciadas pelas teorias marxistas, as feministas socialistas, como a alemã Clara Zetkin (1854-1933) e principalmente a russa/soviética Alexandra Kollontai (1872-1952), apesar de compactuarem com as sufragistas na questão de que as mulheres deveriam possuir os mesmos direitos civis e políticos que a população masculina, voltaram seus estudos e sua militância em favor das mulheres mais pobres e operárias. Kollontai acreditava que as mulheres não somente eram exploradas no trabalho como os homens, mas também sofriam opressão e exploração doméstica, ou seja, eram duplamente exploradas por sua condição, enquanto sujeitos femininos (Garcia, 2015).

¹⁰ Em seu livro *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola de Annales (1929-1989)*, traduzido pela Editora Unesp, em 1992, Peter Burke faz um estudo ampliado sobre o movimento de *Annales*, analisando desde a conjuntura que possibilitou a fundação da revista até os desdobramentos de sua influência na historiografia contemporânea, no final da década de 1980.

foco da história centrada unicamente em acontecimentos isolados e em indivíduos da elite para uma história dos fenômenos coletivos e sociais, formulando uma “sócio-história” ou uma História Social. Os *Annales* também foram os responsáveis por ampliar o leque das fontes consideradas válidas para se tornarem objeto de pesquisa e incluíram quaisquer vestígios do passado em seu rol de documentos históricos, como o uso da História Oral, materiais arqueológicos, epigrafias, iconografias, fotos, entre outros¹¹ (Cardoso, 1997).

Apesar de, inicialmente, os historiadores que compunham a Escola de *Annales* não buscarem estudar as mulheres enquanto sujeitos históricos, foram eles os responsáveis por estender o foco da História para as tramas do cotidiano e do social, além de diversificarem as fontes de pesquisa as quais permitiram, em um futuro próximo, que as mulheres e o feminino se tornassem objetos de análise da narrativa histórica. (Soheit, 1997; Perrot, 2007.).

1.3 A Virada Feminista da década de 1960: as mulheres adentram as tramas da História

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), veículos de propaganda nos EUA e em alguns países da Europa envolvidos no conflito incentivavam as mulheres a ocuparem os trabalhos dos homens que estavam combatendo no fronte das batalhas (Silva, 2019). Além disso, algumas delas também eram requisitadas para cargos diretamente ligados à guerra, como enfermeiras, pilotos, médicas, espãs, mecânicas, franco-atiradoras¹², além de executar funções de inteligência, nos gabinetes governamentais.

Após esse conflito que abalou e transformou o século XX, as mulheres estavam mais em evidência, ocupando mais espaços no mercado de trabalho, marcando presença nas universidades e tendo seus direitos civis e políticos expandidos, em vários pontos do mapa *mundi*, incluindo os EUA, Grã-Bretanha, Nova Zelândia e Brasil. A crescente visibilidade feminina impulsionará o início da segunda onda feminista, a qual redefiniu as bases teóricas do pensamento científico ocidental, incluindo as formas de fazer e entender a História (Matos, 2000, 2005).

¹¹ Para uma discussão mais aprofundada acerca das fontes e documentos históricos, indica-se a leitura dos livros *Fontes Históricas*, organizado por Carla Bassanizi Pinsky, e *O historiador e suas fontes*, também organizado por Pinsky e Tânia de Luca, ambos publicados pela editora Contexto.

¹² Na obra *A guerra não tem rosto de mulher* (2016), Svetlana Aleksievitch entrevista mulheres soviéticas que atuaram na Segunda Guerra como enfermeiras, médicas, motoristas, franco-atiradoras, pilotos de avião, cozinheiras, lavadeiras e soldadas, nos campos de batalha.

A segunda onda do movimento feminista surge, primeiramente, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, durante os anos de 1960 e 1970, juntamente com outros movimentos de caráter emancipatório e contestador, os quais eclodiram no decorrer da Guerra Fria. Nos Estados Unidos, no decurso do que é denominado luta das minorias por Direitos Civis, os movimentos *hippie* e negro, os homossexuais, os ecologistas e as mulheres começam a pensar sobre a opressão e a causa das injustiças sociais, de uma forma muito mais amplificada do que apenas pelo viés da luta de classes teorizada pelas correntes marxistas clássicas. Tais indivíduos passaram a refletir sobre como as suas vidas estavam arraigadas de estigmas e preconceitos que somente a superação do capitalismo, como propunham os socialistas¹³, não iria suplantar, por isso, era preciso renovar as teorias e pensar em outras práticas, a fim de combater o sistema opressivo vivido por eles (Shumaher & Brazil, 2000; Silva & Silva, 2009).

Para as feministas, um de seus pilares teóricos, o qual também foi um marco fundamental para o renascimento do movimento, é a obra *O Segundo Sexo*, da filósofa francesa Simone de Beauvoir. Publicado originalmente no ano de 1949, é um trabalho em dois volumes, no qual a autora se ampara tanto na biologia quanto no materialismo histórico e na psicanálise para elaborar um panorama histórico e teórico sobre os mitos de mãe, serva e companheira ideal que cercam as mulheres, visando a compreender a origem da subserviência da figura feminina, com base nas suas socializações. Diante disso, a autora desenvolve a tese de que a mulher sempre foi vista como um Outro, um ser diferente do homem, que não somente se distingue dele, mas é um ser inferior a ele. O homem em nenhum momento é o Outro, pois ele é o centro, é a autoridade universal que nunca é questionada. Em suas conclusões, Beauvoir (1989) argumenta que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, uma vez que a subordinação feminina não é natural nem biológica, ela advém da cultura, que, segundo a autora, valoriza mais aqueles que arriscam a vida pela sobrevivência em guerras e na caça, ou seja, os homens, do que aquelas que produzem a vida, as mulheres.

Outra obra importante para o feminismo que estava se delineando é *A mística feminina* (1972), de Betty Friedan, publicada em 1963, o qual denuncia o adoecimento e o descontentamento feminino pelo problema “que não tem nome”. A autora identifica que tal problema é justamente a insatisfação feminina norte-americana com seu mundo

¹³ A despeito das críticas, o marxismo não deixa de ser um dos principais aportes teóricos das ciências humanas, nesse período, passando igualmente por um revisionismo teórico, ao longo das décadas de 1960 e 1970.

reduzido à esfera doméstica. Pressionadas para serem sempre boas mães, esposas e donas-de-casa, e tendo as suas realizações pessoais cerceadas, as mulheres estavam desenvolvendo patologias psicossociais, como depressão, ansiedade e alcoolismo. Apesar de, como aponta Garcia (2015), a obra focar as suas análises e percepções em função da ótica da classe média e alta norte-americana, Friedam consegue expor o mal-estar feminino perante a condição opressora vivida pelas mulheres, diariamente.

Apoiado por essas obras e outros trabalhos intelectuais que foram surgindo, ao longo das décadas de 1960 e 1970, o movimento feminista passou a questionar a histórica desigualdade entre homens e mulheres, buscando investigar a genealogia da opressão feminina, isto é, traçar as origens da condição feminina e sua subordinação. Seriam elas advindas da divisão sexual do trabalho, conforme preconizou Engels? O capitalismo teria aprofundado a desigualdade entre homens e mulheres? Qual seria a raiz do patriarcado? Do androcentrismo? E do sexismo¹⁴?

Para tentar esclarecer esses questionamentos, as pesquisadoras feministas estabeleciam pontes e interconexões entre o marxismo e o feminismo, o capitalismo e o patriarcado e entre as esferas públicas e a vida privada; tais reflexões provocaram a amplificação do entendimento dos conceitos de sexo e classe. Esse cenário diversificara o movimento feminista, sendo possível identificar, nesse momento, determinadas vertentes, como o feminismo liberal e o radical, as quais possuíam divergências teóricas e metodológicas, apesar de partirem da premissa de que as mulheres possuíam como denominador comum a condição feminina (Conceição, 2009).

O feminismo liberal se apoiava na ideia de que a desigualdade – as liberais se recusavam a utilizar o termo *opressão* – entre homens e mulheres seria superada, quando as mulheres pudessem ocupar cargos públicos, inserindo-se no sistema para reformá-lo. Enquanto isso, o feminismo radical, pautando-se nas teorias marxistas e na psicanálise, compreendia que não era suficiente conquistar o espaço público, para superar a subserviência feminina, mas também era sumariamente necessário transformar o ambiente privado, em sua completude. Foram as radicais as responsáveis por teorizar que

¹⁴ Durante os estudos realizados pelas feministas, termos caros ao movimento foram teorizados, como o *androcentrismo*, o qual é a definição de mundo a partir da centralidade no universo masculino, unicamente, como as ciências que até então eram pautadas no homem como sendo seu protagonista e ao mesmo tempo seu produtor. Outro conceito é o *patriarcado*, cujo significado é a organização política, social, cultural e religiosa baseada na autoridade máxima masculina, na qual o jugo masculino sempre prevalece sobre as mulheres. Os termos *sexismo* e *machismo* também são teorizados e consistem no entendimento de que há um discurso cultural que prega a desigualdade entre homens e mulheres, justificando a superioridade da figura masculina perante a feminina (Garcia, 2015).

patriarcado é um sistema de dominação masculino e político que atinge as mulheres em todas as esferas de socialização, ideias traduzidas pela frase “o pessoal é político”. (Garcia, 2015)

Nesse meio-tempo, também houve o surgimento do feminismo negro, o qual adiciona outro elemento às discussões feministas: a raça/etnia. Essa vertente denuncia que o feminismo tradicional, além de elitista e burguês, também era branco e racista, porque não colocava em pauta a condição da mulher negra. Como argumenta Collins (2019), o feminismo negro se destaca por identificar que as mulheres negras, além de sofrerem opressão por serem mulheres, também eram oprimidas devido a questões raciais, ou seja, não há equidade na esfera da própria condição feminina.

De qualquer modo, a pressão feminista foi seminal, nos períodos dos anos 60 e 70, para confrontar o conservadorismo universitário, lutando contra a discriminação sexual e racial na academia. Descontentes com a exclusão das mulheres dos altos cargos de pesquisa e com a própria estrutura disciplinar, as feministas formam uma área de estudo próprio, os *Women's Studies*, nas faculdades norte-americanas e britânicas, promovendo estudos centralizados nas mulheres e em seus papéis na sociedade (Hollanda, 2019). Na França, surgem colóquios e grupos de estudos voltados a discutir a questão feminina, no decorrer dos anos de 1970. Logo, países como Holanda, Alemanha, Itália, Espanha, Portugal e Suécia também começam a abrigar pesquisas com a mulher enquanto tema de estudo (Perrot, 2007).

Em terras brasileiras, como pontua Holanda (2019), o feminismo ganhou corpo durante o período da ditadura militar¹⁵, como os denominados “grupos de reflexão”, nos quais ativistas feministas inicialmente trocavam saberes sobre a condição feminina. Durante as reuniões, certas pautas, como trabalho, profissão, questões domésticas e políticas eram discutidas; os livros de referência eram *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Friedrich Engels, *O Segundo Sexo*, de Beauvoir, e *A mística feminina*, de Friedam.

¹⁵ O feminismo, no Brasil, emergiu no contexto de militância de esquerda, o que retroalimentara as pautas e projetos do movimento. Uma vez que, na época, o país passava pela ditadura militar instaurada no ano de 1964, o feminismo e as mulheres militantes estavam frequentemente vinculados com os grupos de esquerda e de resistência da Igreja Católica, ou ao Partido Comunista, o que não deixava de ser problemático. No partido, elas enfrentavam dificuldade para suas demandas serem ouvidas, já que as preocupações partidárias eram centradas na derrocada do governo, enquanto, na Igreja, pautas como o aborto e a liberdade sexual, assuntos extensamente discutidos no feminismo europeu e norte-americano, eram barrados pelos dogmas religiosos (Hollanda, 2019).

Nesse ínterim, a ciência histórica também passa por uma renovação de tendências historiográficas, as quais possibilitam a abertura para os estudos das mulheres, ao alargarem os campos de investigação histórica e suas metodologias, além de questionarem os conceitos fixos e tradicionais da disciplina. As narrativas históricas redescobriram a política, ou melhor, compreenderam que o campo político também encontra ressonâncias e intervém no âmbito da vida privada, o que ocasionou na ampliação do escopo histórico de análise, além de proporcionar novas problemáticas de estudo e renovar a História Social (Matos, 2000).

Com os olhares direcionados para as identidades coletivas de grupos sociais até então marginalizados pelos relatos históricos, como camponeses, operários e os indivíduos ditos “comuns”, novos horizontes temáticos são incluídos na narrativa histórica, como a família, a natalidade, a nupcialidade, a mortalidade e a vida íntima, os quais fizeram da mulher uma necessária e inevitável pauta de análise (Matos, 2000). Georges Duby, por exemplo, um historiador francês herdeiro dos *Annales* que investigava a instituição do casamento, no período feudal, questiona-se sobre o que se sabe sobre as mulheres na Idade Média e inicia uma trajetória de estudos acerca do assunto (Perrot, 2007). A própria francesa Michelle Perrot, a qual, no começo de sua carreira como historiadora, tinha interesse pelo movimento operário francês, após se envolver com o feminismo, oferece, juntamente com Pauline Schmitt e Fabienne Bock, nos anos 70, um primeiro curso denominado “As mulheres têm uma história?” Como Perrot (2007) mesmo relata, o título do curso

revela nossas incertezas e traduz nosso acanhamento. Não estávamos certas de que as mulheres tivessem uma história (...). Não sabíamos como ensiná-la. Não tínhamos nem material nem métodos. Apenas interrogações. Recorremos a sociólogos, mais avançados do que nós, e a nossos colegas historiadores, levantando a questão das mulheres na história que eles haviam pesquisado. O curso foi um sucesso. O movimento estava lançado. Daí em diante nada o deteria. (Perrot, 2007, p. 15)

As cartas estavam na mesa, e o silêncio sobre a História das Mulheres estava rompido de vez. Nesse primeiro momento, as historiadoras estavam preocupadas em provar que as mulheres possuíam uma historicidade, por isso, utilizavam rígidos métodos de pesquisa, para conquistar a aprovação de seus pares. Seus estudos estavam dirigidos em reescrever, ou melhor, escrever uma História da Mulher apartada da História do Homem, uma História com ponto de vista da experiência feminina.

Dissertando sobre as produções históricas realizadas nesse período, Rago (1995) argumenta que, em meados de 1970, as narrativas historiográficas sobre as mulheres

possuíam como referência teórica e metodologia a História Social, arraigada de influências marxistas. Desse modo, quando as historiadoras procuraram pesquisar sobre a vida cotidiana feminina, buscaram identificar os símbolos e marcos de opressão capitalista e masculina que incidiam sobre a vida delas. No Brasil, especificamente, as pesquisadoras se interessaram por estudar as mulheres no contexto fabril, enfatizando em seus escritos as péssimas condições trabalhistas às quais as operárias eram submetidas, além de denunciar os assédios sexuais e outras formas de violência sofridas por elas. Contudo, tais estudos acabaram por construir a imagem de mulheres vítimas das determinações do ambiente machistas onde estavam inseridas, não focando na atuação dessas enquanto sujeitos históricos conscientes. Dentre esses estudos brasileiros, o pioneiro foi a tese apresentada por Heleieth Saffioti, em 1967, na UNESP de Araraquara: *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*.

Contudo, como ressalta Scott (1992), a História da Mulher, nessa época, foi encarada como um complemento necessário da História Geral, mas, ao mesmo tempo, um supérfluo, um adendo da História oficial. Alguns historiadores mais conservadores acreditavam que a História da Mulher era um ideologismo feminista sem grande relevância paradigmática para a ciência histórica:

No que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos(as) historiadores(as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado (“as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente” ou “a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica”). No que diz respeito à participação das mulheres na história e a reação foi um interesse mínimo no melhor dos casos (“minha compreensão da Revolução Francesa não mudou quando eu descobri que as mulheres participaram dela”. (Scott, 1990, p. 05).

Nos anos 1980, visando a combater as críticas anteriores, surge a segunda geração de pesquisadoras, e a historiografia das mulheres direciona-se para um novo rumo, centrando seus estudos na mulher enquanto sujeito histórico, atuando nos diferentes espaços sociais em que ela se encontrava. Matos (2005) afirma que se buscava, nesse período, principalmente, desvelar as mais variadas estratégias de resistência e sobrevivência criadas por elas, em seu cotidiano; ademais, as lutas femininas e seus poderes de atuação foram recuperados e enfatizados. Temas como a prostituição, a sexualidade, a educação e a disciplinarização feminina foram frequentes, nesse momento.

Como explana Soheit (2007), no Brasil, há exemplos de algumas obras desse período, como o livro *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, publicado em 1984, de Maria Odila Leite Silva Dias, no qual já constava uma análise sobre as mulheres. Luzia Margareth Rago lança *Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*, em 1985,

o qual apresenta uma discussão sobre as mulheres operárias. Em 1989, Martha de Abreu Esteves publica *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*, enquanto Rachel Soheit lança o seu livro *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)* e Magali Engel também tem publicado o estudo *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro*.

A História da Mulher encontra-se, nesse momento, em plena expansão, ganhando espaço no mundo acadêmico e destacando a importância e a relevância das diferenças sexuais de seus sujeitos para a organização da vida social. O caráter feminista dessa produção é perceptível, na ânsia das historiadoras de provar que as mulheres são sujeitos criativos e atuantes na História, as quais formaram redes de resistência contra as diferentes manifestações de poder e que, desse modo, possuíam experiências históricas com méritos o suficiente para estar presentes na memória coletiva, assim como a história dos homens. Contudo, essa abordagem colocava as mulheres em um patamar elevado invejável, atribuindo-lhes uma certa pujança consciente e imponente. Tal perspectiva historiográfica nasceu em resposta às críticas feitas à tendência anterior da História das Mulheres, que as tinha vitimizado nos mandos e desmandos da sociedade e tempo histórico em que viviam. Entretanto, essa nova interpretação histórica em tons, por vezes, romanceados, arriscava-se a se aproximar dos “heróis” e personagens memoráveis produzidos pelos positivistas do século XIX (Rago, 1995).

Nesse período, as narrativas históricas das mulheres impulsionam também uma outra reflexão: a História ciência fora até então construída a partir da perspectiva do homem, enquanto sujeito mítico e universal, como se a História da humanidade fosse representada unicamente pela ótica masculina, branca e elitista. Com as novas pesquisas, as mulheres provaram que há outros pontos de vistas sobre o passado, os quais são tão relevantes quanto quaisquer outros, para se compreender e narrar a História. Desse modo, assim como o conceito do homem único e universal foi colocado em xeque, o movimento feminista que estava passando por nova fase¹⁶ e as historiadoras e historiadores das mulheres passam a criticar também a visão de uma figura feminina abstrata e de uma essência feminina enraizada naturalmente nas mulheres (Rago, 1995; Soheit, 2007).

¹⁶ Nesse momento, como ressalta Silva (2019), lésbicas, mulheres negras e latinas, as quais compõem suas vertentes feministas próprias, denunciam que as diferenças existentes entre as mulheres, como raça/etnia, classe e orientação sexual, formam outros patamares de opressão que incidem de forma desigual sobre a figura feminina. Desse modo, não se pode classificar todas as experiências das mulheres com base em uma visão universalizante e totalizante do sujeito feminino.

1.4 Gênero e História: uma nova perspectiva analítica

No decurso da década de 1980, a História das Mulheres enfrentava alguns dilemas teóricos e metodológicos: será que era possível pensar em uma História das Mulheres apartada da historicidade masculina? Era possível falar em uma História com ponto de vista exclusivamente feminino? Como fazer a História do coletivo mulheres, sem perder de vista a diversidade de sujeitos femininos? Como a História das Mulheres poderia deixar de ser conceituada como um complemento da História dita oficial?

Para tentar encontrar possíveis soluções para essas inquietações, alguns estudiosos e estudiosas recorreram às teorias foucaultianas¹⁷ e pós-estruturalistas. Como discutem Rago (1995) e Hunt (1992), Michel Foucault tece severas críticas à História Social, principalmente por ela realizar seus estudos a partir de indivíduos com supostas identidades fixas e acabadas, não procurando evidenciar como os sujeitos históricos são constituídos, por meio das práticas culturais da sociedade na qual estão inseridos. Portanto, não é possível unicamente agregar as mulheres às narrativas históricas anteriores, ou enfatizar a similaridades entre as experiências femininas e masculinas, ou até mesmo pretender desvelar uma “cultura feminina” histórica; afinal, utilizar a categoria mulher, por meio de uma perspectiva existencialista e universalizante, homogeneíza uma ampla diversidade de agentes sociais abrangidos por essa categoria. Era necessário romper, por conseguinte, com a percepção de uma mulher a-histórica e única, para que a História começasse a pensar nas mulheres enquanto sujeitos plurais, que possuem historicidades e experiências de vida particulares e diversificadas.

Aproximando-se das teorias de Foucault, uma nova abordagem histórica se delineia, a denominada Nova História Cultural¹⁸. Tal tendência historiográfica parte do pressuposto de que não há sujeitos e identidades prontas, à espera de serem reveladas, ou papéis sociais a serem desvendados: o importante é compreender os mais variados e complexos jogos de poder que operam sobre os diferentes discursos, os quais são os produtores das subjetividades humanas. Ou seja, “trata-se de perceber sujeitos e objetos como resultados de práticas culturais, como efeitos, mais do que como produtores.” (Rago, 1995, p. 87)

¹⁷ Para um maior aprofundamento nas teorias foucaultianas, recomenda-se a leitura das obras do autor, fundamentalmente, *Arqueologia do Saber* e *As Palavras e as Coisas*.

¹⁸ Sobre as discussões acerca da Nova História Cultural ou somente História Cultural, é importante a leitura das obras *A Nova História Cultural*, organizado por Lynn Hunt, e *O que é História Cultural?*, de Peter Burke.

A História Social de inspiração marxista mostra as ações de sujeitos sociais enquanto seres coletivos, reforçando, principalmente na História das mulheres, sua atuação consciente diante de seus contextos a-históricos. Por sua vez, na História “genealógica” ou foucaultiana, os indivíduos são percebidos enquanto efeitos resultantes dos diversos discursos e dispositivos disciplinares que os rodeiam e que são responsáveis por moldá-los e normatizá-los. Nessa perspectiva, o importante é compreender como os sujeitos são constituídos enquanto tais, como são “operados”, ao invés de operantes, como são “praticados”, ao invés de praticantes (Rago, 1995).

Portanto, foi necessário repensar o agente empírico mulher e compreender mais do que nunca como as mulheres se “tornaram mulheres”; para isso, algumas pesquisadoras norte-americanas cunham e formulam, no fim dos anos 80, uma nova categoria analítica: o gênero. Em 1986, a historiadora Joan Scott, a qual simpatiza com os preceitos pós-estruturalistas, publica o seu artigo “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, o qual se tornou uma referência mundial para os estudos de gênero, principalmente por criticar os trabalhos que meramente apontavam e descreveriam as diferenças sexuais e por indicar possíveis caminhos epistemológicos e ferramentas teóricas e metodológicas para os historiadores e outros estudiosos do assunto.

Em seu texto, Scott (1990) expõe duas definições para a terminologia *gênero*. A primeira indica que gênero é um elemento fundamental das relações sociais apoiadas nas diferenças entre os sexos. Entretanto, tais distinções entre o feminino e o masculino não são meramente advindas do sexo biológico do indivíduo; são, no entanto, construções culturais discursivas constituídas a partir das associações entre as configurações genitais e as categorias binárias: homem/pênis e mulher/vagina. A segunda acepção para gênero entende que este é um dos componentes mais seminais das relações de poder e que, assim como tais relações passam por transformações e se reorganizam, ao longo do tempo, as relações de gênero também sofrem mutações. Scott (1990) elenca ainda mais quatro elementos de análise constitutivos da categoria gênero.

Primeiro elemento: os *símbolos e signos culturais*, os quais expressam uma gama de representações que, por vezes, se contrapõem, como Eva e Maria, por exemplo: uma simboliza o pecado e a devassidão, e a outra, a pureza e a lealdade. Para os historiadores e historiadoras, tais símbolos, suas representações, modalidades e contextos podem servir de objetos de análise e estudo.

Segundo elemento: *os conceitos normativos* que operam e (re)produzem o sentido dos símbolos culturais que cercam a sociedade. Tais conceitos, em sua maioria

dominantes, são expressos nas igrejas, escolas, hospitais, mídia, nos discursos científicos e políticos, por exemplo, e quase sempre se propõem reforçar o suposto binarismo existente entre o ser feminino e o masculino. Nesse sentido, o desafio dos estudiosos é desvelar o conflito e as relações de poder que estão por trás dessa dicotomia que fora naturalizada entre homens e mulheres.

Terceiro elemento: *política, instituições e organizações sociais*, que são atravessados e permeados pelos conceitos de gênero, também são responsáveis por produzir e gerir suas normas, a partir dos interesses vigentes nos jogos de poder social. Os historiadores e historiadoras devem estar atentos para descobrir o debate e os discursos que promovem as interpretações dominantes sobre gênero.

Quarto elemento: *identidade subjetiva*. Os pesquisadores precisam estudar como as identidades de gênero são construídas e relacioná-las ao contexto social vivido pelo indivíduo, por meio da análise dos símbolos e discursos generificados que o cercam.

Em suma, Scott (1990) propõe gênero como um discurso social, cultural e historicamente construído, com base em uma perspectiva genitalista e biologizante das categorias feminino e masculino. Entretanto, tais definições não são fixas ou rígidas, mas se reorganizam e se rearranjam, por meio das transformações sociais do período no qual os indivíduos estão inseridos e também pelas próprias mudanças íntimas e pessoais dos sujeitos, afinal, as identidades individuais se rearticulam durante a vida toda dos agentes sociais. A autora aponta igualmente que é dever dos pesquisadores desvelar a oposição e polarização binária entre os gêneros, estabelecida por meio dos múltiplos signos e símbolos produzidos nas sínteses das relações de poder.

Ademais, o feminino/mulher só existe em comparação/oposição ao masculino/homem, e o masculino só existe sob a mesma condição, ou seja, a existência de um só pode ser medida a partir da sua relação hierárquica e assimétrica com o outro; nesse sentido, a categoria de gênero também possui, inevitavelmente, uma perspectiva relacional e comparativa.

Em vista disso, as questões de gênero estabelecem, impreterivelmente, uma desconstrução das características binárias das definições de feminino e masculino – razão versus sentimentalidade, força versus fraqueza, dominador e dominado, sexualmente ativo versus sexualmente passivo –, propondo uma problematização entre os polos e visando a destacar o caráter multifacetado e contraditório de ambos. Com efeito, os indivíduos são homens e mulheres, mas não somente isso: são sujeitos femininos e masculinos de diversos tempos históricos, espaços geográficos, classes sociais, faixas

etárias, raças/etnias, religiões, entre outros aspectos que compõem a identidade pessoal de cada ser humano e que são, inevitavelmente, atravessados e perpassados pelas questões que tangenciam as relações de gênero (Louro, 2014.). Assim, Matos (2005, p. 23) enfatiza:

Os estudos de gênero contribuíram para ampliar as noções como resistência e experiência possibilitando o questionamento dos universalismos, do irredutível e do natural, destacando as diferenças e reconhecendo-as como histórica, social e culturalmente constituídas, o que se tornou um pressuposto do pesquisador que procura incorporar essa categoria, permitindo perceber a existência de processos diferentes e simultâneos, bem como abrir um leque de possibilidades de focos de análise.

A partir dessas discussões, pode-se compreender que estudar a História das Mulheres, por meio das lentes da perspectiva de gênero, não significa somente incluí-las nas narrativas históricas ou proporcionar visibilidade à sua figura, mas é preciso compreender que “ser mulher” e todas as características geralmente correlacionadas a ela, como fragilidade, feminilidade, maternidade, ânsia do matrimônio, sentimentalismo, funções domésticas e de cuidados com os filhos, não são atribuições naturais ou instintivas do sujeito feminino, mas construtos históricos e culturais que permeiam toda a socialização das figuras que nascem com a genitália vagina. Assim, para aqueles que possuem o órgão sexual dito masculino, os homens, as configurações de masculinidade também são produtos discursivamente constituídos, no decorrer das vivências desses sujeitos. Ademais, outros conceitos que compõem a categoria gênero, como sexualidade e corpo, não podem ser igualmente vislumbrados como concepções unicamente biológicas, uma vez que são acepções construídas no seio da dicotomia entre o ser feminino e o ser masculino.

Os estudos de gênero significaram um avanço para as pesquisas históricas, principalmente por evidenciarem o caráter plural de categorias e conceitos analíticos que antes eram considerados fixos e imutáveis, além de promoverem cada vez mais pesquisas não somente sobre as mulheres, mas também sobre a masculinidade e outros sujeitos que não se identificam com o espectro heterossexual ou heteronormativo. Atualmente, a categoria gênero é utilizada como suporte teórico em estudos sobre educação sexual, sexualidade, saúde física e mental dos sujeitos ditos femininos e masculinos, violência contra as mulheres e contra a comunidade LGBTQI+, e são essenciais para compreender o panorama complexo de processos históricos e relações de poder que resultaram na construção das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres que permeiam toda a sociedade ocidental contemporânea e, também, como as relações humanas são afetadas pelas construções de feminilidade e masculinidade.

As questões de gênero e as Histórias das Mulheres se tornaram temáticas e perspectivas acadêmicas consagradas ao longo das últimas décadas, tanto no Brasil quanto mundo ocidental como um todo, e suas pesquisas possuem uma importância social imprescindível e inegável. Desse modo, é substancial refletir acerca de como tais conteúdos estão sendo abordados, na Educação Básica, e quais são os materiais didáticos adotados nas escolas, para trabalhar tais assuntos. Contudo, o ambiente escolar é atravessado pelas normas e embates sociais vigentes na sociedade no qual está inserido, de sorte que atualmente, no Brasil, tem ocorrido o avanço considerável e perturbador de grupos conservadores que estão tentando barrar as discussões de gênero, nas escolas, denominado os estudos de gênero como “ideologia de gênero”. Para compreender o cenário que circunda as questões de gênero nas escolas brasileiras, é necessário, preliminarmente, fazer algumas reflexões sobre como a educação e as instituições de ensino podem ser palco e agentes reprodutores da própria hierarquia e assimetria entre os gêneros: afinal, as escolas não deixam de ser um espaço de poder disputado por vários grupos sociais e suas perspectivas e identidades de mundo.

2 EMBATES ENTRE GÊNERO E CURRÍCULO: AVANÇOS, RETROCESSOS E RECUPERAÇÕES

Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.

(Simone de Beauvoir)

2.1 Reprodução da oposição binária entre os gêneros no campo escolar

A instituição escolar é o local onde os sujeitos passam uma grande fração do início de suas vidas e é, também, onde as crianças e adolescentes, normalmente, começam a socializar com indivíduos com identidades coletivas diferentes daquelas de seus núcleos familiares ou grupos religiosos que frequentam, por exemplo. A escola aglutina, portanto, uma diversidade de agentes sociais, e é onde os embates e as diferenças entre estes se tornam evidentes. Ao mesmo tempo, também, a instituição escolar sinaliza os saberes e comportamentos que devem ser valorizados, distinguindo o certo do errado, o positivo do negativo, o bom do ruim.

Como alerta Louro (2014), a escola entende de distinção e de diferença, pois, desde primórdios dessa instituição, ela segregou aqueles que a frequentavam daqueles que a ela não tinham acesso. Separou e ordenou adultos de crianças, ricos de pobres, católicos de protestantes, meninos de meninas, além de hierarquizar e classificar os alunos considerados bons, “medianos” e ruins:

Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos ela [a escola] foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (Louro, 2014, p. 61)

Seguindo essa linha de argumentação, Althusser (1985) aponta que a educação escolar contribui não somente para a manutenção das diferenças entre os indivíduos, mas também das desigualdades sociais entre eles, caracterizando-se como uma reprodutora e confeccionadora do sistema classista capitalista e suas vicissitudes, configurando-se, juntamente com a família, a mídia e a igreja, como os “aparelhos ideológicos do Estado”.¹⁹ Ou seja, a escola, além de ensinar conteúdos técnicos e saberes necessários

¹⁹ Para um aprofundamento teórico em relação ao que Althusser se refere como “aparelhos ideológicos do Estado”, recomenda-se a leitura de seu livro homônimo a essa terminologia.

para o convívio social, como as operações básicas da matemática e o letramento, por exemplo, (re)produz a ideologia²⁰ e a lógica de submissão e disciplinarização às classes trabalhadoras. Da mesma forma, o ensino também é focado na internalização de regras, preceitos morais, assim como das leis do Estado, cujo objetivo é manter a ordem social vigente, a qual controla as classes trabalhadoras e favorece as classes dominantes, que detêm o poder social, político e econômico.

Foucault (1999) aprofunda o pensamento de Althusser, ao refletir sobre as instituições escolares enquanto mecanismos de disciplinarização e domesticação dos corpos que adentram seus muros. O autor afirma que, para adestrar os indivíduos, a escola os cerca e os mantém sob constante vigilância, impondo hierarquias e regras, as quais, se não forem respeitadas, levam à punição do sujeito que as transgredir. O aluno é condicionado a obedecer a uma ordem preestabelecida e a moralidade consideradas adequadas para a sociedade em que está inserido. Logo, a rebeldia contra esses preceitos não é tolerada:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade de tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão de castigos físicos leves a privações ligeiras e pequenas humilhações. (Foucault, 1999, p. 149)

A escola, assim como o exército, o convento e as fábricas, são instituições disciplinarizadoras que possuem a sua arquitetura e divisão espacial voltadas a demarcar hierarquias e ao cercamento coletivo de seus frequentadores, visando barrar à formação de grupos insurretos e a exercer o controle individual sobre eles. A domesticação e o adestramento dos corpos têm o intuito de produzir indivíduos dóceis e suscetíveis à sujeição e à obediência constantes, os quais podem apresentar certa dificuldade em desenvolver discernimento para questionar as estruturas e relações de poder que os cercam (Foucault, 1999).

Bourdieu (1998), por sua vez, argumenta que o sistema escolar não promove efetivamente a mobilidade ou transformações sociais entre os sujeitos, porém,

²⁰ Na visão althusseriana, de inspiração gramscista, a ideologia se caracteriza como um conjunto de pensamentos e formas de avaliação de mundo, ou seja, é como os indivíduos compreendem o mundo e concebem seu lugar na sociedade, a exemplo dos seus modos de viver e se socializar. A ideologia é internalizada pelo indivíduo ao longo de sua vida, por meio das suas experiências familiares, escolares, nas igrejas, no trabalho, entre outras. E, é ela que norteia e atribui significado às práticas e condutas sociais dos sujeitos (Pilleti & Praxedes, 2010).

desempenha o papel de conservador e legitimador das desigualdades sociais, ao estabelecer e naturalizar a herança cultural das classes abastadas e dominantes, nas aulas.

Para entender tal perspectiva do sociólogo, é necessário compreender que Bourdieu (1983) concebe que cada indivíduo adquire, no decorrer de sua socialização, o *habitus*. A noção de *habitus* se refere ao conjunto de saberes e práticas ensinadas e experienciadas pelo sujeito, as quais se moldam juntamente com a capacidade de pensar e agir por si próprio, sendo interiorizadas pelos agentes, a partir de suas vivências e das condições preexistentes na sociedade na qual está inserido, e exteriorizadas por meio de suas práticas sociais.

Todavia, por mais que o *habitus* assimilado pelo indivíduo advinha da interação deste com o meio em que vive, ele proporciona ao sujeito a capacidade de pensar diferentemente de forma como foi condicionado, afinal, tal habilidade não é estática, uma vez que o agente pode crescer, ao longo de toda a sua vida, novas experiências e conhecimentos ao seu *habitus* prévio. O autor alcunha o *habitus* de “máquina transformadora”, por sua propriedade de, mesmo com as estruturas sociais já compreendidas e adquiridas pelo agente, esta poder ser acrescida ou transformada inteiramente de novas perspectivas e ideias, a partir das ações do sujeito, tornando-se, assim, impossível prever com exatidão quais atitudes serão postas em prática pelos seres humanos, baseando-se unicamente no ambiente em que ele vive e convive (Bourdieu, 1983).

A partir do seu *habitus*, um indivíduo introjeta ao longo de sua vivência o que Bourdieu e Passeron (2008) denominam capital cultural, ou seja, conhecimento, educação e habilidades intelectuais ensinadas a um sujeito por sua família, escola ou comunidade religiosa, por exemplo. Com isso, os autores compreendem que nem todos os alunos que frequentam as instituições escolares são portadores da mesma bagagem e capital cultural, porque os educandos das classes mais privilegiadas têm acesso a livros, teatro, cinema, cursos de línguas estrangeiras, entre outros recursos que possibilitam a aquisição de uma diversificada gama de conhecimentos e práticas, enquanto os filhos das classes menos favorecidas frequentam a escola sem ter tido contato com tais bens culturais. Ao chegar à escola, os discentes que já possuem determinados saberes e competências, os quais compõem a herança cultural valorizada pelo sistema de ensino, podem ter as suas chances de sucesso escolar multiplicadas.

Dessa forma, as desigualdades existentes entre os indivíduos continuam a ser reforçadas no interior das escolas, fazendo com que a reprodução social da perspectiva

de mundo dominante seja efetivada. Bourdieu (2001) argumenta que a reprodução social ocorre em duas dimensões inter-relacionadas. De um lado, pela dimensão social, a qual determina a posição dos indivíduos na estrutura social; de outro, pela dimensão simbólica. A reprodução do poder simbólico se dá por meio dos sistemas simbólicos, isto é, por meio das artes, religião, língua, ciências, as quais são instrumentos de conhecimento e de comunicação, condutores de um conjunto de representações que legitimam e reproduzem a ordem social vigente, gerando um conformismo e a subalternização das classes dominadas com a realidade que vivem. As instituições de ensino são enquadradas pelo autor como importantes reprodutoras simbólicas, e tal reprodução permeia desde os saberes valorizados pelo currículo e materiais didáticos até a divisão dos espaços escolares.

O sistema escolar, por conseguinte, não pode ser vislumbrado como um campo de ações neutras, em virtude de que as desigualdades e diferenças aglutinadas em seu interior podem ser reproduzidas, naturalizadas e legitimadas, no decorrer das práticas pedagógicas. Dentre essas diferenças e desigualdades construídas e reforçadas no interior das escolas, pode-se citar, no Brasil, por exemplo, além das distinções classicistas, o racismo estrutural que recai sobre a população afrodescendente, a demarcação e o estabelecimento da oposição tradicionalmente e exclusivamente binária entre os gêneros feminino e masculino.

A reprodução simbólica da dicotomia de gênero, nas instituições de ensino, é evidente: qualquer professor já observou ou reforçou estereótipos relacionados a feminilidade e masculinidade, em sua prática docente, mesmo que de modo inconsciente, como a separação de meninos e meninas em filas diferentes; a prática de esportes, durante a Educação Física, também pode acontecer de forma segregada entre os gêneros; considerar a caligrafia de uma menina “sem capricho” ou desleixada, por ser uma menina que a escreveu, ou esperar que cadernos de meninos sejam mais desordenados que os das meninas; relacionar e classificar certos comportamentos como femininos ou masculinos, como insultos e agressividade serem correlacionados aos meninos e obediência e disciplina estarem ligadas às garotas; e, no Ensino Infantil, oferecer os brinquedos “de meninas” somente para as meninas e brinquedos considerados para meninos unicamente para esse gênero.

Alguns estudos sobre a reprodução de gênero, na escola, já foram realizados. Bísaro (2009), por exemplo, procurou entender a construção da identidade e dos papéis de gênero na infância, por meio de uma pesquisa de campo observando o comportamento

das crianças e da professora de uma escola de Ensino Infantil. Em suas considerações finais, a autora destaca que tanto os alunos quanto a docente apresentam comportamentos sexistas, uma vez que as crianças eram segregadas por gênero, para formar grupos ou filas, e, quando se reuniam para brincar, preferiam se juntar com colegas do mesmo sexo biológico. Além disso, os brinquedos, as falas da professora e filmes que eram passados para as crianças ressaltavam a visão de delicadeza, sensibilidade, beleza e capricho relacionada às meninas, enquanto, para os meninos, as características de forte, corajoso e inteligente eram reforçadas como ideias de masculinidade.

Em uma pesquisa realizada em sete livros de leitura infantil encontrados em uma unidade escolar do Ensino Infantil, Souza, Feitosa e Rennes (2019) perceberam que dois dos livros recontavam os clássicos contos de princesa da Disney e eram direcionados exclusivamente para o público feminino, enquanto um outro livro da Disney, com cenas de aventuras protagonizadas pelo Mickey, era feito para o público masculino. Os outros quatro livros eram humorísticos e possuíam “piadas” ofensivas tanto para as meninas quanto para os meninos. Todas as obras apresentaram estereótipos de gênero e uma perspectiva unicamente heteronormativa das vivências humanas, visto que os livros para as meninas enfatizavam a ótica de uma feminilidade ligada à beleza, à docilidade, ao matrimônio e à maternidade, enquanto os livros para os meninos destacavam a masculinidade associada à aventura, à diversão, à virilidade, ao heroísmo e à força.

Em um estudo de campo realizado com adolescentes em uma escola pública, Brunello (2009) observou que os materiais didáticos utilizavam a maioria das nomenclaturas no masculino; ademais, fez entrevistas semiestruturadas com alguns alunos, os quais relataram que, na linguagem dos docentes, os meninos são vislumbrados como bagunceiros, inteligentes, atrevidos e indisciplinados, enquanto as meninas eram dedicadas, dóceis e passivas. Outro ponto evidenciado pelo autor é que os professores esperavam que as garotas se identificassem mais com as ciências humanas e biológicas, e o rapazes, com as ciências exatas.

Portanto, ao examinar os resultados desses estudos, pode-se compreender que a reprodução simbólica das diferenças e assimetrias entre os gêneros ocorre nas unidades de ensino das mais diversas formas, inclusive, conforme argumenta Pupo (2012), por meio do pensamento científico androcêntrico, que pauta os conceitos científicos a partir de uma perspectiva masculina exclusivamente, assim como por meio da linguagem oral que reflete a estrutura linguística androcêntrica. Afinal, por mais que existam palavras corretas para designar o indivíduo feminino e masculino, a fim de economizar tempo, é

adotada sempre a opção no masculino, como “caros alunos”, “senhores pais”, “prezados professores”, de sorte que a identidade sexolinguística feminina, desse modo, é inferiorizada, obscurecida e suplantada sob a identidade masculina, na hierarquia dos gêneros. “A menina deve aprender sua identidade sexolinguística para imediatamente renunciar a ela.” (Pupo, 2012, p. 03)

As reproduções das desigualdades de gênero baseadas no sexo biológico acontecem corriqueiramente, nas instituições escolares, podendo abranger os currículos oficiais e os materiais didáticos amparados por estes. Dessa forma, é necessária uma discussão ampla acerca de como o currículo tem abordado as questões que tangenciam a perspectiva de gênero.

2.2 Currículo: a seleção de saberes e as relações de poder

A palavra *currículo* vem do termo em latim *currere*, o qual significa “seguir um curso e/ou correr”. Etimologicamente, o currículo é, portanto, um curso, uma trajetória que foi definida e deve ser seguida, passo a passo, ou seja, é um conteúdo apresentado com um caráter prescritivo (Goodson, 2018). O currículo, como é conhecido e experimentado na Educação, atualmente, foi consolidado no final do século XIX e início do século XX pelos norte-americanos, inspirados no ideal de organização e controle da formação dos educandos que as escolas calvinistas seguiam. O currículo foi criado como um ideário de saberes, práticas e estruturas didático-pedagógicas responsáveis por transmitir um conteúdo predeterminado. O currículo, dessa forma, torna-se um documento cuja função é estabelecer os conhecimentos científicos que devem ser ensinados, bem como determinar a estrutura administrativa das instituições de ensino (Macedo, 2017).

Entretanto, em sua célebre obra *Ideologia e Currículo*, publicada originalmente nos Estados Unidos, em 1979, Michael Apple (2006) enfatiza que o currículo não é meramente um compilado de conteúdos científicos e filosóficos apolíticos, livres de posicionamentos ideológicos ou um portador de uma suposta moralidade social consensual. Afinal, segundo Silva (2015), a função do currículo é justamente formar e moldar indivíduos com base no tipo de sujeito desejável para sociedade no qual ele está inserido. Assim, a seleção desses saberes está centrada em torno de questões políticas e ideológicas, sobre as quais Apple se debruça a estudar.

Apple (2006), inspirando-se nas teorias da reprodução social de Bourdieu e utilizando o conceito de hegemonia²¹ postulado por Gramsci, argumenta que o currículo é um instrumento de reprodução social e cultural, de que as classes capitalistas se apropriam e o qual moldam, transformando-o em uma ferramenta de constante convencimento ideológico, de modo que as classes dominadas aceitem a subordinação ao capitalismo, ao racismo e ao sexismo vigentes na sociedade. Isto é, como forma de manutenção da dominação econômica e política, os grupos dominantes transformam o currículo em um método de transmitir os seus preceitos culturais e ideológicos, para que, assim, as estruturas de convencimento e dominação se tornem senso comum, atingindo o seu ápice hegemônico cultural. Para o autor, todavia, o processo de reprodução cultural não ocorre sem resistência ou oposição por parte dos indivíduos que dele são alvos, por isso, o convencimento social precisa ser constante e ser renovado, conforme for necessário. Dessa maneira, as estruturas econômicas e políticas somente podem ser conservadas, quando estão alinhadas à manutenção contínua da hegemonia cultural.

De acordo com Apple (2006), as instituições de ensino constroem e perpetuam o que ele denomina “conhecimentos técnicos”, os quais são os saberes necessários para manter o funcionamento do sistema capitalista e de outras estruturas vigentes, como o sexismo e o racismo, por meio do ensino de conhecimentos pertinentes à economia, à produção e aos valores dos grupos dominantes. Esse modelo de conteúdo torna-se valorizado, em detrimento de outros campos de conhecimento, como o artístico e o da área das ciências humanas, por exemplo. Silva (2015) reforça que o importante, para Apple, não é a validade epistemológica do conhecimento, porém, entender quais saberes são considerados válidos e o porquê desse fenômeno. Os questionamentos de Apple giram em torno de: a quem interessa o ensino desse conhecimento? Por que esses saberes foram selecionados e outros foram excluídos? Quem selecionou os conhecimentos e com quais finalidades? Quais são os jogos de poder que sustentam os postulados curriculares?

Não é à toa que Arroyo (2013) chama o currículo de “território em disputa”, pois, para o educador, esse documento “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado e normatizado. Mas também

²¹ Segundo Yamauti, no pensamento gramsciano, “a hegemonia de um grupo social constituir-se-ia quando este grupo conseguisse difundir sua cultura, sua concepção de mundo, suas ideias e seus valores para outros seguimentos sociais, produzindo consenso, formação de uma vontade coletiva, adesão para seu projeto político, manutenção de seu poder.” (Yamauti, 2015, p. 1076-1077). Dessa forma, com a adesão das massas à cultura capitalista, os grupos dominantes não necessitariam utilizar meios coercivos físicos para manter as classes dominadas sob controle.

o mais politizado, inovado, ressignificado.” (Arroyo, 2013, p. 13) Com efeito, o ensino está cercado de diretrizes, orientações e normas para o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior, Educação Especial, Ensino para Jovens e Adultos – EJA, Ensino à Distância – EaD, educação indígena, quilombola, do campo, formação e formação continuada de docentes, construção dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades de ensino, elaboração dos materiais didático-pedagógicos, entre outros. O ensino possui uma estrutura atravessada por relações de poder, desde as suas diretrizes curriculares, núcleos de ensino, carga horária e hierarquias de indivíduos que compõem os espaços educacionais.

O autor argumenta que as políticas avaliativas voltadas tanto para os professores quanto para os educandos constituem outro parâmetro que indica a relevância política e ideológica do currículo. Afinal, as políticas avaliativas nacionais e internacionais de currículo, de alunos, classes, escolas, municípios, estados e regiões nunca foram tão incisivas como atualmente. As diretrizes e organizações curriculares têm progredido para a formação de um currículo único e integrado não somente nacional, mas internacionalmente, avaliado por indicadores também mundiais. Quais são os interesses e quem são os interessados em avaliar tão esmiuçadamente o que se é ensinado e aprendido, nas escolas em todo mundo? Por que esse fenômeno está ocorrendo? Qual o sentido político disso? Arroyo (2013) esboça e discorre a respeito de quatro linhas de argumentação, para explicar a centralidade das diretrizes curriculares enquanto espaços de disputas.

Primeiro argumento: *a disputa pelo conhecimento*. Atualmente, a sociedade se encontra em momento no qual quanto mais complexo e mais cultuado se torna o conhecimento, as ciências e as tecnologias, mais embates acerca do acesso e dos usos destes se formam. Existe, também, uma discussão sobre as teorias e interpretações que são passíveis de proporcionar uma certa compreensão da sociedade e sua dinâmica, e que possam igualmente fundamentar outros caminhos para as relações humanas e o meio em que elas ocorrem, de modo que possibilitem a abertura para reflexões de outros modelos de vida mais dignos. Em síntese, há uma disputa pela repolitização das ciências.

Segundo argumento: *produção e reapropriação do conhecimento*. As disputas entre os conhecimentos considerados válidos e aqueles que foram negados sempre estiveram centralizados nos embates entre os diferentes grupos sociais e entre as relações de oprimidos e opressores. A apropriação ou o negacionismo de certos conhecimentos

sinalizam a valorização ou a marginalização da diversidade de agrupamentos étnico-raciais, de gênero, classes sociais, cidade, campo e entre culturas hegemônicas e contra-hegemônicas. Os coletivos periféricos, além de terem o acesso à educação dificultado, tiveram seus conhecimentos, culturas, modos de pensar, agir e viver demarcados como inexpressivos e foram estigmatizados. Com isso, seus conhecimentos, práticas e culturas também não foram integrados aos saberes tidos por socialmente legítimos, os quais estão presentes nas diretrizes curriculares.

Contudo, conforme os mais diversos grupos se organizam politicamente, pleiteando direitos e a ocupação de espaços os quais dantes lhes foram negados, o seu acesso às instituições de ensino também crescem, o que evidencia as tensões que envolvem os saberes escolares. Nesse sentido, docentes e educandos são atingidos diretamente pelas inquietações históricas relacionadas a esses coletivos e seus embates para serem reconhecidos e terem livre acesso ao conhecimento. Lidar com grupos segregados, disputas por conhecimento e reconhecimento ou apagamento, novos saberes, antigos saberes e perspectivas de mundo conflitantes são os embates centrais do currículo e dos docentes, atualmente.

Terceiro argumento: *a relação entre o currículo e o trabalho docente*. O currículo, hoje em dia, não somente é o norteador pedagógico e social das unidades de ensino, mas também é um normalizador e controlador do trabalho dos professores. A grande maioria dos licenciados é formada para ministrar aulas, em função de determinadas diretrizes curriculares, com um conhecimento já posto, sintetizado e sistematizado como o saber oficial e legítimo. Entretanto, na medida em que a consciência enquanto docentes atuantes, críticos, capazes e cientes de suas responsabilidades éticas e políticas cresce entre os professores, os embates entre o que ensinar e como se ensinar tem se acirrado. Logo, as disputas giram em torno das definições e rearranjos do trabalho docente e a autonomia dos professores versus a normatização das diretrizes curriculares.

Quarto argumento: *a politização das disputas curriculares* envolve a própria politização de pesquisadores, docentes e movimentos sociais que visam a combater um currículo rígido, extremamente normatizado, inflexível e composto por conhecimentos elitizados. Tais grupos objetivam aproximar mais as diretrizes curriculares da complexa e dinâmica realidade escolar, com a sua diversidade de sujeitos, experiências, conhecimentos e práticas. No entanto, o currículo ainda é visto por grupos mais conservadores como uma instituição sacralizada e guardiã dos saberes essenciais, o que gera tensões acirradas entre os coletivos envolvidos nessa disputa.

O que se ensinar e como se ensinar, por conseguinte, são focos de intensos e extensos debates na Educação, envolvendo uma imbricada rede de agentes e suas relações de poder que promovem a inclusão, inclusão parcial ou a completa exclusão de grupos sociais e suas demandas das diretrizes curriculares. Diante do que foi exposto, alguns questionamentos podem ser levantados: a partir dessas disputas e relações de poder envolvendo o currículo e suas diretrizes, como o gênero e as Histórias das Mulheres são abordados nas diretrizes curriculares nacionais? Como (e se) as lutas femininas e os avanços nos estudos femininos das últimas décadas impactaram nos direcionamentos curriculares brasileiros?

2.3 Currículo e gênero: uma análise por meio dos documentos curriculares

No Brasil, durante o final da década de 1980 e no decorrer dos anos 1990, as discussões curriculares atingiram grandes proporções, uma vez que o país passava por um período político de redemocratização, ganhando uma nova Constituição Federal em 1988 – CF/88 –, tendo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação reformuladas em 1996 – LDB 9394/96 –, as quais formam a legislação que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, desde a rede privada à rede pública, e do Ensino Infantil ao Ensino Superior.

Com o avanço das pesquisas envolvendo gênero e educação, nos fins dos anos 80 e inícios dos anos 90, houve uma corrente de reivindicações de pesquisadores, docentes e grupos feministas, a qual pleiteava uma série de medidas para combater a desigualdade de gênero, requerendo políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas para essa finalidade. Como enfatizam Vianna e Unbehaum (2004, p.78), “tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.”

A nova Constituição foi elaborada nesse ínterim, tendo ficado conhecida como a “Constituição Cidadã”, por sinalizar a abertura à democracia e reafirmar os direitos à cidadania dos brasileiros, a despeito de, no texto original da CF/88, a terminologia *gênero* não ser mencionada. Apesar disso, o Conselho Nacional de Direitos da Mulher – CNDM – teve participação ativa nos poderes constituintes, o que consolidou várias pautas feministas no documento, como os direitos iguais entre homens e mulheres (Art. 5º, I), proteção no mercado de trabalho à população feminina (Art. 7º, XX), direito à licença-maternidade e a proibição da demissão de gestantes sem justa causa (Art. 7º, XVIII e Art. 10º, II, b, ADCT, respectivamente) e direito à disponibilidade gratuita de creches e Ensino

Infantil garantidos pelo Estado até os seis anos de idade da criança (Art. 7º, XXV e Art. 208, IV respectivamente). Todavia, o texto constitucional não tangencia, especificamente, questões sobre a implementação de políticas públicas e educacionais promotoras da igualdade de gênero (Deslandes, 2015).

Já a LDB 9394/96 tramitou no Congresso por oito anos e representava a revogação de todas as outras legislações sobre educação em vigor até então. Todavia, sob a supervisão do Ministério da Educação – MEC –, o texto foi substituído por um outro elaborado por Darcy Ribeiro, que ocupava um cargo no Senado na época. Isso representou uma derrota em relação ao primeiro documento que vinha sendo proposto desde 1988 e tinha sido escrito com a contribuição de vários grupos, os quais defendiam a educação pública e se aglutinavam no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Apesar de o documento reafirmar o direito ao acesso à creche e à Educação Infantil para as crianças de até seis anos, os princípios de gênero foram limitados à questão de a educação garantir a “tolerância a diversidade” de sexo, raça/etnia, origem e religião dos indivíduos, sem se aprofundar mais no assunto (Vianna & Unbehaum, 2004).

Após a aprovação da nova Constituição e da LDB 9394/96, um conjunto de documentos de suma importância para a educação brasileira foi formulado, os denominados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Os PCN do Ensino Fundamental I – 1º a 5º – e do Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano – foram publicados em 1997 e 1998, enquanto os PCN do Ensino Médio vieram à tona nos anos 2000. O intuito desse material, segundo seu próprio texto introdutório, era formar uma base de diretrizes curriculares, ao apresentar uma série e uma sequência de conteúdos e conhecimentos que deveriam ser ministrados e aplicados equitativamente, em todas as salas de aula brasileiras, de modo que os alunos de todas as classes sociais, incluindo aqueles que provêm de contextos econômicos e socialmente desvantajosos, tivessem o direito ao acesso aos saberes necessários para se tornarem cidadãos ativos, na sociedade que os cerca. Porém, a despeito de o documento mostrar uma visão curricular homogênea, também propunha o respeito à pluralidade cultural brasileira, enfatizando que os processos educativos deveriam se adaptar às diferentes dimensões culturais do país (Brasil, 1997).

Beltrão e Beltrão (2011, p. 99) assinalam ainda que a função dos parâmetros era “nortear a formação inicial e continuada de professores, [e] a produção de livros e outros materiais didáticos.”

Os PCN do Ensino Fundamental II estão segmentados por áreas de especialidade do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes. Além dessa divisão concernente aos diferentes campos disciplinares da grade curricular brasileira, há propostas temáticas transversais, ou seja, são assuntos que não se prendem a determinada área do conhecimento, transitando entre todas elas, e que são relevantes para a formação dos alunos enquanto cidadãos, cujos temas são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Já os PCN do Ensino Médio, também conhecidos como PCNEM, são divididos em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tal divisão compreende que os saberes de todas as áreas são imbrincados e que o ensino e a aprendizagem desses conhecimentos devem se centralizar na interdisciplinaridade entre eles, possibilitando que os alunos consigam solucionar problemáticas reais, ao conciliar e combinar os componentes epistemológicos socioculturais com os saberes técnicos-científicos (Brasil, 2000).

Contudo, desde a elaboração e a aprovação dos PCN, os documentos sofreram críticas de estudiosos e educadores. Galian (2014) reúne, em seu artigo, uma série de apontamentos de pesquisadores sobre os Parâmetros, os quais argumentam que os PCN seguem as orientações da nova ordem neoliberalista vinculada à economia globalizada, tendo, como termos-chave: consumo, direitos iguais, produção, “consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização.” (Galian, 2014, p. 653)

Com isso, as diretrizes propostas pelos PCN vêm ao encontro de indicações e inclinações do Banco Mundial, da Conferência Mundial de Educação para Todos e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL. Tais determinações se centram na importância dos saberes técnico-científicos para a formação de indivíduos flexíveis e com competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. “A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas.” (Galian, 2014, p. 653) Ressalta a autora:

Outro tipo de crítica identifica o excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN. Em linhas gerais, os autores consideram que essa ênfase na psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos,

empobrece a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa. (Galian, 2014, p. 653)

A pesquisa da de Galian (2014) também revela que os especialistas vislumbram com certo ceticismo a proposta dos temas transversais, já que os PCN idealizam uma escola “imune” aos eventos que ocorrem fora do âmbito do ambiente formal de educação, ignorando os inúmeros conflitos ensejados pela diversidade de classes, etnias e culturas existentes no Brasil, postura que traz uma perspectiva reducionista e conservadora para a temática da pluralidade cultural. Ademais, não é realizada, no documento, nenhuma tentativa de apontar alguma possibilidade de abordagem para se efetuar o trabalho pedagógico, por meio dos temas transversais, o que pode tornar a proposta confusa e pouco esclarecedora para o docente.

Em relação aos PCN de História do Ensino Fundamental II, o documento é estruturado em duas partes: a primeira é a “Categorização da área de História”, a qual discorre sobre os fundamentos da disciplina e a importância de sua aprendizagem para o contexto educacional e social-cultural dos alunos. A segunda parte é dividida em três capítulos; os dois primeiros destacam quais são os conteúdos a serem abordados no 3º ciclo – 6º e 7º anos – e no 4º ciclo – 8º e 9º anos –, enquanto o último capítulo, “Orientações e métodos didáticos”, indica metodologias e práticas pedagógicas que podem ser aplicadas no ensino de História. Para os conteúdos do 3º ciclo, é proposto um eixo temático, “História da cultura e do trabalho”; já o 4º ciclo o eixo se centra na “História das representações de e das relações de poder”, recortes didáticos que visam, segundo o documento, a proporcionar a compreensão de “duas grandes” questões históricas. A primeira refere-se às lutas de diversos grupos sociais, povos, classes, etnias e culturas reivindicando respeito e igualdade. A segunda circunda o entendimento de como as profundas modificações político-tecnológicas têm afetado todo o modo de vida das populações ao redor do mundo.

O documento afirma que os principais objetivos da disciplina de História são: permitir que o aluno consiga identificar as relações sociais que ocorrem em sua própria realidade histórica e em outros tempos e espaços; situar certos acontecimentos em seus devidos tempos históricos; reconhecer os saberes históricos como conteúdos interdisciplinares; compreender as histórias individuais enquanto uma fração de histórias coletivas; conhecer e respeitar as manifestações culturais de diversos grupos sociais; identificar possíveis problemas e soluções para questões envolvendo a sua realidade social; aprender a realizar pesquisas e a produzir textos, a partir delas; valorizar o

patrimônio cultural; e valorizar a cidadania de todos os grupos, respeitando a diversidade e gerando o fortalecendo a democracia (Brasil, 1997).

Nota-se que o documento não menciona, nem em seus objetivos e nem nas propostas dos eixos temáticos, questões que tangenciem a História das Mulheres ou as relações de gênero: apenas a palavra *diversidade* é mencionada, de uma forma genérica e pouco expressiva. Ao longo das 109 páginas dos parâmetros História, somente dez menções ao termo *mulher* são realizadas, e a terminologia *gênero* aparece uma única vez. A primeira citação da palavra *mulher* ocorre na página 30, na parte sobre caracterização da área de História, todavia, nesse caso, o documento só está exemplificando como as pesquisas em História têm se ampliado, e temas como crianças, trabalhadores, velhice, sexualidade e mulheres têm sido objetos de análise histórica.

No restante do texto, as mulheres são focalizadas como agentes da História e as menções estão diluídas ao longo dos conteúdos de ensino; entretanto, a figura feminina é apresentada como uma identidade a-histórica que percorre vários contextos históricos, mas que continua sendo sempre a mesma mulher da perspectiva essencialista, ou seja, é exposto um conceito fixo do feminino, ao longo de todo o texto. As mulheres também estão associadas com os grupos que dantes eram excluídos dos estudos históricos, como as crianças, operários, velhos e outros coletivos étnicos, como no excerto abaixo, retirado do documento:

Para o subtema “As relações de trabalho” outros exemplos podem ser elencados: a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e que existiram em diferentes tempos; a divisão de trabalho e sua transformação no tempo; a divisão de tarefas no espaço doméstico; as crianças e o trabalho; o trabalho da mulher; as técnicas, as máquinas, a informatização e a robotização; a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho; os tipos de remuneração do trabalho; as políticas governamentais e sindicais de salário; direitos sociais do trabalho. (Brasil, 1997, p. 57)

A historiadora Gandelman (2009) conclui, ao analisar o documento:

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. (Gandelman, 2009, p. 104)

A única menção à terminologia *gênero* se dá em um quadro de conteúdos que o documento sugere que sejam abordados com os educandos, em conjunto com os temas transversais. De acordo com o texto, diferenças culturais, sociais, étnicas e de gênero devem ser trabalhadas de modo que os alunos criem laços de identidade e consigam compreender as consequências da segregação social. Observa-se que, nessa perspectiva, as desigualdades de gênero não são vislumbradas como constructos históricos, uma vez

que o que importa para o documento não é o entendimento de como as diferenças foram se constituindo, porém, quais as suas consequências, isto é, tem-se uma visão que não dimensiona as assimetrias entre os gêneros e a sua relação, enquanto um processo histórico-cultural.

Uma das citações sobre as mulheres também ocorre no mesmo quadro de conteúdos que o termo *gênero* e, nesse caso, o excerto descreve que as relações de corpo, estética, educação sexual, tabus coletivos e os papéis de mulheres, crianças, homens e velhos devem ser abordados historicamente com os discentes, contudo, é igualmente sugerido que esses assuntos sejam tratados conjuntamente com os temas transversais. Nesse caso, infere-se que o tema transversal em questão seja “Orientação Sexual”.

Segundo o documento sobre Orientação Sexual²², o objetivo de se abordar tal temática na esfera escolar é promover uma “educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano.” (Brasil, 1997, p. 9) O texto também afirma que a orientação sexual visa a realizar a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis – atualmente chamadas de infecções sexualmente transmissíveis ou IST –, principalmente da AIDS/HIV, além de prevenir problemas graves, como violência sexual e gestações indesejadas. Por último, os PCN argumentam:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (Brasil, 1997, p. 9)

Ao analisar os objetivos destacados acima, é perceptível que a sexualidade humana é compreendida pelo documento a partir de uma visão biologizante e genitalista do tema, visto que o texto prioriza um enfoque nas questões que tangem a saúde física do sujeito, não proporcionando, assim, uma leitura da sexualidade e suas diversas formas de ser, viver, praticar e se expressar como constantes construções histórico-culturais. Tal perspectiva naturaliza todos os componentes do comportamento humano ligados à sua sexualidade, o que pode, na realidade, promover e reafirmar tabus e preconceitos, ao invés de propiciar uma educação sexual libertadora e que estimule o bem-estar social, como pretende o documento.

²² Apesar de o termo *orientação sexual*, atualmente, ser utilizado para indicar as preferências sexo-afetivas de um indivíduo, na década de 1990, sobretudo na área da Psicologia, tal expressão era usada para se referir a assuntos sobre a sexualidade humana. Hoje, esse termo foi substituído por *educação sexual*.

Embora as relações de gênero não tenham ganhado destaque nos objetivos principais da temática “Orientação Sexual”, no decorrer do texto, o conceito aparece como um dos três blocos de conteúdos a serem abordados, transversalmente, de 6º a 9º ano, os quais são: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de Gênero” e “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”.

O documento define gênero como uma construção social a partir das representações e símbolos culturais que constituem as diferenças entre masculinidade e a feminilidade, enquanto o sexo está relacionado à anatomia do ser humano. O documento acrescenta:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um. (Brasil, 1997, p. 37)

O texto também sugere formas como as relações de gênero podem ser abordadas, nas diferentes disciplinas. Assim, em História é proposto que o docente trabalhe a História das Mulheres, enfocando, principalmente, suas lutas e conquistas de direitos, apresentando também as diferenças de vivências entre as mulheres ao redor do mundo.

A perspectiva de gênero adotada pelos Parâmetros comunga da concepção do gênero engendrada no contexto acadêmico, ao compreender que as diferenças constituídas em torno da masculinidade e feminilidade não são naturais, mas são culturais e históricas. Entretanto, a sugestão para abordagem do tema, nas aulas de História, é conservadora e contraditória ao discurso do documento, pois não é proposto que se estude a construção histórica dos sujeitos masculino e feminino, porque, mesmo evidenciando as lutas e conquistas das mulheres, elas ainda continuam sendo vislumbradas enquanto indivíduos com uma essência feminina, e a concepção da masculinidade não é posicionada enquanto uma questão a ser discutida.

Todavia, é válido ressaltar que os PCN sobre Orientação Sexual foram elaborados na década de 1990 e representaram um grande avanço para a época, pois os estudos sobre gênero estavam começando a ganhar visibilidade, na academia brasileira.

Os PCN de “Orientação Sexual” foram concebidos para as turmas de 6º ao 9º somente, não englobando o Ensino Médio. E como as pautas sobre Histórias das Mulheres e Gênero são abordadas no Ensino Médio? Os PCNEM de Ciências Humanas e suas

Tecnologia almejam abranger, em suas diretrizes curriculares, o ensino interdisciplinar das áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Assinala o documento (Brasil, 2000, p. 09):

O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. (Brasil, 2000, p. 09)

Apesar de o convívio social e “outro” se situarem entre os principais assuntos das Ciências Humanas, como aponta o texto, o termo *mulher/mulheres* aparece duas vezes unicamente, no documento todo. Ambas as citações estão na parte sobre os conteúdos de História. A primeira menção é realizada no tópico “Por que ensinar História” e a figura feminina é apenas apresentada com uma das novas temáticas da História Social e Cultural. A segunda referência às mulheres ocorre no tópico “O que e como ensinar em História”, e elas são citadas no contexto de renovação da ciência histórica, a qual passou a investigar o passado dos homens e mulheres ditos “comuns”. Já o termo *gênero* é mencionado uma única vez, no documento, também na disciplina de História e no mesmo tópico que a última citação da figura feminina, sendo referido somente como um exemplo do quanto a formação para a cidadania ganha outros contornos, ao incorporar anseios individuais, de gênero, classe, étnicos e de outros grupos sociais.

Em 2002, foram lançados os PCNEM+, os quais possuem o intuito não de se tornarem substitutos para os PCNEM, mas de serem um complemento para estes. Ao longo das 101 páginas dos PCNEM+ de Ciências Humanas e suas tecnologias, não há nenhuma referência às mulheres ou ao sujeito feminino, de sorte que a terminologia *gênero* aparece uma única vez, no mesmo contexto sobre a problemática da cidadania dos PCNEM anteriores.

Tanto nos PCNEM quanto nos PCNEM+, a Histórias das Mulheres e as questões relativas a gênero são abordadas de modo medíocre e inexpressivo, visto que as citações concernentes a essa temática são ínfimas e parcas, não trazendo apontamentos relevantes sobre tais assuntos para os docentes que irão abordá-los em sala de aula. Os PCN de História do Ensino Fundamental II e de Orientação Sexual incluem algumas discussões e propostas acerca dessas temáticas mais pertinentes e consideráveis que as de ambos os PCNEM.

Os PCN e os PCNEM vigoraram enquanto diretrizes curriculares nacionais até o ano de 2019, quando foram substituídos pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Entretanto, nos últimos anos, as questões de gênero e currículo ganharam novas

dimensões e se tornaram assuntos comentados pela mídia e disputados alvos entre diferentes grupos sociais que visam a ocupar e adquirir cada vez mais espaço nas instituições de ensino. O que se ensinar e como se ensinar foram e ainda são motivos de intensos debates e polêmicas, as quais resultaram e resultam em consequências graves para as novas diretrizes curriculares brasileiras vigentes, para o PNE – Plano Nacional da Educação – recente e para a prática docente.

O Plano Nacional da Educação é um documento que estabelece uma série de medidas, estratégias e metas para a melhoria da educação brasileira ,em todos os níveis de ensino, além de objetivar mapear as áreas que mais necessitam de investimento para direcionar tais recursos a estas. O PNE possui duração de 10 anos, tempo no qual todas as metas estipuladas pelo texto devem ser cumpridas e efetivadas. O documento também orienta a formulação dos planos de educação estaduais e municipais.

O primeiro PNE foi sancionado pela Lei nº10172, em 9 de janeiro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo permanecido em vigor até 2010. O próximo PNE era para ter sido aprovado no mesmo ano em que o primeiro perdia seu prazo da validade, contudo, o texto do documento gerou algumas controvérsias, entre setores religiosos e grupos conservadores, o que atrasou em três anos a vigência do documento. O segundo PNE foi encaminhado para a Câmara dos Deputados pelo Ministro da Educação do então presidente Lula, Fernando Haddad, no dia 15 de dezembro de 2010, porém, foi aprovado somente em outubro de 2012, quando foram acrescentados ao seu texto mais de três mil emendas. Em dezembro de 2013, após ter passado para o Senado, o documento foi conduzido para a Comissão Especial da Câmara, a qual somente o aprovou em 22 de abril de 2014 e, depois, foi encaminhado para a presidenta do país, na época, Dilma Rousseff, sendo sancionado, por fim, no dia 25 de junho, sem vetos, sob a Lei nº 13.005/2014 (Rosado-Nunes, 2015). O PNE passou, então, a demarcar as diretrizes educacionais do país e deve permanecer em vigor até 2024. O centro da polêmica que gerou o atraso na aprovação do documento foi constituído, justamente, pelos pontos do texto referentes às questões sobre a desigualdade de gênero e o respeito à diversidade humana.

Para entender melhor tais controvérsias, é preciso realizar uma retrospectiva sobre a elaboração do documento. O PNE foi pensado a partir das resoluções educacionais estruturadas no final da Conferência Nacional de Educação de 2010 – CONAE 2010 –, a qual é uma reunião promovida pelo Ministério da Educação, composta por autarquias, educadores, pesquisadores, órgãos públicos e movimentos sociais representantes de

setores da educação escolar e da sociedade civil. Tal conferência tem o intuito de discutir diversas questões ligadas à educação brasileira do Ensino Infantil à Pós-Graduação.

Em sua pesquisa, Klein (2015) faz um comparativo entre a versão do Documento Final referente ao PNE, apresentado na CONAE 2010, e o PNE sancionado em 2014, após sofrer modificações ou censuras nas frações do texto que abordavam discussões a respeito de gênero e diversidade. O autor afirma que tal temática está amplamente presente no texto do Documento Final da CONAE 2010; assim, o “Eixo VI: Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, por exemplo, versa sobre a importância de se superar práticas pedagógicas discriminatórias em relação à diversidade, visando a promover uma abordagem democrática das diferenças.

O documento realça, em várias citações, a relevância da igualdade de gênero e das discussões a propósito da diversidade sexual na educação, para a superação das desigualdades sociais vigentes no país. A título de exemplificação, pode-se citar um dos trechos:

A consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. (BRASIL, 2010, p. 32).

O Documento Final do CONAE 2010 também apresenta diretrizes específicas para a configuração do PNE e, entre elas, contém duas referências a gênero e diversidade sexual: a primeira indica que a educação deve promover o “iv. reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual bem como atendimento aos deficientes (...)” (CONAE, 2010, p. 39) A segunda citação envolve o plano do estudante:

d) O plano do/a estudante – acesso, permanência e desempenho que se refere: ao acesso e condições de permanência adequados à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos/das estudantes; no caso de pessoas com deficiência, acompanhamento por profissionais especializados, como garantia de sua permanência na escola e a criação e/ou adequação de espaços às suas condições específicas, garantida pelo poder público. (BRASIL, 2010, p. 24)

Klein (2015) e Rosado-Nunes (2015) asseveram que o texto do PNE encaminhado em dezembro de 2010 para aprovação, o qual estava em consonância com o Documento Final do CONAE 2010, relatava que um dos objetivos da educação brasileira era promover a superação das desigualdades etnoraciais, regionais, de gênero e de orientação sexual. Porém, após tramitar no Congresso e no Senado, o texto final do PNE sancionado suprimiu todas as referências a gênero e sexualidade, indicando genericamente, no Art.

1º, III, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” (Brasil, 2014)

Essa censura e silenciamento das pautas de gênero aconteceram, da mesma forma, durante o processo de aprovação da Base Nacional Curricular Comum. A BNCC forma a nova diretriz curricular que regulamenta e norteia os conteúdos que devem ser ministrados nas salas de aula de todos os níveis do Ensino Básico, no Brasil. Contudo, no decorrer da sua elaboração e implementação, sofreu inúmeras críticas por parte dos educadores e pesquisadores do país. Uma das principais justificativas para a existência de tal documento seria a melhoria na educação brasileira, em função de um currículo comum a todas as escolas públicas e privadas da nação, mas tal argumento isenta o governo brasileiro da responsabilidade em relação a outras questões urgentes que tangem à educação, como evidenciam Silva e Santos (2018, p. 12):

Consideramos que a qualidade da educação exige investimentos em política de formação continuada, política salarial digna e em infraestrutura de escolas. Entretanto, a BNCC fica comprometida com a aprovação da Emenda Constitucional (EC 55/2016), que estabelece um limite para os gastos públicos pelos próximos 20 anos, inclusive os gastos com a educação. É questionável, ainda, o argumento de que a BNCC reduzirá as desigualdades educacionais e sociais. Tal questão deve ser compreendida em uma perspectiva histórica, social e econômica. Envolve entender as diferentes possibilidades de acesso da população pobre ao saber. (Silva & Santos, 2018, p.12).

Outra crítica à BNCC apontada pelos autores é a imposição de um currículo único, em um país de dimensão continental como o Brasil, onde há uma enorme diversidade sociocultural, o que pode promover um distanciamento ainda maior entre os conhecimentos considerados “importantes” e “oficiais” e os saberes de grupos tidos por marginalizadas, contribuindo, assim, para o alargamento das desigualdades sociais.

A BNCC passou por um longo processo de elaboração, contando com a participação e consultas a mais de nove mil pesquisadores, professores, gestores, entidades de educação, além de dispor da opinião popular, por meio de comentários no *site* do Movimento pela Base.²³ Essa primeira versão foi apresentada pelo, então, Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, em setembro de 2015, e continha diretrizes curriculares para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Nesse primeiro documento, composto por 301 páginas, o termo *gênero* aparece catorze vezes, havendo menções nos conteúdos dirigidos ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas disciplinas de Biologia, Educação Física e Sociologia. A primeira referência a gênero é feita no objetivo primário da Base, o qual é a promoção de uma

²³ Recuperado em 20 jun. 2020 de: <http://movimentopelabase.org.br>.

educação que propicie o respeito às diferenças de etnia, gênero, idade, classes sociais e condições físicas. Na disciplina de Educação Física, é enfatizado que as diversas expressões corporais estão relacionadas com gênero e outros condicionantes sociais e culturais. Nos conteúdos de Biologia, gênero aparece juntamente com as únicas citações dos termos *orientação sexual* e *homofobia*, os quais, segundo a base, são questões do mundo contemporâneo que permeiam os conceitos da disciplina.

Já na área da Sociologia, gênero se encontra como um dos conteúdos a serem ministrados, com o intuito de que o educando compreenda as dimensões antropológicas da sexualidade humana e problematize as questões relativas à divisão de classes e gênero, na produção capitalista. No ensino de Sociologia, também, estão previstas para o 2º ano do Ensino Médio reflexões acerca dos diversos movimentos sociais da atualidade, entre os quais é citado o movimento feminista. A categoria gênero não é referenciada na disciplina de História, contudo, a palavra *mulher/es*, aparece duas das oito vezes que é mencionada, no documento, nos conteúdos de História. A primeira menção às mulheres se dá no assunto sobre as mudanças verificadas na condição feminina no Brasil, no século XIX, enquanto a segunda se refere ao conteúdo sobre como as diferentes demandas de movimentos sociais, incluindo o “movimento de mulheres”, influenciaram a elaboração da Constituição de 1988.

A segunda versão da BNCC foi apresentada em maio de 2016, abordando a educação enquanto um direito fundamental para promover a capacitação do sujeito ao pleno exercício da cidadania. Assim como na versão anterior, as etapas de escolarização abrangidas pelo documento são o Ensino Infantil, e os agora denominados Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano –, Ensino Fundamental Anos Finais – 6ª ao 9º ano – e o Ensino Médio. Segundo essa versão, os movimentos sociais tiveram um papel relevante na formulação de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente contribuindo para fundamentar e incorporar aos conteúdos da Base questões relativas aos grupos histórica e socialmente marginalizados, de modo que a educação seja a promotora da superação das discriminações.

Esse documento possui o dobro de páginas da versão anterior, contendo 652 páginas e o 37 citações referentes ao termo *gênero*, as quais estão distribuídas no Ensino Infantil, na disciplina de Artes, na fundamentação teórica das Ciências Humanas e no Ensino Religioso do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nos Anos Finais, a terminologia aparece no tópico “os/as estudantes e sua relação com o conhecimento”, nas disciplinas de Língua Estrangeira, Educação Física, Artes, Geografia e Ensino Religioso,

enquanto, no Ensino Médio, a palavra é mencionada em Educação Física, Biologia e Sociologia. Na Unidade Curricular 1 de Sociologia, saber “Identificar a concepção de gênero como construção social” (Brasil, 2016a, p. 648) é, justamente, uma das habilidades que os alunos devem adquirir, durante o ensino da disciplina.

Na versão de 2015, gênero é citado no primeiro objetivo da BNCC; nesse segundo documento, entretanto, os objetivos de ensino são substituídos por “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos”, de maneira que tanto gênero quanto orientação sexual constituem parte do primeiro direito referenciado na Base:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (Brasil, 2016a, p. 34)

As citações sobre gênero, ao longo do restante do documento, seguem a perspectiva da promoção do respeito às diferenças sociais e culturais que afetam toda a sociedade brasileira, incluindo gênero e orientação sexual, como apresentado no direito de aprendizagem acima. Os conteúdos relacionados ao gênero e ao respeito à diversidade humana são atrelados à temática de Direitos Humanos e cidadania, a qual compõe, juntamente com Economia, educação financeira e sustentabilidade, Culturas indígenas e africanas, Culturas digitais e computação, os denominados “temas especiais”, os quais devem ser inclusos em todas as áreas de ensino. Tais temas, ao contrário dos temas transversais, que tinham seus cadernos próprios nos PCN, são pouco explanados no documento, não desenvolvendo efetivamente um alicerce teórico ou pedagógico para o docente sobre essa proposta, tornando-a confusa e desalinhada com o restante da Base.

Novamente, não há citação sobre gênero, no currículo de História, contudo, quatro das seis menções que ocorrem no texto, a palavra *mulher/es* constam na disciplina de História e em circunstâncias semelhantes à da primeira versão do documento. A citação do movimento feminista, nos conteúdos de Sociologia, também é similar à apresentada na Base de 2015.

No ano de 2017, houve três versões da BNCC circuladas pela internet e divulgadas para a imprensa, entretanto, nenhuma delas abrangia o Ensino Médio; duas delas foram veiculadas em abril e a última, em dezembro, a qual é, atualmente, a versão final do documento em vigência. Como apontado por Souza e Feitosa (2018), em abril de 2017, o texto da Base foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para ser revisado e aprovado. No dia 07 de abril, *websites* de jornais de grande circulação, como

O Globo e a *Folha de S. Paulo*, publicaram que a imprensa teria recebido a terceira versão da Base dias antes de ela ter sido oficialmente veiculada para o público, contudo, os jornais denunciaram que o documento publicizado pelo próprio *website* da BNCC continha diferenças do texto que eles receberam previamente. A versão obtida por eles possuía, em três trechos, o termo *identidade de gênero*, e quatro menções à locução *orientação sexual*, as quais, no documento veiculado pelo MEC, foram retiradas e censuradas.

Atualmente, é possível encontrar na internet tanto a versão que foi encaminhada para a imprensa quanto a que foi divulgada para a população. O texto de ambas é idêntico, contendo igualmente 396 páginas; a única exceção é a supressão, no documento oficial, dos termos mencionados pelos jornais. Um exemplo de tal exclusão pode ser verificado no tópico “Base Nacional Curricular Comum: equidade e igualdade”: segundo o texto, a Base deve promover a equidade e a igualdade, na educação brasileira, ao pleitear que as escolas estejam abertas à pluralidade e à diversidade, com o intuito de reverter as desigualdades históricas do país. Na página 11, abrangida por esse tópico, encontra-se a seguinte citação, na versão da imprensa:

[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, *identidade de gênero*, *orientação sexual* ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (Brasil, 2017a, p. 11, grifo nosso)

Entretanto, no documento oficial, as duas últimas linhas foram alteradas e os termos em destaques eliminados. Tal censura foi extremamente criticada por docentes e acadêmicos da área de gênero e também por grupos e coletivos LGBTQI+, os quais compreenderam a exclusão desses termos como um retrocesso educacional referente a pautas urgentes, que tangem às questões de gênero, sexualidade e Educação Sexual.²⁴

No restante do documento, o termo *gênero* pode ser encontrado ao todo quinze vezes, as quais estão distribuídas entre os conteúdos e habilidades das disciplinas de Educação Física, Artes, Ciências, Geografia e História, com abordagens semelhantes às das versões anteriores, porém, os chamados “temas especiais” foram retirados. Na área de História, cujos conteúdos não continham o vocábulo *gênero*, nas primeiras duas versões, há três menções ao termo: nos objetivos e nas habilidades voltadas para o 9º, é apontado

²⁴ O *Jornal da Unicamp* realizou algumas entrevistas com especialistas nas áreas de gênero e sexualidade, na época em que houve a polêmica da censura dos termos *identidade de gênero* e *orientação sexual* da terceira versão da BNCC. Essas entrevistas podem ser acessadas pelo *link* do *website* do jornal - <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veemretrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da>. Recuperado em: 08 jan. 2020.

que os alunos devem saber avaliar as dinâmicas sociais atuais que concernem à questão de gênero e identidade étnico-raciais, e que consigam identificar as transformações ocorridas sobre as percepções de gênero no século XX, no Brasil. Assim como nos documentos anteriores, a temática gênero é focalizada sob a ótica do “respeito”, da tolerância às diferenças e da promoção de uma sociedade livre de preconceitos. Ademais, o documento omite o termo *movimento feminista*, ao se referir às “transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX” (Brasil, 2017b, p. 379), sem citar deliberadamente o movimento responsável por tais transformações.

O termo *mulher/es* ganhou ainda menos espaço, nessa terceira versão, uma vez que há somente quatro referências a ele, três das quais estão na disciplina de História: duas delas, nos conteúdos de História Antiga e Medieval para o 6º ano, associadas ao ensino dos papéis das mulheres na Grécia, na Roma Antiga e no período medieval, e à habilidade de o aluno conseguir relacionar a conquista dos direitos civis e políticos ao “grupo de mulheres”, ou seja, o documento evita, novamente, citar o movimento feminista, quanto à sua relevância social.

Conforme Souza e Feitosa (2018) ressaltam, no dia 20 de dezembro de 2017, a versão final da BNCC foi aprovada e veiculada pelo MEC. Tal documento possui algumas alterações da versão anterior e, além de conter 472 páginas, o vocábulo *gênero* foi completamente extinguido do texto. A palavra *mulher/es* pode ser encontrada quatro vezes, na Base, contudo, o trecho sobre o papel do “grupo de mulheres” na conquista dos direitos civis e políticos, no século XX, foi excluído. Na Unidade Temática de História do 9º ano, voltada para a ditadura-militar e o período de redemocratização brasileira, o texto aponta, na coluna “habilidades”, que, ao fim desse conteúdo, o aluno deve possuir a capacidade de identificar e discutir as causas de violência contra coletivos marginalizados, como negros, indígenas, pobres e mulheres, para, desse modo, poder se conscientizar e construir uma cultura da paz e da empatia. Todavia, tanto na versão de abril quanto na de dezembro, a História das Mulheres não perpassa todo o conteúdo da disciplina, visto que a figura feminina é mencionada em tempos históricos específicos, como se ela e suas representações não estivessem presentes no decorrer de toda a história da humanidade.

Em dezembro de 2018, foi publicada a BNCC definitiva para o Ensino Médio e, novamente, o termo *gênero*, presente na primeira e na segunda versão do documento, as quais continham diretrizes direcionadas ao Ensino Médio, foi integralmente retirado. Em

relação à palavra *mulher*, o que chama atenção, justamente, é a ausência do vocábulo, o qual é mencionado uma única vez, nas 150 páginas do texto. Tal referência acontece no tópico “Currículos: BNCC e Itinerários”, cujo objetivo é explanar que o Ensino Médio deve prezar pela flexibilidade curricular, incumbindo cada instituição de ensino de preparar e organizar propostas pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas dos seus alunos, podendo incluir a formação de laboratórios, oficinas e núcleos de estudo, os quais tenham o intuito de estudar questões relativas às “[..] juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, trabalho etc.” (Brasil, 2018, p. 46). Para se isentar de mencionar termos como gênero e diversidade sexual, o texto utiliza, genericamente, os vocábulos *diversidades* e *sexualidade*, além de lançar mão do termo *mulher* como um substituto do conceito de gênero.

Tanto o documento oficial do Ensino Médio quanto a BNCC do Ensino Infantil e Ensino Fundamental defendem um ensino “flexível”, “diverso”, “plural”, que respeite as diferenças, objetivando alcançar uma educação que promova da cultura da paz e do fim dos preconceitos. Todavia, os textos se tornam contraditórios e incoerentes com tais perspectivas educacionais, ao revelar poucas referências à História das Mulheres, além de evitar citar o movimento feminista e sua importância, bem como ao censurar termos como *gênero* e *orientação sexual*, que são temáticas voltadas, justamente, para o estudo de questões relativas a preconceitos, desigualdade e violência.

Em suma, nos anos 1980, os grupos feministas e suas pautas atinentes à igualdade de gênero e à proteção da mulher conseguiram ganhar espaço nas demandas constitucionais de 1988. Conforme o feminismo avançava em suas conquistas políticas, o movimento e suas reivindicações também atingiam, conseqüentemente, a educação e um de seus pilares: o currículo. Os PCN de “Orientação Sexual”, com suas devidas ressalvas, representaram um marco importante para levar as discussões de gênero para o Ensino Básico. Todavia, por que o termo *gênero* foi excluído, em outras palavras, censurado das recentes e vigentes diretrizes educacionais e curriculares? Como assegura Apple (2006), o currículo, enquanto um conjunto de saberes selecionados com um propósito, é necessariamente imbricado e perpassado por relações de poder. À vista dessa afirmação, o questionamento acima necessita ser reformulado: quais são os embates políticos e ideológicos que promoveram a completa supressão da terminologia *gênero* e outros temas relativos a esse conceito, dos documentos que regem a educação brasileira, atualmente?

3.4 O gênero deturpado: a falácia da ideologia de gênero²⁵

Na última década, no Brasil, houve um crescimento perceptível de grupos conservadores²⁶ politicamente atuantes, os quais estão interferindo nas decisões que envolvem a educação nacional. Contudo, tal fenômeno não é isolado. Em uma entrevista concedida em 2001, Michael Apple (2006) tece comentários a respeito do avanço da influência desses grupos, os quais ele denominada de neoliberais, neoconservadores e conservadores religiosos, na formulação dos currículos dos Estados de Unidos e em outros países.

O autor argumenta que há uma aliança entre tais coletivos, que exerce força política nas reformas educacionais, a qual forma um “novo bloco hegemônico” que visa a compelir as políticas sociais e a educação a estabelecerem caminhos direcionados a uma “restauração conservadora” da sociedade.

Em muitos países, houve uma passagem de um acordo ou aliança limitada social e democrática para uma coalizão centrada em três ou quatro grupos que empurram a educação e as políticas sociais em geral para direções conservadoras. Essa nova aliança ou “novo bloco hegemônico” se estende a muitas coisas; é também algo tenso e repleto de tendências contraditórias. Todavia, tomadas em conjunto, têm sido muito eficazes. (Apple, 200, p. 242)

Os neoliberais se autodenominam “modernizadores econômicos” e possuem, como intuito, aproximar e conectar as políticas educacionais às necessidades do mercado de trabalho remunerado.²⁷ Esse grupo almeja promover relações cada vez mais estreitas entre as instituições de ensino e as necessidades da economia capitalista globalizada. Eles procuram transformar as escolas em centros educacionais mais competitivos e que forneçam, sobretudo, saberes técnicos voltados para atender às demandas da lógica de mercado (Apple, 2006).

O segundo grupo, os neoconservadores, segue os neoliberais, de modo geral, no que tange ao destaque dado às questões econômicas. Em alguns países, ambos os grupos formam coletivos díspares, entretanto, em outros lugares, eles se sobrepõem. Os

²⁵ Reis e Eggert (2017) optam por caracterizar a “ideologia de gênero” enquanto uma falácia, pois tal expressão é empregada para distorcer e deturpar os estudos de gênero e suas conquistas, no âmbito social e educacional.

²⁶ Segundo Hirschman (1992), o conservadorismo político é entendido como uma forma de enfrentamento de quaisquer mudanças ou transformações, em âmbito político, social ou cultural, que ameacem as relações de poder pré-estabelecidas na sociedade.

²⁷ Tais indivíduos, todavia, possuem uma cosmovisão patriarcal, não compreendendo como trabalho funções, as quais, por vezes, não possuem remuneração monetária, como os afazeres domésticos e o cuidado dos filhos, realizados, majoritariamente, pelas mulheres (Apple, 2006).

neoconservadores objetivam, principalmente, a “restauração cultural” e, para isso, almejam um retorno às escolas rígidas do passado, baseadas em um currículo padronizado com saberes da tradição ocidental. Eles possuem uma visão romantizada da escolarização do passado, a qual, segundo esse grupo, garantia que todos os alunos possuísem o mesmo conhecimento. Os neoconservadores também desejam que as instituições de ensino passem por um monitoramento externo, a fim de evitar a destruição da “cultura verdadeira”. Em vista disso, tal coletivo se propõe estabelecer instrumentos que controlem, não somente os saberes que são transmitidos na escola, mas também os valores e juízos morais que são ensinados, por meio dos currículos ou de exames promovidos pelo governo. Há também a crença de que o “verdadeiro conhecimento” deve ser neutro e livre de ideologias (Apple, 2006).

O terceiro grupo é composto por fundamentalistas religiosos cristãos, o qual está se tornando cada vez mais poderoso e influente nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, como o Brasil. Tal coletivo objetiva promover a retomada dos valores cristãos e da tradição bíblica, de maneira que o conhecimento, para eles, não deve desafiar ou ser contraditório aos preceitos do cristianismo. Uma das maiores inquietações dos conservadores religiosos contempla as questões relativas ao corpo e sexualidades que são ensinadas nas instituições escolares, porque tais conhecimentos podem confrontar os valores do que eles consideram como família tradicional. Segundo essa perspectiva, a família tradicional heteronormativa, ou seja, composta exclusivamente por pai, mãe e filhos, é um dos principais dons de Deus e um dos pilares da sociedade, portanto, seu alicerce moral não pode ser questionado. Ademais, para eles, Deus decretou que a autoridade religiosa seja máxima, superando a autoridade política e educacional (Apple, 2006).

Apple (2006) denuncia que, nos Estados Unidos, os conservadores religiosos realizam “campanhas secretas” para se elegerem a cargos de direção escolar ou para funções ligadas à coordenação e fiscalização da educação. Durante a campanha, eles dissimulam a sua religiosidade, entretanto, quando tomam posse do cargo, atuam para retirar dos currículos temáticas e elementos com posicionamentos passíveis de ameaçar os preceitos cristãos. Suas estratégias têm sido muito efetivas, visto que os currículos e materiais didáticos se tornaram mais conservadores, e os docentes têm tido suas práticas pedagógicas cerceadas e coagidas a seguirem esse material.

No Brasil, pode-se perceber o avanço de posicionamentos e ideologias neoconservadores e religiosas fundamentalistas atuando na política nacional, semelhantes

a essas relatadas por Apple (2006). No Congresso brasileiro, os políticos representantes desses grupos ficaram conhecidos, pela imprensa, como a Bancada BBB, ou seja, bancada da Bíblia, do boi e da bala. Essa aliança foi formada entre o coletivo de parlamentares evangélicos e católicos²⁸ – Bíblia –, os defensores de grandes ruralistas – boi –, os quais, atualmente, têm atuado em favor da flexibilização das leis ambientais em prol dos seus interesses econômicos, e o último grupo é constituído por deputados financiados pelas indústrias armamentistas – bala – que são a favor da diminuição da maioria penal e defendem o fim do Estatuto do Desarmamento (Fernandes, Lucchese & Oliveski, 2018; Madeira & Quadros, 2018). Tais coletivos se autointitulam conservadores e se identificam com o espectro político direitista, tendo constituído uma aliança de coalizão para alcançarem mais influência entre os parlamentares e uma atuação mais efetiva no Congresso, porque, atualmente, há 77 deputados ruralistas, 85 evangélicos e 61 armamentistas: juntos, eles somam 223 parlamentares, ou seja, representam 43% do Congresso.

Em 2011, em consonância com as diretrizes sobre gênero e sexualidade elaboradas pelo CONAE 2010, o MEC lançou o Projeto Escola sem Homofobia, elaborado por organizações brasileiras ligadas a grupos LGBTQI+ e ao grupo internacional Global Alliance for LGBT Education (GALE). Ao fim desse processo, o “kit anti-homofobia”, como ficou conhecido entre seus idealizadores, foi composto por uma série de seis folhetos, um caderno, um cartaz, cartas de apresentação e três audiovisuais. No entanto, o kit nunca chegou às escolas (Desidério, 2015).

O material foi pejorativamente chamado de “Kit gay” e sofreu críticas provenientes dos parlamentares neoconservadores e, principalmente, da bancada evangélica e católica. Em redes sociais e na mídia, discursos ardilosos circularam com veemência, e um dos vetores dessas críticas foi o, então, deputado federal Jair Bolsonaro - PSL, o qual acusou o material de promover a promiscuidade e fazer “apologia ao homossexualismo”, ao supostamente incentivar a homossexualidade nos alunos. Ademais, em uma de suas falas, sugeriu que filhos “gayzinhos” deveriam levar uma “surra” para se “tornarem” homens. Após a polêmica, o projeto que custou aos cofres públicos cerca de dois milhões de reais foi vetado e engavetado (Desidério, 2015).

²⁸ Os grupos religiosos aqui analisados não se referem a todos coletivos católicos e evangélicos, somente à parcela considerada fundamentalista, ou seja, aquela que é composta por indivíduos extremamente conservadores e dogmáticos, os quais embasam suas posturas em uma determinada interpretação bíblica. Afinal, há vertentes cristãs que atuam em causas sociais, trabalhando no combate aos diversos tipos de preconceito, e que não compactuam com a visão dos fundamentalistas religiosos.

Nessa onda de críticas, parlamentares ultraconservadores conseguiram censurar os itens que continham referências às questões de gênero, no PNE atual, quando o documento estava tramitando no Congresso, entre os anos de 2010 e 2014, conforme foi previamente mencionado. No decorrer desse processo de aprovação, vários textos e artigos de opiniões se pulverizaram pela internet, debatendo o documento em questão. Brandão e Lopes (2018) analisaram vários desses textos, como “Perigo: governo do PT planeja introduzir a ideologia de gênero nas escolas por meio do PNE”, derivado do *blog* do “O Povo” e “Projetos contra a família: PNE e a ameaça de gênero”, do *site* Portal da Família.

O primeiro artigo aponta erroneamente que o documento é uma proposta do Partido dos Trabalhadores – PT –, com a intenção tanto de desmoralizar o partido, que já vinha sofrendo grande rejeição midiática e pública, quanto o próprio PNE e as pautas relativas às questões de gênero. O Portal da Família, segundo as informações do *site*, é um portal educativo e cultural que visa a auxiliar a melhorar o relacionamento entre familiares, pois, para seus elaboradores, a família é promovida por Deus e é o principal pilar de uma sociedade saudável. De acordo com esse *site*, o PNE é uma ameaça à família “natural”, por incentivar a “ideologia de gênero” nas escolas, argumentando, se o documento fosse aprovado, “kits gays” e a “educação sexual compulsória” seriam obrigatórios nas instituições de ensino. Seguindo, o texto convoca padres e pastores para repudiar o PNE, sugerindo a divulgação da votação do documento, nas redes sociais, com o intuito de gerar uma mobilização contra a “ideologia de gênero”.

Nesse ínterim, em 2014, o Padre Paulo Ricardo, da arquidiocese de Cuiabá, Mato Grosso, em uma de suas apresentações no programa de televisão da Comunidade Canção Nova, adverte seus telespectadores sobre a possível aprovação, no Congresso, da “ideologia de gênero”, nas escolas, e sugere que eles enviem cartas aos parlamentares exigindo o veto ao PNE. Durante a votação do documento, o deputado federal reeleito Jair Bolsonaro apelidou pejorativamente o PNE de “Plano Nacional da Vergonha” e insinuou que materiais ensinando a “garotada a serem homossexuais” foram distribuídos nas escolas, desde as turmas com seis anos de idade (Brandão & Lopes, 2018).

Alguns projetos de lei, que objetivavam proibir que temáticas e discussões referentes a gênero e sexualidade fossem promovidas nas escolas, tramitaram no Congresso, nos últimos anos. Dentre estes, havia o Projeto de Lei 2.731/2015, elaborado pelo parlamentar Eros Biondini - PROS, eleito pelo PTB-MG, para atuar entre 2015 e 2019. O deputado é cantor *gospel*, veterinário, membro da Renovação Carismática

Católica, ligada à Canção Nova, e titular da Comissão do Estatuto da Família, que, apesar de ser considerado inconstitucional por parte da magistratura, define a família como a “união entre um homem e uma mulher” e seus pais e descendentes (Deslandes, 2015).

O projeto do deputado visava a incluir no PNE 13.005/2014 um trecho no Artigo 2º, que versa sobre proibir a utilização de qualquer ideologia na educação, sobretudo, da “ideologia de gênero” e seus derivados, como orientação sexual e identidade de gênero. O PL também prevê a perda do emprego, para aqueles que descumprirem o que foi fixado pela lei, além de enquadrar o ato como submissão da criança ou adolescente a vexame ou humilhação, previstos no Art. 232 do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, possibilitando que o acusado seja penalizado com detenção de seis meses a um ano. Por último, o PL antevê que, se os planos estaduais e municipais de educação transgredirem tal norma, que haja o impedimento de repasses econômicos federais para a educação dos locais perpetradores (Deslandes, 2015).

Apesar de esse PL ter sido retirado de votação pelo autor, outros com teor similar foram sendo apensados²⁹ ao PL 7180/2014, do deputado federal Erivelton Santana – PSC, o qual dispôs que os valores familiares devem ter prioridade sobre a educação sexual, moral ou religiosa nas escolas. A tramitação de tal PL, atualmente,³⁰ aglutina diversos outros projetos ultraconservadores que possuem o intuito de combater o que chamam de “ideologia de gênero” e a “doutrinação ideológica”, nas instituições de ensino (Deslandes, 2015). Entre esses projetos, estão o PL 5487/2016, do deputado federal Victório Galli – PSC, o qual defende a proibição da distribuição de livros com conteúdo sobre orientação e diversidade sexual nas escolas, e o PL 8933/2017, do Pastor Eurico – PHS, que pretende alterar a LDB 9.394/96, acrescentando uma diretriz dispondo que o ensino da educação sexual só seja ministrado nas escolas mediante a autorização dos responsáveis dos alunos.

A “ideologia de gênero” ainda tem sido uma das frentes de combate do “Movimento Escola sem Partido”, surgido em 2004 e que tem como idealizador Miguel Nagib, advogado e procurador do estado de São Paulo. Atrelado a grupos ultraconservadores e religiosos fundamentalistas, o movimento ganhou visibilidade nos últimos anos, defendendo a criação de leis que coíbam o que denominam “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”, nas escolas. Segundo o movimento, há professores

²⁹ Uma apensação de um PL a outro significa que projetos de leis com conteúdos similares seguem tramitando em conjunto, nas câmaras legislativas, para serem revistos e aprovados.

³⁰ Apesar de Deslandes citar o PL 7180/2014, em 2015, atualmente, em 2020, ele ainda segue em tramitação nas casas legislativas.

doutrinadores que visam a ensinar ideologias político-partidárias, no ambiente escolar, e, por isso, é necessário que haja uma legislação que proíba tais ações. Todavia, esse programa, na sua essência, é uma iniciativa para cercear a liberdade de cátedra dos docentes e coibir o diálogo livre entre professores e educandos, com o intuito de combater o pensamento crítico nas instituições de ensino (Franco, 2017).

Afinal, o que é “ideologia gênero”, a qual os coletivos neoconservadores e religiosos pretendem combater? Acredita-se que o termo, no sentido compreendido por tais grupos, tenha surgido em 1998, em uma nota emitida pela Conferência Episcopal do Peru, intitulada “La ideologia de género: sus peligros y alcances”. Silva e César (2017) realizaram uma análise de tal nota e concluíram que esse documento de 16 páginas defende que existe uma natureza feminina e masculina imutável, criada por Deus e atestada pela biologia, a partir das diferenças entre as genitais dos homens e mulheres. Segundo ele, a “ideologia de gênero” visa a promover o fim da família cristã, desconstruindo a educação, a cultura tradicional e a religião, baseada, não nos fundamentos do feminismo, que promove a igualdade de direito entre homens e mulheres, mas no feminismo radical, o qual objetiva segregar a mulher do homem, fazendo com que ela acredite que seus interesses pessoais são incompatíveis com os valores familiares. O documento também alerta que esse movimento ideológico dominou as escolas e universidades, nos Estados Unidos, e tem alcançado outros países, o que pode ser atestado pela quantidade de materiais que versam sobre “ideologia de gênero” espalhados nas instituições de ensino.

Os grupos ultraconservadores e religiosos cristãos fundamentalistas, no Brasil, também defendem essa visão sobre o que denominam “ideologia de gênero”. Segundo eles, ao questionar a natureza feminina e masculina, os estudos de gênero promovem o desmantelamento da família tradicional e seus valores cristãos. Ademais, ao colocar em xeque a heteronormatividade,³¹ com o debate de conteúdos relativos à perspectiva de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, as escolas poderiam incentivar os alunos a se tornarem homossexuais ou a praticarem relações sexuais precoces. Segundo Reis e Eggert (2017, p. 18),

³¹ “Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo, inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais.” (Foster, 2001, p. 19)

percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamenta- listas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar in- formações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero. (Reis & Eggert, 2017, p. 18)

Franco (2017) argumenta que, para tais grupos, a “ideologia de gênero” é igualmente sinônimo de “relaxamento das regras morais em termos de condutas sexuais” (Franco, 2017, p. 236). Outro ponto defendido pelos idealizadores dos projetos anti- “ideologia de gênero” é que a educação referente às questões de cunho sexual, ou seja, a educação sexual, deva ser ensinada pelos pais e responsáveis dos educandos, ou com a autorização destes, quando ocorrer nas escolas, para evitar que as instituições escolares ensinem valores ou conteúdos que confrontem a moral cristã.

Uma das estratégias que os coletivos conservadores usufruem para convencer o público da existência de uma suposta “ideologia de gênero”, nas escolas, de acordo com Franco (2017), é a veiculação extensiva, por meio de redes sociais, *sites* e *blogs* de notícias, de casos extraordinários e duvidosos que ocorreram nas escolas, como meio de gerar uma falsa impressão de que tais ocorrências acontecem devido à discussão das questões de gênero, no ambiente escolar. No *site* do “Movimento Escola Sem Partido”³², por exemplo, há uma reportagem que apresenta o caso de uma diretora que teria mostrado um vídeo de sexo entre dois homens para alunos, os quais teriam discutido e utilizado a palavra *homossexual* com um tom pejorativo.³³ Outra reportagem cita um caso de um professor que bolinava e assediava as alunas em sala de aula.³⁴ Alguns materiais didáticos de educação sexual também são apontados como, impróprios para certas idades ou explícitos demais ao tratar temas como homossexualidade e masturbação,³⁵ por exemplo.

O Movimento Escola Sem Partido também incentiva que os pais ou responsáveis dos alunos denunciem “militantes” disfarçados de professores, oferecendo um canal de denúncia no seu site. Ademias, o *site* publica artigos e notícias de docentes ou escolas que

³² No dia 21 de agosto de 2020, o STF declarou a inconstitucionalidade da Lei nº 7800, de 05 de maio de 2016, de Alagoas, a qual instituiu no estado alagoano um projeto baseado na Escola Sem Partido, cuja finalidade seria impedir que docentes “doutrinassem política e ideologicamente” os estudantes. Após a Lei ser derrubada pelo Supremo, Miguel Nagib decidiu encerrar a sua participação no movimento e cessou todas as mídias sociais do mesmo, que eram gerenciadas por ele. É pertinente salientar que todos os *links* do *website* do movimento presentes neste trabalho foram acessados antes de este ser retirado do ar.

³³ Recuperado em 08 jun. 2020 de: <https://www.escolasempartido.org/blog/crianca-xinga-colega-de-bichae-diretora-mostra-imagens-de-sexo-entre-homens/>.

³⁴ Recuperado em 08 jun. 2020 de: <https://www.escolasempartido.org/blog/professor-e-flagrado-acariciando-aluna-em-sala-de-aula/>.

³⁵ Recuperado em 08 jun. 2020 de: <https://www.escolasempartido.org/blog/livro-didatico-provoca-polemica-entre-os-pais/>.

“promovem” a ideologia de gênero, como o caso de uma professora de Português, a qual solicitou que os alunos lessem um texto sobre transgeneridade, e foi advertida pela diretora após os pais de um educando denunciarem que a docente estava ensinando “ideologia de gênero” aos adolescentes.³⁶

Um dos grandes divulgadores e defensores da existência da “ideologia de gênero”, o ex-deputado federal Jair Bolsonaro – sem partido, venceu a eleições presidenciais em 2018 e é, atualmente, o presidente. Sua ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, é uma pastora evangélica que não esconde a sua defesa da denominada família tradicional cristã, tendo afirmado que “menino veste azul e menina veste rosa”.³⁷ Além disso, em uma “Palestra em Defesa da Família”,³⁸ realizada em abril de 2018, em Divinópolis, Minas Gerais, argumentou que a princesa Elsa, do filme *Frozen*, da Disney, não se casa com um príncipe, porque ela seria lésbica, e que a película seria uma “porta” para induzir meninas de três anos a sonhar com outra princesa, ao invés de sonhar com o príncipe.

Em novembro de 2019, a mesma ministra Damares anunciou que ela e o ministro da Educação, na época, Abraham Weintraub, lançariam um canal para pais e responsáveis de alunos poderem denunciar professores que atentassem contra a “moral, a religião e a ética da família”. Entretanto, o projeto não foi efetivado.

Diante desse cenário, é necessário refletir: quais são os possíveis impactos, para a sociedade, de uma educação que censura as discussões a respeito de gênero e sexualidade? Franco (2017) afirma que tratar tais assuntos como dogmas morais é contraproducente ao pensamento crítico, além de ser um discurso anti-intelectual, simplista e sem fundamentos ou base científica. Abordar de forma dialógica a sexualidade, nas escolas, pode evitar infecções sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, abusos sexuais no ambiente familiar e problemas relativos às questões de aborto. Além disso, discutir sobre gênero pode impactar em mudanças nos comportamentos heteronormativos e sexistas nocivos e evitar que aconteçam o feminicídio, estupro e violência contra homossexuais, transsexuais e travestis.

³⁶ Recuperado em 08 jun. 2020 de: <https://www.escolasempartido.org/blog/professora-de-portugues-toma-invertida-apos-tentativa-de-promover-ideologia-de-genero/>.

³⁷ Vídeo da fala da ministra está disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=q6X3-nXjmv4>. Recuperado em: 08 jun. 2020.

³⁸ Vídeo do discurso está disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=-wzXSK9F4GM>. Recuperado em: 08 jun. 2020.

A despeito de o PL 7180/2014 e os outros que estão apensados a ele, os quais visam a coibir que discussões de gênero e sexualidade sejam realizadas na escola, ainda estarem em tramitação no Congresso, no dia 24 de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal votou contra uma lei do município de Novo Gama, Goiás, que vetava o emprego de materiais com informações sobre “ideologia de gênero”, nas escolas. O relator da ação no STF, o ministro Alexandre de Moraes, alegou que a lei é inconstitucional, uma vez que fere a laicidade do Estado, o direito à igualdade, o direito à liberdade de ensino e aprendizagem, além de contrariar a competência da esfera federal em estabelecer as diretrizes de base da educação brasileira. Os 11 ministros do STF seguiram a posição do relator. Tal decisão significou uma vitória muito importante para a promoção de uma educação crítica e libertadora, que objetive um ensino que faça uma oposição efetiva à desigualdade de gênero, à homofobia, ao preconceito e à violência de gênero.

No dia 9 de maio do mesmo ano, o STF declarou, também por unanimidade, a inconstitucionalidade da lei municipal de Foz do Iguaçu, Paraná, a qual proibia as discussões sobre gênero e sexualidade, nas escolas. Apesar de, no dia 11 de maio, o presidente Jair Bolsonaro afirmar que encaminharia ao Congresso um PL federal com urgência constitucional, almejando proibir a “ideologia de gênero” na educação escolar, no dia 30 do mesmo mês, o Supremo vetou a lei do município de Ipatinga, Minas Gerais, a qual previa a proibição de diálogos acerca da diversidade sexual e gênero, nas instituições de ensino.

Movimentos e iniciativas contra a “ideologia de gênero”, nas diretrizes curriculares, demonstram, na verdade, que as pautas de gênero têm avançado e conquistado espaços políticos, culturais e sociais, a ponto de colocarem em xeque valores e crenças que validam os discursos dos grupos que tradicionalmente detêm a hegemonia político-cultural. Apple (2006) pontua que, para manter a hegemonia sobre as classes dominadas, as classes dominantes utilizam o currículo como ferramenta de constante convencimento ideológico, ao validarem quais conhecimentos são os pertinentes e quais são os excluídos. Devido a isso, não é por menos que a escola e suas diretrizes curriculares são alvos de discussão e censura dos grupos conservadores e religiosos.

De qualquer modo, o discurso falacioso da suposta existência de uma “ideologia de gênero” acarretou impactos significativos para a educação, principalmente em relação aos documentos educacionais e curriculares, como o PNE 2014 e as BNCC, os quais, ao sofrerem pressões dos grupos ultraconservadores, foram censurados e tiveram todas as menções sobre gênero retiradas, enquanto as referências ao movimento feminista e a

História das Mulheres são esparsas e escassas. No ano de 2020, livros didáticos de 6º ao 9º ano, atualizados com base nas demandas da BNCC, começaram a ser distribuídos nas escolas públicas de todo o território nacional. Em face dessa conjuntura, é essencial que tais materiais didáticos sejam analisados, procurando-se evidenciar a ausência ou a presença das mulheres e das questões de gênero, em suas páginas.

3 UMA HISTÓRIA MAL CONTADA: GÊNERO E MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Nossa primeira tarefa, ao que parece, é desassociar completamente “mulheres” (a classe dentro da qual lutamos) de “mulher”, o mito. Pois “mulher” não existe para nós, é apenas uma formação imaginária, enquanto “mulheres” são o produto de uma relação social.

(Monique Wittig)

3.1 Livros didáticos: gênero e História das Mulheres no PNL D de 2020

O livro didático é um material presente nas salas de aulas brasileiras, desde o século XIX, e constitui um dos principais suportes teóricos, metodológicos e pedagógicos do trabalho dos docentes e alunos, atualmente, essencialmente nas escolas públicas, onde o acesso a computadores e a outros artefatos eletrônicos é, por vezes, limitado.

Alvo de avaliações contraditórias, o livro didático é visto com desconfiança por muitos docentes, que o culpabilizam pelo estado precário em que se encontra a educação pública brasileira, todavia, recebe também posicionamentos nulos e outros positivos, por parte daqueles que o enxergam como um valioso auxílio ao seu cotidiano, na docência. Contudo, o livro didático continua sendo considerado o referencial básico para estudo por professores, alunos e pais (Bittencourt, 2006).

O livro didático desempenha um papel central no cotidiano dos alunos e docentes de todos os níveis de ensino, no Brasil, há muito tempo, além de ser o produto mais vendido pelo mercado editorial brasileiro. Por ser um material cuja distribuição é realizada em âmbito nacional, o livro didático é considerado um fiel depósito de conhecimentos e informações das mais diversas disciplinas escolares, tendo-se transformado em um instrumento pelo qual muitos professores se pautam, para organizar as atividades didático-pedagógicas e planejar todo o ano letivo (Gatti, 2004).

A produção de livro didático envolve uma trama imbricada e demasiadamente complexa entre os saberes que serão escolhidos para compor suas páginas, os autores, editores, mercado, compradores e leitores finais. Entre um elemento e outro, a ação avaliadora implementada pelo Estado não pode ser desconsiderada, no entendimento das possíveis relações entre o produto e o consumo, ao passo que a própria lógica do mercado inflige limites ao processo de renovação do perfil dos materiais e ao diálogo entre o saber escolar e os conhecimentos advindos dos referenciais acadêmicos. Entretanto, não se

pode ignorar as possíveis consequências entre a avaliação imposta pelo Estado aos livros didáticos e o efeito desta, quanto aos saberes históricos escolares que estão presentes em tais obras (Miranda & Luca, 2004).

Para conceituar e esclarecer a complexidade e os diversos processos que envolvem a confecção e os diferentes usos dos livros didáticos, Bittencourt (2006) elenca quatro aspectos centrais: antes de tudo, o livro didático é uma *mercadoria* e obedece à evolução tecnológica na sua produção, assim como à lógica de mercado, durante a sua comercialização, afinal, o material é um bem de consumo. Ele irá sofrer diversas interferências, ao longo de todo o processo de fabricação e comercialização, além de, durante a sua construção e elaboração, receber a intervenção de diversos agentes, como o editor, o autor e os vários técnicos especializados no processo gráfico, como ilustradores e programadores visuais. É importante ressaltar que, como um objeto cultural, o livro didático impõe uma forma de leitura organizada por diversos profissionais e não necessariamente pelo autor.

A obra didática também é um “depositório dos conteúdos escolares” (Bittencourt, 2006, p. 72), ou seja, é um suporte básico no qual os conteúdos e saberes vistos como necessários pelo currículo vigente são sintetizados e sistematizados, por conseguinte, é por seu intermédio que as informações consideradas fundamentais por uma determinada época e sociedade são transmitidas para docentes, alunos e pais. No processo de transposição dos conteúdos acadêmicos para saberes escolares, o livro didático fórmula padrões linguísticos e específicas formas de comunicação, na construção de textos com vocabulário próprio, organização de conceitos e capítulos, escolha ilustrações e outros textos de apoio etc. (Bittencourt, 2006).

Ademais, o livro didático é um “instrumento pedagógico” (Bittencourt, 2006, p. 72) que não pode ser dissociado, tanto na sua elaboração quanto na sua utilização, dos métodos e estruturas curriculares de seu tempo. Nesse sentido, o material didático confecciona as estruturas e elabora as condições de ensino para o docente, sendo comum a existência do “livro do professor” separado do “livro do aluno”. O material didático também traz, em suas páginas, determinadas atividades pedagógicas e técnicas de aprendizagem, como questionários, exercícios, sugestões de trabalho, entre outras tarefas que os educandos devem desempenhar, com o objetivo de assimilarem e reterem o conteúdo. Enfim, os livros escolares, além de apresentarem o conteúdo, ditam e sugerem como ele deve ser aplicado e ensinado.

O último aspecto apontado pela autora é o livro didático como um importante “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.” (Bittencourt, 2006, p. 72) O manual escolar, assim como qualquer outro artefato antrópico, é um produto de seu tempo, isto é, um objeto confeccionado e elaborado com uma intencionalidade, o qual reflete a moral, os pensamentos e os valores de sua época e sociedade, não sendo, portanto, um material livre de posicionamentos ideológicos e políticos. Nesse sentido, a autora alerta que o livro didático pode reproduzir ideologias e estereótipos dos grupos dominantes:

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do Estado. (Bittencourt, 2006, pp. 72-73)

Como um produto mercadológico, o livro didático possui grande impacto no mercado editorial do país; nessa perspectiva, segundo o último estudo realizado pela Câmara Brasileira do Livro sobre a produção e vendas do setor editorial brasileiro, em 2018, 42,3% das compras de todo o mercado nacional de livros foram realizadas pelo governo federal, devido à aquisição dos materiais didáticos direcionados à rede pública de ensino. O livro didático é apontado como o representante de 52% vendas do nicho editorial, sendo o gênero mais vendido desse mercado. Em uma entrevista em vídeo,³⁹ concedida à ANPed – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, o professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, da UFPR, afirma que, em períodos de crise econômica, o setor editorial depende ainda mais do montante de compras de livros didáticas feitas pelo governo federal.

O livro didático se tornou o maior produto de vendagem do nicho editorial brasileiro, em decorrência do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. O PNLD foi implementado em 1985 e ampliado nos anos 90 e anos 2000, tornando-se um programa pelo qual o MEC avalia, adquire e distribui livros didáticos gratuitamente a todas as escolas públicas do país do Ensino Básico, abrangendo todas as

³⁹Vídeo disponível no *link* do *Youtube*: https://www.youtube.com/watch?time_continue=174&v=ZdKEaXjeFpg&feature=emb_logo. Recuperado em 08 jun. 2020.

disciplinas curriculares do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio⁴⁰ (Cassiano, 2013).

Entretanto, é válido ressaltar que, em 1993, os livros didáticos passaram pela primeira vez por uma comissão avaliadora formada pelo Estado, tendo-se constatado que os materiais continham erros conceituais, estavam desatualizados, além de possuírem conteúdos preconceituosos. Após a divulgação desse estudo, em 1996, o MEC implementa uma avaliação pedagógica dos livros didáticos, por meio do PNLD, a qual é realizada por uma equipe de docentes do Ensino Básico e do Ensino Superior advindos tanto de redes públicas quanto privadas, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC. A fim de seus livros serem avaliados para compor o PNLD, as editoras inscrevem seus materiais, quando o MEC lança um edital. Em seguida a esse processo, as coleções de livros selecionadas são encaminhadas às escolas públicas, e os professores de cada instituição têm autonomia para escolher o material de sua preferência, para trabalhar no ano letivo vindouro.

Todavia, uma questão que deve ser mencionada é que, mesmo o PNLD tendo tal proposta democrática de os docentes poderem eleger a coleção com cujo conteúdo e postura pedagógica mais se identifiquem, a rotatividade do professorado na rede pública é expressiva, e não é raro o professor mudar de instituição de ensino e precisar trabalhar com a coleção que não é de sua preferência. Os livros de 6º ao 9º do Ensino Fundamental II são reutilizáveis, possuindo a durabilidade de três anos, ou seja, ao final do ano letivo, o aluno o devolve o livro à escola, para que os alunos do próximo ano o utilizem, de maneira que somente no fim de seu ciclo de uso a escola pode doar os livros aos educandos (Cassiano, 2013).

Os critérios de seleção e a ficha técnica de avaliação dos livros didáticos empregados pela comissão avaliadora do PNLD, além das resenhas dos materiais, estão disponibilizados no “Guia Digital PNLD”, no *site*⁴¹ do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – dispondo cada componente curricular de seu guia próprio. Os docentes podem consultar esse guia antes de realizarem a escolha das

⁴⁰ Após a implementação e expansão do PNLD, nos anos 90 e 2000, Cassiano (2013) alerta que as empresas que lideravam a venda de livros didáticos, as quais eram, majoritariamente, editoras nacionais e familiares, passaram a ser adquiridas por grandes grupos empresariais, alguns estrangeiros, como o caso do grupo midiático Prisa, que comprou a Editora Moderna, em 2001, ou com parte do capital estrangeiro, como o grupo Saraiva, que incorporou a Editora Atual. Mais recentemente, a autora também destaca o crescimento dos grupos nacionais Positivo e Kroton, no setor de materiais didáticos, os quais também competem com o grupo britânico Pearson, na disputa pelo mercado de Sistemas de Ensino, no Brasil.

⁴¹ O *site* pode ser consultado em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Recuperado em: 08 jun. 2020.

coleções para as escolas, conseguindo obter as análises e avaliações da equipe do PNLD sobre elas.

As coleções mais recentes que chegaram às escolas são do ano de 2020, e este é um dos critérios gerais de avaliação dos livros de todos os componentes curriculares, de acordo com o Guia:

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de *gênero*, de *orientação sexual*, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, [...]. (Brasil, 2020, p. 11, grifo nosso)

Entretanto, a ficha de avaliação, a qual examina os conteúdos presentes nos livros didáticos, está pautada e segue os conteúdos propostos pelas Unidades Temáticas e Habilidades contidas na BNCC, ou seja, no caso da ficha da disciplina de História, não há menção aos termos *gênero* ou *sexualidade*, e a História das Mulheres está limitada às poucas citações analisadas no capítulo anterior. Por sua vez, no parecer final dos avaliadores sobre todas as coleções de História aprovadas pelo programa, está consignado:

Nas obras aprovadas pelo PNLD 2020, as questões de gênero estudadas destacam o protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque. As relações homoafetivas e seu significado ao longo da História ainda são silenciadas no conjunto das obras aprovadas. Salienta-se também que é importante ampliar, para além do que as coleções propõem, a abordagem histórica acerca dos povos do campo e das questões referentes aos preconceitos de idade e de orientação sexual. (Brasil, 2020, p. 24)

Os avaliadores também salientam que, ao possuírem a Base como norteadora principal dos conteúdos que devem estar presentes nos materiais, as coleções exibem poucos diferenciais umas das outras, apresentando uma certa homogeneidade, o que não possibilita que o professorado tenha uma variedade de conteúdos e abordagens pedagógicas para selecionar.

O PNLD 2020 é baseado, portanto, nos princípios da BNCC, a qual censurou as questões de gênero e sexualidade, na disciplina de História, além de propiciar pouca visibilidade para a História das Mulheres. No entanto, um dos critérios para a seleção das obras é que elas não contenham estereótipos e preconceitos de gênero, orientação sexual, entre outros. Ademais, os avaliadores asseveram que as questões de gênero e protagonismo feminino são enfatizadas nas coleções aprovadas para 2020. Diante desse cenário, é pertinente traçar um panorama sobre como as questões de gênero e História das Mulheres estão sendo abordadas, nos livros didáticos que estão circulando nas escolas, em 2020 e nos próximos dois anos. Para alcançar esse objetivo, foram escolhidas três

coleções de História do PNLD 2020 que contemplam os conteúdos de 6º ao 9º ano, para serem estudadas e analisadas, totalizando 12 obras.

A primeira coleção é a Geração Alpha, da Editora SM, pertencente à espanhola Fundação SM, que está presente no mercado de livros didáticos e sistemas de ensino em nove países da América Latina: Brasil, Peru, Colômbia, Chile, Equador, México, Porto Rico, Argentina e República Dominicana, ou seja, atualmente, ela constitui um oligopólio do setor latino-americano de materiais didáticos. Segundo o *site*⁴² da Fundação SM, a editora foi criada em Madri, quando professores de colégios marianistas passam a publicar obras didáticas para complementarem suas aulas, em 1918. Todavia, somente em 1939 a tipografia de *Ediciones SM – Sociedade de Maria* – é fundada em Madri. Após o surgimento da *Revista SM*, em 1962, a editora expande seus negócios para a América Latina, chegando ao Brasil em 2004.

Os autores da Geração Alpha são: Ana Lúcia de Neni, formada em História pela Universidade de São Paulo – USP –, mestra em História Social também pela USP e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente, é professora do curso de História da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; Anderson Roberti dos Reis, licenciado em História pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU/SP –, mestre em História Cultural pela UNICAMP, doutor em História Social pela USP e, atualmente, atua como docente na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – e a última autora é Débora Yumi Motooka, a qual é professora de História na rede privada.

A segunda coleção é a Inspire História, da Editora FTD, que teve sua primeira publicação em 1902, no Brasil. A editora pertence também a uma congregação marianista, os Irmãos Maristas, fundada em 1817, na França, e está no Brasil desde 1897. O fundador da editora marista foi o irmão Isidoro Dumont, substituto do irmão Andrônio, detentor da primeira autoria de um livro da FTD, na direção do Colégio Carmo. FTD são as iniciais de Frère Théophile Durant, que dirigiu a congregação marianista francesa em 1883 e incentivou a produção de livros didáticos. A FTD comprou a Editora Quinteto, em 1997, e, em 2002, anunciou que contava com cerca de quatro mil obras em seu acervo e possuía mais de 1200 funcionários; a divulgação foi realizada em decorrência do aniversário de 100 anos da empresa (Cassiano, 2013).

⁴² <http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/>. Recuperado em: 08 jun. 2020.

Os autores da coleção Inspire História são: Reinaldo Seriacópoli, formado em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo e Letras pela USP, professor de História da Arte em um cursinho privado, e Gislane Azevedo, graduada em História e mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Os autores possuem outras coleções de livros didáticos escritas em conjunto e publicadas por outras editoras.

A última coleção é a Escola e Democracia, da Editora Moderna, uma empresa nacional e familiar que foi adquirida em 2001 pela espanhola Editora Santilha, pertencente ao Grupo Prisa. O Grupo Santilha também é dono de outras empresas no Brasil, como o selo Richmond, a Editora Salamandra, Sistema Uno de Ensino, Editora Objetiva e a Avalia. A Santilha é uma empresa com articulações com o governo espanhol e com diversos empresários de vários ramos, e o Grupo Prisa está presente em diversos países do mundo, além de ser o maior conglomerado midiático espanhol, no início do século XXI. Jesús de Polanco, que comandava o Prisa até o seu falecimento, em 2007, era um dos homens mais proeminentes e poderosos de toda a Espanha. A Editora Santilha forma oligopólio na área de materiais didáticos e sistemas de ensino, na Espanha, Brasil e na América Latina (Cassiano, 2013).

Os autores da Escola e Democracia são: Flávio de Campos, formado em História pela PUC/SP, mestre e doutor em História Social pela USP e docente de História também na USP; Regina Claro, graduada em História pela USP, mestra em História Social pela mesma instituição e, atualmente, capacitadora de professores da rede pública; e Miriam Dolhnikoff, formada em História pela PUC/SP, doutora em História Econômica pela USP e professora de História e Relações Internacionais na USP.

É pertinente destacar que os autores de Livros Didáticos possuem certas limitações, quando estão elaborando os materiais. As editoras estabelecem uma quantidade de páginas que não deve ser ultrapassada para as obras, podendo também definir número de páginas para determinados conteúdos. Além disso, os escritores não possuem permissão para utilizar qualquer texto ou imagens que almejem, em seu livro, devido às questões relativas aos direitos autorais. Algumas editoras possuem um acervo desses tipos de recursos, que é disponibilizado aos autores para serem usados na confecção das obras. Os livros podem sofrer alterações ou acréscimos de textos e

imagens, após os autores os enviarem para as editoras, e eles somente terão acesso ao material novamente, quando este já estiver finalizado e impresso.⁴³

Levando em consideração as informações acima, a análise das obras foi feita a partir do livro do professor, o qual possui um guia didático em seu início, contendo orientações para o docente e textos complementares, além de discutir questões metodológicas e pedagógicas da disciplina. O guia também detém informações sobre a organização do livro e da coleção. Todos os materiais possuem uma cópia das unidades temáticas e habilidades de História contempladas pela BNCC. Os guias didáticos de cada coleção são, essencialmente, iguais em todos os anos. É importante sublinhar que o único material que traz informações sobre a História das mulheres e as questões de gênero em seu guia é o Geração Alpha. Este contém alguns excertos de artigos científicos sobre certas temáticas historiográficas, entre os quais há trechos do texto “Estudos de Gênero e História Social”, de Carla B. Pinsky.⁴⁴ O livro do professor também traz, na maioria de suas páginas, orientações didáticas, textos complementares ou sugestões de atividades sobre o conteúdo abordado.

De modo a elaborar a análise dos materiais, primeiramente, foi realizado um levantamento dos conteúdos que compõem as unidades temáticas que os livros abrangem e, em seguida, foi feita uma pesquisa analítico-descritiva das citações sobre a História das Mulheres e das imagens femininas que estão presentes em cada uma das obras didáticas. Para melhor compreensão e visualização do estudo, este foi dividido pelos anos de formação do Ensino Fundamental II ou Anos Finais como consta na BNCC, e também foi fracionado por livro de cada coleção. Na sequência, procedeu-se a uma descrição reduzida, por meio de tópicos dos trechos sobre mulheres encontrados nas obras e, ao final desse processo, os dados obtidos foram organizados em uma tabela contendo as unidades temáticas dos livros, os nomes dos materiais e os principais elementos analisados nas obras. Tais elementos são:

- “Imagens”: esse indicativo pretende apontar se os textos sobre mulheres são acompanhados de imagens;

⁴³ As informações deste parágrafo foram obtidas a partir da fala da Prof.^a Dr.^a Raquel dos Santos Funari, professora de História, Historiadora e autora de livros e materiais didáticos, durante o Exame de Qualificação desta Dissertação.

⁴⁴ Pinsky, C. B. (2009). Estudos de Gênero e a História Social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(1), 169-189. Recuperado em 24 jan. 2020 de: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>>.

- “Quadro ou seção”: tal elemento indica se as menções acerca do sujeito feminino figuram em quadros explicativos ou seções apartadas do conteúdo corrido do livro. Os quadros explicativos, em sua maioria, ocupam menos da metade da página, ou estão alocados nos cantos das laudas, contendo poucas linhas, com informações “extras”, mas que possuem relação com o conteúdo; as seções, geralmente, se encontram ao final de uma unidade temática, como uma atividade ou texto complementar.

- “Diversidade social”: esse indicador assinala se os textos sobre mulheres mencionam sujeitos femininos de diferentes camadas ou *status* sociais, nas sociedades, e não somente citam as mulheres das elites ou as figuras femininas consideradas “célebres”;

- “Orientações didáticas/atividades complementares”: tal elemento pontua quais conteúdos sobre mulheres possuem orientações didáticas, sugestões de atividades ou textos complementares voltados para os docentes.

3.1.1 Livros didáticos do 6º ano

Devido à BNCC, os livros exibem uma estrutura de conteúdos muito similar. No 6º ano, as obras começam discutindo as concepções de tempo histórico, fontes históricas, o trabalho do historiador, o surgimento do homem na África e a migração para as Américas, comentando sobre os primeiros povoamentos no território brasileiro. Os livros Geração Alpha e Escola e Democracia também apresentam conteúdos sobre os povos mesoamericanos. Todas as obras referem-se à África Antiga, citando o Egito Antigo e o Reino de Cuxe, na Núbia; entretanto, o livro de Escola e Democracia traz informações sobre outros povos da região, e de Geração Alpha referencia a cultura Nok e o Reino de Axum. Os três materiais mencionam: a Mesopotâmia e os povos sumérios, hebreus, fenícios e persas; a Grécia Antiga, período helenístico, Roma Antiga, os reinos germânicos, finalizando os conteúdos com o Feudalismo. A obra de Escola e Democracia é a única que cita o islamismo.

Obra da coleção Geração Alpha:

- Na página 51, há imagem da Vênus de Willendorf; abaixo da figura, é explicado que seu significado ainda é desconhecido, porém, é citado que existe a hipótese de ela possuir um cunho religioso;

- A página 78 é toda dedicada a um texto sobre as mulheres na Mesopotâmia, no qual os autores questionam a utilização do termo *sociedade patriarcal* para designar os

povos dessa região, pois o papel das mulheres poderia variar de região, cidade e classe social às quais pertenciam. O texto menciona algumas mulheres da época e é acompanhado pela figura de um relevo em pedra, com a representação de uma sacerdotisa. Em um canto da página, há um quadro em azul, contendo informações sobre a baixa representatividade das mulheres brasileiras na política, instruções para os alunos refletirem sobre a importância da igualdade política entre homens e mulheres e a razão das mulheres ainda serem minoria a ocupar cargos políticos;

- Na página 111, há um texto de meia página sobre as governantes do Reino de Cuxe, as Candaces, o qual menciona o importante papel político que essas rainhas e também mães de reis exerciam. Ao seu lado, consta uma foto de um relevo de um templo com a cena da Candace Anamilare a golpear seus inimigos;

- A mulher egípcia é referida somente em um pequeno excerto na página dedicada às atividades. Tal texto ressalta que as egípcias possuíam certa igualdade social, e é pedido que os educandos comparem o papel da mulher de Cuxe com a do Egito e, depois, comparem com a da atualidade;

- Sobre a mulher grega, o livro apresenta um texto de Fábio Cerqueira Lessa, historiador que tem obras publicadas sobre o assunto. Todavia, essa referência está em um conteúdo “extra”, disponibilizado ao fim de uma unidade temática, chamado “História dinâmica”. No trecho, o autor compara a vida das mulheres da elite e do povo, na pólis. Ao lado do texto, há a imagem de uma ânfora representando mulheres gregas no cotidiano e algumas perguntas sobre o que foi lido, para os alunos responderem;⁴⁵

- No trecho sobre a família romana, na página 175, unicamente é registrado o papel do *pater families* como o patriarca do lar. Somente na página 189 há uma citação de poucas linhas sobre a mulher romana cristã, a qual cumpriria um papel tradicional de mãe e esposa, sem direitos à participação política. Também consta, próximo a tal trecho, a imagem de um afresco do século XIX mostrando uma mulher cristã⁴⁶.

Obra da coleção Inspire:

⁴⁵ Na página 157, ao final do conteúdo sobre Grécia Antiga, há a letra da música “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque; o livro orienta o professor a ouvir a música com os alunos e a comparar com eles a situação da mulher em Atenas e na atualidade.

⁴⁶ Na página 191, há uma seção chamada “História Dinâmica”, a qual apresenta um trecho de um texto da pesquisadora Sílvia M. Siqueira, que analisa as imagens femininas nas catacumbas romanas. Em seguida, há algumas perguntas para os alunos responderem sobre o texto e acerca de como a autora realizou a sua pesquisa.

- No conteúdo sobre povoamento da América, há estátuas com formas femininas da cultura tapajó, contudo, não há informações sobre elas ou o que possivelmente representam;

- No conteúdo de Grécia Antiga, é mencionado que o papel da mulher ateniense variava de acordo com a sua posição social, e as informações são semelhantes às apresentadas pela Geração Alpha;

As últimas citações sobre mulheres da obra estão em “quadros explicativos”, que são denominados “Para saber mais”:

- A primeira dessas referências é acerca da figura feminina romana⁴⁷ e o destaque é para a sua presença em banquetes, campanhas de apoio para seus candidatos políticos e organização de protestos.⁴⁸ Ao lado do texto há um afresco e a explicação de que ele representa a imagem de uma mulher romana com seu filho, sendo servida por uma mulher de menos posses. Também há outro afresco de Pompeia, com mulheres tecendo;

- O segundo quadro explicativo traz informações sobre a figura feminina germânica, enfatizando que esta possuía um papel igualitário em relação ao homem, nos direitos conjugais, além de ser considerada fonte de sabedoria, do conhecimento da medicina e das tradições religiosas;⁴⁹

- No conteúdo de África Antiga, há um texto sobre a Rainha de Sabá, a qual teria sido uma rainha muito poderosa do Reino de Axum. Em seguida a esse trecho, há uma imagem dela, pintada em 1875, por Jean Jules Badin.⁵⁰ A mulher egípcia aparece na seção “Interpretando documento”, a qual traz uma imagem de dançarinas, e é solicitado que os alunos indiquem se, a partir da figura, é possível inferir que as egípcias possuíam um papel importante naquela época;

- O último quadro explicativo é sobre as mulheres no mundo medieval. No texto, explicita-se que as mulheres nobres eram controladas pelos pais e maridos, todavia, isso não impediu que figuras femininas de “destaque” surgissem.⁵¹ Ao lado desse trecho, há

⁴⁷ Ao final do conteúdo sobre Roma, há um texto sobre a Era Ptolomaica no Egito, o qual cita, brevemente, Cleópatra, e está acompanhado por duas representações dela.

⁴⁸ O texto explica que as mulheres romanas não participavam diretamente das decisões políticas e seu casamento era arranjado de acordo com os interesses de seus familiares.

⁴⁹ Nas orientações didáticas desse excerto, é pedido que o professor discuta e compare com os alunos a situação das mulheres romanas e germânicas, as quais viveram em um período próximo, mas em diferentes sociedades.

⁵⁰ Na página 101, há duas imagens da Rainha de Sabá de diferentes épocas, e é solicitado que os alunos comparem ambas as figuras.

⁵¹ As mulheres citadas pelo trecho em questão são: a guerreira Joana D’Arc, a abadesa Herrad de Landsberg, organizadora de uma enciclopédia ilustrada com informações sobre os conhecimentos

a figura da capa do livro de Giovanni Boccaccio, que fez um conjunto de biografias de mulheres, entretanto, não aparecem mais informações sobre esse livro.

Livro da coleção Escola e Democracia:

- As mulheres egípcias são citadas como “Mulheres poderosas”, ou seja, mulheres da nobreza que possuíam certo papel de destaque, principalmente as esposas, filhas e mães de faraós,⁵² Ao lado, há uma foto de busto de Hashtepisut com barba, representação do poder real do faraó.⁵³

- O conteúdo sobre as mulheres atenienses está em um quadro explicativo e destaca que elas ficavam confinadas em casa e eram obedientes aos maridos. Nesse quadro, há duas fotos de ânforas com imagens representando mulheres.⁵⁴ Na página 117, em um pequeno quadro explicativo, há um texto sobre a educação da mulher em Esparta, acompanhado pela estatueta de uma figura feminina do período arcaico;

- Na página 162, há um quadro contendo algumas informações sobre o que se sabe sobre a filósofa greco-romana Hipátia de Alexandria;

- No conteúdo sobre África Antiga, é lembrada a rainha Makeda, mais conhecida como Rainha de Sabá. Próximo a essas informações, há também a foto de um afresco da rainha na Igreja Gonder, da Etiópia. Nesse conteúdo, são ainda citadas, em um quadro explicativo, as rainhas guerrilheiras de Cuxe, acompanhadas de um relevo da pirâmide de uma Candance;

- As últimas duas citações sobre mulheres apresentadas no livro destacam a “divisão sexual do trabalho” nos povos pigmeus e bosquímijs; a função dos homens seria a caça e a das mulheres, o plantio, a colheita e o cuidado dos filhos e da casa.

científicos da época, e a poetisa Cristina de Pisano, que escreveu sobre a importância das mulheres naquele período, condenando a forma como eram tratadas.

⁵² O trecho também aponta que algumas figuras femininas chegaram a governar o Egito antigo, como Sebekeneferu, Hashtepisut e a famosa Cleópatra VI, apesar de não ser algo comum.

⁵³ Em uma seção denominada “Olho no lance”, é pedido que os alunos comparem a imagem da atriz Elizabeth Taylor interpretando a Cleópatra com imagens de pinturas egípcias.

⁵⁴ Na seção “Rupturas e permanências”, o livro pede que o professor ouça com os alunos a música de Chico Buarque, “Mulheres de Atenas”, e, em seguida, há algumas perguntas solicitando que os alunos comparem a figura feminina atual com a ateniense.

Tabela 1*Livros do 6º ano*

| 6º ano | Geração Alpha | | | | Inspire | | | | Escola e Democracia | | | |
|---|---------------|----------------|-----------|--------|---------|----------------|-----------|--------|---------------------|----------------|-----------|--------|
| | Imagem | Quadr o/ seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadr o/ Seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadr o/ Seção | D. Social | OD/ AC |
| História, fontes e o trabalho do Historiador | | | | | | | | | | | | |
| Origens da Humanidade | X | | | | | | | | | | | |
| Povos da Mesopotâmia | X | | X | X | | | | | | | | |
| Povos Ameríndios | | | | | X | | | | | | | |
| África Antiga | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| Grécia Antiga | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X |
| Roma Antiga | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | |
| Período Medieval | | | | | X | X | | X | | | | |

D. Social é o diminutivo para diversidade social.

OD/AC são siglas para orientações didáticas e atividade complementar.

Ao observar as informações acima, é perceptível que algumas citações dos três livros somente destacam os papéis das mulheres “célebres” ou unicamente das que compunham as elites, enquanto outras enfatizam apenas o papel tradicional atribuído a elas. Entretanto, é muito positivo os trechos que procuram sublinhar as diferenças entre as figuras femininas de distintos estratos sociais, o que demonstra que os papéis de gênero ganham nuances diversos, a partir da ingerência de outras características e categorias sociais de um povo.

Outro aspecto positivo são os excertos a propósito das sociedades que possuíam certa igualdade social entre os gêneros e que destacaram a participação das mulheres na política, já que tais informações permitem que os alunos reflitam sobre como os desígnios de gênero podem ser constituídos de modos diferentes, dependendo da cultura na qual

estão inseridos. A estratégia de discutir e comparar a situação das mulheres de diferentes sociedades e diversas temporalidades também possibilita que os educandos adquiram a percepção de como a construção de gênero é um elemento constituinte das relações socioculturais.

É importante mencionar que o termo *gênero* somente é citado no guia didático do livro Geração Alpha. Porém, o mesmo material, ao citar a participação de “homens e mulheres”, poderia ter utilizado a frase “ambos os gêneros”, por exemplo. A obra da Escola e Democracia usa o termo *divisão sexual do trabalho* para se referir às divisões de funções baseadas no gênero, contudo, tal terminologia é equivocada, uma vez que a palavra *sexual* possui um cunho biologizante e enfatiza unicamente os sexos biológicos do ser feminino e masculino. Os autores poderiam ter substituído a frase por “*do trabalho por gênero* ou *divisão do trabalho baseada no gênero*. É compreensível que os autores não tenham buscado se aprofundar nas concepções teóricas da palavra *gênero*, pois o significado do termo *gênero*, enquanto uma construção sócio-histórica da masculinidade e feminilidade, pode ser muito complexo e muito abstrato para os alunos do 6º ano.

Na análise dos três livros, foi possível verificar que a figura feminina ainda ocupa pouco espaço entre suas páginas, visto que os textos sobre ela são, majoritariamente, curtos. Além disso, a maioria das citações estão em quadros explicativos ou em seções apartadas do conteúdo principal, como se a História delas fosse uma curiosidade ou um adendo da História Geral. A maioria das imagens não possui uma explicação aprofundada sobre sua representação, sendo meramente ilustrativa.

3.1.2 Livros Didáticos do 7º ano

Os livros didáticos do 7º ano também exibem uma estrutura de unidades temáticas semelhantes, abordando os conteúdos sobre os povos e sociedades africanas nas regiões do Shael e Magrebe, como os reinos de Mali, Gana, Songai, Congo e os povos Iorubás, o Renascimento na Europa, as monarquias nacionais e o absolutismo, as grandes navegações, os povos pré-colombianos e a conquista espanhola, América espanhola, a colonização inglesa, a conquista e a colonização portuguesa na América, a expansão da colonização na América portuguesa, no século XVII, e a economia e a escravidão negra na América portuguesa.

Livro da coleção Geração Alpha:

- Na página 24, no texto “Modos de pensar e tecnologias iorubás”, o sujeito feminino iorubá é citado. O excerto disserta sobre o destaque que as mulheres, principalmente as mães, possuíam no ambiente doméstico iorubá, porque comandavam os filhos, os adolescentes e as mulheres não mães, pois poderes divinatórios eram atribuídos à maternidade.⁵⁵ Tal conteúdo é acompanhado de uma foto de 2016 de mulheres iorubás comerciantes no Benin.

- Na página 40, há um texto sobre mecenato, no período renascentista, e, no espaço ao lado dele, um retrato da mecena Isabel d’Este, pintado por Ticiano, no século XVI. Na página 41, consta um trecho curto acerca das mulheres e a arte do Renascimento, salientando que algumas figuras femininas burguesas praticavam o mecenato e outras tornavam-se artistas e pintoras.⁵⁶

- A obra possui um conteúdo sobre a Inquisição, no entanto, a figura feminina somente é citada enquanto um dos alvos das perseguições de feitiçaria, e o tema não é mais explorado.

- No texto sobre os Tupinambás, é enfatizado que tal povo praticava a “divisão de trabalho por gênero”.

- A última menção às mulheres está em uma seção de atividades, a qual possui um texto de Mary Del Priori sobre as escravas, nos centros urbanos, que vendiam quitutes nas ruas. A obra solicita que os alunos respondam a três perguntas sobre o excerto.

Na obra da coleção Inspire, há apenas quatro momentos em que as mulheres aparecem:

- O livro apresenta, na seção “Olho vivo”, um códice asteca que ilustra uma cerimônia de casamento, com a descrição de cada etapa de tal cerimônia. A mulher está presente nas ilustrações do códice e nas descrições, todavia, não consta uma explanação sobre os papéis da figura feminina na cerimônia ou na sociedade asteca.⁵⁷

- A obra cita as decisões tomadas pelas rainhas Elizabeth I e Mary Stuart na época dos conflitos religiosos na Inglaterra; ao lado desse trecho, há a litogravura de três mulheres, ilustrando as vestimentas da época.

⁵⁵ Esse texto também enfatiza que elas podiam ter cargos administrativos nas Cidades-Estado, além de serem comerciantes e negociarem nas feiras

⁵⁶ A citação revela o nome de algumas dessas artistas da época e destaca que eram respeitadas por seus colegas de profissão, mas que, ao longo do tempo, suas obras foram discriminadas e muitas vendidas com nomes de autoria masculina.

⁵⁷ Como não foram apresentadas informações sobre a mulher asteca, esse dado foi desconsiderado para ser computado na tabela.

- Na página 160, ao final do conteúdo a respeito da escravidão no Brasil, há a indicação do livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes;

- Na página 215, tem-se um texto com o título “As negras do tabuleiro e os tropeiros”, no entanto, apesar de esse excerto ocupar meia página, unicamente sete linhas são dedicadas a explicar sobre as mulheres negras que estão representadas na litografia de 1835, lavagem do ouro no monte Itacolomi, de Johan Rugendas.⁵⁸

Na obra *Escola e Democracia*, todas as citações sobre a História das mulheres estão em quadros explicativos.

- O primeiro é intitulado “Cidade das Mulheres”, o qual sublinha que, a despeito de a vida das mulheres, no período medieval, ser controlada pelos homens, a partir do momento em que a economia urbana se estabelece, a figura feminina também passa a fazer atividades ligadas ao artesanato e ao comércio⁵⁹. Próximo a essas informações, há uma iluminura da poetisa e filósofa Cristina Pisano, de 1407;

- Na página 69, há um quadro sobre as rainhas inglesas, ressaltando que o rei Henrique VIII teve seis esposas e que tal fenômeno ilustra a situação das mulheres, na época, visto que elas não tinham direito à herança e, em geral, eram eliminadas das linhas de sucessão da nobreza.⁶⁰ Ao lado dessas informações estão os quadros de todas as seis mulheres do monarca citado;

- Na página 166, consta um trecho sobre a expedição de Francisco Orellano pelo Rio Amazonas e o relato de nativas que lutavam ao lado dos homens. O expedicionário lembrou a lenda grega das guerreiras Amazonas e nomeou o rio em homenagem a elas. Abaixo desse texto, há a imagem de um relevo em mármore das guerreiras, produzido entre 353 e 350 a.C.;

- No quadro explicativo da página 194, é destacada a história da rainha N’zinga Mbandi, dos reinos de Ndongo e Matamba, que liderou seus guerreiros em uma batalha contra os portugueses, no atual Congo. Ao lado desse trecho, consta uma aquarela da rainha, extraída de um manuscrito de 1694;

- No conteúdo sobre a escravidão dos africanos, no Brasil, há uma composição vertical de litografias de escravas de diferentes nações, feitas por Jean Baptiste Debret,

⁵⁸ Esse pequeno trecho aponta que as negras do tabuleiro, em regra geral, eram livres e vendiam comidas e bebidas para os sujeitos de diversas condições sociais que trabalhavam na mineração.

⁵⁹ O texto também enfatiza que algumas mulheres enfrentaram a ordem social vigente, tornando-se escritoras, poetisas e líderes religiosas.

⁶⁰ Porém, o texto ressalta que foi o próprio Henrique VIII que concedeu o direito de sucessão ao trono à sua filha e, a partir desse momento, outras mulheres puderam assumir o trono britânico.

todavia, no texto ao qual as litografias estão anexadas, a figura feminina não é mencionada;

- As mulheres negras escravizadas são citadas na página 206, a qual sublinha a existência de escravas que eram prostituídas por seus donos ou eram obrigadas a virar amas de leite.⁶¹ Abaixo do texto, há duas fotos de amas de leite do século XIX;

- O último quadro explicativo é denominado “Beleza feminina”; no trecho, os autores enfatizam que as tranças, pulseiras, colares, pedrarias e turbantes ricamente bordados compõem parte da “beleza feminina” e da “riqueza” trazida da África. Ao lado do texto há duas fotos, uma feita por Edmond Foutie, de uma mulher fula adornada com um penteado de tranças e acessórias, e a segunda retratando uma mulher com um turbante na cabeça, tirada por Henrique Klumb, em 1863, no Rio de Janeiro.

⁶¹ Os autores destacam o contraste entre as senhoras brancas, que frequentavam a igreja, mas que obrigavam as suas escravas a se prostituírem e a comercializarem seu leite.

Tabela 2*Livros do 7º ano*

| 7º ano | Geração Alpha | | | | Inspire | | | | Escola e Democracia | | | |
|---|---------------|----------------------|--------------|-----------|---------|----------------------|--------------|-----------|---------------------|----------------------|--------------|-----------|
| | Imagem | Quadr o/ seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadr o/ Seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadr o/ Seção | D. Social | OD/ AC |
| Sociedades africanas | X | | X | X | | | | | X | X | X | X |
| Período Medieval | | | | | | | | | X | X | X | X |
| Renascimento na Europa | X | | | X | | | | | | | | |
| Monarquias Nacionais e o Absolutismo | | | | | X | | | | X | X | | |
| Povos ameríndios | | | X | | | | | | X | X | X | |
| América espanhola | | | | | | | | | | | | |
| Colonização inglesa | | | | | | | | | | | | |
| América portuguesa | | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X |

D. Social é o diminutivo para diversidade social.
OD/AC são siglas para orientações didáticas e atividade complementar.

Observando as informações dos livros, é positivo que algumas delas tenham dado destaque às mulheres comerciantes, artistas ou escritoras, o que demonstra que, por mais que existam certas condutas de gênero vigentes em uma determinada sociedade, nem sempre elas são seguidas fervorosamente. É válido frisar que os três livros focalizam as mulheres negras. No caso da Geração Alpha, ainda foi enfatizada a situação das mulheres iorubás, enquanto os outros dois livros se referiram à vida delas, no Brasil-Colônia. A obra *Escola e Democracia* ressaltou os diferentes tratamentos que as escravas recebiam por sua condição feminina e o contraste delas com suas senhoras, auxiliando os alunos a compreender que a categoria de gênero afeta as mulheres de forma diversa, dependendo de sua condição social e cultural. Apesar de possuir a clara intenção de exaltar a beleza das mulheres negras, no excerto sobre a “beleza feminina”, os autores da *História e Democracia* podem estar equivocados, ao reduzir o significado de tais adornos apenas à sua função estética, uma vez que, dependendo da cultura, eles estavam imbuídos de significados religiosos e ritualísticos.

As obras didáticas do 7º ano apresentam ainda menos citações à *História das Mulheres* do que os materiais do ano anterior, visto que, nas coleções *Geração Alpha* e *Inspire*, há unicamente a menção delas em três sociedades; na *Escola e Democracia*, há um pouco mais, sendo elas contempladas seis vezes. Entretanto, no caso desse último livro, todas as referências à figura feminina estão em quadros explicativos, como se elas fossem sujeitos secundários da *História*.

Os textos sobre mulheres estão sempre acompanhados de figuras e fotos, contudo, tais imagens, assim como nos materiais anteriores, são, em sua maioria, meramente ilustrativas, pois suas histórias não são muito exploradas pelos autores ou não há muitas informações sobre elas ou o que podem representar. Todos os livros apresentaram conteúdos sobre a América pré-colombiana, mas as relações de gênero nessas sociedades não foram abordadas. Somente o livro *Geração Alpha* mencionou a mulher no momento da Inquisição, contudo, a citação foi breve e não explorou o assunto.

3.1.3 Livros didáticos do 8º ano

As unidades temáticas em comum entres os livros direcionados ao 8º ano das três coleções são: Iluminismo, Revolução Puritana, Revolução Gloriosa, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos, Revolução Industrial, os processos de independência na América espanhola e na América portuguesa, Revoluções de 1830 e 1848, Primeiro Reinado, Período Regencial, Neocolonialismo, Segundo Reinado e fim da escravidão.

Obra da coleção Geração Alpha:

- No conteúdo sobre Revolução Industrial, os autores asseveram que as condições de trabalho degradantes e os salários inferiores aos dos homens fizeram com que as mulheres, na Inglaterra do século XIX, iniciassem uma série de protestos, requerendo melhoria nas questões trabalhistas e o direito ao sufrágio feminino.⁶² Abaixo desse trecho, há uma gravura de 1798, representando as mulheres em um protesto;

- No conteúdo sobre Revolução Francesa, os autores destacam que houve a participação das mulheres pobres e burguesas, no processo revolucionário, mas que elas foram alijadas dos direitos políticos, na Declaração do Homem e do Cidadão, de 1791.⁶³ Ao lado de tal trecho, há uma gravura de 1798, ilustrando as mulheres marchando até Versalhes;

- Na unidade temática sobre a expansão da Revolução Industrial, os autores enfatizam que, com o avanço tecnológico do final do século XIX, houve uma pressão para que os trabalhadores se tornassem mais qualificados.⁶⁴ Próximo a esse texto, tem-se uma foto de 1904, de inglesas protestando e exigindo o direito ao sufrágio, além de um outro trecho, dentro de um quadro explicativo, explanando com poucas linhas que havia surgido na França uma imprensa feminina, a qual também defendida a igualdade entre homens e mulheres;

Livro da coleção Inspire:

- Em uma explicação sobre o quadro “Uma noite no salão da madame Goffin”, de Ancient-Charles Lemonnier, pintado em Paris no século XVIII, durante o período do

⁶² O texto cita que esse movimento ficou conhecido com sufragista, mas que, na maioria dos países, as mulheres conquistaram o direito ao voto somente nas primeiras décadas do século XX.

⁶³ O livro também menciona que Olympe de Gouges escreve a Declaração da Mulher e da Cidadã, na época, exigindo direitos iguais entre homens e mulheres, contudo, o documento não foi aceito e ela foi guilhotinada.

⁶⁴ As mulheres de classe média atenderam a essa demanda e passaram a buscar mais estudos, entretanto, elas ainda ganhavam salários menores que a população masculina e não possuíam o direito ao sufrágio. Armados com valores liberais e socialistas, os movimentos feministas passaram a lutar pela igualdade entre homens e mulheres

Iluminismo, os autores ressaltam que, apesar de as mulheres não poderem frequentar a academia, elas foram importantes patrocinadoras e organizadoras de salões, os quais serviam de espaços para discussões literárias, políticas e filosófica;⁶⁵

- No conteúdo sobre Revolução Industrial, os autores traçam uma análise da gravura que ilustra o livro *A vida e as aventuras de Michael Armstrong, o garoto da fábrica*, de 1840, escrito por Frances Milton Trollope, representando mulheres, crianças e homens trabalhando em uma fábrica. Apesar de os autores destacarem que a obra retrata o trabalho feminino e o infantil, no texto, somente analisam as condições trabalhistas das crianças;

- Na explicação do quadro “O panteão de heróis”, de Arturo Michelena, de 1898, criado para exaltar os “heróis” da independência venezuelana, os autores apontam a ausência de figuras negras e indígenas entre a grande quantidade de sujeitos representados na imagem. Ademais, há apenas dois indivíduos femininos, um deles está segurando a bandeira venezuelana, simbolizando a pátria nascente, enquanto o outro unicamente acompanha um dos “heróis” retratados. Todavia, o material didático enfatiza que, embora as figuras femininas não estejam representadas enquanto “heroínas” da independência, no quadro, elas tiveram uma participação ativa nas lutas pela emancipação da América espanhola, agindo como espãs, enfermeiras, cozinheiras e mensageiras;⁶⁶

- No conteúdo sobre a consolidação da independência brasileira, consta uma pintura de Maria Quitéria, feita por Domenico Failutti, em 1920. As informações acerca de Maria Quitéria não estão no texto sobre a independência, mas inseridas nos informes do retrato, escritos em letras menores, realçando que ela foi a primeira mulher a se alistar

⁶⁵ Em um quadro explicativo “Para saber mais”, os autores destacam que houve mulheres importantes para a ciência da época. Para exemplificar, citam Mary Montange (1689-1762), que, ao observar, em Constantinopla, que os indivíduos se cortavam e passavam a saliva de um doente de varíola para serem imunizados da doença, difundiu o método para a Inglaterra. Outra figura feminina lembrada é a cientista Émilie de Châtelet (1706-1749), que traduziu e difundiu as obras de Newton, na França. Ao lado desse excerto, há um pequeno quadro indicando a leitura do livro *As cientistas: as 50 mulheres que mudaram o mundo*, de Rachel Ignotofky, e abaixo dele, um quadro de Émilie de Châtelet com Voltaire, pintado por Louis de Carmontelle, em 1750.

⁶⁶ A obra cita como exemplo Policarpa Salavarrieta, do Vice-Reino de Nova Granada, costureira de famílias abastadas, a qual, durante seu trabalho, escutava as conversas de seus chefes e passava as informações para a tropa rebelde. Outra mulher citada foi Joana Azurday de Padilha, da Bolívia, que brandiu armas e lutou em mais de duzentas batalhas. Os autores alertam para os alunos ficarem atentos tanto ao que é retratado nas imagens quanto ao que é ausentado. Ao lado desse texto, há um quadro de Joana Azurday de Padilha, do século XIX.

no Exército brasileiro e lutar contra portugueses resistentes à independência do Brasil, na Bahia.

Material da coleção Escola e Democracia:

- O livro traz também citações sobre a jornada de trabalho de mulheres e crianças, no período de Revolução Industrial, salientando a exploração da mão de obra infantil e feminina;⁶⁷ ao lado desse trecho, consta uma foto de uma manifestação de costureiras de Nova York, em 1911;

- No final do conteúdo acerca da Revolução Francesa, no quadro explicativo “Bate-Bola”, os autores comentam que Olympe de Gouges escreve, em 1791, a Declaração da Mulher e da Cidadã, sustentando que as mulheres nascem livres como os homens e devem ter os mesmos direitos políticos que eles.⁶⁸ Ao lado desse conteúdo, há duas imagens: a primeira é uma gravura do século XIX, representando a Marcha das Mulheres, em 1789, e a segunda é denominada “Clube patriótico das mulheres”, pintada por Pierre Jacques Philippe Lesuer, em 1791;⁶⁹

- Ao mencionar o socialista utópico Charles Fourier (1772-1837), os autores enfatizam que ele defendia a igualdade entre homens e mulheres, além de ser a favor de que as mulheres escolhessem seus próprios empregos e não fossem atadas ao casamento, gastando seu tempo com a casa e a família, sem poder desfrutar dos prazeres da vida;

- Ao final do conteúdo sobre a Independência dos Estados Unidos, há um quadro intitulado “Bate-Bola”, o qual contém a gravura “Hasteando o mastro de liberdade”, de Frederic, feita em 1875. O livro solicita que os educandos reflitam sobre como é representado o papel do homem branco, dos negros e das mulheres, na Independência do país, na figura;

- Em um quadro explicativo denominado “Mulheres poderosas”, nas páginas acerca da Independência do Brasil, constam pequenas biografias de Luísa Mahin e Maria Felipa da Gama; Luísa, segundo seu filho Luís da Gama, era um princesa no Reino Daomé, trazida para a Bahia como escrava, contudo, conseguiu a alforria e trabalhou vendendo quitutes em Salvador; a segunda mulher teria liderado uma

⁶⁷ Nas orientações didáticas para o professor, o livro solicita que este trace uma linha do tempo, em conjunto com os alunos, das “conquistas das mulheres”, do século XIX até os dias atuais.

⁶⁸ A obra cita algumas partes da Declaração e, em seguida, pede que os estudantes respondam a duas reflexões, uma sobre como a Declaração defende a participação das mulheres, na vida política, e a outra se os direitos das mulheres são garantidos no Brasil, atualmente.

⁶⁹ Entre ambas as imagens, há um texto em letras pequenas, explicando que a participação das mulheres na Revolução foi ativa, já que elas formaram clubes patrióticos, discursaram em Assembleias e as mais pobres organizaram uma marcha até Versalhes.

resistência contra portugueses que atacaram a ilha de Itaparica. Abaixo desse excerto, tem-se uma foto de um jovem nagô, tirada entre 1860 e 1865;

- No conteúdo sobre a Guerra dos Farrapos, há um pequeno quadro explicativo intitulado “Mulheres guerreiras”, o qual contém um retrato de Anita Garibaldi (1821-1849), pintado por Gaetano Gallino, em 1845, acima do qual se encontram informações de que ela foi companheira de Giuseppe Garibaldi, em combates no Brasil, Uruguai e Itália.

- Em outro quadro explicativo, dessa vez no conteúdo sobre as Revoluções de 1830 e 1845, os autores destacam que, durante esse período revolucionário na França, começaram a surgir clubes femininos exigindo igualdade de direitos, equiparação salarial, direito ao sufrágio e à educação.⁷⁰ Acompanhando essas informações, há uma ilustração de 1849, de Jeanne Derain – figura relevante na luta pelos direitos das mulheres, extraída do jornal *L’Opinión des Femmes*;

- No conteúdo sobre o fim do Segundo Reinado, há um quadro explicativo contendo informações sobre a biografia de Chiquinha Gonzaga (1849-1935) e uma foto dela, tirada em 1877. Nesse mesmo conteúdo, aparecem igualmente textos sobre o fim da escravidão e início da imigração europeia. Há algumas fotos e imagens de personagens brasileiras importantes, espalhadas pelas páginas, apesar de elas não estarem diretamente relacionadas com o conteúdo descrito nos textos. Entre essas imagens, constam três de mulheres negras: Ruth de Souza (1921), fundadora, juntamente com Abdias do Nascimento, do Teatro Experimental Negro na década de 1940; Conceição Evaristo, ativista dos direitos dos negros, doutora em Literatura Comparada e Djamila Ribeiro, filósofa, feminista negra e ativista.

Tabela 3

Livros do 8º ano

⁷⁰ Nesse momento, as reivindicações das mulheres coincidiram com as demandas dos movimentos operários, e as palavras feminismo e socialismo começaram a circular. Os autores explicam que essa geração de mulheres foi muito importante, na luta pela emancipação feminina.

| 8º ano | Geração Alpha | | | | Inspire | | | | Escola e Democracia | | | |
|--|---------------|----------------------|--------------|-----------|---------|----------------------|--------------|-----------|---------------------|----------------------|--------------|-----------|
| | Imagem | Quadr o/ seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadr o/ Seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadr o/ Seção | D. Social | OD/ AC |
| Revoluções Inglesas | | | | | | | | | | | | |
| Revolução Industrial | X | | X | X | X | | X | | X | | X | X |
| Iluminismo | | | | | X | X | | X | | | | |
| Revolução Francesa | X | | X | X | | | | | X | X | X | X |
| Independência na América Inglesa e Espanhola | | | | | X | | X | X | X | X | | X |
| Independência na América Portuguesa | | | | | X | X | X | | X | X | X | |
| Revoluções de 1830 e 1848 | X | | X | X | | | | | X | X | X | X |
| Primeiro Reinado e Período Regencial | | | | | | | | | X | X | | |
| Neocolonialismo | | | | | | | | | | | | |
| Segundo Reinado e fim da escravidão | | | | | | | | | X | | X | |

D. Social é o diminutivo para diversidade social.
OD/AC são siglas para orientações didáticas e atividade complementar.

É importante ressaltar que os materiais da Geração Alpha e da Escola e Democracia enfatizam a participação das mulheres pobres e burguesas em protestos, manifestações, na imprensa e nos processos revolucionários dos séculos XVIII e XIX, lutando por equiparação salarial, jurídica e política. Ambos os livros também enfocam o feminismo; no caso da Geração Alpha, é utilizado o termo *movimentos feministas*, uma

vez que o feminismo não é um pensamento homogêneo. Entretanto, as menções são breves e não exploram ou procuram definir os movimentos. Um aspecto positivo foi o livro da coleção História e Democracia ter solicitado que, a partir da leitura de trechos da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, os alunos refletissem sobre as questões da participação das mulheres, na política atual brasileira. Tais temáticas e reflexões possibilitam que os educandos contextualizem e compreendam o processo de luta que as mulheres vêm enfrentando, por sua emancipação e pela igualdade de gênero.

Não obstante, como mencionado, as imagens presentes nos materiais serem majoritariamente ilustrativas, é válido destacar que, no livro Inspire, os autores selecionaram algumas delas para realizar uma análise minuciosa. Entre esses casos, estava o quadro que retrata homens e mulheres em um salão no qual se desenvolviam discussões sobre filosofia e literatura. Os autores ressaltam que, mesmo que elas não pudessem frequentar a academia, na época renascentista, eram as mulheres que articulavam esse tipo de evento. Na página seguinte, é abordada a existência de mulheres cientistas naquela época e a sugestão da leitura de um livro sobre a história de 50 mulheres cientistas.

Outra imagem analisada foi o quadro “O panteão de heróis”, de Arturo Michelena, de 1898, com a exaltação às figuras “heroicas” que participaram do movimento de independência venezuelano. Os autores explicitam que as mulheres, apesar de não serem retratadas no quadro como heroínas, tiveram importante participação nos processos de independência da América Latina, exemplificando com duas delas, enquanto Maria Quitéria é mencionada no conteúdo da consolidação da independência brasileira. A obra também faz um alerta para que os estudantes estejam atentos não só ao que é retratado nas imagens e quadros, mas ao que está ausente. Esse alerta significa que as imagens são representações que possuem uma intencionalidade, isto é, retratam visões de mundo e ideologias da época em que foram criadas.

Tais conteúdos são relevantes para os alunos terem contato com a História de mulheres que não representem unicamente os estereótipos dos papéis femininos considerados tradicionais, como ser mãe, esposa e cuidadora dos afazeres domésticos. Outro ponto de grande importância é que tais Histórias favorecem que os alunos reflitam que, apesar de as condutas de gênero existirem, isso não quer dizer que as mulheres e homens as cumprissem sem resistência ou fossem totalmente submissos a tais demandas socioculturais.

Durante a análise dos livros, são perceptíveis referências à História das mulheres, bem como nos outros materiais didáticos, as quais, por vezes, estão nos “quadros explicativos” como conteúdo “extra”. As imagens das figuras femininas, na maioria dos casos, são utilizadas como ilustrações de um texto. Tal fenômeno pode ser observado nas fotos de Ruth de Souza, Conceição Evaristo e Djamila Ribeiro, que ilustram os cantos das páginas dos conteúdos sobre o fim da escravidão e início da imigração europeia, no Brasil, mas não apresentam uma relação direta com eles e não são acompanhadas de muitas informações sobre essas mulheres negras. Outro exemplo disso é a foto da norte-americana Ida Wells, disposta ao lado de um texto sobre a luta pelos direitos civis dos negros, nos Estados Unidos, porém, sem outras informações sobre ela, no livro da coleção Alpha.

3.1.4. Livros Didáticos do 9º ano

As unidades temáticas dos livros didáticos do 9º ano são: República Oligárquica, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Período entre Guerras, Segunda Guerra Mundial, Era Vargas, Ditadura Militar no Brasil e na América Latina, Guerra Fria, Independências na África e na Ásia, Redemocratização e Mundo Contemporâneo.

Livro da coleção Geração Alpha:

- No conteúdo sobre cangaço, há, em um quadro explicativo, um texto sobre Maria Bonita e como ela abriu espaço para outras mulheres se juntarem aos cangaceiros;
- Na página que possui um texto acerca da Constituição de 1891, é enfatizado que mais da metade da população brasileira da época foi excluída do pleito eleitoral, pois mulheres, analfabetos, militares de baixa patente e membros de ordens religiosas não podiam votar.
- Na unidade sobre Primeira Guerra Mundial, um texto destaca que as mulheres passaram a trabalhar, durante a Guerra, em empregos que, dantes, eram exclusivamente masculinos, como bombeiras e guardas de trânsito, além de serem a maioria nas fábricas.⁷¹ Ao lado desse texto, há um cartaz de 1915, retratando mulheres trabalhando em uma fábrica;

⁷¹ O livro ressalta que elas também foram enfermeiras, médicas e chegaram a ocupar cargos administrativos, no decorrer da Guerra; ademais, a Rússia chegou a ter um batalhão feminino que atuou diretamente nos campos de batalha. Os autores afirmam que, depois da Guerra, as mulheres não obtiveram maior participação política, na maioria dos países, embora o momento tenha sido importante para impulsionar o movimento que lutou pelas conquistas femininas, no âmbito civil e político. O livro, no entanto, não cita que esse seria o movimento feminista.

- Na página 65 da obra, nas “Atividades Integradas”, consta uma imagem de um cartão-postal francês que mostra duas mulheres costurando e, na parte de cima da figura, há a frase “Trabalhando para nossos soldados queridos, servimos a pátria”. O livro pede que os alunos identifiquem os personagens retratados na imagem, qual seria o significado da mensagem e a qual a impressão sobre a Guerra passada pelo postal;

- No conteúdo sobre a participação da União Soviética na Segunda Guerra Mundial, consta um cartaz de 1841, o qual retrata uma mulher com o letreiro “A pátria-mãe está chamando”. Abaixo da imagem, um pequeno quadro com um *link* de uma fotorreportagem do jornal *online Russia Beyond*, contemplando a participação das soviéticas na Guerra;

- Sobre a Constituição brasileira de 1934, a obra argumenta que esta garantiu o voto feminino e beneficiou as mulheres que precisavam conciliar o cuidado dos filhos com o trabalho, entretanto, elas ainda possuíam salários mais baixos que os dos homens. Tais informações se encontram no quadro explicativo “Os direitos das mulheres”. Para ilustrar essa citação, há uma fotografia de uma mulher votando no Rio de Janeiro, em 1933;

- A página 193 possui um texto do *site* Memórias da Ditadura⁷², o qual discute a participação feminina na luta contra a ditadura, no Brasil, enfatizando que, além de guerrilheiras, foram médicas, enfermeiras e professoras na Guerrilha do Araguaia, por exemplo. Devido a isso, eram consideradas transgressoras, por se posicionarem contra o regime e o modelo feminino vigente de mãe-esposa-dona-de-casa;

- Na página 225, é mencionada a eleição de Dilma Rousseff como a primeira mulher presidenta do Brasil;

- A última citação sobre o sujeito feminino, na Geração Alpha, é no texto “Pluralidades e Diversidades de Identidades”. Os autores discutem a globalização, o preconceito, o racismo e a luta das mulheres, no mundo, contra a desigualdade de gênero que abrange todas as relações sociais; ademais, é destacada a luta de indivíduos de diversos gêneros e orientações sexuais por reconhecimento.

A obra da coleção Inspire:

- No conteúdo sobre o Brasil República, os autores analisam o quadro “A pátria”, pintado por Pedro Bruno, o qual mostra mulheres e crianças costurando a bandeira brasileira. Segundo os autores, o quadro representa a esposa e filhas do militar

⁷² <http://memoriasdaditadura.org.br/> Recuperado em: 20 jan. 2020.

Benjamim Constant, com o intuito de exaltar a participação dos militares e das elites no processo da Proclamação da República e na “construção” do Brasil. No texto a propósito da industrialização brasileira, comenta-se que a maioria dos trabalhadores das fábricas têxteis, no fim do século XIX e início do século XX, era constituída de mulheres e crianças, e que elas tinham um modo de vida bem distinto das crianças e mulheres representadas no quadro de Pedro Bruno;

- Em outra análise de imagem, os autores estudam um cartaz britânico de Robert Powell, produzido no contexto da Primeira Guerra Mundial. Entre as figuras presentes no cartaz há uma mulher e, a partir dessa imagem, o livro remete à participação das mulheres na Guerra, com informações semelhantes às apresentadas na obra da Geração Alpha;

- Na abertura do capítulo sobre a Revolução de 1930, há uma foto de 2015 da Câmara dos Deputados, na qual homens e mulheres levantam cartazes em protesto contra a pouca representatividade feminina na política brasileira. Nesse conteúdo, é realçado, assim como no livro anterior, que o sufrágio feminino no Brasil foi uma conquista a partir da Constituição de 1934, e, próximo desse texto, tem-se uma imagem, de 1934, da primeira deputada mulher e negra a ser eleita no Brasil, Antonieta Bernardes;

- No conteúdo sobre a corrida espacial, consta uma foto da primeira mulher cosmonauta, tirada em 1963 - Valentina Tereshkora;

- No texto sobre as características gerais das ditaduras latino-americanas, há uma foto da cantora argentina Mercedes Sosa, a qual, segundo as informações que acompanham a figura, se autoexilou na França e teve suas músicas censuradas pela ditadura argentina;

- Segundo a obra, as ideias referentes à anistia, no Brasil, foram formuladas em 1970, pelo Movimento Feminino pela Anistia, liderado pela advogada Therezinha Zerbini; esse texto é acompanhado por uma foto dela e por um cartaz do movimento;

- Sobre o Brasil no século XXI, o livro cita a eleição da presidenta Dilma Rousseff e apresenta um texto com dados sobre a violência no país. Um dos destaques é a violência contra as mulheres e a instituição da Lei Maria Penha, em 2006. Entretanto, é assinalado que, mesmo com a vigência dessa lei, a taxa de violência contra as mulheres é muita alta e que é necessário um trabalho de conscientização e educação no combate

a essa violência, que é advinda do machismo. Tal excerto é acompanhado de uma foto e da biografia da Maria da Penha.

A obra da coleção Escola e Democracia:

- Nas páginas 14 e 15, há vários cartazes da Primeira Guerra Mundial, e um deles retrata duas mulheres e uma criança, com os dizeres “Mulheres britânicas – vão!” Ainda no conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial, consta um quadro explicativo com a imagem de um cartão-postal chamado “A nova Amazona”, representando uma mulher com uniforme militar;⁷³

- No conteúdo sobre cangaço, há um quadro explicativo sobre a participação das mulheres no cangaço, ressaltando que Maria Bonita foi a primeira a entrar no movimento, mas outras mulheres também se juntaram aos cangaceiros, por motivos diversos, como forma de ascensão social para as mais pobres, fuga de casamentos ou de padrões sociais, além de algumas serem doadas pela família ou sequestradas;

- Em outro quadro explicativo, os autores enfatizam o pioneirismo das mulheres potiguaras, as quais foram as primeiras a terem o direito ao sufrágio, no Brasil. O livro cita nomes de algumas mulheres que se destacaram na política, naquela região, uma das quais foi Bertha Luz (1894-1976), responsável pelo manifesto pela igualdade social entre homens e mulheres e pela conquista do voto feminino, no Rio Grande do Norte, em 1927;

- A obra demonstra também, em um quadro explicativo, que, em 1933, durante as eleições para a Assembleia Constituinte brasileira, as mulheres puderam se candidatar e votar pela primeira vez, cinco se candidataram e uma foi eleita: a médica Carlota Pereira de Queirós. Abaixo desse excerto, tem-se a imagem de uma reportagem daquele ano, na *Revista Ilustrada*, contendo informações sobre as candidatas, conquanto a figura não esteja legível;

- Em outro quadro explicativo, é focalizada a deportação de Olga Benário para a Alemanha, acrescida da figura de um cartaz que circulou pela Itália, com uma campanha para angariar fundos para a sua libertação;

- Os próximos dois conteúdos sobre mulheres também estão em quadros explicativos: o primeiro é um excerto com uma pequena biografia de Frida Khalo e um

⁷³ No texto abaixo desse cartão, é explanado que o governo britânico teve um exército de reservistas feminino, composto por 40 mil mulheres, entretanto, os indivíduos mais conservadores acreditavam que era uma desonra mulheres serem soldadas, e por isso, *posters* como esse circularam durante a Guerra. Esse trecho é acompanhado por duas fotos desse exército feminino.

de seus autorretratos, enquanto o segundo é sobre Eva Perón e contém uma foto de seu casamento com Juan Perón. Na História da Argentina contemporânea, é citada a eleição e a atuação política de Cristina Kirchner;

A obra traz, nas páginas 222, 223, 224, 225 e 226, conteúdos sobre as mulheres, o feminismo e as relações de gênero:

- O primeiro texto é “Relações de Gênero”, no qual os autores contam a premissa do filme estadunidense “Atração Fatal”, de 1987, destacando que o enredo apresenta um homem casado que se apaixona por uma “mulher fatal”, ou seja, a mulher é posta como traiçoeira e imoral, assim como Eva. A partir desse trecho, é enfatizado que as diferenças entre os papéis femininos e masculinos são estabelecidas pelas relações de gênero, e que a mulher é quase sempre a subalternizada, nessa relação;⁷⁴

- O próximo excerto enfatiza que, durante a Guerra Fria, as mulheres soviéticas eram incentivadas a participar da vida cívica e política, enquanto as mulheres ocidentais eram idealizadas enquanto boas mães-esposas-donas-de-casa;

- O livro também apresenta um texto sobre o feminismo, definido como um conjunto de movimentos que questiona a submissão feminina e luta pela igualdade de gênero.⁷⁵ Abaixo do texto, há um mapa contendo informações sobre o voto feminino no mundo e uma foto de protestos de mulheres em Nova York, na década de 1960;

- Em seguida, o livro introduz um quadro explicativo sobre “Stonewall e o direito à diversidade sexual”, o qual destaca que, na noite de 28 junho de 1969, houve uma batida policial na danceteria Stonewall, frequentada por homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais, os quais reagiram e entraram em um conflito com a polícia, que se estendeu por mais dias. Esse episódio ficou conhecido como a Revolta de Stonewall, tornando-se um marco na luta dos direitos civis da comunidade LGBTQI+;

- Na página 226, em um outro quadro explicativo, consta uma parte da biografia da cantora Tina Turner, vítima de violência doméstica por 18 anos e que, após se separar do marido, construiu uma carreira de sucesso, tornando-se um exemplo de mulher que se libertou da dominação masculina. O texto é acompanhado de uma foto da cantora e

⁷⁴ Os autores ressaltam que essa pode ser a relação de dominância mais antiga da humanidade e que, no decorrer da história, a mulher sempre foi, mais ou menos, explorada, dependendo da época ou sociedade na qual estava inserida. Ao lado do texto, há uma iluminura do século XV retratando Eva.

⁷⁵ Segundo os autores, os movimentos questionam o tabu da virgindade, o aborto e a maternidade compulsória, além disso, as feministas defendem o direito de usufruírem do próprio corpo como desejarem, e o lema “o privado é político, nosso corpo nos pertence” é criado. O movimento ganhou corpo após os anos 70 e se tornou uma força política e social importante, que vem conscientizando a sociedade sobre a condição feminina.

por três perguntas para os alunos: a primeira solicita que os alunos pesquisem sobre a violência contra as mulheres, no Brasil, atualmente; a segunda é sobre quais garantias sociais possuem as mulheres contra a violência, enquanto a última questiona quais violências, além da física, as mulheres também sofrem;

- A última citação sobre mulheres do livro está no quadro explicativo “Permanências e Rupturas”, em um texto denominado “Solte o seu cabelo e prenda o preconceito”. Nele é explicitado que, durante o Movimento Negro, nos Estados Unidos, na década de 1960, muitos negros utilizaram o estilo de cabelo *black power* como um modo de afirmarem e se orgulharem de sua identidade negra. No Brasil, os autores destacam que, em 2012, uma estudante negra foi impedida de frequentar a escola por causa de seu estilo de cabelo e, após isso, diversas entidades ligadas ao Movimento Negro fizeram uma campanha “Solte seu cabelo e prenda seu preconceito”. Em seguida, é solicitado que os educandos reflitam sobre a importância do cabelo como afirmação de identidade negra. O texto é acompanhado pelas fotos de duas mulheres negras, uma modelo e uma estudante baiana.

Tabela 4

Livros do 9º ano

| 9º ano | Geração Alpha | | | | Inspire | | | | Escola e Democracia | | | |
|--|---------------|------------------|--------------|-----------|---------|------------------|--------------|-----------|---------------------|------------------|--------------|-----------|
| | Imagem | Quadro/ seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadro/ Seção | D. Social | OD/ AC | Imagem | Quadro/ Seção | D. Social | OD/ AC |
| República Oligárquica | | X | X | | X | | X | | X | X | X | |
| Primeira Guerra Mundial | X | | X | X | X | | X | X | X | X | | X |
| Revolução Russa | | | | | | | | | | | | |
| Período entre Guerras | | | | | | | | | | | | |
| Segunda Guerra Mundial | X | X | | X | | | | | | | | |
| Era Vargas e o Retorno à Democracia | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | | X |
| Guerra Fria | | | | | X | | | | | | | |
| Ditadura Militar no Brasil | | X | X | X | X | | | X | X | X | | |
| Ditadura Militar na América Latina | | | | | X | | | | X | X | | X |
| Redemocratização | | | | | | | | | | | | |
| O Mundo contemporâneo | | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X |

D. Social é o diminutivo para diversidade social.
OD/AC são siglas para orientações didáticas e atividade complementar.

É extremamente relevante que todas as obras tenham remetido à participação das mulheres, na Guerra, e não só como enfermeiras ou médicas, mas igualmente como soldadas. Tal conteúdo revela, para os alunos, que não há ocupações ou desígnios naturalmente femininos ou masculinos, e que essas determinações são provenientes das construções de gênero. As três obras analisadas também trazem conteúdos sobre a

conquista do voto feminino, no Brasil; a coleção Escola e Democracia ainda destaca o Rio Grande do Norte como pioneiro no estabelecimento do sufrágio feminino e cita o nome de mulheres que atuaram como políticas e ativistas dos direitos das mulheres. Essas informações permitem que os estudantes compreendam que o voto feminino e a candidatura de mulheres a cargos políticos, no Brasil, representam fatos recentes e foram uma conquista de grande importância para as mulheres efetivarem a sua participação política, tanto que a primeira mulher eleita presidente, no país, ocorreu há poucos anos, como todos os livros mencionaram.

Tanto o livro da Geração Alpha quanto o da Escola e Democracia trazem um texto sobre as mulheres no cangaço, todavia, somente o segundo livro aborda os diversos motivos que elas teriam, para se juntar ao movimento. Novamente, é válido realçar as análises cuidadosas que o livro Inspire realiza, com algumas imagens, e uma das figuras selecionadas para o estudo foi um cartaz da Primeira Guerra Mundial, o qual incentivava as mulheres britânicas a participarem da guerra.

Esse livro também trouxe importantes reflexões sobre a violência contra a mulher atualmente, no Brasil, além de frisar que, se população não se conscientizar sobre essa violência machista, somente a Lei Maria da Penha não será a solução. A única menção à palavra *machismo*, de todos os livros, ocorre nesse texto. Tal excerto é extremamente relevante, para que os alunos pensem a respeito das origens da violência contra a mulher e o que vem a ser o machismo e suas consequências socioculturais. Com um texto sobre a violência doméstica sofrida por Tina Turner, os autores do livro Escola e Democracia também promovem reflexões em relação à violência dirigida às mulheres, além de tal conteúdo favorecer que o professor abra discussões quanto a relacionamentos abusivos.

É importante assinalar que o livro da Geração Alpha menciona a luta das mulheres pela igualdade de gênero e a luta dos indivíduos de diversas identidades de gênero e orientação sexual, pelo seu reconhecimento. Os termos *identidade gênero* e *orientação sexual* são empregados pela primeira vez, em todos os quatro livros da coleção. Entretanto, os autores não se aprofundam na discussão dessas temáticas. A obra da Escola e Democracia, de fato, tenta exemplificar como as relações de gênero atuam, ao realizar uma análise de um filme e destacar o tipo de imagens de masculino e feminino que são encontradas na sociedade. Ademais, o livro cita, conceitua e destaca a importância do feminismo como um movimento político, social e cultural. Tal obra também é a única que traz uma pequena referência à História da população LGBTQI'+, ao enfatizar a Revolta de *Stonewall* e seu marco para a luta dessa comunidade. As

discussões promovidas pelo livro *História e Democracia* são de grande relevância, visto que possibilitam que os educandos compreendam e reflitam sobre como as construções dos sujeitos femininos e masculinos são estabelecidas, no decorrer das vivências humanas, e que o feminismo compõe uma série de movimentos que questiona, há décadas, como as relações desiguais de gênero afetavam e ainda afetam as mulheres, em todas as instâncias e esferas de sua vida. Todavia, não foi abordado como as relações de gênero também instituem noções nocivas de masculinidade, como o incentivo aos homens a não demonstrarem vulnerabilidade emocional, a estarem sempre aptos a terem relações sexuais, a serem agressivos e competitivos, a associarem atividades domésticas com a figura feminina e a serem os únicos provedores econômicos do lar, por exemplo.

A obra enfoca, por último, a afirmação da identidade negra, por meio do cabelo, e faz isso enfatizando um acontecimento preconceituoso ocorrido com uma menina negra. Tal excerto é de grande valia, porque tanto as questões de gênero quanto a do racismo incorrem na vida de uma mulher negra. Estabelecer o cabelo afro como um símbolo de identidade permite que os alunos reflitam sobre a dupla opressão sofrida pelas mulheres negras. Além do mais, direciona o olhar dos estudantes para compreender como as questões relacionadas à estética e à beleza são plenas de preconceitos e construções de gênero.

Os livros do 9º são os que mais apresentaram conteúdos sobre a História das mulheres, mesmo que ainda haja o predomínio de ações ligadas ao sujeito masculino. É perceptível, assim como nas outras coleções, que a maioria das imagens que acompanham os conteúdos é de cunho ilustrativo e possuem poucas informações. A História delas ainda permanecesse inserida, em diversos casos, em quadros explicativos, como se fosse uma temática secundarizada, ou se faz presente no fim dos conteúdos, como informações “extras”.

3.2 Gênero e História das Mulheres nos livros didáticos: reflexões por meio da perspectiva multiculturalista crítica

O multiculturalismo é um fenômeno que se originou nos Estados Unidos, onde os grupos considerados marginalizados ou subalternizados, como o de negros, mulheres, povos nativos e imigrantes, questionaram as estruturas curriculares e educacionais que expressavam os privilégios sociais de uma cultura dominada pela ótica masculina, branca e heterossexual. Esses coletivos buscavam ter as suas culturas e identidades representadas

e reconhecidas, no país. O multiculturalismo se tornou um instrumento político potente, pois trouxe para o campo político-social discussões sobre a construção das diferenças e das pluralidades humanas, até então realizadas somente em âmbito acadêmico (Silva, 2015).

Tal perspectiva compreende que as diferenças entre os seres humanos são constituídas hierarquicamente, por meio das relações de poder, ou seja, o “diferente” só pode existir se tiver um “normal” para ser comparado a ele. O “Outro” social não existe sozinho, mas é estabelecido com base em algo que não é ele. O “diferente” é avaliado como exótico ou negativo paralelamente ao “não-diferente”, que está no polo positivo da avaliação, e tais diferenças só podem ser construídas quando há assimetrias de poder (Silva, 2015.) O multiculturalismo se interliga com as questões de gênero, uma vez que gênero é um elemento constituinte das relações de poder, o qual também define as diferenças e, nesse caso, as diferenças e desigualdades referentes ao ser feminino e ao ser masculino e à associação entre eles.

Todavia, o multiculturalismo não é uma perspectiva homogênea. Hall (2003) e Silva (2015) apontam que existem as seguintes modalidades:

- Multiculturalismo conservador: a cultura hegemônica tentar incorporar as tradições dos grupos marginalizados à sua;
- Multiculturalismo liberal: compreende que as diferenças humanas são constituídas por meio de processos histórico-sociais distintos, e que elas devem conviver pacificamente, unidas por meio do processo da democracia igualitária;
- Multiculturalismo crítico: pode ser dividido em dois campos, um de inspiração pós-estruturalista⁷⁶ e outro alicerçado na perspectiva marxista. O primeiro estabelece que as diferenças são constituídas por meio da linguagem e dos discursos de significação, não podendo ser entendidas fora do processo linguístico que relaciona o “diferente” ao “normal”. Por seu turno, a visão marxista destaca o papel das estruturas econômicas e políticas no centro dos processos que concebem as desigualdades e preconceitos, em função das diversidades culturais. O racismo, por exemplo, não pode ser combatido somente com mudanças linguísticas, visto que é necessário, também, combatê-lo por meio de transformações estruturais.

⁷⁶ O Pós-Estruturalismo é um movimento filosófico surgido na década de 1960, o qual tem influenciado pesquisas em todas as áreas das ciências humanas. Segundo Willians (2013, p. 13), “essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto com uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos.” Suas ideias nasceram de cinco pensadores: Foucault, Derrida, Deleuze, Lyotard e Kristeva.

O currículo multiculturalista de visão crítica prevê que as diferenças não devem ser apresentadas ou trabalhadas em sala de aula pelo viés da “tolerância” e do “respeito”, já que essa perspectiva exprime um sentido totalmente naturalizado e neutro das diferenças. Entretanto, o “diferente” e o “desigual” não são características inatas do ser humanos, mas são, permanentemente, concebidas e reconstituídas por meio das interações socioculturais. Portanto, um currículo multiculturalista crítico não se preocupa somente em enfatizar a existência da “diferença”, mas problematizar os processos que levam à construção e à reprodução constante do “outro”, no bojo das relações de poder, e isso inclui o estabelecimento da dicotomia do feminino versus o masculino.

Nos livros didáticos analisados, as Histórias das Mulheres e as questões de gênero são apresentadas em menor ou maior quantidade, a depender da coleção ou da obra. Contudo, ao estudar os materiais sob a ótica multiculturalista, é válido questionar: destacar as diferenças entre mulheres e homens, no decorrer da História, é o suficiente para que os educandos compreendam como as desigualdades de gênero foram sendo (re)produzidas nas interações assimétricas de poder? Como pensar as “diferenças” para além da perspectiva da “tolerância” e “respeito”, visando a alcançar o prisma da compreensão e da desconstrução⁷⁷, sendo que a História das mulheres ainda é uma temática secundarizada, nos livros didáticos?

Ao refletir sobre os materiais didáticos norte-americanos, Apple (2006) enfatiza que a pressão dos grupos marginalizados nos Estados Unidos fez com que o currículo e a educação fossem repensados, todavia, os grupos dominantes procuraram incorporar o multiculturalismo conservador e “mais moderado” às escolas. Os materiais didáticos, segundo o autor, têm menções pequenas à História dos coletivos subalternizados, em seções apartadas do conteúdo geral, como se fossem acréscimos à cultura hegemônica, ou seja, não há várias páginas destacando o passado das mulheres, dos negros, dos latinos e dos indígenas. O multiculturalismo conservador, portanto, mantém o *status quo* do grupo dominante, ao mesmo tempo que justifica estar abrindo “espaço” para as novas demandas sociais; é uma ferramenta que o coletivo hegemônico utiliza para implementar uma lógica de dominação aos próprios movimentos que o contestam.

Para uma educação multiculturalista crítica que realmente questione as construções das “diferenças” e suas configurações, por meio de redes de poder, Apple

⁷⁷ “Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca desmantelá-la e reinscrevê-la”. (Culler, 1999, p. 122)

(2006) alerta que é necessário enfatizar como os grupos marginalizados construíram a história dos Estados Unidos e de outras nações, e como as culturas dominantes se beneficiaram e ainda se beneficiam das estruturas de poder racistas, patriarcais e preconceituosas. Ademais, é preciso que a ótica e a visão desses grupos sobre a História sejam realçadas, não bastando, unicamente, citá-los em “quadros explicativos”. O autor finaliza seu pensamento argumentando: “Sem essa parte da história, não há história.” (Apple, 2006, p. 248)

Ao observar os livros didáticos analisados e suas representações de História das mulheres e das questões de gênero, é possível perceber que possuem muitos elementos do multiculturalismo conservador, visto que apresentam, em várias ocasiões, a História das mulheres em quadros explicativos diminutos, nos cantos e rodapés das páginas, como se esta fosse um adendo da História geral; usam grande parte das imagens como recurso ilustrativo; disponibilizam poucas páginas para o assunto e não utilizam ou conceituam o termo *gênero*, na maioria dos materiais, além de a História da população LGBTQI+ estar presente em uma única menção, nos 12 livros.

Entretanto, algumas menções trazem uma perspectiva um pouco mais próxima do multiculturalismo crítico, ao citarem, por exemplo, sociedades em que as mulheres possuíam certa igualdade social, como a egípcia, o Reino de Cuxe, povos da Mesopotâmia e iorubás, visto que esses conteúdos permitem que os estudantes reflitam acerca de como a construção do gênero é interdependente da cultura na qual está inserida.

Outro ponto que deve ser mencionado é a estratégia didática de solicitar que os alunos comparem a situação das mulheres de épocas diferentes com a atualidade, como foi o caso da obra do 6º ano da coleção Geração Alpha e do livro do 8º ano da Inspire, método pelo qual os alunos problematizam as questões de gênero na História, partindo de reflexões sobre o seu cotidiano.

O conteúdo da Geração Alpha acerca da mulher ateniense destaca as funções distintas das figuras femininas, dependendo de seu estrato social, naquela sociedade; ao mencionar as mulheres romanas, o livro da Inspire também acentua a mesma questão, enquanto a obra Escola e Democracia relata a situação das escravas no Brasil Colonial. Tais conteúdos permitem a compreensão de que as questões de classe social e raça/etnia são categorias que influenciam diretamente os desígnios de gênero.

A obra do 7º ano da Geração Alpha contém informações sobre as mulheres renascentistas mecenas, e a da Escola e Democracia ressalta a história das figuras femininas que organizavam salões para discussões filosóficas e eram cientistas, na época.

Nos livros do 9º ano, as três coleções salientam a participação das mulheres em diferentes funções na Primeira Guerra Mundial e, no caso da Escola e Democracia, também é apontada a atuação delas nos processos de independência da América Latina. Ademais, a Geração Alpha e a Escola e Democracia também dão destaque às mulheres que se juntaram ao cangaço. Com essa abordagem, os educandos podem compreender que, apesar de as determinações de gênero estarem presentes nas mais diversas culturas, existiram figuras que transgrediam as condutas socialmente aceitas de sua época.

No conteúdo do 8º ano dos materiais da Geração Alpha e da Escola e Democracia, assinala-se a atuação de mulheres e suas lutas por direitos sociais e políticos, na Inglaterra, no contexto da Revolução Industrial, e na França, no cenário da Revolução Francesa e Revoluções de 1830 e 1845. Essas informações são imprescindíveis, para que os discentes reflitam sobre o início da luta das mulheres por direitos e igualdade e que esse processo sociocultural ainda está em andamento.

Por último, é relevante sublinhar que os livros dos 9º anos trouxeram importantes reflexões sobre a violência contra a mulher e, no caso da obra Escola e Democracia, a despeito das várias citações da figura feminina estarem em quadros explicativos, esta dedicou cinco páginas seguidas para exemplificar e conceituar as relações de gênero, definir o feminismo e suas pautas, e mencionar um marco na História LGBTQ+.

Portanto, mesmo que as coleções contenham muitas componentes de uma pedagogia multiculturalista conservadora, os materiais trouxeram alguns conteúdos e se empregaram estratégias didáticas segundo as quais os alunos dimensionam e contextualizam a História das mulheres, além de poderem compreender os processos históricos de rupturas e permanências circunscritos às relações de poder, que constituem e constroem as diferenças e as determinações desiguais de gênero.

4. MATERIAL DE APOIO: AS MULHERES NA ANTIGUIDADE

Todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com as diferenças de determinada maneira, dentre três: ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas.

(Audre Lorde)

Como apresentado na Introdução, a proposta final desta pesquisa foi confeccionar dois materiais de apoio, um para o professor (Anexo A), e outro para o aluno (Anexo B). Os materiais são intitulados “As mulheres na Antiguidade: egípcias, gregas e romanas” – e a única diferença entre ambos é que o material do docente possui orientações didáticas para o professor ao longo da maioria das páginas, além de um guia didático no seu início. Eles foram escritos em uma linguagem acessível e podem ser utilizados em diferentes níveis e etapas da aprendizagem, conforme o docente acreditar ser conveniente para seus educandos.

Os materiais foram estruturado com capa, uma apresentação para os alunos, índice, o capítulo 1 dedicado às egípcias, o 2, para as gregas, e o 3, para as romanas; ao final, há alguns exercícios para os educandos refletiram sobre o conteúdo aprendido e as referências utilizadas para a elaboração do material.

No guia didático para o professor, há discussões sobre a História das mulheres atrelada às questões gênero, e a relevância de se trabalhar tais temáticas em salas de aulas; além disso, foram expostas algumas práticas que o docente pode usar, em materiais didáticos, que não tratem com profundidade as mulheres enquanto sujeito histórico. Na apresentação para os alunos, há uma pequena discussão sobre o que é História das mulheres.

No conteúdo trabalhado, evidenciou-se que as mulheres e suas histórias devem ser tratadas no plural, justamente porque não há uma equidade na própria categoria mulher. Para isso, procurou-se trazer informações sobre as mulheres de diferentes estratos sociais, a fim de que os educandos compreendam que o gênero é transpassado pelas questões de classe.

Além disso, destacou-se que, mesmo vivendo em um mesmo período histórico, mulheres de culturas diferentes podem possuir papéis e funções distintas. Buscou-se igualmente evidenciar que, com o passar do tempo, a situação social das figuras femininas em uma mesma sociedade pode sofrer transformações. O objetivo de discutir tais questões

é introduzir aos alunos a noção de gênero enquanto um constructo sócio-histórico. Outro ponto salientado nos materiais é que, mesmo havendo regras e restrições às mulheres, naquelas sociedades, elas, por vezes, encontraram meios para burlá-las, criando seus próprios modos de sociabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres tiveram seu passado negado e sua identidade enquanto sujeitos históricos suprimida pelos historiadores oitocentistas, os quais estavam preocupados em fazer uma História ciência voltada para a construção e a consolidação de identidades nacionais. As fontes consideradas confiáveis e que permitiram que a História fosse reconstituída “verdadeiramente”, segundo a lógica do século XIX, eram os documentos escritos ligados à Igreja e ao Estado.

No início do século XX, na França, é fundada a Escola dos *Annales*, uma revista científica que, por ter provocado transformações paradigmáticas nos modos de se compreender e se escrever a História, se tornou um movimento historiográfico próprio. Os *Annales* modificaram o entendimento de fontes históricas, ao definirem que tudo aquilo que é feito pelo ser humano, ou foi alterado por ele, é passível de ser uma fonte de estudo da História. Com isso, novos temas de pesquisa foram surgindo, como a vida cotidiana e privada dos indivíduos “comuns”. Apesar de os *Annales* não serem diretamente responsáveis pelas mulheres passarem a ser consideradas sujeitos históricos, foram eles que renovaram a ciência histórica e possibilitaram que isso ocorresse, em um futuro próximo.

Nas décadas de 60 e 70, a segunda onda do movimento feminista ganha impulso nos Estados Unidos e na Europa, e os historiadores, principalmente historiadoras ligadas ao movimento, passam a questionar a histórica desigualdade existente entre os sujeitos femininos e masculinos. Elas começam, assim, a buscar suas identidades coletivas e individuais no passado, que até então lhes haviam sido negadas.

As pesquisas feministas, incluindo as ligadas à História, deram origem a um novo conceito analítico, por volta dos anos 80: o *gênero*. Tal termo indica que as diferenças sociais entre homens e mulheres não são advindas de seus sexos biológicos, todavia, são constructos culturais concebidos no interior das relações hierárquicas de poder, a partir do biônimo feminino/vagina e masculino/pênis.

No decorrer dos anos de 1990 e 2000, a História das Mulheres e as questões de gênero se tornaram temas conceituados e recorrentes nas pesquisas, não somente nos Estados Unidos e na Europa, mas também em terras brasileiras. Entretanto, em meados

de 2016 e 2017, o termo *ideologia de gênero* ganhou força na internet e nas redes sociais. Tal expressão foi veiculada, principalmente, por grupos conservadores e extremistas religiosos cristãos, os quais acusavam as escolas de estarem deturpando os valores da “família tradicional”, ao estarem promovendo ensinamentos sobre identidade de gênero e orientação sexual. Como esses grupos conservadores possuem grande representatividade, nas casas legislativas brasileiras, eles conseguiram censurar importantes documentos que regem a educação do país, como o PNE 2014 e as BNCC do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, fazendo com que os termos *gênero* e *orientação sexual* fossem retirados de suas páginas. Contudo, no ano de 2020, o STF tem declarado a inconstitucionalidade de algumas leis municipais e estaduais inspiradas na proposta da “ideologia de gênero”, as quais visavam a barrar discussões e materiais didáticos que abordassem assuntos relativos a gênero e sexualidade, nas escolas.

Todavia, como os livros didáticos que estão nas escolas no ano 2020 foram escritos em função dos desígnios curriculares das BNCC, este trabalho teve como objetivo analisar três coleções de livros didáticos de História, procurando estudar como a História das mulheres e as discussões de gênero estão sendo focalizadas, nos materiais.

No decorrer do estudo, foi possível perceber que a História das mulheres ainda ocupa pouco espaço nos livros e está presente, na maioria dos casos, nos rodapés ou nas bordas das páginas, em quadros explicativos ou em seções nos finais de capítulos e unidades. Ademais, as imagens de personalidades femininas aparecem, majoritariamente, como figuras apenas ilustrativas nos conteúdos em que as mulheres estão expostas. Analisando os livros sob a luz da perspectiva multiculturalista, pode-se notar que possuem um olhar mais próximo ao do multiculturalista conservador referente à História das mulheres, uma vez que essa temática é abordada como se fosse um adendo do conteúdo geral, ou apenas um acréscimo de importância inferior.

No entanto, mesmo a História delas estando presente em poucas páginas, no geral, os livros procuraram trazer conteúdos e informações as quais possibilitam que os alunos reflitam sobre como as questões de gênero são transpassadas pelas diferenças sociais e étnico-raciais entre os indivíduos e grupos, assim como a ideia de que cada cultura possui suas próprias condutas de gênero. Ademais, alguns materiais também buscaram evidenciar figuras femininas que transgrediram as normas de gênero vigente, sugerindo diferentes estratégias de ensino para os professores, de forma a orientá-los a problematizar com os alunos a situação das mulheres, atualmente, a partir do estudo da condição delas no passado.

Desse modo, por mais que os materiais tenham se aproximado da perspectiva multiculturalista conservadora, eles apresentaram informações, conteúdos, estratégias e métodos de ensino que têm a potencialidade de promover reflexões acerca de como as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres não são inatas ao ser humano, mas são produtos sociais construídos no seio das relações assimétricas de poder. E, como constructos culturais, tais desigualdades têm a possibilidade de ser desconstruídas, ao longo do tempo, por meio da compreensão de como são (re)produzidas nas vivências humanas.

REFERÊNCIAS

- Aleksiévitch, S. (2016). *A guerra não tem rosto de mulher*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Althusser, L. (1985). *Os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre-RS: Artmed.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Beauvoir, S. (1980). *O Segundo Sexo*. v. I e v. II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beltrão, R. C. H. & Beltrão, T. M. S. (2011). Os PCN e as concepções dos professores de matemática na rede municipal de Recife. *Revista da Faculdade de Educação*, Mato Grosso, 15, 93-113. Recuperado em 25 abr. 2020 de: < http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/97_113.pdf>
- Bíscaro, C. R. R. A. (2009). *A construção das identidades de gênero na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS. Recuperado em 12 abr. 2020 de: < <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>>.
- Bittencourt, C. M. F. (2006). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Brandão, E. R., & Lopes, R. F. F. (2018). “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 100-123. Recuperado em 12 abr. 2020 de: < <https://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>>.
- Borges, V. P. (2003). *O que é História?* São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (3a ed.) Petrópolis-RJ: Vozes.
- Brunello, E. T. (2009). A instituição escolar e a reprodução das desigualdades de gênero. In Simpósio Estadual sobre a Formação de Professores de Sociologia. Londrina-PR. Recuperado em 12 abr. 2018 de: < <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT2%20Artigo%20Brunello%20A%20instituicao%20escolar%20e%20a%20reproducao.pdf>>.

- Burke, P. (1992). *A Revolução Francesa da Histografia: A Escola de Annales (1929-1989)*. São Paulo: Editora Unesp.
- Burke, P. (2004). *O que é a História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar.
- Cardoso, F. C. (1997). Introdução. In Cardoso, F. C., & Vainfas, R. (Orgs.). (1997). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Cassiano, C. C. F. (2013). *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cerri, L. F. (2001). *Ensino de História e a consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento do feminismo negro*. São Paulo: Boitempo.
- Conceição, A. C. L. (2011). Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero, *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, Paraíba, 32, 738-757. Recuperado em 12 dez. 2019 de: <http://paginas.cchla.ufpb.br/rbse/Conceicao_art.pdf>
- Culler, J. (1997). *Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos.
- Dantas, S. A. B. (2007). História e Historiografia nos Séculos XIX E XXI: do cientificismo à História Cultural. *Anais: Primeiro Congresso Regional do Curso de História*. Jataí-MG. Recuperado em 14 fev. 2020 de: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2007/doc%20\(51\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2007/doc%20(51).pdf)>.
- Desidério, R. (2015). *Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Recuperado em 14 fev. 2020 de: <<http://hdl.handle.net/11449/126523>>.
- Deslandes, K. (2015). *Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras de igualdade*. Belo Horizonte-MG: Autêntica.
- Feitosa, L. C. (2008). Gênero e Sexualidade no Mundo Romano: A Antiguidade em Nossos Dias. *História, Questões & Debates*. Curitiba-PR, 48-49, 119-135. Recuperado em 12 dez. 2019 de: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15297>>.
- Finley, M. I. (1989). *Uso e abuso da História*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foster, D. W. (2001, jan./jun.). Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. *Letras: literatura e autoritarismo*, Santa Maria, 22.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1992). *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). *Arqueologia do saber*. São Paulo: Martins Fontes.

- Franco, M. S. S. (2017). Do arco-íris à monocromia: o Movimento Escola Sem Partido e as reações ao debate sobre gênero nas escolas. In Machado, A. R. A., & Toledo, M. R. A. (Orgs.). (2017). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH-SP.
- Friedam, B. (1972). *Mística feminina*. Petrópolis: Vozes.
- Funari, P. P. (2002). *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto.
- Funari, P. P. (2003). *A Antigüidade Clássica, a História e a Cultura a partir dos Documentos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Galian, C. V. A. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 648-669. Recuperado em 14 fev. 2020 de: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.
- Gandelman, L. M. (2009). Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionismo biológico e teorias feministas. In Abreu, M., & Soihet, R. (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Gatti Júnior, D. (2004). *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru-SP: EDUSC.
- Garcia, C. C. (2015). *Breve história do feminismo*. (3a ed.) São Paulo: Claridade.
- Goodson, I. V. (2018). *Currículo: teoria e História*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Hall, S. (2003). Notas sobre a desconstrução do “popular”. In Sovik, L. (Org.). (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: UNESCO.
- Haraway, D. (2004). “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, 22, 201-246. Recuperado em 24 jan. 2020 de: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>>.
- Heródoto, (1998). *História* (Mário da Gama Kury, trad.). Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- Hirschman, A. (1992). *A Retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hollanda, H. B. (2019). Introdução. In Hollanda, H. B. (Org.). (2019). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar dos Tempos.
- Hunt, L. (1992). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jenkins, K. A. (2001). *História repensada*. São Paulo: Contexto.

- Klein, R. (2015). Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. *Coisas de gênero*. São Leopoldo-RS, 1(1), 145-156. Recuperado em 24 jan. 2020 de: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero/article/viewArticle/2633>>.
- Lefebvre, H. (2017). *Marxismo: uma breve introdução*. Porto Alegre-RS: L&PM.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Lucchese, G. S., Oliveski, F. E., & Fernandes, S. B. V. (2018). A bancada ruralista e a política pública ambiental brasileira. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*. Recuperado em 24 jan. 2020 de: <<https://www.eumed.net/rev/oel/2018/09/bancada-ruralista-brasil.html>>.
- Lüdke, M; André, E. D. A. M. (2015) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. (2a ed.). Rio de Janeiro: E.P.U.
- Macedo, R. S. (2017). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Malatian, T. M. (2018). Um percurso historiográfico do conhecimento histórico. In Malatian, T. (Org.). *Anos iniciais do Ensino Fundamental* (2a ed., pp. 176-183). São Paulo: UNESP/UNIVESP.
- Martins, E. C. R. (2009). Historiografia: o sentido da escrita e a escrita do sentido. *Revista História & Perspectivas*, 1(40). Recuperado em 24 jan. 2020 de: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19221/10357>>.
- Marx, K., & Engels, F. (2015). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Edipro.
- Matos, M. I. S. (2000). *Por uma História da mulher*. Bauru-SP: EDUSC.
- Matos, M. I. S. (2005). *Âncora de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades*. Bauru-SP: EDUSC.
- Miranda, S. R., & Luca, T. .R. (2014). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123-144. Recuperado em 16 jun. 2020 de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>.
- Perrot, M. (2007). *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto.
- Perrot, M. (2017). *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Piletti, N. & Praxedes, W. (2010). *Sociologia da Educação: do positivismo aos estudos culturais*. São Paulo: Ática.
- Pinsky, C. B. (Org.). (2006). *As Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.

- Pinsky, C. B. (2009). Estudos de Gênero e a História Social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(1), 169-189. Recuperado em 24 jan. 2020 de: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>>.
- Pinsky, C. B., & Luca, T. R. (Orgs.). (2009). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto.
- Pupo, K. (2012). *Questão de gênero na escola*. São Paulo. Recuperado em 16 out. 2019 de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf>
- Quadros, M. P. R., & Madeira, R. M. (2018). Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. *Opinião Pública*, 24(3), 486-522. Recuperado em 13 maio 2020 de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010462762018000300486&lng=pt&nrm=iso>.
- Rago, M. (1995). As mulheres na historiografia brasileira. In: Silva, Z. L. (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP.
- Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, 38(138), 9-26. Recuperado em 25 ago. 2020 de: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>.
- Rosado-Nunes, M. J. F. (2015). A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. Horizonte. *Revista De Estudos De Teologia E Ciências Da Religião*, 13(39), 1237-1260. Recuperado em 24 jan. 2020 de: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.21755841.2015v13n39p1237>>.
- Scott, J. W. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2, 5. Recuperado em 21 ago. 2020 de: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>.
- Shumaker, S., & Brazil, V. T. (Org.). (2000). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biografia ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Silva, A., & César, M. R. A. (2017). A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico, *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande-MS, 23(46), 193-213.: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5318>>.
- Silva, J. M. (2019). *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife-PE: independently published.
- Silva, K. V., & Silva, M. H. (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto.
- Silva, M. V., & Santos, J. M. C. T. (2018). A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica. In CONADIS – Congresso Nacional da diversidade e seminários. Campina Grande-PE. *Anais*. v.1. Recuperado em 24 jan. 2020 de: <

https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/trabalhos/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID786_08102018110158.pdf>.

Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte-MG: Autêntica.

Smith, B. G. (2003). *Gênero e História: homens, mulheres e prática histórica*. Bauru-SP: EDUSC.

Soihet, R. (1992). História das mulheres. In: Burke, P. (Org.). (1992). *A escrita da história*. São Paulo: Editora UNESP.

Soihet, R. (1997). História das Mulheres. In Cardoso, F. C., & Vainfas, R. (Orgs.). (1997). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus.

Soihet, R., & Pedro, J. M. (2007). Emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 27(54), 281-300. Recuperado em 24 jan. 2020 de: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882007000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Souza, M. P., & Feitosa, L. C. (2018). Olhares sobre as mulheres da antiguidade em livros didáticos: (des)construindo estereótipos de gênero? *Revista Hêlade*, 4(1), 183-205. Recuperado em 13 maio 2020 de: <<https://periodicos.uff.br/helade/article/view/13283>>.

Souza, M. P., Feitosa, L. C. & Ribeiro, P. R. M. (2019). Construindo meninos e meninas: os estereótipos de gênero e a heteronormatividade nos livros de leitura infantil. In VII CBE: Congresso Brasileiro de Educação. Bauru-SP. *Anais*. Recuperado em 21 abr. 2020 de: < <http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/anais/index.php?t=TC2019031626442>>.

Vasconcellos, M. M. M. (1999). Ensino de História: concepção e prática no Ensino Médio. In Berbel, N. A. N. (Org.). (1999). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina-PR: EDUEL.

Vianna, P. C., & Unbehau, S. (2014). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 34(121), 77-104. Recuperado em 21 abr. 2020 de: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>.

Williams, J. (2013). *Pós-Estruturalismo*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Yamauti, N. N. (2015). *Gramsci: os clássicos da teoria política crítica*. São Paulo: Kindle.

Documentos analisados

Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC.

Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual*. Brasília: MEC.

Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Introdução*. Brasília: MEC.

Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC.

Brasil. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio+: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC.

Brasil. (2010). *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final*. Brasília: MEC. Conferência Nacional de Educação: CONAE.

Brasil. (2014). *Plano Nacional da Educação (2014-2014)*. Brasília: MEC.

Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Documento preliminar*. Brasília: MEC.

Brasil. (2016a). *Base Nacional Comum Curricular: Documento preliminar*. Brasília: MEC.

Brasil. (2016b). *Projeto de lei 5783/2016 apensado ao projeto de lei 7180/2014*. Brasília: Câmara Legislativa, 2016.

Brasil. (2017a). *Projeto de lei 8933/2016 apensado ao projeto de lei 7180/2014*. Brasília: Câmara Legislativa, 2017.

Brasil. (2017b). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil. (2017c). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil. (2017d). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC.

Brasil. (2019). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2020: História*. Brasília: MEC.

Livros didáticos analisados

Campos, F., Claro, R., & Dulhnikoff, M. (2018). *História: Escola e Democracia: 6º ano*. São Paulo: Moderna.

Campos, F., Claro, R., & Dulhnikoff, M. (2018). *História: Escola e Democracia: 7º ano*. São Paulo: Moderna.

Campos, F., Claro, R., & Dulhnikoff, M. (2018). *História: Escola e Democracia: 8º ano*. São Paulo: Moderna.

Campos, F., Claro, R., & Dulhnikoff, M. (2018). *História: Escola e Democracia: 9º ano*. São Paulo: Moderna.

Nemi, A. L. L; Reis, A. R. & Motooka, D. Y. (2018). *Geração Alpha: 6º ano*. São Paulo: SM Educação.

Nemi, A. L. L; Reis, A. R. & Motooka, D. Y. (2018). *Geração Alpha: 7º ano*. São Paulo: SM Educação.

Nemi, A. L. L; Reis, A. R. & Motooka, D. Y. (2018). *Geração Alpha: 8º ano*. São Paulo: SM Educação.

Nemi, A. L. L; Reis, A. R. & Motooka, D. Y. (2018). *Geração Alpha: 9º ano*. São Paulo: SM Educação.

Seriacopi, R. & Azevedo, G. (2018). *Inspire História: 6º ano*. São Paulo: FTD.

Seriacopi, R. & Azevedo, G. (2018). *Inspire História: 7º ano*. São Paulo: FTD.

Seriacopi, R. & Azevedo, G. (2018). *Inspire História: 8º ano*. São Paulo: FTD.

Seriacopi, R. & Azevedo, G. (2018). *Inspire História: 9º ano*. São Paulo: FTD.

Anexo A

HISTÓRIA DAS MULHERES NA ANTIGUIDADE

Egípcias
Gregas
Romanas

MARIANE PIZARRO

HISTÓRIA DAS MULHERES NA ANTIGUIDADE

Egípcias
Gregas
Romanas

Mariane Pizarro de Souza

Graduada em História e Pedagogia pela
Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru/atual Unisagrado).
Especialista em História, Cultura e Poder pela mesma instituição.
Mestra em Educação Sexual pela
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara).

Produção editorial Mariane Pizarro e Tâmizi Ribeiro
Diagramação Tâmizi Ribeiro
Capa Tâmizi Ribeiro
Fotos capa Museu Arqueológico Nacional de Nápoles,
Museum of Fine Arts, Shutterstock, Wikimedia
Revisão Rony Farto Pereira

Caro(a) Professor(a)

Caro(a) professor(a):

Este material foi produzido com o intuito de os alunos terem contato com a História das Mulheres, a qual, por muitas décadas, foi desconsiderada pela historiografia oficial e, até hoje, apesar de haver muitas pesquisas em âmbito acadêmico, ainda é tratada como um tema marginal por muitos materiais didáticos

Com o advento da segunda onda do movimento feminista, na década de 1960, os historiadores e historiadoras passaram a questionar a invisibilidade da História das mulheres das pesquisas acadêmicas. O objetivo dos primeiros estudos sobre esse campo não era somente proporcionar visibilidade às figuras femininas e ao seu passado, mas também compreender a origem da histórica subalternização das mulheres.

Essas pesquisas, na década de 1980, deram origem a uma nova categoria analítica no mundo das ciências: o gênero. Atualmente, trata-se de um termo muito discutido, porém, não totalmente compreendido em alguns meios. Gênero é o entendimento de que o feminino e o masculino são construções socioculturais criadas a partir do sexo biológico dos sujeitos, ou seja, é a compreensão de que as características atribuídas às mulheres e aos homens, como fraqueza versus força, emoção versus razão, delicadeza versus rusticidade, não são traços naturais dos seres humanos, no entanto, são concepções historicamente produzidas.

A categoria gênero vem sendo utilizada para investigar sobre a desigualdade entre homens e mulheres, o machismo, a violência contra as mulheres e a população LGBTQI+, a saúde mental feminina e masculina, entre outros estudos muito importantes para a sociedade atual.

Portanto, o ensino da História das mulheres, atrelado, inevitavelmente, às questões de gênero, é essencial para que consigamos construir uma sociedade menos machista, menos desigual e menos LGBTQfóbica: afinal, para compreender que o feminino e o masculino são constructos culturais, é preciso estudá-los historicamente.

Este material foi produzido com o intuito de servir de apoio para professores de diferentes níveis e etapas de ensino, que desejam trabalhar História das Mulheres e introduzir problemáticas que auxiliem os educandos a refletirem sobre as questões de gênero. Dessa forma, procuramos discutir, ao longo do texto, alguns pontos importantes acerca dessa temática:

- Primeiramente, estamos falando das mulheres e suas Histórias, no plural, uma vez que não existe uma equidade entre a própria categoria mulher; afinal, as figuras femininas mais empobrecidas não tinham e ainda não têm as mesmas cargas e funções que as mulheres mais abastadas, por exemplo. Nesse sentido, o objetivo é os alunos compreenderem, embora de forma introdutória, que gênero é atravessado e permeado pelas questões classicistas e étnico-raciais;

- Buscamos trabalhar a condição das mulheres de diferentes sociedades, as quais ainda que vivendo em sob mesmo período histórico, enfrentavam dilemas e preocupações distintas. Além disso, procuramos apresentar informações que permitam a compreensão de que, com o passar do tempo e com as influências de outras culturas, os papéis femininos podem sofrer transformações. O intuito disso é trabalhar os papéis femininos como construções socioculturais, e não como padrões fixos e imutáveis;

- A última problemática trabalhada concerne aos meios e métodos que as mulheres, em alguns casos, encontravam para tentar burlar e transgredir regras e leis que limitavam as suas atuações em uma determinada sociedade.

O material focaliza as Histórias das mulheres egípcias, gregas e romanas, entretanto, recomendamos que os(as) alunos(as) já tenham tido um contato prévio com as Histórias dessas sociedades, para uma melhor apreensão do conteúdo.

A fim de que, a História das Mulheres de outros povos e tempos históricos possa ser trabalhada com alunos, apresentamos aqui alguns métodos de ensino os quais podem ser aplicados, quando o material didático cotidiano da escola não tiver muitas informações sobre o tema:

- Quando o conteúdo do livro didático não abordar a História das mulheres, perguntar para os alunos quais as hipóteses que eles podem levantar a respeito do motivo pelo qual as mulheres não são mencionadas;

- Se o conteúdo sobre as mulheres estiver em “quadros explicativos”, ou separado do resto do conteúdo, questionar os alunos acerca da possível razão de a História delas estar posicionada no livro de tal forma;

- Quando o material mostrar uma imagem que contém representações femininas, realizar uma análise do contexto de sua criação, da autoria, do veículo original de sua divulgação e também dos elementos internos que a compõem, como as vestimentas da figura, sua postura e seu espaço ocupado, por exemplo. Se a imagem não apresentar uma mulher, dependendo

do tipo de figura que for, problematizar, com o auxílio dos discentes, a razão de a figura feminina estar ausente;

- Em casos de conteúdos que enfatizem somente mulheres das elites, questionar os alunos se eles acreditam que as mulheres menos abastadas daquela sociedade também teriam as mesmas funções e papéis que as figuras femininas representantes da elite;

- Uma estratégia didática pertinente é problematizar as questões de gênero, solicitando que os educandos comparem a condição da mulher, no passado, com a figura feminina e seus desafios, no presente.

Por fim, esperamos que este material seja útil em suas aulas e contribua para a formação crítica e problematizadora dos discentes de diferentes idades, os quais serão os futuros cidadãos brasileiros, que terão a possibilidade de construir uma sociedade com mais igualdade de gênero, e ao mesmo tempo, com menos padrões normativos de gênero, os quais limitam as vivências humanas.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno(a)

Você sabia que, por muitas décadas, as mulheres e seu passado foram excluídos dos livros de História? No final do século XIX e início do século XX, a maioria dos historiadores eram homens e, como antigamente a sociedade acreditava que as mulheres eram inferiores aos homens, eles não se preocuparam em estudar a História delas.

Entretanto, desde 1960, as mulheres começaram a estudar e perceberam que elas, de modo algum, são inferiores aos homens: afinal, são tão inteligentes quanto eles e são capazes de realizar o que desejarem. A partir desse período, as figuras femininas também iniciaram seus estudos sobre as suas histórias, quer dizer, acerca da História das Mulheres. Mulheres? E, por que não apenas História da Mulher? Porque as mulheres são ricas, pobres, indígenas, negras, latinas, europeias, orientais, entre outras, ou seja, as mulheres são diferentes umas das outras e possuem problemas e modos de vida distintos umas das outras.

Você já deve ter estudado sobre os povos egípcios, gregos e romanos: contudo, a respeito das mulheres dessas sociedades, o que você sabe? Neste material, procuramos trazer informações relacionadas a essas mulheres. Porém, como essas civilizações são muito antigas e os historiadores e arqueólogos ainda estão descobrindo mais sobre elas e seus modos de vida, talvez, no futuro, você encontrará mais informações sobre egípcias, gregas e romanas.

Esperamos que você aproveite o material e os conhecimentos contidos nele!

Bons estudos!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

**AS MULHERES
NO EGITO ANTIGO** 13
O status jurídico das mulheres egípcias 16
As mulheres no poder: as rainhas faraó 17

**AS MULHERES
NA GRÉCIA ANTIGA** 21
As mulheres atenienses 22
Mulheres atenienses e suas funções na vida pública 24
Metecas: as estrangeiras em Atenas 25
As Heteras 26
As escravas em Atenas 26
As mulheres de Esparta 27
Safo da ilha de Lesbos 27

**AS MULHERES
NA ROMA ANTIGA** 29
O Império Romano em 117 d.C. 30
As mulheres da cidade romana de Pompeia 33
As vestais 35

EXERCÍCIOS 37
ATIVIDADES 39
COMPLEMENTARES 39
REFERÊNCIAS 40

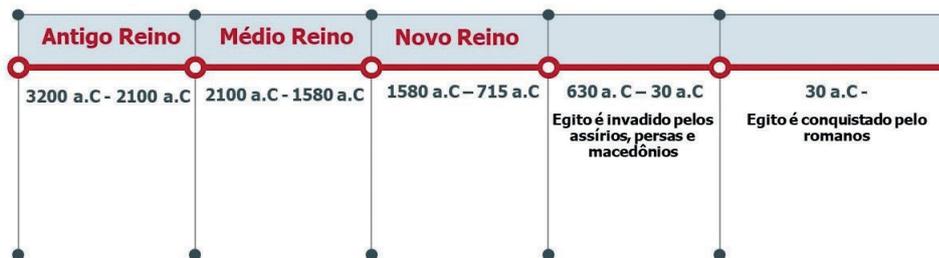
CAPÍTULO 1

AS MULHERES NO EGITO ANTIGO

A sociedade antiga egípcia desperta grande fascínio, atualmente, de modo que vários filmes, livros e imagens que circulam pela internet povoam a imaginação das pessoas sobre o Egito Antigo, suas pirâmides, múmias, faraós, esfinges, papiros, artes e cultura. Entretanto, nem sempre as mulheres egípcias são lembradas ou, por vezes, a única figura feminina presente nessas representações é a rainha Cleópatra¹.

Mas, antes de saber a respeito da vida das mulheres egípcias, é preciso compreender que o Egito Antigo foi uma civilização que surgiu no norte da África e possui mais de três mil anos de história, de sorte que alguns historiadores dividem a História egípcia em três fases: Antigo Reino (3200 a.C. – 2100 a.C.), Médio Reino (2100 a.C. – 1580 a.C.) e Novo Reino (1580 a.C. – 715 a.C.)², como demonstrado na linha do tempo.

Linha do tempo: Egito Antigo



Elaborado pela autora.

Durante esse longo período, os egípcios passaram por várias mudanças e crises políticas, econômicas e até mesmo religiosas, foram invadidos ou invadiram outros povos, sofrendo influências culturais deles. Todas essas transformações também modificaram os modos de vida das mulheres e dos homens, no Antigo Egito, de maneira que, em determinados momentos da história egípcia, as mulheres possuíam mais liberdade que em outros

A sociedade egípcia era extremamente hierarquizada, ou seja, certos indivíduos detinham mais privilégios e poder do que outros. O faraó estava

1 Orientações didáticas: professor, você pode aproveitar esse momento para perguntar aos alunos se eles se lembram de algum filme, livro ou imagem nos quais tenham tido contato com o Antigo Egito, e como acreditam que as mulheres egípcias viviam. Algumas questões que podem nortear o diálogo: conhecem alguma figura feminina egípcia? Já ouviram falar da rainha Cleópatra? Como vocês imaginam que as mulheres egípcias viviam? Quais funções elas desempenhavam? As mulheres das elites viviam da mesma forma que as mulheres mais empobrecidas?

2 Comente com os alunos que essa linha do tempo do Antigo Egito não é a única existente e que, como qualquer divisão temporal, ela foi feita pelos estudiosos, a partir das características sociais, políticas e econômicas de determinados períodos

no topo da pirâmide social, pois era o principal governante do reino, sendo considerado uma encarnação de um deus na terra. Abaixo dele estava a família real e, em seguida, vinham os sacerdotes, os quais se ocupavam dos cultos e celebrações a diversas divindades. No meio da pirâmide estavam situados os escribas e os nobres, que eram figuras fundamentais para a organização do Estado e do governo egípcio. Mais abaixo, havia os soldados, artesãos e comerciantes, situando-se depois os camponeses, cuja função era trabalhar nas colheitas e na construção de obras públicas. A base da pirâmide era formada pelos escravos.

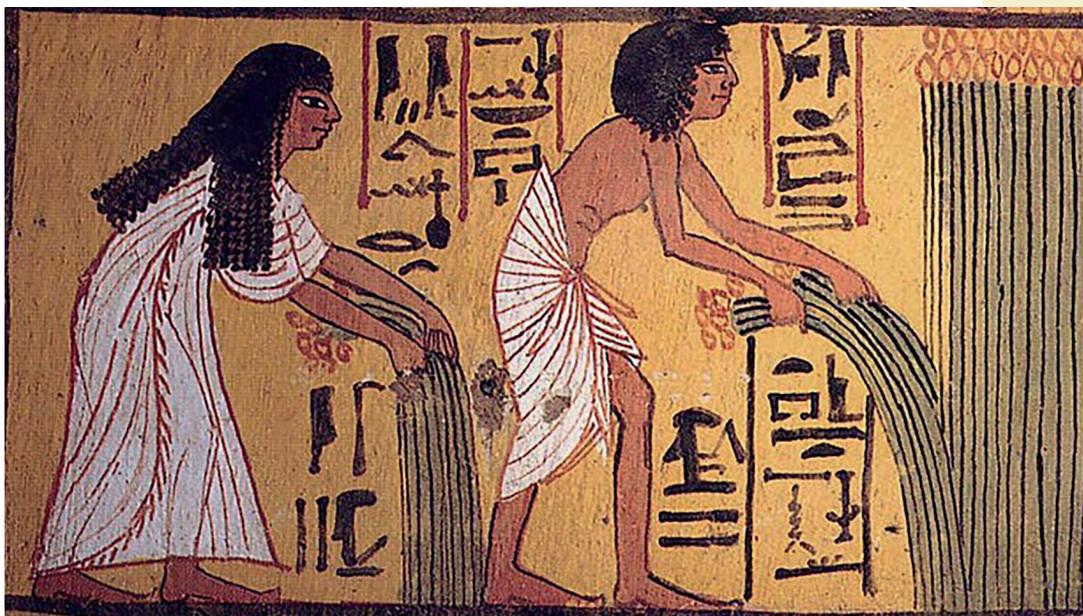
Pirâmide social é um modelo iconográfico em formato de pirâmide, como o próprio nome indica, o qual é utilizado para classificar as ocupações e o grau de poder das pessoas, em uma determinada sociedade. Os indivíduos mais poderosos, política e economicamente, ficam no topo, enquanto os menos favorecidos são representados na base da pirâmide. Observe um exemplo da pirâmide social egípcia abaixo.



Elaborado pela autora

A posição social que as mulheres egípcias ocupavam determinava as suas funções e modos de vida, naquela sociedade; entretanto, a maioria das fontes que os pesquisadores utilizam para estudar o Egito, como as pinturas nas paredes, os monumentos, as tumbas e textos em papiros, foram feitos a mando das classes abastadas, por isso, os estudiosos têm mais conhecimento sobre a vida das pessoas que tinham mais posses³. Apesar disso, a maior parte da população egípcia era composta por camponeses, e as mulheres camponesas realizam trabalhos braçais difíceis, os quais só eram interrompidos durante as suas gestações. Esse modelo de vida fazia com que elas envelhecessem e morressem mais cedo. Uma das únicas formas de melhorar as suas condições econômicas era quando um dos filhos se tornava um artesão ou um comerciante e ajudava no sustento da família.

As mulheres eram consideradas as “senhoras da casa” e, devido a isso, as camponesas eram responsáveis pelo cuidado dos filhos e pelos afazeres domésticos, como cozinhar para a família, lavar a roupa no rio Nilo e limpar a casa. As mulheres trabalhavam no campo, na época da colheita, em conjunto com seus esposos e filhos, como algumas imagens mostram. Elas também debulhavam os grãos e iam ao mercado carregando a produção do campo, em cestas apoiadas na cabeça.



Pintura representando camponeses ceifando o trigo encontrada em uma tumba em Deir-el-Medina, Egito. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Senedjem#/media/File:Egyptian_harvest.jpg. Acesso em: 19. Jan. 20214

3 Orientações didáticas: comente a respeito da importância das fontes históricas para o trabalho do historiador, e que é por meio delas que o pesquisador estuda o passado. Também enfatize que, por grande parte de as fontes egípcias terem sido produzidas pelas classes mais altas, os estudiosos têm mais conhecimento sobre a vida e nome de algumas rainhas, por exemplo, do que das camponesas

4 Orientações didáticas: comente com os alunos acerca dos detalhes das figuras representadas, como as suas vestimentas e os cabelos. Também enfatize que somente tumbas de faraós e indivíduos que possuíam mais posses eram decoradas com as pinturas. Tais tumbas ornamentadas serviam como a moradia do morto, na sua vida pós-morte, por isso, muitas pinturas apresentavam cenas do cotidiano do falecido.

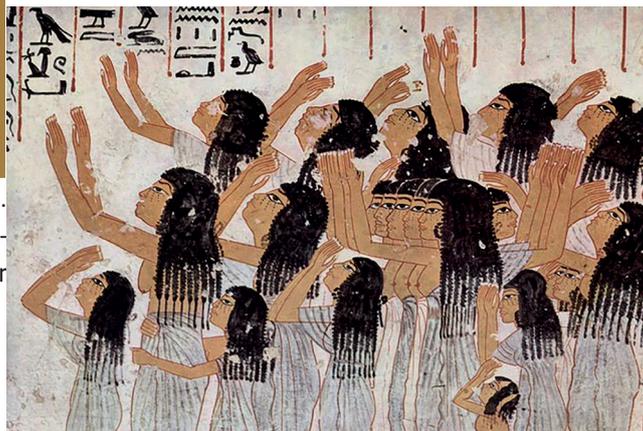
5 Orientação didática: comente com os alunos sobre a posição das mulheres com os cabelos soltos e com as mãos erguidas, em lamento ao morto.

As mulheres das classes menos abastadas também podiam se tornar cantoras, musicistas, dançarinas, carpideiras⁵ ou servas das famílias mais ricas. Há registros de no entanto, essa atividade era mais comum entre os homens. Os homens, além de poderem se tornar artesãos e comerciantes, se tivessem as habilidades necessárias para isso, eram os responsáveis pelo plantio, colheita, pesca e cuidado do gado.

Carpideira são as mulheres contratadas para chorar e se lamentar, nos velórios alheios. Essa profissão existe até hoje em vários países, incluindo o Brasil. Observe abaixo uma imagem representando um grupo de carpideiras, a qual foi encontrada na tumba de Ramosé, período do Reino Novo

6 Enfatize que, nas sociedades antigas, a expectativa de vida das populações era muito curta, por isso, era costume que as mulheres se casassem cedo, logo após a puberdade

a casa para as suas senhoras. Elas também podiam contratar uma mulher para auxiliar no cuidado dos filhos⁶.



Grupo de carpideiras. Tumba funerária de Ramosé, XVIII dinastia. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maler_der_Grabkammer_des_Ramose_001.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

As cantoras, musicistas e dançarinas se apresentavam em diversas festividades que eram realizadas em honra aos deuses egípcios, mas também podiam se apresentar em velórios ou em banquetes e festejos promovidos pelas classes mais altas.

Assim como as figuras femininas das classes menos favorecidas, as mulheres das classes mais altas também eram as “senhoras da casa” e se responsabilizavam por seus cuidados e pelos cuidados dos filhos. Entretanto, elas tinham uma vida mais confortável, pois contratavam outras mulheres ou homens para fazer os trabalhos domésticos, e estes deviam tecer, lavar, cozinhar e limpar

O status jurídico das mulheres egípcias

Ao longo dos anos, os arqueólogos e egiptólogos⁷ encontraram textos em papiros e em cacos de cerâmica, com indícios de contratos de núpcias, testamentos, papéis de divórcio e outros documentos legais, os quais permitem que os pesquisadores acreditem que as mulheres e homens egípcios possuíam uma certa igualdade jurídica, ou seja, tinham direitos iguais, algo que não era comum em muitas sociedades antigas. As mulheres egípcias podiam pedir o divórcio e exigir que os ex-maridos lhes pagassem uma espé-

7 Orientação didática: explique para os alunos que o arqueólogo é profissional que pesquisa a história de um povo, através dos objetos materiais e documentais encontrados em escavações. A profissão do arqueólogo é muito similar à do Historiador, entretanto, este último, geralmente, não participa de escavações arqueológicas e não possui formação técnica para isso. Por sua vez, os egiptólogos são os pesquisadores especialistas em História egípcia, os quais também investigam o passado do Egito, por meio dos documentos e materiais antigos.

cie de pensão; também podiam ter testamentos próprios, ser testemunhas em processos jurídicos, administrar os bens da família e negociar a venda e compra de gado, da produção agrícola e de propriedades.

Um documento pré-nupcial egípcio de 2.500 anos, o qual se encontra atualmente no Instituto Oriental de Chicago, nos EUA, contém um contrato feito entre noivos, que estabelecia que, no caso de um divórcio, a mulher receberia uma pensão do ex-marido. Segundo o acordo, se o casamento acabasse, o homem deveria pagar 36 sacas de grãos e 2 moedas de prata uma vez por ano para a mulher, por todo o resto de sua vida. Contudo, para que o contrato fosse válido legalmente, antes de se casar, a noiva precisava pagar 30 moedas de prata ao noivo. No documento consta ainda uma lista de bens que a mulher levaria para a casa do casal, mas que deveriam ser devolvidos a ela, se o divórcio ocorresse.

Outro documento que demonstra a igualdade jurídica entre homens e mulheres é um testamento⁸ de 1100 a.C., efetuado por uma figura feminina chamada de Naunakhte, a qual estava dividindo os seus bens entre os seus filhos. Ela fora casada duas vezes: a primeira vez com um escriba e depois que enviuvou, contraiu matrimônio com um trabalhador e teve oito filhos. Entretanto, Naunakhte alegou que estava fazendo um testamento, pois era seu direito enquanto uma pessoa livre e também porque não queria deixar seus bens para todos os filhos, já que nem todos eles lhe tinham prestado cuidados, em sua velhice⁹. Somente partilhou seus bens com os filhos que tomaram conta dela.

Apesar de os homens e mulheres terem direitos iguais, no Antigo Egito, estas não podiam ser governantes de províncias e há poucos registros de mulheres escribas, por exemplo, cargos muito importantes na hierarquia social egípcia, como visto anteriormente. Algumas mulheres da elite tinham a possibilidade de se tornarem sacerdotisas e iam aos templos cultuar diversas divindades, e muitas delas eram sacerdotisas da deusa Háthor, a qual era uma deusa ligada à fertilidade, maternidade, amor, música, entre outros atributos que ganhou, ao longo da História egípcia. A posição mais alta entre os religiosos era a de supervisor de sacerdotes, entretanto, não foram encontrados registros de sacerdotisas que ocuparam esse cargo¹⁰.

As mulheres no poder: as rainhas faraó

O faraó era o governante máximo do Egito Antigo; as pessoas acreditavam que era uma espécie de deus na terra e que tinha poderes divinos.

O trono, na maioria das vezes, era passado hereditariamente, ou seja, de pai para filho. Não era comum mulheres ser tornarem faraós, tanto que não existia um título feminino para a palavra faraó, em egípcio. No entanto, nas

8 A maioria dos indivíduos não sabia ler, por isso, geralmente os testamentos eram narrados oralmente e registrados por um escriba, sob o olhar de testemunhas.

9 Comente que esse testamento demonstra igualmente a importância que os egípcios davam para o núcleo familiar, no caso, essa mãe excluiu os filhos que não cuidaram dela como deveriam.

10 Orientação didática: caro docente, enfatize que, por mais que as mulheres fossem juridicamente iguais aos homens, parecia haver uma diferença social entre ambos, pois eles, na maioria dos casos, ocupavam os cargos mais elevados, na sociedade egípcia, havendo apenas raras exceções de mulheres nessas posições.

últimas décadas, os pesquisadores encontraram registros, em pinturas, templos, papiros e tumbas, de algumas mulheres que chegaram ao trono egípcio como rainhas faraó. Infelizmente, esses registros são raros, de modo que não se têm muitas informações sobre o governo da maioria delas.

Uma das rainhas de que os estudiosos possuem mais conhecimento é Hathsepsut, a qual assumiu o governo egípcio em 1490 a.C., no período do Reino Novo. Quando seu marido, o faraó Tutmósis II morreu, Hathsepsut tomou o trono de seu afilhado, Tutmósis III, que era apenas uma criança, na época, e se corou rainha faraó do Egito.



11 Orientação didática: auxilie os alunos a identificarem, na figura, a barba, o adorno de cabeça, os quais eram símbolos do poder do faraó, mas também eram elementos masculinos. Ademais, seu corpo foi masculinizado, sendo representado sem seios.

Pintura da rainha faraó Hathsepsut, em seu templo, em Luxor, Egito. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luxor,_hieroglyphic_decorations_inside_the_Temple_of_Hatshepsut,_Egypt,_Oct_2004_A.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Durante seu reinado, Hathsepsut mandou construir grandiosos templos, obeliscos e outros monumentos espetaculares. Em relevos, estátuas e pinturas que a representavam, ela aparecia vestida com roupas masculinas, utilizando o saiote, a barba e a coroa real, os quais eram símbolos do poder do faraó. Em algumas imagens, Hathsepsut aparecia com seios e um corpo feminino, enquanto, em outras, tinha suas características masculinizadas¹¹, como na pintura a seguir.

Alguns pesquisadores acreditam que Hathsepsut era representada com as vestes faraônicas e com traços masculinos, pois era uma forma de legitimar seu poder para os súditos, os quais estavam acostumados com a tradição do faraó ser um homem. Seu governo foi considerado próspero e bem-sucedido, houve avanços no comércio e nas relações diplomáticas com as regiões vizinhas. O seu enteado, Tutmósis III, assumiu o tro-

no egípcio quando completou 30 anos, não se sabendo se Hathsepsut havia falecido ou ainda estava viva, na época. Entretanto, 20 anos depois que ela deixou de governar o Egito, Tutmósis III ordenou a destruição de imagens e estátuas que a representavam como faraó, ou seja, foi uma tentativa de apagar da história o legado dela, enquanto governante máxima do Antigo Egito. Alguns historiadores entendem que esse apagamento ocorreu, justamente, porque Hathsepsut foi uma mulher que ocupou um cargo de muito poder, tradicionalmente apenas destinado aos homens. Contudo, ela não foi nem primeira e nem a última faraó mulher.

Outra rainha faraó muito conhecida pelo público é Cleópatra, entretanto, grande parte do que os pesquisadores sabem acerca da vida de Cleópatra vem de textos romanos escritos quase um século depois de sua morte e, por ter sido uma inimiga de Roma, é difícil para os historiadores compreenderem o que é verídico ou não, nos escritos.

Cleópatra foi a última rainha do Egito, antes de ele se transformar em um domínio romano, tendo governado por volta do século I a.C. e, segundo as fontes, teria sido uma rainha inteligente, ambiciosa e astuciosa. Seu pai foi o faraó Ptolomeu VII, um homem que tinha descendência grega e macedônica, mas os historiadores não têm certeza quanto à origem de sua mãe. Muito pouco se sabe sobre sua infância e adolescência, todavia, sua educação dever ter sido notável, pois dominava a língua egípcia, a grega, a etíope, a latina e a hebraica. Na sua vida adulta, quando já era rainha, ela se relacionou com o general e um dos governantes do Império Romano, Júlio César, que apoiou o seu governo. Após a morte de César, Cleópatra conheceu outra figura muito importante de Roma e também um de seus governantes, Marco Antônio, com quem teria se casado. Entretanto, Marco Antônio foi deposto do seu cargo no governo romano por seus opositores, os quais o acusaram de se importar mais com a Cleópatra e o Egito do que com Roma. Após isso, o exército romano invadiu o Egito e tanto Marco Antônio quanto Cleópatra se suicidaram, a fim de não se transformarem em prisioneiros. De acordo com algumas fontes, ela teria se deixado picar por uma cobra venenosa.

A aparência da rainha é muito discutida, atualmente, pois, nos cinemas e na televisão, Cleópatra foi muito muitas vezes representada por atrizes brancas, como na foto da atriz norte-americana Elizabeth Taylor, caracterizada para o filme Cleópatra, de 1963:



Foto da atriz norte-americana Elizabeth Taylor, caracterizada para o filme Cleópatra, de 1963.
Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elizabeth_Taylor_Cleopatra_1963.JPG.
Acesso em: 19. Jan. 2021

12 Orientação didática: discuta sobre o racismo presente nos meios televisivos e a falta de representatividade das mulheres negras como protagonistas, no cinema, as quais, por vezes, são apenas representadas em papéis subalternos.

Os egípcios, como pertencentes a um povo de origem africana, não possuíam a pele branca, mas eram negros. Por mais que Cleópatra tivesse descendência grega e macedônica, por parte pai, o mundo antigo era muito diverso, por isso, é possível que ela tivesse também descendência egípcia e de outros povos da região da África. O seu corpo nunca foi encontrado para um exame de DNA a ser realizado, portanto, não há como saber com certeza como era a sua aparência. Porém, a egiptóloga inglesa Sally-Ann Asthon, da Universidade de Cambridge, afirma que a Cleópatra teria sido uma mulher negra¹².

Em uma moeda e um busto feitos na época em que a rainha governava o Egito, é possível ter uma noção de como ela realmente se parecia.



Busto, do século I, encontrado em uma antiga vila romana, provavelmente, foi produzido durante uma das viagens de Cleópatra a Roma. Atualmente, está no Museu Antigo de Berlim. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cle%C3%B3patra#/media/Ficheiro:Kleopatra-VII.-Altes-Museum-Berlin1.jpg>. Acesso em: 19. Jan. 2021



Moeda, século I, cunhada no atual Israel. Atualmente, está no Museu Britânico. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cle%C3%B3patra#/media/Ficheiro:Cleopatra_VII_tetradrachm_Ascalon_mint.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Ainda há muitas coisas que os pesquisadores não sabem a respeito de Cleópatra e da vida das mulheres egípcias, contudo, novas descobertas arqueológicas são feitas todos os anos e talvez, no futuro, os estudiosos terão novas informações sobre o Egito Antigo e suas figuras femininas.

2

CAPÍTULO

AS MULHERES NA GRÉCIA ANTIGA

A Grécia Antiga foi uma civilização do sul da Europa que começou a se desenvolver em 1100 a.C. e foi dominada pelos romanos, em 146 a.C. A Grécia, naquela época, era formada por diversas cidades-estados, as *pólis*, as quais eram cidades independentes, que possuíam formas de governo e modos de vida diferentes umas das outras. A cidade a respeito da qual os pesquisadores mais encontraram documentos escritos e vestígios materiais é Atenas e, devido a isso, os estudiosos têm mais informações e conhecimentos de como era a vida das mulheres e homens atenienses do que de outras cidades-estados¹³.

13 Orientações didáticas: enfatizar que as fontes históricas são essenciais para que os historiadores consigam estudar o passado.

Mapa da Grécia Antiga com os nomes e localizações das diversas Cidades-Estados¹⁴.

14 Auxilie os alunos a localizarem as regiões que a Grécia Antiga abrangia e as Cidades-Estados de Atenas, Esparta e Lesbos. Também mostre, em um mapa *mundi*, a localização atual da Grécia.



Fonte: Atlas histórico. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1977. p. 16.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/grecia-antiga/>

15 Orientações didáticas: enfatize que, na Grécia Antiga, a democracia era direta, ou seja, cada cidadão participava diretamente das decisões políticas e declarava seu voto, enquanto, no Brasil atual, a democracia é indireta; desse modo, os sujeitos votam em representantes, como deputados e vereadores, para representarem suas vontades nas decisões parlamentares.

16 Comente que o voto feminino brasileiro é recente e que as brasileiras só puderam votar em 1932, depois de muita luta de alguns grupos de mulheres para que isso ocorresse. Evidencie que ainda hoje a representação feminina no Congresso brasileiro é bem mais baixa que a masculina. Para mais informações, recomenda-se a leitura do artigo "A luta sufrágica feminina e a conquista do voto pelas mulheres brasileiras: aspectos históricos de uma caminhada", de Gisela Maria Bester, o qual está disponível gratuitamente no link: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/907>

As mulheres atenienses

Atenas é conhecida por sua democracia¹⁵, uma forma de governo a qual permite que todos os cidadãos participem em conjunto das decisões políticas do local onde moram, votando nas propostas que eles consideram melhor para o lugar. Em Atenas, os cidadãos se juntavam na praça central da cidade, a *ágora*, onde discutiam questões políticas e realizavam votações, quando necessário. Entretanto, nem todos os que viviam em Atenas eram cidadãos: somente os homens, maiores de 21 anos, livres e filhos de pais e mães atenienses tinham a cidadania e votavam, ou seja, as mulheres, escravos e estrangeiros não podiam participar das decisões políticas da *pólis*¹⁶.

As mulheres atenienses, as quais tinham os pais e mães atenienses, eram vistas como "bem-nascidas" e deveriam se casar com homens atenienses, para serem mães dos futuros cidadãos da *pólis*. Os atenienses consideravam as mulheres como seres inferiores aos homens, tanto biologicamente quanto intelectualmente, por isso, não era permitido que elas participassem das decisões políticas da *pólis*.

As mulheres não podiam ter propriedades, não possuíam direitos políticos, e seus direitos civis eram limitados. Tida juridicamente como incapaz, a mulher ateniense estava sempre sob a tutela de algum homem da família; geralmente, enquanto morava com os pais, era tutelada pelo pai e, depois que se casava, pelo marido. O seu tutor era aquele que respondia por ela legalmente, isto é, era ele que podia autorizar ou negar seu casamento e seu divórcio, por exemplo. Os únicos bens que as mulheres possuíam eram seus bens pessoais, seu dote, presentes e, em alguns casos, poderiam ganhar uma herança, quando não havia um parente masculino mais próximo para recebê-la. O dote era dado pelo pai da noiva, antes de ela se casar, e, em caso de divórcio, o marido deveria devolver o dote ao pai da ex-mulher, com juros. Os divórcios podiam ocorrer, se a mulher cometesse adultério ou quando os casados não tivessem filhos e o homem quisesse se casar com outra, de modo a tentar ter seus herdeiros.

O casamento não era realizado por motivos românticos, já que as famílias uniam seus filhos, muitas vezes, para aumentar suas riquezas e privilégios. O pai da noiva e o noivo é que arranjavam o matrimônio: em geral, a moça tinha por volta de 15 anos e não participava da decisão, enquanto seu futuro marido tinha cerca de 30 anos.

Os homens possuíam uma educação formal, tendo aulas de filosofia, matemática e retórica, enquanto as mulheres "bem-nascidas" eram educadas em casa por suas mães e parentes femininas, para que, quando se casassem, soubessem cuidar da casa e dos futuros filhos. Após contrair o matrimônio, elas se tornavam responsáveis por administrar a casa, cozinhar, colher frutos, buscar água nas fontes públicas e tecer as roupas e tecidos

para a família e casa. A maioria dessas tarefas era executada em conjunto com várias outras mulheres, sendo elas vizinhas, filhas, sobrinhas, amigas, primas, sogra e cunhadas.

As mulheres mais ricas poderiam ter escravos e escravas, para cozinhar e ajudar nas tarefas da casa, e seu dever era supervisioná-los, a fim de garantir que os trabalhos fossem bem feitos. No trecho abaixo, escrito pelo filósofo e general ateniense Xenofonte, pode-se observar como os homens enxergavam as tarefas das mulheres:

**“ Então o seu dever será permanecer em casa
e mandar à rua os servos cujo trabalho é externo,
e supervisionar aqueles que trabalham internamente
e vigiar o que é guardado na despensa (...)
E quando lá lhe é trazida, você deve garantir
que roupas sejam feitas (...) ”**

(Fonte: Berquó, A. T. (2014). Entre heroínas e o silêncio: a condição feminina em Atenas. Ephis: I Encontro de Pesquisas Históricas-PUCRS: Rio Grande do Sul, 09).

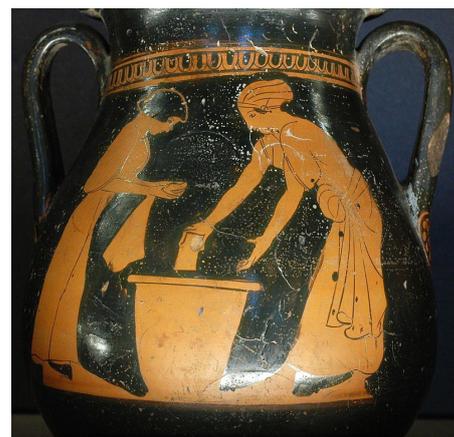
A foto a seguir é de uma *pýxis*¹⁷, um objeto utilizado pelas mulheres para armazenar cosméticos e produtos de higiene, nela podendo ser vistas mulheres realizando os trabalhos domésticos:



Cena do interior de uma casa ateniense. Paris, Museu do Louvre, CA 587. Fonte: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Louvre+CA+587&object=vase>. Acesso em: 19. Jan. 2021

¹⁷ Orientações didáticas: comente que o *pýxis*, provavelmente, pertenceu a uma mulher abastada, uma vez que é ricamente adornado com a pintura.

Na pintura, há três mulheres em ambiente interior, provavelmente uma casa, onde estão executando os serviços domésticos. Elas estão vestidas com roupas e adornos ricamente elaborados, o que permite deduzir que eram mulheres “bem-nascidas”. A cena demonstra que os afazeres da casa eram realizados em grupos e que essas mulheres, talvez, fossem aparentadas. A imagem dá destaque à mulher segurando um tear, no centro, pois a tecelagem era uma técnica que somente as mulheres sabiam fazer e era uma parte muito importante de seus deveres. No vaso ao lado também é destacada a imagem das mulheres tecendo em conjunto¹⁸.



Vaso ático com representação de mulheres gregas lavando roupas. Paris, Museu do Louvre. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_Classical_Athens#/media/File:Clothes_washing_Louvre_G547.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

18 Orientações didáticas: auxilie os alunos a localizarem as mulheres tecendo, no vaso ático. Enfatize que a imagem ressalta os movimentos fluidos da técnica de tecer. Também explique que os vasos eram utilizados como recipientes para armazenar líquidos, como bebidas e azeite, por exemplo, mas somente nas casas de famílias mais ricas os vasos eram ornamentos.

As mulheres atenienses pobres, além de realizar as tarefas domésticas e cuidar dos filhos, também trabalhavam fora do lar, de maneira a auxiliar no sustento de seus familiares; entretanto, os trabalhos estavam relacionados com o ambiente doméstico, portanto, poderiam ser lavadeiras, parteiras, enfermeiras e vendedoras. A maior parte das informações a respeito dessas mulheres e suas funções foi encontrada em inscrições de suas lápides, como nos exemplos abaixo:

**Fanóstrate, parteira e médica, jaz aqui.
Mânia, merceeira, cuja loja ficava perto da nascente.**

(Fonte: Massey, 1998, em Berquó, 2014, p. 12).

Mulheres atenienses e suas funções na vida pública

Apesar das mulheres atenienses serem associadas apenas ao espaço doméstico, elas participavam de festas religiosas, de forma pública. Em festividades destinadas a cultuar algumas deusas, as mulheres eram as responsáveis por organizá-las e realizar os rituais em homenagem à divindade. As atenienses de famílias mais abastadas podiam se tornar sacerdotisas e tinham os mesmos direitos e deveres que os sacerdotes homens. As atenienses “bem-nascidas” tinham igualmente atividades fora da casa, mas que, ainda assim, eram consideradas tarefas domésticas, como colher os frutos e ervas, e pegar a água nas fontes públicas¹⁹. Nesses espaços, elas se encontravam e se informavam sobre a política da *pólis* e sobre a vida das

peças importantes da cidade¹⁹. Além disso, como as mulheres trabalhavam em conjuntos, acabavam formando uma rede de comunicação e informação entre elas, a qual poderia, de certa forma, influenciar a vida pública da *pólis*.

Como a honra de um cidadão grego era muito importante, para que ele influísse nas decisões políticas, na *pólis*, fofocas a respeito de algo desonroso que tivesse feito poderiam destruir a sua reputação, enquanto falatórios de algo positivo que ele realizou possibilitariam que sua reputação se elevasse. Com isso, as redes de comunicação entre as mulheres, durante seus afazeres, podiam ajudar a fazer circular informações negativas ou positivas sobre um determinado cidadão, e isso poderia auxiliar ou acabar com sua carreira política, na *pólis*. Assim, mesmo que sem direito a participar diretamente da política na cidade, as mulheres podiam influenciar, de modo indireto, a vida pública na *pólis* ateniense com as informações que conseguiam transmitir, no decorrer da realização dos serviços domésticos.



Vaso ático representando mulheres atenienses coletando água, 580 a.C. Museu Metropolitano de artes. Foto por Marie-Lan Nguyen. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_Greece#/media/File:Women_fountain_Met_06.1021.77.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

19 Orientações didáticas: auxiliar os alunos a observarem as mulheres coletando água em conjunto, nas fontes públicas que havia em Atenas, onde elas trocavam informações sobre a vida pública da *pólis*.

Metecas: as estrangeiras em Atenas

As metecas eram as mulheres estrangeiras que viviam em Atenas. Elas não possuíam direitos políticos, precisando sempre de um cidadão ateniense, que as representasse em assuntos jurídicos, e também deviam pagar uma taxa de residente ao governo ateniense. Geralmente, trabalhavam em oficinas e comércios em torno da praça central da cidade, ou podiam se tornar heteras.

As metecas, apesar de poderem participar das festas religiosas, não eram consideradas parte da *pólis*, por isso, era proibido que uma meteca se casasse com um cidadão ateniense. Ela poderia ser punida, tendo seus bens confiscados pelo governo e se tornando uma escrava, enquanto o cidadão que contraísse matrimônio com ela deveria pagar uma multa altíssima.

As Heteras

As heteras eram mulheres treinadas nas artes da dança, do canto e da conversa; além disso, sabiam tocar instrumentos e possuíam conhecimento de política e filosofia, sendo consideradas pessoas cultas e inteligentes. Geralmente, eram contratadas para fazer companhia aos homens, em banquetes e festas exclusivamente masculinas, das quais as suas esposas não participavam. Eram, na maioria dos casos, estrangeiras, e ganhavam um salário alto para se apresentar e conversar, no local onde eram contratadas para estar. Também podiam se relacionar romanticamente com os homens, nesses festejos, ou poderiam ser pagas para fazer companhia apenas para um deles, por um determinado período, já que o adultério masculino não era proibido ou condenado pela sociedade ateniense. As heteras circulavam livremente pela cidade e poderiam se tornar pessoas influentes, na política, a partir dos relacionamentos e conversas que tinham, durante as festividades a que compareciam²⁰.

20 Orientações didáticas: compare com os alunos os modos de vida das mulheres "bem-nascidas" com as meteras e heteras, auxiliando-os a refletir que o dever das "bem-nascidas", de produzir os futuros cidadãos atenienses, lhes provocava uma vida mais regrada do que a vida de outras mulheres que não tinham essa função. Desse modo, por mais que essas mulheres compartilhassem a condição feminina, em uma mesma sociedade, os desígnios de gênero recaíam sobre elas de modo diferente, dependendo da posição social que ocupavam na cultura ateniense.

Uma hetera que ficou muito conhecida foi Aspásia; não se sabe muito sobre a sua vida, mas os pesquisadores acreditam que ela teria nascido na cidade-estado de Mileto e imigrara para Atenas, quando ainda era jovem. Como possuía grande conhecimento em filosofia, tornou-se uma hetera, de sorte que muitas figuras políticas e intelectuais masculinas frequentavam sua casa e seus banquetes, como o próprio filósofo Sócrates. Segundo as fontes, o estadista e general Péricles, uma das pessoas mais importantes e influentes na política ateniense, no século V a.C., teria se apaixonado por Aspásia, chegando a abandonar sua esposa, para ficar com ela. Esse episódio foi um escândalo para a sociedade ateniense, e Aspásia foi ridicularizada e acusada juridicamente de ser uma pessoa imoral; entretanto, devido à influência de Péricles, não foi condenada.

As escravas em Atenas

Os estudiosos têm poucas informações sobre a vida das mulheres escravizadas em Atenas, sabe-se que poderiam ser prisioneiras de guerra de países estrangeiros, vendidas por sua família em casos de dificuldade financeira, raptadas ou endividadas que se tornavam escravas, a fim de pagarem suas dívidas.

Elas, na maior parte dos casos, trabalhavam em serviços domésticos, nas casas das famílias mais abastadas, em oficinas ou em serviços mais pesados no campo. Com o tempo, as escravas poderiam juntar dinheiro para comprar a sua liberdade, ou em alguns casos, seus senhores libertavam seus escravos após a sua morte.

As mulheres de Esparta

Os historiadores não possuem muito conhecimento a respeito da cidade-estado de Esparta²¹, e menos ainda sobre a condição das mulheres espartanas. Diferentemente de Atenas, Esparta era governada por uma duarquia, ou seja, dois reis governavam a cidade, além disso, a vida dos espartanos girava em torno das guerras. Os meninos eram retirados de suas mães aos 7 anos, para começar seu treinamento militar.

As mulheres espartanas tinham um modo de vida diferente das mulheres atenienses. Como a maior parte dos homens adultos estava ocupada com as guerras, além de cuidar da casa, as espartanas podiam possuir bens, administravam grandes propriedades ou negócios e eram responsáveis pela agricultura.

As espartanas, assim como os homens, recebiam educação do Estado e, desde crianças, eram ensinadas a ler, escrever, dançar e tocar instrumentos. Ademais, também se exercitavam e treinavam para competições esportivas e jogos. O principal foco do treinamento físico das espartanas era se tornarem fortes e resistentes à dor do parto e para gerarem filhos fortes, já que os espartanos acreditavam que ambos os pais deveriam ser pessoas fisicamente fortes, para terem filhos guerreiros.

As espartanas se casavam quando tinham entre 18 e 20 anos, com homens na casa dos 30 anos, quer dizer, contraíam matrimônio um pouco mais tarde que as atenienses. Elas podiam se divorciar, sem perder parte de seus bens e sem perder a guarda de seus filhos²².

Safo da ilha de Lesbos

Apesar de os pesquisadores não terem muitas informações a respeito das mulheres de outras cidades-estados, sabe-se que, na ilha de Lesbos²³, a aristocrata Safo ficou famosa por ser uma grande poetisa, produzindo, principalmente, poemas românticos. Safo teria vivido por volta do século VI a. C., proveniente de uma família rica, tornando-se uma pessoa muito conhecida por seus poemas. Infelizmente, pouco de sua obra chegou até os dias de hoje, restando apenas alguns fragmentos de seus textos, escritos em papíros antigos.

Os estudiosos acreditam que ela reunia senhoras da aristocracia, em sociedades informais, para realizar competições de declamação de poemas, além de discutir a respeito deles. Safo possuía um grande número de admiradores, os quais consideravam a sua obra direta e simples, mas que envolvia os leitores, já que os temas de sua poesia estavam ligados ao amor, à paixão, ao ciúme e a desilusões românticas, como nos versos abaixo²⁴:

21 Volte ao mapa da Grécia Antiga, para os alunos localizarem Esparta, se necessário.

22 Orientações didáticas: comparar os modos de vida das mulheres atenienses com as espartanas, evidenciando que, por mais que elas vivessem no mesmo período histórico, sofriam com demandas de gênero diferentes, uma vez que as construções de gênero variam de acordo com a sociedade e a cultura nas quais as mulheres estão inseridas.

23 Volte no mapa da Grécia Antiga, para os alunos localizarem a Ilha de Lesbos, se necessário.

24 Orientações didáticas: nesse pequeno poema, a poetisa diz que está tão triste e magoada, provavelmente por um amor não correspondido, que não consegue exercer força para costurar. Ela coloca a culpa em Afrodite, que era deusa grega do amor e da beleza, por ter-se apaixonado. Outros poemas de Safo estão no texto A alma e o corpo em fragmentos de Safo: traduções e adaptações, de Manuel Pulquério, no link http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Matthesis/Mat10/mathesis10_155.pdf

**“Mãe querida, já não tenho força para mover a agulha no bastidor,
ferida como estou de amor por um jovem...
e a culpa é de Afrodite.”**

Fonte: Pulquério, M. (2001). A alma e o corpo em fragmentos de Safo: traduções e adaptações. *Mathe-
sis*, 10, 155-187).

A fama da poetisa era tão grande, que ela chegou a ser representada em um vaso de cerâmica. Somente pessoas que conquistavam grande status social na época eram honradas com representações próprias em vasos²⁵. Na figura, ela está sentada enquanto recita um de seus poemas em uma de suas reuniões:

25 Informe os alunos que Alceu e Safo aparentam estar tocando instrumentos musicais e, nesse caso, a imagem alude às declamações de poemas que eram acompanhadas por instrumentos.



Safo e suas amigas-estudantes, século I a.C. Museu Nacional de Arqueologia de Atenas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Safo#/media/Ficheiro:NAMA_Sappho_lisant.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

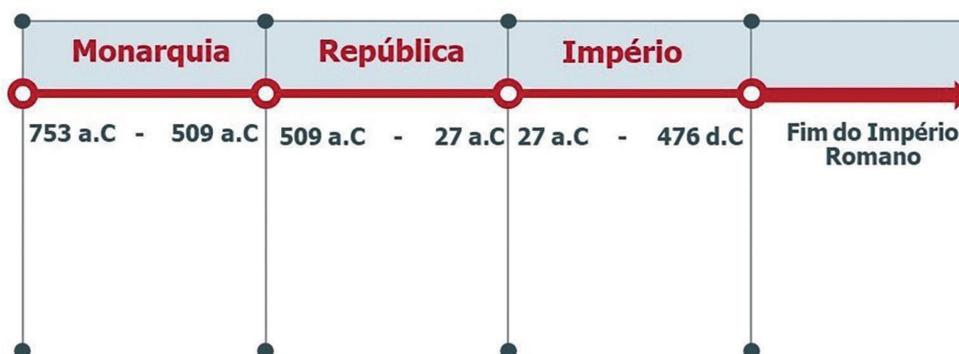
3 CAPÍTULO

AS MULHERES NA ROMA ANTIGA

A Roma Antiga foi uma civilização que surgiu na região da atual Itália, em 753 a.C., sendo, no início, uma pequena cidade, entretanto, ao longo dos séculos, se tornou um dos maiores impérios da História. A Roma Antiga teve três modelos de governo, no transcurso de sua existência: no começo foi uma Monarquia (753 a.C. - 509 a.C.), depois se transformou em uma República (509 a.C. - 27 a.C.), e, por fim, virou um Império (27 a.C. - 476 d.C.), como pode ser observado na linha do tempo²⁶ abaixo:

²⁶ Orientações didáticas: realizar as mesmas observações feitas na linha do tempo egípcia.

Linha do tempo: Roma Antiga



Elaborado pela autora

O Império Romano ficou conhecido por ter conquistado todas as regiões que banhavam o mar Mediterrâneo e, ao longo dos séculos, foi influenciado e influenciou as culturas dos lugares invadidos. Devido a isso, sofreu várias transformações sociais, religiosas e políticas, o que ocasionou também mudanças nos modos de vida das mulheres e homens romanos, no decorrer do tempo.

Além disso, a extensão territorial de Roma foi tão grande, que é difícil para os pesquisadores saberem como viviam todas as mulheres que estavam nos locais dominados pelos romanos, por isso, a maioria das infor-

27 Auxiliar os alunos a identificar a região da atual Itália e, se acreditar ser necessário, indique no mapa mundi a localização e a extensão que alcançou o Império Romano.

mações que os estudiosos tem é sobre a vida das figuras femininas que moravam na região da atual Itália²⁷.

O Império Romano em 117 d.C.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Prov%C3%ADncia_romana#/media/Ficheiro:RomanEmpire_117-pt.svg.

Acesso em: 19. Jan. 2021

A sociedade romana era composta por patrícios, as pessoas mais ricas e influentes na política de Roma, a plebe, formada pelos indivíduos mais empobrecidos, também existindo as pessoas escravizadas, que geralmente se tornavam escravas para saldar dívidas ou por serem prisioneiras de guerra; no entanto, elas tinham a possibilidade de comprar a sua liberdade ou serem libertas por seus senhores.

A cultura romana foi muito influenciada pela cultura grega, por isso, as mulheres romanas, tanto as patrícias quanto as plebeias, eram consideradas inferiores aos homens e não possuíam direitos políticos, ou seja, não podiam se candidatar para cargos políticos e nem podiam votar no candidato que desejassem. Elas precisavam ainda de um tutor homem, para representá-las em questões jurídicas, como, por exemplo, para fazer contratos para se casar, divorciar e escrever um testamento. As romanas não podiam igualmente possuir propriedades e nem ter renda própria, já que tudo o que possuíam

28 Orientações didáticas: enfatize que a Roma Antiga teve quase 1000 anos de história e sofreu muitas mudanças culturais e políticas, ao longo desse tempo, incluindo transformações nos modos de vida das mulheres e homens.

pertencia ao seu tutor. Contudo, isso mudou, com a passagem dos séculos²⁹, pois, no período do Império, as mulheres livres não precisavam mais ser tuteladas por seu pai ou marido e poderiam administrar propriedades e receber heranças livremente, por exemplo.

O casamento, principalmente entre os patrícios, era arranjado entre o pai da noiva e o noivo; o amor entre os futuros marido e esposa não era levado em conta, já que o objetivo do matrimônio era gerar herdeiros e unir as fortunas e privilégios de ambas as famílias. O noivo tinha entre 30 e 40 anos, enquanto a noiva possuía entre 12 e 15 anos; durante a cerimônia, eles assinavam um contrato para oficializar a união, mas não se beijavam.

O homem mais velho da casa era chamado de *pater familias*, o pai da família, isto é, ele era aquele que chefiava e tutelava todas as pessoas da casa, incluindo sua mulher, filhos, filhas e escravos. As mulheres eram as responsáveis por executar os afazeres domésticos, como cozinhar, tecer, lavar, limpar a casa, e cuidar dos filhos. Nas famílias mais abastadas, as figuras femininas não faziam essas tarefas, geralmente, eram seus escravos e servos que cuidavam disso, enquanto elas os supervisionavam.

Apesar de as romanas não poderem participar diretamente da política, as mulheres patrícias eram responsáveis por educar os filhos, os quais se tornariam os futuros políticos de Roma. Assim, elas organizavam e participavam de banquetes e festejos promovidos por outras famílias abastadas e também de espéculos públicos, como os jogos de gladiadores, onde faziam amizade e se socializavam com pessoas importantes, que poderiam ajudar na carreira política de seus maridos e filhos²⁹. Ademais, as mulheres mais ricas também podiam patrocinar jogos e espetáculos, financiar a construção de obras públicas – como anfiteatros no estilo do coliseu e templos em homenagem a deuses – e até mesmo prover a distribuição de comida aos mais pobres, para promover a imagem delas e de suas famílias.

Uma das provas que os estudiosos encontram de que as mulheres eram as responsáveis por organizar festas familiares é um convite de aniversário, provavelmente do século I d.C., encontrado em Vindolanda, um forte militar no atual Reino Unido³⁰.

Nesse caso, acredita-se que tanto a mulher que fez o convite, Cláudia Severa, quanto a que recebeu, Sulpícia Lepidina, eram esposas de soldados que moravam no forte.

Fortes Romanos: os fortes romanos eram construídos em locais de fronteira, onde os soldados e suas famílias permaneciam para proteger o Império de invasões inimigas; alguns desses fortes se tornaram cidades.

²⁹ Orientações didáticas: comparar a participação indireta, na política, das mulheres romanas com as mulheres atenienses, para que os alunos estabeleçam as similaridades entre elas.

³⁰ Se necessário, ajudar os alunos a localizarem o Reino Unido no mapa

**“Cláudia Severa para Lepidina, saudações
Convido-te a vir à comemoração do meu aniversário,
no dia 11 de setembro, o que tornará o dia mais
agradável, com a tua presença.
Saudações a teu Cerealis. O meu Elio saúda-te e teus
filhos.**

**Espero-te, irmã.
Saudações, irmã, caríssima.
espero estar bem e
saudações,**

**Sulpícia Lepidina
esposa de Flávio Cerealis
de Severa.”**

Fonte: Funari, P. P. A. (1 jan. 2009). Romanas por elas mesmas. Cadernos Pagu, 5, 179-200.

31 Orientações didáticas: compare com os alunos as diferenças entre as vivências das romanas mais abastadas e as mais empobrecidas. Desse modo, os educados podem compreender que as diferenças sociais entre as mulheres também interferem nas questões de gênero, ou seja, as construções de gênero são atravessadas pela desigualdade de classe.

As mulheres livres mais empobrecidas³¹ também realizavam as tarefas domésticas e cuidavam dos filhos, todavia, precisavam trabalhar fora da casa para ajudar no sustento da família. Elas podiam aprender a tocar instrumentos, como a flauta e a harpa, a dançar e a cantar, para se apresentarem nas festas e cerimônias promovidas pelas famílias mais ricas. Além disso, muitas delas se tornavam costureiras, artesãs, lavadeiras, enfermeiras, parteiras, cozinheiras, comerciantes e empregadas para os patrícios. Era comum as mulheres trabalharem no comércio, junto com seus maridos, como mostra o relevo em mármore encontrado em uma lápide³²

32 Comente com os alunos que as lápides e túmulos são fontes para os historiadores compreenderem quem eram e como os romanos viviam, devido às inscrições e relevos contidos neles.



Casal em um açougue, 2 d.C. Imagem recortada. Oxford, Ashmolean Museum, Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Butcher%27s_funerary_relief,_Ashmolean_Museum_reproduction,_Oxford.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

No relevo, é possível observar o marido fatiando a carne, enquanto a mulher está escrevendo em um caderno, provavelmente um livro com a contabilidade do açougue.

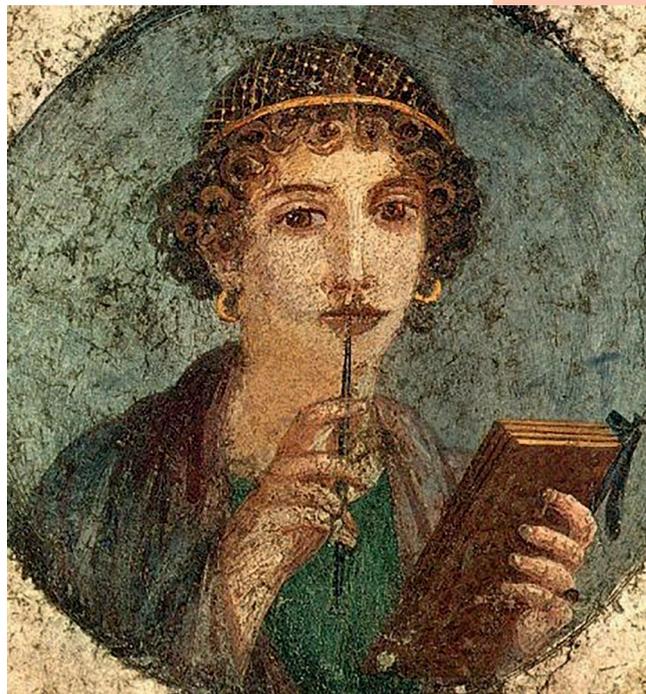
As mulheres da cidade romana de Pompeia

Pompeia foi uma cidade romana na atual Itália, a qual foi soterrada por cinzas e lavas do vulcão Vesúvio, que entrou em erupção em 79 d.C. A maioria das pessoas que morava em Pompeia, na época, morreram, mas, devido a essa tragédia, a cidade romana ficou enterrada e intocada por mais de mil anos. E, desde o século XVIII, quando foram descobertos os seus destroços, os pesquisadores vêm desenterrando inúmeros artefatos que os ajudam a compreender como as pessoas na Pompeia romana viviam e se relacionavam, inclusive, como eram os modos de vida das mulheres, naquele período.

Entre os objetos descobertos estão várias pinturas representando, provavelmente, mulheres de famílias mais abastadas; afinal, era preciso ter um certo poder aquisitivo para contratar alguém para pintar seus retratos.

No quadro, a mulher, da qual os estudiosos não sabem o nome, segura um instrumento que lembra um estilete, como o qual ela poderia escrever nas

tabuinhas, provavelmente feitas de madeira, que estão em suas mãos. A mulher tem cabelos encaracolados, usa uma rede na cabeça e brincos de argola, enquanto veste uma toga verde com um chale roxo. Suas vestes lembram as das mulheres mais ricas, e sua postura pensativa, com o estilete na boca, parece indicar que ela era uma pessoa alfabetizada e intelectualizada. Como visto anteriormente, no convite de aniversário e na mulher do açougueiro com o livro de contas nas mãos, é possível que parte das mulheres romanas soubesse ler e escrever. Outro quadro encontrado Pompeia mostra um casal, no qual a mulher também está segurando um estilete e uma tabuinha para escrever, enquanto o marido segu-



Mulher com material de escrita, Pompeia, I d.C. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ode_a_Afrodite#/media/Ficheiro:Herkulaneischer_Meister_002b.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

33 Orientações didáticas: enfatizar que as pessoas contratavam pintores e pediam para elas serem representadas do modo que almejassem, por isso, os pesquisadores não podem afirmar com certeza se o casal era culto e letrado.

ra um pergaminho. Nesse caso, na casa onde o retrato foi encontrado havia informações que ajudaram os arqueólogos a saber que o casal representado era Terentius Neo e sua esposa (infelizmente, não se sabe o nome dela), que possuíam uma padaria em Pompeia. O quadro apresenta o casal com instrumentos de escrita e parece indicar que ambos queriam ser retratados como pessoas cultas, ricas e elegantes³³.



Casal com instrumentos de escrita e leitura, Pompeia, I d.C. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles. https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Terentius_Neo#/media/File:Pompeii-couple.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Em Pompeia, foram encontrados ainda muitos cartazes, chamados de *programmatas*, colados nas paredes e muros das casas, para que quem passasse por ali os vissem e soubessem quais candidatos aos cargos políticos da cidade as pessoas apoiavam. Apesar de as mulheres romanas não poderem votar ou se candidatar a esses cargos, havia vários cartazes de mulheres apoiando seus candidatos preferidos. Em um deles, Taedia Secunda pede votos ao seu neto, L. Popidus Secundus; em outro, duas mulheres,

Edil era uma espécie de magistrado que supervisionava as obras públicas locais, como as construções de banhos públicos e estradas, por exemplo.

Statia e Petronoia, que tinham emprego em uma padaria, davam seu apoio aos candidatos a edil M. Caselius e L. Albucius. Em outros cartazes, duas donas de tavernas, um tipo de um bar da época, demonstravam apoio a candidatos a edil diferentes: enquanto Pherusa apoiava L. Popidus Secundus, Pollia pedia votos para Cn. Cerinus Vatia.

A existências desses cartazes permitiu que os historiadores entendessem que não eram somente as mulheres das classes mais abastadas que participavam, de modo indireto, da política romana, mas também as figuras femininas das camadas populares, as quais, através dos cartazes, apoiavam os candidatos a cargos políticos de sua preferência³⁴.

As vestais

A religião, para romanos, assim como para os egípcios e gregos, era muito importante e fazia parte do cotidiano de todos os homens e mulheres. No entanto, somente os homens podiam ser sacerdotes e fazer os rituais em homenagem aos diversos deuses cultuados pelos romanos, de sorte que mesmo as divindades femininas possuíam sacerdotes masculinos. A única exceção eram as vestais, as quais eram sacerdotisas da deusa Vesta, a deusa do fogo sagrado que iluminava os lares dos romanos e a própria Roma, e simbolizava a proteção do Império. Quase nenhuma estátua da deusa foi encontrada, em seu templo, pois ela era representada pelo fogo que ficava permanentemente aceso no local.

As vestais eram a sacerdotisas que deviam cultuar e manter o fogo sagrado aceso, no templo da deusa. Elas eram escolhidas aos seis anos de idade e deviam servir a deusa por 30 anos: nos primeiros 10 anos, aprendiam a ser sacerdotisas, nos 10 anos seguintes, exerciam o sacerdócio e, nos últimos 10 anos, deviam ensinar a profissão às sacerdotisas novatas. Após esse período, podiam se casar e formar uma família.

As vestais eram escolhidas entre as famílias patrícias, não poderiam possuir deficiência física ou mental e ser bem comportadas. Apenas no século I a.C. foi permitido que meninas da plebe pudessem se tornar sacer-

³⁴ Orientações didáticas: compare com os alunos os métodos que as mulheres das camadas populares e as patrícias utilizavam, a fim de participar da política, indiretamente.

dotisas. Elas viviam no templo de Vesta e possuíam uma vida bem regrada, contudo, podiam ir ao teatro, frequentar reuniões e comparecer a festividades dedicadas a outros deuses e deusas, sentando-se em um local separado exclusivamente para elas.

EXERCÍCIOS

1) Leia o texto a seguir:

“Meu pai cometeu uma irregularidade. Ele possuía certos objetos que me pertenciam, que meu marido havia me dado. Mas ele (meu pai) passou-os a sua segunda mulher, Senebitsi. Assim, eu poderei obter a restituição.”

(Fonte: Wiedemann, B. A. (2017). *A questão de gênero na literatura egípcia no II milênio a.C.* Tese de Doutorado não-publicada. Niterói-RJ, p. 116.)

Esse trecho foi retirado de um papiro egípcio datado de 1786 a.C. Nele, uma mulher, aparentemente casada ou viúva, pede que a justiça egípcia lhe conceda o direito de ter de volta os objetos dela que seu pai teria dado para sua segunda esposa. A partir dessas informações e sobre o que você aprendeu, no capítulo, responda: como era o *status* jurídico das mulheres egípcias?³⁵

2) Sobre as mulheres gregas, responda³⁶:

a) As mulheres atenienses e espartanas possuíam o mesmo modo de vida? Explique.

b) Compare a vida das mulheres atenienses mais ricas com a vida das mulheres empobrecidas.

c) As mulheres atenienses não podiam votar e nem se candidatar a cargos políticos, na *pólis*; apesar disso, elas encontraram um método para participar indiretamente da política em Atenas. Qual método foi esse?³⁷

3) Assim como as mulheres atenienses, as romanas não podiam votar e nem se candidatar a cargos políticos, entretanto, elas também encontraram formas de participar indiretamente da política em Roma. Comente como as mulheres patrícias e as mulheres das classes populares participavam da política romana³⁸.

35 Orientações didáticas: na pergunta número 1, é importante que os educandos analisem que as mulheres egípcias possuíam o mesmo status jurídico que os homens, ou seja, que havia uma certa igualdade de direito entre os homens e as mulheres, algo que não era comum na Antiguidade, visto que as mulheres gregas e romanas eram consideradas juridicamente incapazes. Devido a isso, as egípcias podiam pedir o divórcio e exigir que os ex-maridos lhes pagassem uma espécie de pensão, podiam ainda ter testamentos próprios, ser testemunhas em processos jurídicos, administrar os bens da família e negociar a venda e a compra de gado, da produção agrícola e de propriedades.

36 Na pergunta número 2, letra A, é importante que os alunos procurem estabelecer comparações entre os diferentes modos de vida das mulheres atenienses e espartanas, evidenciando que as espartanas tinham mais liberdade que as atenienses, pois, como a maior parte dos homens adultos estava ocupada com as guerras, as espartanas podiam possuir bens, administravam grandes propriedades ou negócios e eram responsáveis pela agricultura. Além disso, enquanto uma sociedade guerreira, Esparta dava muito valor ao condicionamento físico, tanto das mulheres quanto dos homens, principalmente para que estas aguentassem a dor do parto e dessem à luz a filhos saudáveis. O objetivo é que educandos compreendam que, por mais que elas vivessem no mesmo período histórico, sofriam com demandas de gênero diferentes, visto que as construções de gênero variam de acordo com a sociedade e a cultura nas quais as mulheres estão inseridas. Na letra B, os alunos precisam responder que tanto as mulheres mais ricas como as mais pobres tinham como dever cuidar dos afazeres da casa e educar os filhos, porém, enquanto as mulheres mais abastadas podiam ter servos ou escravos para realizar tais serviços, as mais empobrecidas não possuíam esse privilégio, além de precisarem trabalhar fora do ambiente da casa como lavadeiras, enfermeiras, parteiras, por exemplo, para auxiliar no sustento da família. O objetivo da pergunta é que os educandos entendam que os desígnios de gênero são atravessados pelas questões de classe, isto é, as mulheres ricas e pobres, apesar de serem mulheres, têm modos de vida diferentes por causa de suas classes sociais.

37 Na letra C, é importante que os educandos busquem responder que as mulheres atenienses, apesar de não poderem votar e nem se candidatarem a cargos políticos, elas, enquanto realizavam seus afazeres, trocavam informações sobre política e a vida na *pólis* com outras mulheres. E, durante as conversas, poderiam fazer circular rumores acerca de um determinado cidadão, os quais tinham a possibilidade de elevar ou macular a reputação dele e sua carreira política. O objetivo da questão é que os alunos compreendam que, apesar de haver regras que limitavam a vida das mulheres, elas encontravam meios para burlá-las.

38 Na pergunta 3, os alunos precisam responder que as mulheres patrícias participavam da política romana de modo indireto, organizando e participando de banquetes e festejos promovidos por outras famílias abastadas e também de espáculos públicos, como os jogos de gladiadores, onde faziam amizade e se socializavam com pessoas importantes, que poderiam ajudar na carreira política de seus maridos e filhos

Além disso, as mulheres mais ricas também podiam patrocinar jogos e espetáculos, financiar a construção de obras públicas – como anfiteatros no estilo do coliseu e templos em homenagem a deuses – e até mesmo prover a distribuição de comida aos mais pobres, para promover a imagem delas e de suas famílias. Por sua vez, em Pompeia, foram encontrados cartazes de mulheres das classes populares que apoiavam os candidatos a cargos políticos que elas preferissem. O objetivo é o mesmo da questão 2, letra C.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES³⁹

PESQUISA

Se junte com os seus colegas e pesquise a respeito de outras mulheres egípcias que não foram apresentadas aqui, podendo ser elas rainhas, que chegaram ou não ao trono do Egito Antigo, e também figuras femininas que foram escribas ou sacerdotisas, por exemplo. Após a pesquisa, você pode montar uma apresentação em cartazes ou slides, a fim de compartilhar suas pesquisas com o restante da turma⁴⁰.

HORA DA DIVERSÃO!

Vamos organizar um banquete à moda greco-romana?

Era comum, tanto na Grécia quanto na Roma Antiga, que as pessoas mais ricas oferecessem grandes banquetes para familiares e amigos, com o objetivo de se divertirem, recitando poesias e tocando músicas, além disso, também aproveitavam a ocasião para discutirem assuntos da sociedade e da política da época. Agora, é a sua vez de organizar um banquete à moda greco-romana. Com o auxílio do professor, escolha uma data para você e seus colegas trazerem comidas típicas da época e se vestirem com roupas inspiradas nos gregos(as) e romanos(as). Para deixar o banquete ainda mais divertido, forme grupos com os seus(suas) amigos(as), para escolherem uma história da mitologia greco-romana, na qual as mulheres sejam protagonistas, e no dia do banquete, vocês devem apresentar um breve teatro da história escolhida⁴¹.

39 Professor, você pode promover, além das atividades propostas neste tópico, um cine-fórum. Elenque um filme ou documentário, adequado a faixa etária dos seus educandos, o qual trate sobre Egito, Grécia ou Roma Antiga, por exemplo. Antes da exibição da obra escolhida, é importante que você apresente a ficha técnica desta, para que os alunos compreendam quem produziu o filme/documentário. Ademais, é importante lembrá-los que, tanto um filme quanto um documentário, não retratam a realidade do que aconteceu, uma vez que toda obra, seja ela escrita ou filmada, traz apenas uma representação do passado, a partir da interpretação e da intenção de quem a produziu. Após os discentes assistirem a película, você pode promover uma roda de conversa ou de debate com eles, discutindo como as figuras femininas foram representadas no longa-metragem, e se tais representações comungam com o que eles aprenderam sobre os papéis das mulheres nessas sociedades antigas.

40 Professor, dependendo da faixa etária da turma, você pode sugerir um nome ou mais de um, de uma figura feminina egípcia, para cada grupo de alunos pesquisar, ou deixá-los à vontade para pesquisar os nomes por si mesmos.

41 Professor, essa atividade é tanto para os alunos se divertirem, quanto para estimular suas aprendizagens, por isso, o importante é que, ao longo das apresentações, você aproveite para discutir com eles a respeito de como as mulheres foram representadas na mitologia greco-romana, refletindo sobre os papéis que elas ocupavam nessas sociedades.

REFERÊNCIAS

Bakos, M. M., & Barrios, A. M. (1999). O povo da esfinge. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

Berquó, T. A. (2014). Entre as heroínas e o silêncio: a condição feminina na Atenas clássica. Oficina do Historiador. Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado em 10 out. 2020 de: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/19053/12112>>

Caria, T. M. M. (2013). Aspectos da condição feminina no Egito. Revista Mundo Antigo, 2. Recuperado em 20 out. 2020 de: <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-1/artigo04-2013-1.pdf>>.

Costa, M. J. N. (2015). Gênero invisível? Como a arqueologia tem minimizado a participação históricas das mulheres egípcias durante a Antiguidade Faraônica. In: P. F. Amara, & M. D. G. Martínez. Género y ciencias sociales: Arqueología y Cartografía de fronteras. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Duprat, P. (2017). Trabalho feminino na Hispânia romana: preconceitos e resgates. Revista Héléade, 3(3). Recuperado em 10 out. 2020 de: <<https://periodicos.uff.br/helade/article/view/109882>>

Feitosa, L. C. (2005). Amor e sexualidade. O masculino e o feminino em grafites de Pompéia. São Paulo: Fapesp/Annablume.

Feitosa, L. C. (2008). Gênero e Sexualidade no mundo romano: a Antiguidade em nossos dias. História: Questões & Debates (48). Recuperado em 10 out. 2020 de: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15297>

Feitosa, L. C., & FAVERSANI, F. (2003). Sobre o feminino e a cidadania em Pompéia. Pyrenae, Barcelona, 34. Recuperado em 10 out. 2020 de: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5720>>.

Funari, P. P. A. (1995). Romanas por elas mesmas. Cadernos Pagu (Campinas), 5. Recuperado em 10 out. 2020 de: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1855>>.

Funari, P. P. A. (2002). Grécia e Roma. São Paulo: Contexto.

Lessa, F. S. (2004). O feminino em Atenas. Rio de Janeiro: Mauad.

Peter, T. P., & Cerqueira, F. V. (2013). Mulheres em Atenas, no século IV: o testemunho do contra Neera, de Demóstenes. *Revista Eletrônica da Antiguidade*, 2. Recuperado em 10 out. 2020 de: < http://www.neauerj.com/Nearco/edicoes_anteriores/12.html>.

Pratas, G. M. D. L. (2011). Trabalho e religião: o papel da mulher na sociedade faraônica. *Mandrágora*, 17. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/issue/view/228>>.

Pulquério, M. (2001). A alma e o corpo em fragmentos de Safo: traduções e adaptações. *Máthesis*, 10. Recuperado em 10 out. 2020 de: < http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_155.pdf>.

Silva, M. A. O. (2005). Plutarco e a participação feminina em Esparta. *Sæculum – Revista de História*, 12. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11312>>.

Silva, S. C. (2009). História de gênero e Império Romano: mulher na poesia de Horácio (65-8 a.C.). *Revista Chrônidas*, 1(03). Recuperado em 10 out. 2020 de: < https://www.academia.edu/5028144/Hist%C3%B3ria_de_G%C3%AAnero_e_Imp%C3%A9rio_Romano_Mulher_na_poesia_de_Hor%C3%A1cio_65_8_a_C_>.

Silva, T. R. (2012). A senhora da casa ou a dona da casa? Construções sobre gênero e alimentação no Egito Antigo. *Cadernos Pagu*, 39. Recuperado em 10 out. 2020 de: <55-86. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332012000200003>>.

Sousa, A. F. (2010). A mulher-faraó: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo – Século XV a.C.). *Dissertação de Mestrado não-publicada*, Niterói: UFF. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1368.pdf>>.

Tôrres, M. R. (2001). Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.). *Mirabili*, 1. Recuperado em 10 out. 2020 de: < https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2001_04.pdf>.

Wiedemann, A. B. (2007). A questão de gênero na literatura egípcia do II milênio a.C. *Tese de Doutorado não-publicada*. Niterói: UFF. Recuperado em 10 out. 2020 de: < https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2007_WIEDEMANN_Amanda-S.pdf>.

Anexo B

HISTÓRIA DAS MULHERES NA ANTIGUIDADE

Egípcias
Gregas
Romanas

MARIANE PIZARRO

HISTÓRIA DAS MULHERES NA ANTIGUIDADE

Egípcias
Gregas
Romanas

Mariane Pizarro de Souza

Graduada em História e Pedagogia pela
Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru/atual Unisagrado).
Especialista em História, Cultura e Poder pela mesma instituição.
Mestra em Educação Sexual pela
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara).

Produção editorial Mariane Pizarro e Tâmizi Ribeiro
Diagramação Tâmizi Ribeiro
Capa Tâmizi Ribeiro
Fotos capa Museu Arqueológico Nacional de Nápoles,
Museum of Fine Arts, Shutterstock, Wikimedia
Revisão Rony Farto Pereira



APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno(a)

Você sabia que, por muitas décadas, as mulheres e seu passado foram excluídos dos livros de História? No final do século XIX e início do século XX, a maioria dos historiadores eram homens e, como antigamente a sociedade acreditava que as mulheres eram inferiores aos homens, eles não se preocuparam em estudar a História delas.

Entretanto, desde 1960, as mulheres começaram a estudar e perceberam que elas, de modo algum, são inferiores aos homens: afinal, são tão inteligentes quanto eles e são capazes de realizar o que desejarem. A partir desse período, as figuras femininas também iniciaram seus estudos sobre as suas histórias, quer dizer, acerca da História das Mulheres. Mulheres? E, por que não apenas História da Mulher? Porque as mulheres são ricas, pobres, indígenas, negras, latinas, europeias, orientais, entre outras, ou seja, as mulheres são diferentes umas das outras e possuem problemas e modos de vida distintos umas das outras.

Você já deve ter estudado sobre os povos egípcios, gregos e romanos: contudo, a respeito das mulheres dessas sociedades, o que você sabe? Neste material, procuramos trazer informações relacionadas a essas mulheres. Porém, como essas civilizações são muito antigas e os historiadores e arqueólogos ainda estão descobrindo mais sobre elas e seus modos de vida, talvez, no futuro, você encontrará mais informações sobre egípcias, gregas e romanas.

Esperamos que você aproveite o material e os conhecimentos contidos nele!

Bons estudos!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

**AS MULHERES
NO EGITO ANTIGO** 11
O status jurídico das mulheres egípcias 14
As mulheres no poder: as rainhas faraó 15

**AS MULHERES
NA GRÉCIA ANTIGA** 19
As mulheres atenienses 20
Mulheres atenienses e suas funções na vida pública 22
Metecas: as estrangeiras em Atenas 23
As Heteras 24
As escravas em Atenas 24
As mulheres de Esparta 25
Safo da ilha de Lesbos 25

**AS MULHERES
NA ROMA ANTIGA** 27
O Império Romano em 117 d.C. 28
As mulheres da cidade romana de Pompeia 31
As vestais 33

EXERCÍCIOS 35
ATIVIDADES 37
COMPLEMENTARES 37
REFERÊNCIAS 38

CAPÍTULO 1

AS MULHERES NO EGITO ANTIGO

A sociedade antiga egípcia desperta grande fascínio, atualmente, de modo que vários filmes, livros e imagens que circulam pela internet povoam a imaginação das pessoas sobre o Egito Antigo, suas pirâmides, múmias, faraós, esfinges, papiros, artes e cultura. Entretanto, nem sempre as mulheres egípcias são lembradas ou, por vezes, a única figura feminina presente nessas representações é a rainha Cleópatra.

Mas, antes de saber a respeito da vida das mulheres egípcias, é preciso compreender que o Egito Antigo foi uma civilização que surgiu no norte da África e possui mais de três mil anos de história, de sorte que alguns historiadores dividem a História egípcia em três fases: Antigo Reino (3200 a.C. – 2100 a.C.), Médio Reino (2100 a.C. – 1580 a.C.) e Novo Reino (1580 a.C. – 715 a.C.), como demonstrado na linha do tempo.

Linha do tempo: Egito Antigo



Elaborado pela autora.

Durante esse longo período, os egípcios passaram por várias mudanças e crises políticas, econômicas e até mesmo religiosas, foram invadidos ou invadiram outros povos, sofrendo influências culturais deles. Todas essas transformações também modificaram os modos de vida das mulheres e dos homens, no Antigo Egito, de maneira que, em determinados momentos da história egípcia, as mulheres possuíam mais liberdade que em outros.

A sociedade egípcia era extremamente hierarquizada, ou seja, certos indivíduos detinham mais privilégios e poder do que outros. O faraó estava

no topo da pirâmide social, pois era o principal governante do reino, sendo considerado uma encarnação de um deus na terra. Abaixo dele estava a família real e, em seguida, vinham os sacerdotes, os quais se ocupavam dos cultos e celebrações a diversas divindades. No meio da pirâmide estavam situados os escribas e os nobres, que eram figuras fundamentais para a organização do Estado e do governo egípcio. Mais abaixo, havia os soldados, artesãos e comerciantes, situando-se depois os camponeses, cuja função era trabalhar nas colheitas e na construção de obras públicas. A base da pirâmide era formada pelos escravos.

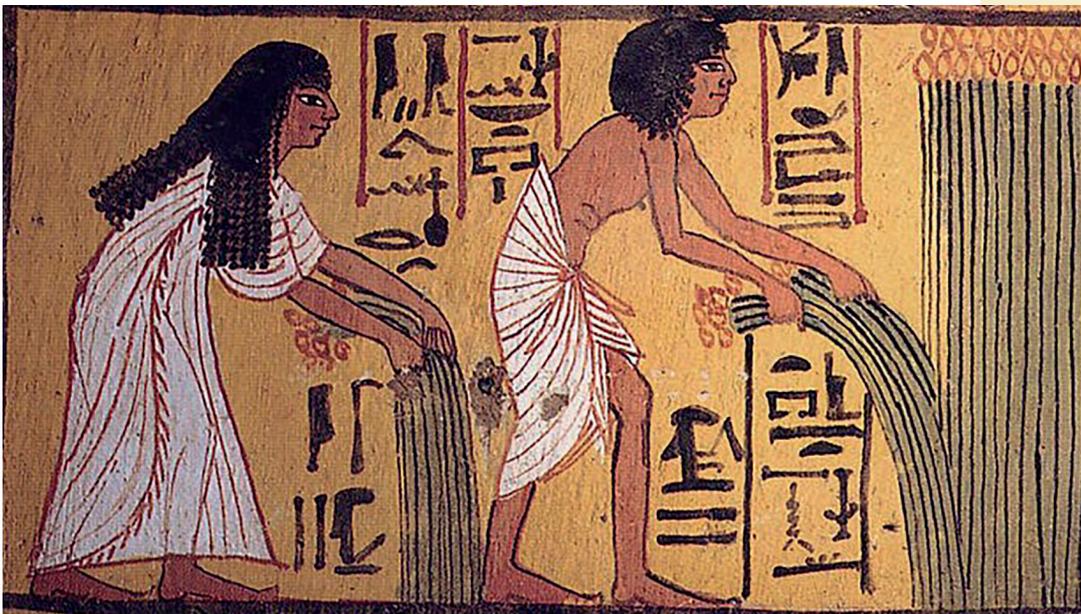
Pirâmide social é um modelo iconográfico em formato de pirâmide, como o próprio nome indica, o qual é utilizado para classificar as ocupações e o grau de poder das pessoas, em uma determinada sociedade. Os indivíduos mais poderosos, política e economicamente, ficam no topo, enquanto os menos favorecidos são representados na base da pirâmide. Observe um exemplo da pirâmide social egípcia abaixo.



Elaborado pela autora

A posição social que as mulheres egípcias ocupavam determinava as suas funções e modos de vida, naquela sociedade; entretanto, a maioria das fontes que os pesquisadores utilizam para estudar o Egito, como as pinturas nas paredes, os monumentos, as tumbas e textos em papiros, foram feitos a mando das classes abastadas, por isso, os estudiosos têm mais conhecimento sobre a vida das pessoas que tinham mais posses. Apesar disso, a maior parte da população egípcia era composta por camponeses, e as mulheres camponesas realizam trabalhos braçais difíceis, os quais só eram interrompidos durante as suas gestações. Esse modelo de vida fazia com que elas envelhecessem e morressem mais cedo. Uma das únicas formas de melhorar as suas condições econômicas era quando um dos filhos se tornava um artesão ou um comerciante e ajudava no sustento da família.

As mulheres eram consideradas as “senhoras da casa” e, devido a isso, as camponesas eram responsáveis pelo cuidado dos filhos e pelos afazeres domésticos, como cozinhar para a família, lavar a roupa no rio Nilo e limpar a casa. As mulheres trabalhavam no campo, na época da colheita, em conjunto com seus esposos e filhos, como algumas imagens mostram. Elas também debulhavam os grãos e iam ao mercado carregando a produção do campo, em cestas apoiadas na cabeça.

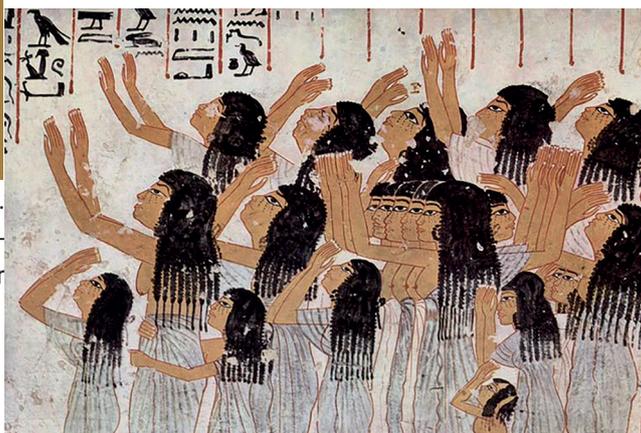


Pintura representando camponeses ceifando o trigo encontrada em uma tumba em Deir-El-Medina, Egito.
Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Senedjem#/media/File:Egyptian_harvest.jpg
Acesso em: 19. Jan. 20214

As mulheres das classes menos abastadas também podiam se tornar cantoras, musicistas, dançarinas, carpideiras ou servas das famílias mais ricas. Há registros de no entanto, essa atividade era mais comum entre os homens. Os homens, além de poderem se tornar artesãos e comerciantes, se tivessem as habilidades necessárias para isso, eram os responsáveis pelo plantio, colheita, pesca e cuidado do gado.

Carpideira são as mulheres contratadas para chorar e se lamentar, nos velórios alheios. Essa profissão existe até hoje em vários países, incluindo o Brasil. Observe abaixo uma imagem representando um grupo de carpideiras, a qual foi encontrada na tumba de Ramosé, período do Reino Novo

a casa para as suas senhoras. Elas também podiam contratar uma mulher para auxiliar no cuidado dos filhos.



Grupo de carpideiras. Tumba funerária de Ramosé, XVIII dinastia. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maler_der_Grabkammer_des_Ramose_001.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

As cantoras, musicistas e dançarinas se apresentavam em diversas festividades que eram realizadas em honra aos deuses egípcios, mas também podiam se apresentar em velórios ou em banquetes e festejos promovidos pelas classes mais altas.

Assim como as figuras femininas das classes menos favorecidas, as mulheres das classes mais altas também eram as “senhoras da casa” e se responsabilizavam por seus cuidados e pelos cuidados dos filhos. Entretanto, elas tinham uma vida mais confortável, pois contratavam outras mulheres ou homens para fazer os trabalhos domésticos, e estes deviam tecer, lavar, cozinhar e limpar

O status jurídico das mulheres egípcias

Ao longo dos anos, os arqueólogos e egiptólogos encontraram textos em papiros e em cacos de cerâmica, com indícios de contratos de núpcias, testamentos, papéis de divórcio e outros documentos legais, os quais permitem que os pesquisadores acreditem que as mulheres e homens egípcios possuíam uma certa igualdade jurídica, ou seja, tinham direitos iguais, algo que não era comum em muitas sociedades antigas. As mulheres egípcias podiam pedir o divórcio e exigir que os ex-maridos lhes pagassem uma espé-

cie de pensão; também podiam ter testamentos próprios, ser testemunhas em processos jurídicos, administrar os bens da família e negociar a venda e compra de gado, da produção agrícola e de propriedades.

Um documento pré-nupcial egípcio de 2.500 anos, o qual se encontra atualmente no Instituto Oriental de Chicago, nos EUA, contém um contrato feito entre noivos, que estabelecia que, no caso de um divórcio, a mulher receberia uma pensão do ex-marido. Segundo o acordo, se o casamento acabasse, o homem deveria pagar 36 sacas de grãos e 2 moedas de prata uma vez por ano para a mulher, por todo o resto de sua vida. Contudo, para que o contrato fosse válido legalmente, antes de se casar, a noiva precisava pagar 30 moedas de prata ao noivo. No documento consta ainda uma lista de bens que a mulher levaria para a casa do casal, mas que deveriam ser devolvidos a ela, se o divórcio ocorresse.

Outro documento que demonstra a igualdade jurídica entre homens e mulheres é um testamento de 1100 a.C., efetuado por uma figura feminina chamada de Naunakhte, a qual estava dividindo os seus bens entre os seus filhos. Ela fora casada duas vezes: a primeira vez com um escriba e depois que enviuvou, contraiu matrimônio com um trabalhador e teve oito filhos. Entretanto, Naunakhte alegou que estava fazendo um testamento, pois era seu direito enquanto uma pessoa livre e também porque não queria deixar seus bens para todos os filhos, já que nem todos eles lhe tinham prestado cuidados, em sua velhice. Somente partilhou seus bens com os filhos que tomaram conta dela.

Apesar de os homens e mulheres terem direitos iguais, no Antigo Egito, estas não podiam ser governantes de províncias e há poucos registros de mulheres escribas, por exemplo, cargos muito importantes na hierarquia social egípcia, como visto anteriormente. Algumas mulheres da elite tinham a possibilidade de se tornarem sacerdotisas e iam aos templos cultuar diversas divindades, e muitas delas eram sacerdotisas da deusa Háthor, a qual era uma deusa ligada à fertilidade, maternidade, amor, música, entre outros atributos que ganhou, ao longo da História egípcia. A posição mais alta entre os religiosos era a de supervisor de sacerdotes, entretanto, não foram encontrados registros de sacerdotisas que ocuparam esse cargo.

As mulheres no poder: as rainhas faraó

O faraó era o governante máximo do Egito Antigo; as pessoas acreditavam que era uma espécie de deus na terra e que tinha poderes divinos.

O trono, na maioria das vezes, era passado hereditariamente, ou seja, de pai para filho. Não era comum mulheres serem tornadas faraós, tanto que não existia um título feminino para a palavra faraó, em egípcio. No entanto, nas

últimas décadas, os pesquisadores encontraram registros, em pinturas, templos, papiros e tumbas, de algumas mulheres que chegaram ao trono egípcio como rainhas faraó. Infelizmente, esses registros são raros, de modo que não se têm muitas informações sobre o governo da maioria delas.

Uma das rainhas de que os estudiosos possuem mais conhecimento é Hathsepsut, a qual assumiu o governo egípcio em 1490 a.C., no período do Reino Novo. Quando seu marido, o faraó Tutmósis II morreu, Hathsepsut tomou o trono de seu afilhado, Tutmósis III, que era apenas uma criança, na época, e se corou rainha faraó do Egito.



Pintura da rainha faraó Hathsepsut, em seu templo, em Luxor, Egito. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luxor,_hieroglyphic_decorations_inside_the_Temple_of_Hatshepsut,_Egypt,_Oct_2004_A.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Durante seu reinado, Hathsepsut mandou construir grandiosos templos, obeliscos e outros monumentos espetaculares. Em relevos, estátuas e pinturas que a representavam, ela aparecia vestida com roupas masculinas, utilizando o saiote, a barba e a coroa real, os quais eram símbolos do poder do faraó. Em algumas imagens, Hathsepsut aparecia com seios e um corpo feminino, enquanto, em outras, tinha suas características masculinizadas, como na pintura a seguir.

Alguns pesquisadores acreditam que Hathsepsut era representada com as vestes faraônicas e com traços masculinos, pois era uma forma de legitimar seu poder para os súditos, os quais estavam acostumados com a tradição do faraó ser um homem. Seu governo foi considerado próspero e bem-sucedido, houve avanços no comércio e nas relações diplomáticas com as regiões vizinhas. O seu enteado, Tutmósis III, assumiu o tro-

no egípcio quando completou 30 anos, não se sabendo se Hathsepsut havia falecido ou ainda estava viva, na época. Entretanto, 20 anos depois que ela deixou de governar o Egito, Tutmósis III ordenou a destruição de imagens e estátuas que a representavam como faraó, ou seja, foi uma tentativa de apagar da história o legado dela, enquanto governante máxima do Antigo Egito. Alguns historiadores entendem que esse apagamento ocorreu, justamente, porque Hathsepsut foi uma mulher que ocupou um cargo de muito poder, tradicionalmente apenas destinado aos homens. Contudo, ela não foi nem primeira e nem a última faraó mulher.

Outra rainha faraó muito conhecida pelo público é Cleópatra, entretanto, grande parte do que os pesquisadores sabem acerca da vida de Cleópatra vem de textos romanos escritos quase um século depois de sua morte e, por ter sido uma inimiga de Roma, é difícil para os historiadores compreenderem o que é verídico ou não, nos escritos.

Cleópatra foi a última rainha do Egito, antes de ele se transformar em um domínio romano, tendo governado por volta do século I a.C. e, segundo as fontes, teria sido uma rainha inteligente, ambiciosa e astuciosa. Seu pai foi o faraó Ptolomeu VII, um homem que tinha descendência grega e macedônica, mas os historiadores não têm certeza quanto à origem de sua mãe. Muito pouco se sabe sobre sua infância e adolescência, todavia, sua educação dever ter sido notável, pois dominava a língua egípcia, a grega, a etíope, a latina e a hebraica. Na sua vida adulta, quando já era rainha, ela se relacionou com o general e um dos governantes do Império Romano, Júlio César, que apoiou o seu governo. Após a morte de César, Cleópatra conheceu outra figura muito importante de Roma e também um de seus governantes, Marco Antônio, com quem teria se casado. Entretanto, Marco Antônio foi deposto do seu cargo no governo romano por seus opositores, os quais o acusaram de se importar mais com a Cleópatra e o Egito do que com Roma. Após isso, o exército romano invadiu o Egito e tanto Marco Antônio quanto Cleópatra se suicidaram, a fim de não se transformarem em prisioneiros. De acordo com algumas fontes, ela teria se deixado picar por uma cobra venenosa.

A aparência da rainha é muito discutida, atualmente, pois, nos cinemas e na televisão, Cleópatra foi muito muitas vezes representada por atrizes brancas, como na foto da atriz norte-americana Elizabeth Taylor, caracterizada para o filme Cleópatra, de 1963:



Foto da atriz norte-americana Elizabeth Taylor, caracterizada para o filme Cleópatra, de 1963.
Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elizabeth_Taylor_Cleopatra_1963.JPG.
Acesso em: 19. Jan. 2021

Os egípcios, como pertencentes a um povo de origem africana, não possuíam a pele branca, mas eram negros. Por mais que Cleópatra tivesse descendência grega e macedônica, por parte pai, o mundo antigo era muito diverso, por isso, é possível que ela tivesse também descendência egípcia e de outros povos da região da África. O seu corpo nunca foi encontrado para um exame de DNA a ser realizado, portanto, não há como saber com certeza como era a sua aparência. Porém, a egiptóloga inglesa Sally-Ann Asthon, da Universidade de Cambridge, afirma que a Cleópatra teria sido uma mulher negra.

Em uma moeda e um busto feitos na época em que a rainha governava o Egito, é possível ter uma noção de como ela realmente se parecia.



Busto, do século I, encontrado em uma antiga vila romana, provavelmente, foi produzido durante uma das viagens de Cleópatra a Roma. Atualmente, está no Museu Antigo de Berlim. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cle%C3%B3patra#/media/Ficheiro:Kleopatra-VII.-Altes-Museum-Berlin1.jpg>. Acesso em: 19. Jan. 2021



Moeda, século I, cunhada no atual Israel. Atualmente, está no Museu Britânico. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cle%C3%B3patra#/media/Ficheiro:Cleopatra_VII_tetradrachm_Ascalon_mint.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Ainda há muitas coisas que os pesquisadores não sabem a respeito de Cleópatra e da vida das mulheres egípcias, contudo, novas descobertas arqueológicas são feitas todos os anos e talvez, no futuro, os estudiosos terão novas informações sobre o Egito Antigo e suas figuras femininas.

2

CAPÍTULO

AS MULHERES NA GRÉCIA ANTIGA

A Grécia Antiga foi uma civilização do sul da Europa que começou a se desenvolver em 1100 a.C. e foi dominada pelos romanos, em 146 a.C. A Grécia, naquela época, era formada por diversas cidades-estados, as *pólis*, as quais eram cidades independentes, que possuíam formas de governo e modos de vida diferentes umas das outras. A cidade a respeito da qual os pesquisadores mais encontraram documentos escritos e vestígios materiais é Atenas e, devido a isso, os estudiosos têm mais informações e conhecimentos de como era a vida das mulheres e homens atenienses do que de outras cidades-estados.

Mapa da Grécia Antiga com os nomes e localizações das diversas Cidades-Estados.



Fonte: Atlas histórico. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1977. p. 16.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/grecia-antiga/>

As mulheres atenienses

Atenas é conhecida por sua democracia, uma forma de governo a qual permite que todos os cidadãos participem em conjunto das decisões políticas do local onde moram, votando nas propostas que eles consideram melhor para o lugar. Em Atenas, os cidadãos se juntavam na praça central da cidade, a *ágora*, onde discutiam questões políticas e realizavam votações, quando necessário. Entretanto, nem todos os que viviam em Atenas eram cidadãos: somente os homens, maiores de 21 anos, livres e filhos de pais e mães atenienses tinham a cidadania e votavam, ou seja, as mulheres, escravos e estrangeiros não podiam participar das decisões políticas da *pólis*.

As mulheres atenienses, as quais tinham os pais e mães atenienses, eram vistas como “bem-nascidas” e deveriam se casar com homens atenienses, para serem mães dos futuros cidadãos da *pólis*. Os atenienses consideravam as mulheres como seres inferiores aos homens, tanto biologicamente quanto intelectualmente, por isso, não era permitido que elas participassem das decisões políticas da *pólis*.

As mulheres não podiam ter propriedades, não possuíam direitos políticos, e seus direitos civis eram limitados. Tida juridicamente como incapaz, a mulher ateniense estava sempre sob a tutela de algum homem da família; geralmente, enquanto morava com os pais, era tutelada pelo pai e, depois que se casava, pelo marido. O seu tutor era aquele que respondia por ela legalmente, isto é, era ele que podia autorizar ou negar seu casamento e seu divórcio, por exemplo. Os únicos bens que as mulheres possuíam eram seus bens pessoais, seu dote, presentes e, em alguns casos, poderiam ganhar uma herança, quando não havia um parente masculino mais próximo para recebê-la. O dote era dado pelo pai da noiva, antes de ela se casar, e, em caso de divórcio, o marido deveria devolver o dote ao pai da ex-mulher, com juros. Os divórcios podiam ocorrer, se a mulher cometesse adultério ou quando os casados não tivessem filhos e o homem quisesse se casar com outra, de modo a tentar ter seus herdeiros.

O casamento não era realizado por motivos românticos, já que as famílias uniam seus filhos, muitas vezes, para aumentar suas riquezas e privilégios. O pai da noiva e o noivo é que arranjavam o matrimônio: em geral, a moça tinha por volta de 15 anos e não participava da decisão, enquanto seu futuro marido tinha cerca de 30 anos.

Os homens possuíam uma educação formal, tendo aulas de filosofia, matemática e retórica, enquanto as mulheres “bem-nascidas” eram educadas em casa por suas mães e parentes femininas, para que, quando se casassem, soubessem cuidar da casa e dos futuros filhos. Após contrair o matrimônio, elas se tornavam responsáveis por administrar a casa, cozinhar, colher frutos, buscar água nas fontes públicas e tecer as roupas e tecidos

para a família e casa. A maioria dessas tarefas era executada em conjunto com várias outras mulheres, sendo elas vizinhas, filhas, sobrinhas, amigas, primas, sogra e cunhadas.

As mulheres mais ricas poderiam ter escravos e escravas, para cozinhar e ajudar nas tarefas da casa, e seu dever era supervisioná-los, a fim de garantir que os trabalhos fossem bem feitos. No trecho abaixo, escrito pelo filósofo e general ateniense Xenofonte, pode-se observar como os homens enxergavam as tarefas das mulheres:

**“ Então o seu dever será permanecer em casa
e mandar à rua os servos cujo trabalho é externo,
e supervisionar aqueles que trabalham internamente
e vigiar o que é guardado na despensa (...)
E quando lã lhe é trazida, você deve garantir
que roupas sejam feitas (...) ”**

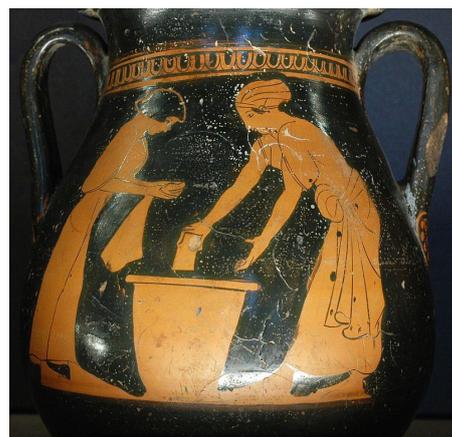
(Fonte: Berquó, A. T. (2014). Entre heroínas e o silêncio: a condição feminina em Atenas. Ephis: I Encontro de Pesquisas Históricas-PUCRS: Rio Grande do Sul, 09).

A foto a seguir é de uma *pýxis*, um objeto utilizado pelas mulheres para armazenar cosméticos e produtos de higiene, nela podendo ser vistas mulheres realizando os trabalhos domésticos:



Cena do interior de uma casa ateniense. Paris, Museu do Louvre, CA 587. Fonte: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Louvre+CA+587&object=vase>. Acesso em: 19. Jan. 2021

Na pintura, há três mulheres em ambiente interior, provavelmente uma casa, onde estão executando os serviços domésticos. Elas estão vestidas com roupas e adornos ricamente elaborados, o que permite deduzir que eram mulheres “bem-nascidas”. A cena demonstra que os afazeres da casa eram realizados em grupos e que essas mulheres, talvez, fossem aparentadas. A imagem dá destaque à mulher segurando um tear, no centro, pois a tecelagem era uma técnica que somente as mulheres sabiam fazer e era uma parte muito importante de seus deveres. No vaso ao lado também é destacada a imagem das mulheres tecendo em conjunto.



Vaso ático com representação de mulheres gregas lavando roupas. Paris, Museu do Louvre. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_Classical_Athens#/media/File:Clothes_washing_Louvre_G547.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

As mulheres atenienses pobres, além de realizar as tarefas domésticas e cuidar dos filhos, também trabalhavam fora do lar, de maneira a auxiliar no sustento de seus familiares; entretanto, os trabalhos estavam relacionados com o ambiente doméstico, portanto, poderiam ser lavadeiras, parteiras, enfermeiras e vendedoras. A maior parte das informações a respeito dessas mulheres e suas funções foi encontrada em inscrições de suas lápides, como nos exemplos abaixo:

**Fanóstrate, parteira e médica, jaz aqui.
Mânia, merceeira, cuja loja ficava perto da nascente.**

(Fonte: Massey, 1998, em Berquó, 2014, p. 12).

Mulheres atenienses e suas funções na vida pública

Apesar das mulheres atenienses serem associadas apenas ao espaço doméstico, elas participavam de festas religiosas, de forma pública. Em festividades destinadas a cultuar algumas deusas, as mulheres eram as responsáveis por organizá-las e realizar os rituais em homenagem à divindade. As atenienses de famílias mais abastadas podiam se tornar sacerdotisas e tinham os mesmos direitos e deveres que os sacerdotes homens. As atenienses “bem-nascidas” tinham igualmente atividades fora da casa, mas que, ainda assim, eram consideradas tarefas domésticas, como colher os frutos e ervas, e pegar a água nas fontes públicas. Nesses espaços, elas se encontravam e se informavam sobre a política da *pólis* e sobre a vida das pessoas importantes da cidade. Além disso, como as mulheres trabalhavam

em conjuntos, acabavam formando uma rede de comunicação e informação entre elas, a qual poderia, de certa forma, influenciar a vida pública da *pólis*.

Como a honra de um cidadão grego era muito importante, para que ele influísse nas decisões políticas, na *pólis*, fofocas a respeito de algo desonroso que tivesse feito poderiam destruir a sua reputação, enquanto falatórios de algo positivo que ele realizou possibilitariam que sua reputação se elevasse. Com isso, as redes de comunicação entre as mulheres, durante seus afazeres, podiam ajudar a fazer circular informações negativas ou positivas sobre um determinado cidadão, e isso poderia auxiliar ou acabar com sua carreira política, na *pólis*. Assim, mesmo que sem direito a participar diretamente da política na cidade, as mulheres podiam influenciar, de modo indireto, a vida pública na *pólis* ateniense com as informações que conseguiam transmitir, no decorrer da realização dos serviços domésticos.



Vaso ático representando mulheres atenienses coletando água, 580 a.C. Museu Metropolitano de artes. Foto por Marie-Lan Nguyen
Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_Greece#/media/File:Women_fountain_Met_06.1021.77.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Metecas: as estrangeiras em Atenas

As metecas eram as mulheres estrangeiras que viviam em Atenas. Elas não possuíam direitos políticos, precisando sempre de um cidadão ateniense, que as representasse em assuntos jurídicos, e também deviam pagar uma taxa de residente ao governo ateniense. Geralmente, trabalhavam em oficinas e comércios em torno da praça central da cidade, ou podiam se tornar heteras.

As metecas, apesar de poderem participar das festas religiosas, não eram consideradas parte da *pólis*, por isso, era proibido que uma meteca se casasse com um cidadão ateniense. Ela poderia ser punida, tendo seus bens confiscados pelo governo e se tornando uma escrava, enquanto o cidadão que contraísse matrimônio com ela deveria pagar uma multa altíssima.

As Heteras

As heteras eram mulheres treinadas nas artes da dança, do canto e da conversa; além disso, sabiam tocar instrumentos e possuíam conhecimento de política e filosofia, sendo consideradas pessoas cultas e inteligentes. Geralmente, eram contratadas para fazer companhia aos homens, em banquetes e festas exclusivamente masculinas, das quais as suas esposas não participavam. Eram, na maioria dos casos, estrangeiras, e ganhavam um salário alto para se apresentar e conversar, no local onde eram contratadas para estar. Também podiam se relacionar romanticamente com os homens, nesses festejos, ou poderiam ser pagas para fazer companhia apenas para um deles, por um determinado período, já que o adultério masculino não era proibido ou condenado pela sociedade ateniense. As heteras circulavam livremente pela cidade e poderiam se tornar pessoas influentes, na política, a partir dos relacionamentos e conversas que tinham, durante as festividades a que compareciam.

Uma hetera que ficou muito conhecida foi Aspásia; não se sabe muito sobre a sua vida, mas os pesquisadores acreditam que ela teria nascido na cidade-estado de Mileto e imigrara para Atenas, quando ainda era jovem. Como possuía grande conhecimento em filosofia, tornou-se uma hetera, de sorte que muitas figuras políticas e intelectuais masculinas frequentavam sua casa e seus banquetes, como o próprio filósofo Sócrates. Segundo as fontes, o estadista e general Péricles, uma das pessoas mais importantes e influentes na política ateniense, no século V a.C., teria se apaixonado por Aspásia, chegando a abandonar sua esposa, para ficar com ela. Esse episódio foi um escândalo para a sociedade ateniense, e Aspásia foi ridicularizada e acusada juridicamente de ser uma pessoa imoral; entretanto, devido à influência de Péricles, não foi condenada.

As escravas em Atenas

Os estudiosos têm poucas informações sobre a vida das mulheres escravizadas em Atenas, sabe-se que poderiam ser prisioneiras de guerra de países estrangeiros, vendidas por sua família em casos de dificuldade financeira, raptadas ou endividadas que se tornavam escravas, a fim de pagarem suas dívidas.

Elas, na maior parte dos casos, trabalhavam em serviços domésticos, nas casas das famílias mais abastadas, em oficinas ou em serviços mais pesados no campo. Com o tempo, as escravas poderiam juntar dinheiro para comprar a sua liberdade, ou em alguns casos, seus senhores libertavam seus escravos após a sua morte.

As mulheres de Esparta

Os historiadores não possuem muito conhecimento a respeito da cidade-estado de Esparta, e menos ainda sobre a condição das mulheres espartanas. Diferentemente de Atenas, Esparta era governada por uma duarquia, ou seja, dois reis governavam a cidade, além disso, a vida dos espartanos girava em torno das guerras. Os meninos eram retirados de suas mães aos 7 anos, para começar seu treinamento militar.

As mulheres espartanas tinham um modo de vida diferente das mulheres atenienses. Como a maior parte dos homens adultos estava ocupada com as guerras, além de cuidar da casa, as espartanas podiam possuir bens, administravam grandes propriedades ou negócios e eram responsáveis pela agricultura.

As espartanas, assim como os homens, recebiam educação do Estado e, desde crianças, eram ensinadas a ler, escrever, dançar e tocar instrumentos. Ademais, também se exercitavam e treinavam para competições esportivas e jogos. O principal foco do treinamento físico das espartanas era se tornarem fortes e resistentes à dor do parto e para gerarem filhos fortes, já que os espartanos acreditavam que ambos os pais deveriam ser pessoas fisicamente fortes, para terem filhos guerreiros.

As espartanas se casavam quando tinham entre 18 e 20 anos, com homens na casa dos 30 anos, quer dizer, contraíam matrimônio um pouco mais tarde que as atenienses. Elas podiam se divorciar, sem perder parte de seus bens e sem perder a guarda de seus filhos.

Safo da ilha de Lesbos

Apesar de os pesquisadores não terem muitas informações a respeito das mulheres de outras cidades-estados, sabe-se que, na ilha de Lesbos, a aristocrata Safo ficou famosa por ser uma grande poetisa, produzindo, principalmente, poemas românticos. Safo teria vivido por volta do século VI a. C., proveniente de uma família rica, tornando-se uma pessoa muito conhecida por seus poemas. Infelizmente, pouco de sua obra chegou até os dias de hoje, restando apenas alguns fragmentos de seus textos, escritos em papiros antigos.

Os estudiosos acreditam que ela reunia senhoras da aristocracia, em sociedades informais, para realizar competições de declamação de poemas, além de discutir a respeito deles. Safo possuía um grande número de admiradores, os quais consideravam a sua obra direta e simples, mas que envolvia os leitores, já que os temas de sua poesia estavam ligados ao amor, à paixão, ao ciúme e a desilusões românticas, como nos versos abaixo:

**“Mãe querida, já não tenho força para mover a agulha no bastidor,
ferida como estou de amor por um jovem...
e a culpa é de Afrodite.”**

Fonte: Pulquério, M. (2001). A alma e o corpo em fragmentos de Safo: traduções e adaptações. *Mathe-
sis*, 10, 155-187).

A fama da poetisa era tão grande, que ela chegou a ser representada em um vaso de cerâmica. Somente pessoas que conquistavam grande status social na época eram honradas com representações próprias em vasos. Na figura, ela está sentada enquanto recita um de seus poemas em uma de suas reuniões:



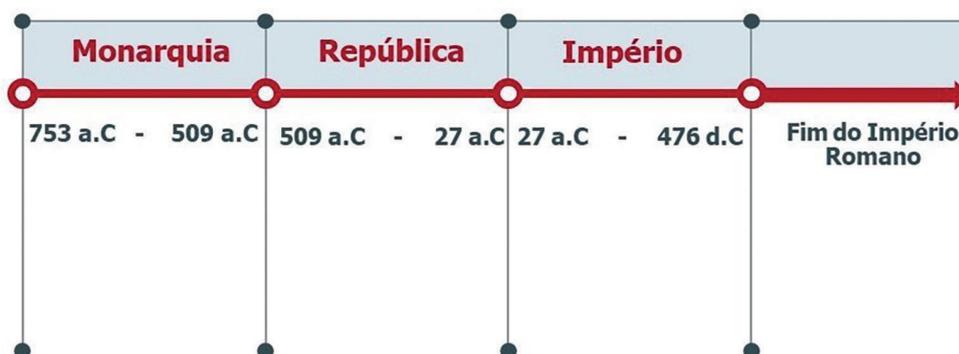
Safo e suas amigas-estudantes, século I a.C. Museu Nacional de Arqueologia de Atenas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Safo#/media/Ficheiro:NAMA_Sappho_lisant.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

3 CAPÍTULO

AS MULHERES NA ROMA ANTIGA

A Roma Antiga foi uma civilização que surgiu na região da atual Itália, em 753 a.C., sendo, no início, uma pequena cidade, entretanto, ao longo dos séculos, se tornou um dos maiores impérios da História. A Roma Antiga teve três modelos de governo, no transcurso de sua existência: no começo foi uma Monarquia (753 a.C. - 509 a.C.), depois se transformou em uma República (509 a.C. - 27 a.C.), e, por fim, virou um Império (27 a.C. - 476 d.C.), como pode ser observado na linha do tempo abaixo:

Linha do tempo: Roma Antiga



Elaborado pela autora

O Império Romano ficou conhecido por ter conquistado todas as regiões que banhavam o mar Mediterrâneo e, ao longo dos séculos, foi influenciado e influenciou as culturas dos lugares invadidos. Devido a isso, sofreu várias transformações sociais, religiosas e políticas, o que ocasionou também mudanças nos modos de vida das mulheres e homens romanos, no decorrer do tempo.

Além disso, a extensão territorial de Roma foi tão grande, que é difícil para os pesquisadores saberem como viviam todas as mulheres que estavam nos locais dominados pelos romanos, por isso, a maioria das infor-

mações que os estudiosos tem é sobre a vida das figuras femininas que moravam na região da atual Itália.

O Império Romano em 117 d.C.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Prov%C3%ADncia_romana#/media/Ficheiro:RomanEmpire_117-pt.svg.

Acesso em: 19. Jan. 2021

A sociedade romana era composta por patrícios, as pessoas mais ricas e influentes na política de Roma, a plebe, formada pelos indivíduos mais empobrecidos, também existindo as pessoas escravizadas, que geralmente se tornavam escravas para saldar dívidas ou por serem prisioneiras de guerra; no entanto, elas tinham a possibilidade de comprar a sua liberdade ou serem libertas por seus senhores.

A cultura romana foi muito influenciada pela cultura grega, por isso, as mulheres romanas, tanto as patrícias quanto as plebeias, eram consideradas inferiores ao homens e não possuíam direitos políticos, ou seja, não podiam se candidatar para cargos políticos e nem podiam votar no candidato que desejassem. Elas precisavam ainda de um tutor homem, para representá-las em questões jurídicas, como, por exemplo, para fazer contratos para se casar, divorciar e escrever um testamento. As romanas não podiam igualmente possuir propriedades e nem ter renda própria, já que tudo o que possuíam

pertencia ao seu tutor. Contudo, isso mudou, com a passagem dos séculos, pois, no período do Império, as mulheres livres não precisavam mais ser tuteladas por seu pai ou marido e poderiam administrar propriedades e receber heranças livremente, por exemplo.

O casamento, principalmente entre os patrícios, era arranjado entre o pai da noiva e o noivo; o amor entre os futuros marido e esposa não era levado em conta, já que o objetivo do matrimônio era gerar herdeiros e unir as fortunas e privilégios de ambas as famílias. O noivo tinha entre 30 e 40 anos, enquanto a noiva possuía entre 12 e 15 anos; durante a cerimônia, eles assinavam um contrato para oficializar a união, mas não se beijavam.

O homem mais velho da casa era chamado de *pater familias*, o pai da família, isto é, ele era aquele que chefiava e tutelava todas as pessoas da casa, incluindo sua mulher, filhos, filhas e escravos. As mulheres eram as responsáveis por executar os afazeres domésticos, como cozinhar, tecer, lavar, limpar a casa, e cuidar dos filhos. Nas famílias mais abastadas, as figuras femininas não faziam essas tarefas, geralmente, eram seus escravos e servos que cuidavam disso, enquanto elas os supervisionavam.

Apesar de as romanas não poderem participar diretamente da política, as mulheres patrícias eram responsáveis por educar os filhos, os quais se tornariam os futuros políticos de Roma. Assim, elas organizavam e participavam de banquetes e festejos promovidos por outras famílias abastadas e também de espéculos públicos, como os jogos de gladiadores, onde faziam amizade e se socializavam com pessoas importantes, que poderiam ajudar na carreira política de seus maridos e filhos. Ademais, as mulheres mais ricas também podiam patrocinar jogos e espetáculos, financiar a construção de obras públicas – como anfiteatros no estilo do coliseu e templos em homenagem a deuses – e até mesmo prover a distribuição de comida aos mais pobres, para promover a imagem delas e de suas famílias.

Uma das provas que os estudiosos encontram de que as mulheres eram as responsáveis por organizar festas familiares é um convite de aniversário, provavelmente do século I d.C., encontrado em Vindolanda, um forte militar no atual Reino Unido.

Nesse caso, acredita-se que tanto a mulher que fez o convite, Cláudia Severa, quanto a que recebeu, Sulpícia Lepidina, eram esposas de soldados que moravam no forte.

Fortes Romanos: os fortes romanos eram construídos em locais de fronteira, onde os soldados e suas famílias permaneciam para proteger o Império de invasões inimigas; alguns desses fortes se tornaram cidades.

**“Cláudia Severa para Lepidina, saudações
Convido-te a vir à comemoração do meu aniversário,
no dia 11 de setembro, o que tornará o dia mais
agradável, com a tua presença.
Saudações a teu Cerealis. O meu Elio saúda-te e teus
filhos.**

**Espero-te, irmã.
Saudações, irmã, caríssima.
espero estar bem e
saudações,**

**Sulpícia Lepidina
esposa de Flávio Cerealis
de Severa.”**

Fonte: Funari, P. P. A. (1 jan. 2009). Romanas por elas mesmas. Cadernos Pagu, 5, 179-200.

As mulheres livres mais empobrecidas também realizavam as tarefas domésticas e cuidavam dos filhos, todavia, precisavam trabalhar fora da casa para ajudar no sustento da família. Elas podiam aprender a tocar instrumentos, como a flauta e a harpa, a dançar e a cantar, para se apresentarem nas festas e cerimônias promovidas pelas famílias mais ricas. Além disso, muitas delas se tornavam costureiras, artesãs, lavadeiras, enfermeiras, parteiras, cozinheiras, comerciantes e empregadas para os patrícios. Era comum as mulheres trabalharem no comércio, junto com seus maridos, como mostra o relevo em mármore encontrado em uma lápide

No relevo, é possível observar o marido fatiando a carne, enquanto a



Casal em um açougue, 2 d.C. Imagem recortada. Oxford, Ashmolean Museum, Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Butcher%27s_funerary_relief,_Ashmolean_Museum_reproduction,_Oxford.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

mulher está escrevendo em um caderno, provavelmente um livro com a contabilidade do açougue.

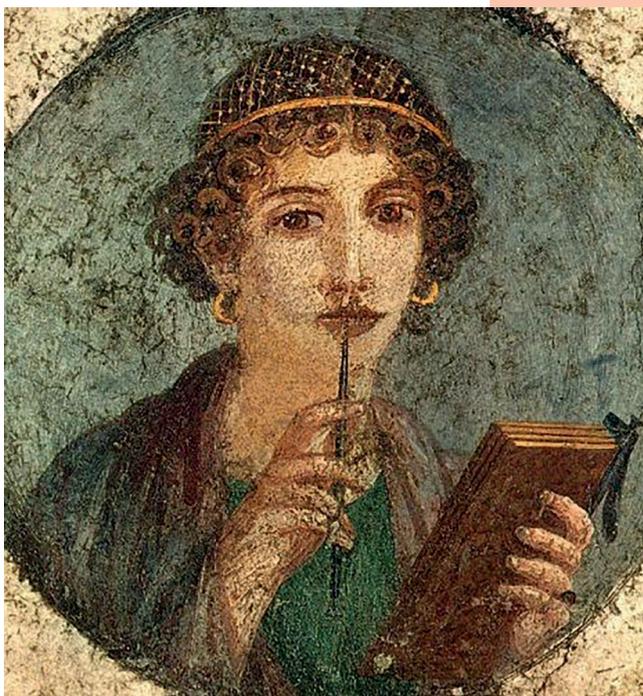
As mulheres da cidade romana de Pompeia

Pompeia foi uma cidade romana na atual Itália, a qual foi soterrada por cinzas e lavas do vulcão Vesúvio, que entrou em erupção em 79 d.C. A maioria das pessoas que morava em Pompeia, na época, morreram, mas, devido a essa tragédia, a cidade romana ficou enterrada e intocada por mais de mil anos. E, desde o século XVIII, quando foram descobertos os seus destroços, os pesquisadores vêm desenterrando inúmeros artefatos que os ajudam a compreender como as pessoas na Pompeia romana viviam e se relacionavam, inclusive, como eram os modos de vida das mulheres, naquele período.

Entre os objetos descobertos estão várias pinturas representando, provavelmente, mulheres de famílias mais abastadas; afinal, era preciso ter um certo poder aquisitivo para contratar alguém para pintar seus retratos.

No quadro, a mulher, da qual os estudiosos não sabem o nome, segura um instrumento que lembra um estilete, como o qual ela poderia escrever nas tabuinhas, provavelmente feitas de madeira, que estão em suas mãos. A

mulher tem cabelos encaracolados, usa uma rede na cabeça e brincos de argola, enquanto veste uma toga verde com um chale roxo. Suas vestes lembram as das mulheres mais ricas, e sua postura pensativa, com o estilete na boca, parece indicar que ela era uma pessoa alfabetizada e intelectualizada. Como visto anteriormente, no convite de aniversário e na mulher do açougueiro com o livro de contas nas mãos, é possível que parte das mulheres romanas soubesse ler e escrever. Outro quadro encontrado Pompeia mostra um casal, no qual a mulher também está segurando um estilete e uma tabuinha para escrever, enquanto o marido segura um pergaminho. Nesse caso, na casa onde o retrato foi encontrado havia



Mulher com material de escrita, Pompeia, I d.C. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ode_a_Afrodite#/media/Ficheiro:Herkulaneischer_Meister_002b.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

informações que ajudaram os arqueólogos a saber que o casal representado era Terentius Neo e sua esposa (infelizmente, não se sabe o nome dela), que possuíam uma padaria em Pompeia. O quadro apresenta o casal com instrumentos de escrita e parece indicar que ambos queriam ser retratados como pessoas cultas, ricas e elegantes³⁴.



Casal com instrumentos de escrita e leitura, Pompeia, I d.C. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles. https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Terentius_Neo#/media/File:Pompeii-couple.jpg. Acesso em: 19. Jan. 2021

Em Pompeia, foram encontrados ainda muitos cartazes, chamados de *programmatas*, colados nas paredes e muros das casas, para que quem passasse por ali os vissem e soubessem quais candidatos aos cargos políticos da cidade as pessoas apoiavam. Apesar de as mulheres romanas não poderem votar ou se candidatar a esses cargos, havia vários cartazes de mulheres apoiando seus candidatos preferidos. Em um deles, Taedia Secunda pede votos ao seu neto, L. Popidus Secundus; em outro, duas mulheres,

Edil era uma espécie de magistrado que supervisionava as obras públicas locais, como as construções de banhos públicos e estradas, por exemplo.

Statia e Petronoia, que tinham emprego em uma padaria, davam seu apoio aos candidatos a edil M. Caselius e L. Albucius. Em outros cartazes, duas donas de tavernas, um tipo de um bar da época, demonstravam apoio a candidatos a edil diferentes: enquanto Pherusa apoiava L. Popidus Secundus, Pollia pedia votos para Cn. Cerinus Vatia.

A existências desses cartazes permitiu que os historiadores entendessem que não eram somente as mulheres das classes mais abastadas que participavam, de modo indireto, da política romana, mas também as figuras femininas das camadas populares, as quais, através dos cartazes, apoiavam os candidatos a cargos políticos de sua preferência³⁵.

As vestais

A religião, para romanos, assim como para os egípcios e gregos, era muito importante e fazia parte do cotidiano de todos os homens e mulheres. No entanto, somente os homens podiam ser sacerdotes e fazer os rituais em homenagem aos diversos deuses cultuados pelos romanos, de sorte que mesmo as divindades femininas possuíam sacerdotes masculinos. A única exceção eram as vestais, as quais eram sacerdotisas da deusa Vesta, a deusa do fogo sagrado que iluminava os lares dos romanos e a própria Roma, e simbolizava a proteção do Império. Quase nenhuma estátua da deusa foi encontrada, em seu templo, pois ela era representada pelo fogo que ficava permanentemente aceso no local.

As vestais eram a sacerdotisas que deviam cultuar e manter o fogo sagrado aceso, no templo da deusa. Elas eram escolhidas aos seis anos de idade e deviam servir a deusa por 30 anos: nos primeiros 10 anos, aprendiam a ser sacerdotisas, nos 10 anos seguintes, exerciam o sacerdócio e, nos últimos 10 anos, deviam ensinar a profissão às sacerdotisas novatas. Após esse período, podiam se casar e formar uma família.

As vestais eram escolhidas entre as famílias patrícias, não poderiam possuir deficiência física ou mental e ser bem comportadas. Apenas no século I a.C. foi permitido que meninas da plebe pudessem se tornar sacer-

dotisas. Elas viviam no templo de Vesta e possuíam uma vida bem regrada, contudo, podiam ir ao teatro, frequentar reuniões e comparecer a festividades dedicadas a outros deuses e deusas, sentando-se em um local separado exclusivamente para elas.

EXERCÍCIOS

1) Leia o texto a seguir:

“Meu pai cometeu uma irregularidade. Ele possuía certos objetos que me pertenciam, que meu marido havia me dado. Mas ele (meu pai) passou-os a sua segunda mulher, Senebitsi. Assim, eu poderei obter a restituição.”

(Fonte: Wiedemann, B. A. (2017). *A questão de gênero na literatura egípcia no II milênio a.C.* Tese de Doutorado não-publicada. Niterói-RJ, p. 116.)

Esse trecho foi retirado de um papiro egípcio datado de 1786 a.C. Nele, uma mulher, aparentemente casada ou viúva, pede que a justiça egípcia lhe conceda o direito de ter de volta os objetos dela que seu pai teria dado para sua segunda esposa. A partir dessas informações e sobre o que você aprendeu, no capítulo, responda: como era o *status* jurídico das mulheres egípcias?

2) Sobre as mulheres gregas, responda:

a) As mulheres atenienses e espartanas possuíam o mesmo modo de vida? Explique.

b) Compare a vida das mulheres atenienses mais ricas com a vida das mulheres empobrecidas.

c) As mulheres atenienses não podiam votar e nem se candidatar a cargos políticos, na *pólis*; apesar disso, elas encontraram um método para participar indiretamente da política em Atenas. Qual método foi esse?

3) Assim como as mulheres atenienses, as romanas não podiam votar e nem se candidatar a cargos políticos, entretanto, elas também encontraram formas de participar indiretamente da política em Roma. Comente como as mulheres patrícias e as mulheres das classes populares participavam da política romana.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

PESQUISA

Se junte com os seus colegas e pesquise a respeito de outras mulheres egípcias que não foram apresentadas aqui, podendo ser elas rainhas, que chegaram ou não ao trono do Egito Antigo, e também figuras femininas que foram escribas ou sacerdotisas, por exemplo. Após a pesquisa, você pode montar uma apresentação em cartazes ou slides, a fim de compartilhar suas pesquisas com o restante da turma .

HORA DA DIVERSÃO!

Vamos organizar um banquete à moda greco-romana?

Era comum, tanto na Grécia quanto na Roma Antiga, que as pessoas mais ricas oferecessem grandes banquetes para familiares e amigos, com o objetivo de se divertirem, recitando poesias e tocando músicas, além disso, também aproveitavam a ocasião para discutirem assuntos da sociedade e da política da época. Agora, é a sua vez de organizar um banquete à moda greco-romana. Com o auxílio do professor, escolha uma data para você e seus colegas trazerem comidas típicas da época e se vestirem com roupas inspiradas nos gregos(as) e romanos(as). Para deixar o banquete ainda mais divertido, forme grupos com os seus(suas) amigos(as), para escolherem uma história da mitologia greco-romana, na qual as mulheres sejam protagonistas, e no dia do banquete, vocês devem apresentar um breve teatro da história escolhida.

REFERÊNCIAS

Bakos, M. M., & Barrios, A. M. (1999). O povo da esfinge. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

Berquó, T. A. (2014). Entre as heroínas e o silêncio: a condição feminina na Atenas clássica. Oficina do Historiador. Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado em 10 out. 2020 de: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/19053/12112> >

Caria, T. M. M. (2013). Aspectos da condição feminina no Egito. Revista Mundo Antigo, 2. Recuperado em 20 out. 2020 de: < <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-1/artigo04-2013-1.pdf>>.

Costa, M. J. N. (2015). Gênero invisível? Como a arqueologia tem minimizado a participação históricas das mulheres egípcias durante a Antiguidade Faraônica. In: P. F. Amara, & M. D. G. Martínez. Género y ciencias sociales: Arqueología y Cartografía de fronteras. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Duprat, P. (2017). Trabalho feminino na Hispânia romana: preconceitos e resgates. Revista Héléade, 3(3). Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/109882> >

Feitosa, L. C. (2005). Amor e sexualidade. O masculino e o feminino em grafites de Pompéia. São Paulo: Fapesp/Annablume.

Feitosa, L. C. (2008). Gênero e Sexualidade no mundo romano: a Antiguidade em nossos dias. História: Questões & Debates (48). Recuperado em 10 out. 2020 de: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15297>

Feitosa, L. C., & FAVERSANI, F. (2003). Sobre o feminino e a cidadania em Pompéia. Pyrenae, Barcelona, 34. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5720>>.

Funari, P. P. A. (1995). Romanas por elas mesmas. Cadernos Pagu (Campinas), 5. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1855>>.

Funari, P. P. A. (2002). Grécia e Roma. São Paulo: Contexto.

Lessa, F. S. (2004). O feminino em Atenas. Rio de Janeiro: Mauad.

Peter, T. P., & Cerqueira, F. V. (2013). Mulheres em Atenas, no século IV: o testemunho do contra Neera, de Demóstenes. *Revista Eletrônica da Antiguidade*, 2. Recuperado em 10 out. 2020 de: < http://www.neauerj.com/Nearco/edicoes_anteriores/12.html>.

Pratas, G. M. D. L. (2011). Trabalho e religião: o papel da mulher na sociedade faraônica. *Mandrágora*, 17. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/issue/view/228>>.

Pulquério, M. (2001). A alma e o corpo em fragmentos de Safo: traduções e adaptações. *Máthesis*, 10. Recuperado em 10 out. 2020 de: < http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_155.pdf>.

Silva, M. A. O. (2005). Plutarco e a participação feminina em Esparta. *Sæculum – Revista de História*, 12. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11312>>.

Silva, S. C. (2009). História de gênero e Império Romano: mulher na poesia de Horácio (65-8 a.C.). *Revista Chrônidas*, 1(03). Recuperado em 10 out. 2020 de: < https://www.academia.edu/5028144/Hist%C3%B3ria_de_G%C3%AAnero_e_Imp%C3%A9rio_Romano_Mulher_na_poesia_de_Hor%C3%A1cio_65_8_a_C_>.

Silva, T. R. (2012). A senhora da casa ou a dona da casa? Construções sobre gênero e alimentação no Egito Antigo. *Cadernos Pagu*, 39. Recuperado em 10 out. 2020 de: <55-86. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332012000200003>>.

Sousa, A. F. (2010). A mulher-faraó: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo – Século XV a.C.). *Dissertação de Mestrado não-publicada*, Niterói: UFF. Recuperado em 10 out. 2020 de: < <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1368.pdf>>.

Tôrres, M. R. (2001). Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.). *Mirabili*, 1. Recuperado em 10 out. 2020 de: < https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2001_04.pdf>.

Wiedemann, A. B. (2007). A questão de gênero na literatura egípcia do II milênio a.C. *Tese de Doutorado não-publicada*. Niterói: UFF. Recuperado em 10 out. 2020 de: < https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2007_WIEDEMANN_Amanda-S.pdf>.