



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LILLIAN SALATINI MAURICIO RODRIGUES

**O LIVRO DE AÇO: UM JOGO DE CARTAS
REPRESENTATIVO SOBRE AS HEROÍNAS DO
BRASIL PARA VERSAR SOBRE AS RELAÇÕES
DE GÊNERO E A HISTÓRIA DAS MULHERES**



ARARAQUARA – S.P.
2022

LILLIAN SALATINI MAURICIO RODRIGUES

**O LIVRO DE AÇO: UM JOGO DE CARTAS
REPRESENTATIVO SOBRE AS HEROÍNAS DO
BRASIL PARA VERSAR SOBRE AS RELAÇÕES
DE GÊNERO E A HISTÓRIA DAS MULHERES**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Orientador: Dr. Vagner Sérgio Custódio

ARARAQUARA – S.P.
2022

Rodrigues, Lillian Salatini Mauricio

S676p O Livro de Aço: Proposta de um Jogo

Lillian Salatini Mauricio Rodrigues. -- Araraquara, 2021

(informar número de páginas) f. : tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Vagner Sérgio Custódio

1. Heroínas da Pátria. 2. Jogos. 3. Gênero.
4.Representatividade Histórica. 5. Ideologia

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

LILIAN SALATINI MAURICIO RODRIGUES

O LIVRO DE AÇO: UM JOGO DE CARTAS REPRESENTATIVO SOBRE AS HEROÍNAS DO BRASIL PARA VERSAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A HISTÓRIA DAS MULHERES

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientador: Prof. Dr. Vagner Sérgio Custódio

Data da defesa: 18/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^o Dr. Vagner Sérgio Custódio

Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof^a Dr^a Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa

Universidade Estadual de Feira de Santana

Membro Titular: Prof^a Dr^a Valéria Cristina Gimenes Prado

Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vagner Sérgio Custódio, pelo convite, pela confiança e por acreditar que eu era forte o suficiente para cumprir essa solitária missão.

À banca de qualificação, Prof.a Dra. Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa e Prof.a Dra. Andreza Marques de Castro Leão, por serem mulheres inspiradoras, pela motivação e pelas importantes e necessárias sugestões.

À banca de defesa, Prof.a Dra. Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa e Prof.a Dra. Valéria Cristina Gimenes Prado, por segurarem minhas mãos e não me deixarem cair diante das adversidades.

À Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), pelo apoio institucional.

As professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), as/os quais tenho muita gratidão por compartilharem conhecimentos e em especial ao Professor Doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro por seu engajamento e entusiasmo.

A minha família, em especial aos meus pais, Edna e Leonardo, pela confiança, paciência em me ouvir falar da pesquisa e pelas importantes palavras de conforto, ao meu irmão, Victor, por todo apoio, constante incentivo e motivação.

Ao Rubens, meu marido, companheiro de todas as horas, pela presença, incentivo, motivação, parceria, suporte técnico e emocional e compreensão nos momentos de ansiedade e ausência.

Aos meus filhos, Nicolas e Ameli, pelo amor incondicional e por trazerem acalento para meu coração mesmo nos momentos de cansaço e irritabilidade.

Às amigas, Karina e Patricia, pelas conversas valiosas, e pelo apoio nos momentos de sufoco e pela amizade forte e verdadeira.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

Nada é impossível de mudar.
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como natural, pois em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar. (Bertolt Brecht, 1982)

Bertold Brecht. Antologia Poética (1982).

RESUMO

Ao longo da história do Brasil, as diversas sociedades existentes contam e perpetuam memórias da história por meio da cooperação entre aqueles que buscam dominar as estruturas de poder e conhecimento com a escrita da história, baseando-se em critérios estabelecidos pela ideologia das classes dominantes. A escola de Annales foi um movimento de grande importância e relevância para historiografia contemporânea, pois revolucionou a escrita, a leitura e a concepção de fontes históricas, incluindo o estudo das mulheres em pauta. Ao compreender gênero como categoria de análise admite-se a relação entre gênero e poder e a necessidade de organizar a percepção histórica para além das construções sociais e padronizações, percebendo as nuances entre raça, gênero e classe sociais. Nesse sentido, o ensino da história do Brasil nas escolas deve resgatar a perspectiva histórica das mulheres, tendo em vista que a relação de gênero é uma categoria importante para análise dos eventos históricos, observando os diferentes aspectos conceituais de ideologia para compreender como está materializada nas escolas, tal como hoje ocorre com grupos ultraconservadores radicais que polarizam as discussões de gênero para reproduzir seus próprios valores ideológicos. Desta maneira, o presente estudo, de natureza aplicada, objetivou desenvolver um jogo de cartas sobre as heroínas da pátria brasileira inscritas ou indicadas no Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria como estratégia de inserção das temáticas de relação de gênero e no planejamento de aulas. Em relação à metodologia, consiste em uma pesquisa ação qualitativa, em que participaram 4 professores e 55 alunos do ensino fundamental – anos finais – e ensino médio. Aplicaram-se 3 questionários, 2 com os alunos e 1 com os professores, com questões abertas e fechadas e testou-se o jogo “O Livro de Aço”. A análise dos resultados permite afirmar que de modo geral não há conhecimento prévio dos alunos sobre as personalidades históricas presentes nas cartas, enquanto que os professores, ainda que também conheçam pouco sobre o tema, admitem a importância e possibilidade de trabalhá-lo em sala de aula utilizando o jogo. Outrossim, os alunos validaram positivamente o jogo, o que indica ser uma boa estratégia pedagógica. Em função das respostas da avaliação do jogo, conclui-se que o protótipo final do jogo foi validado positivamente pelos alunos. Dessa forma, o ideal seria que o jogo pudesse fazer parte do planejamento multidisciplinar por uma abordagem curricular transversal versando sobre relações de gênero e história das mulheres de forma multidisciplinar.

Palavras-chave: Ideologia de gênero. Feminismo. História das mulheres. Jogo.

ABSTRACT

Throughout history of Brazil, the various existing societies tell and perpetuate memories of the history through cooperation between those who seek to dominate the structures of power and knowledge with the writing of history, based on criteria established by the ideology of the ruling classes. The Annales school was a movement of great importance and relevance for contemporary historiography, as it revolutionized writing, reading and the conception of historical sources, including the study of women in question. Understanding gender as a category of analysis admits the relationship between gender and power and the need to organize historical perception beyond social constructions and standardizations, perceiving the nuances between race, gender and social class. In this sense, the teaching of Brazilian history in schools must rescue the historical perspective of women, considering that the gender relationship is an important category for the analysis of historical events, observing the different conceptual aspects of ideology to understand how it is materialized in the schools, as is the case today with radical ultraconservative groups that polarize gender discussions to reproduce their own ideological values. In this way, the present study of an applied nature aimed to develop a card game about the heroines of the homeland inscribed or indicated in the Book of Steel of Heroes and Heroines of the Homeland as a strategy for the insertion of gender relationship themes and in lesson planning. Regarding the methodology, it consists of a qualitative action research, in which 4 teachers and 55 students from elementary school – final years – and high school participated in it. 3 questionnaires were applied, 2 with the students and 1 with the teachers, with open and closed questions and the game “O Livro de Aço” was tested. The analysis of the results allows us to affirm that, in general, there is no prior knowledge of the students about the historical personalities present in the letters, and the teachers also know little about the subject, but admit the importance and possibility of working it in the classroom using the game. Furthermore, the students positively validated the game, which indicates that it is a good pedagogical strategy. Based on the responses of the game evaluation, it is concluded that the final prototype of the game was positively validated by the students. Thus, the ideal would be for the game to be part of multidisciplinary planning through a cross-curricular approach dealing with gender relations and women's history in a multidisciplinary way.

Keywords: Gender ideology; Feminism; Women's History; Games

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:.....	35
Quadro 2	44
Quadro 3	44
Quadro 4	63
Quadro 5	63
Quadro 6	64
Quadro 7	65
Quadro 8	75
Quadro 9:.....	80
Quadro 10	83
Quadro 11	83
Quadro 12	84
Quadro 13	85
Quadro 14	86

Lista de Figuras

Figura 1.....	13
Figura 2.....	19
Figura 3.....	54
Figura 4.....	69
Figura 5.....	76
Figura 6.....	77
Figura 7.....	78
Figura 8.....	79
Figura 9.....	81
Figura 10.....	81

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	9
INTRODUÇÃO	13
1 IDEOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE SEU SURGIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	19
1.1 A ORIGEM DA IDEOLOGIA DE GÊNERO: IDEOLOGIA DE GÊNERO OU O GÊNERO DENTRO DE UMA IDEOLOGIA?	28
1.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL.....	39
1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL COMBATIVA E A HISTÓRIA DAS MULHERES	41
1.4 GÊNERO, RAÇA E CLASSE: AS NUANCES DO FEMINISMO BRASILEIRO.....	47
2. COMO SE FAZ UM HERÓI? A CONSTRUÇÃO DO HERÓI BRASILEIRO NA LUTA CONTRA “IDEOLOGIA DE GÊNERO“	50
2.1 O LIVRO DE AÇO DOS HERÓIS E HEROÍNAS DA PÁTRIA	53
2.2 AS HEROÍNAS DA PÁTRIA.....	56
3. PRELIMINARES DO ESTUDO: O JOGO E A EDUCAÇÃO	59
3.1 INVESTIGANDO O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS: OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICO.....	61
3.1.1 Objetivo geral	61
3.1.2. Objetivos específicos.....	61
3.2 MÉTODO.....	61
3.2.1 Tipo de Pesquisa.....	61
3.2.2 Participantes da pesquisa	62
3.2.3 Instrumento de Coleta de Dados	65
3.2.3 Local.....	67
3.2.4 Procedimentos.....	68
3.2.4.1 Elaboração do Jogo.....	68
3.2.4.2 Coleta de Dados.....	70
3.2.4.3 Análise das Informações.....	71
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
4.1 “O LIVRO DE AÇO” – NASCE UM JOGO	73
4.1.1 As cartas	74
4.1.2 O Manual.....	75
4.1.3 Os Marcadores de ponto.....	76
4.1.4 Aplicação do jogo	77
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	82
4.2.1 Validando o Jogabilidade.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A.....	95
APÊNDICE B.....	103
APÊNDICE C.....	107
APÊNDICE D.....	108
APÊNDICE E.....	109
APÊNDICE F.....	110

INTRODUÇÃO

Nisso, avistaram trinta ou quarenta moinhos de vento que há naquele campo. Mal dom Quixote os viu, disse a seu escudeiro:

— O acaso vai guiando nossas coisas melhor do que poderíamos desejar: olha lá, amigo Sancho Pança, onde estão uns trinta gigantes monstruosos, com quem penso travar batalha e a todos tirar as vidas. Com os despojos deles começaremos a enriquecer, que esta guerra é boa, e grande serviço presta a Deus quem varre da face da terra semente tão maligna.

— Que gigantes? — disse Sancho Pança.

— Aqueles ali, de braços compridos — respondeu o amo. — Alguns costumam ter braços de quase duas léguas.

— Olhe vossa mercê — respondeu Sancho —, aqueles que estão ali não são gigantes, mas moinhos de vento, e o que neles parecem braços são as pás, que, rodadas pelo vento, fazem trabalhar as mós.

— Bem se vê — respondeu dom Quixote — que não és versado em aventuras: eles são gigantes. E, se tens medo, some-te daqui e fica rezando enquanto isso, porque vou travar com eles uma batalha feroz e desigual. (Miguel de Cervantes, 2012, p 117.)



Figura 1.

“Os Moinhos” – Ilustração de Jaime Pahissa Laporta (1916), que retrata a imagem de D. Quixote avançando sobre os moinhos, com sua lança. Fonte Biblioteca Nacional de España – Biblioteca Digital Hispânica.

A construção das narrativas que contam e perpetuam memórias da história do Brasil se dá, historicamente, por meio da cooperação entre aqueles que buscam dominar as estruturas de poder e conhecimento com a escrita da história, legitimando, em função de seus registros, a

verdade histórica que constitui a memória nacional, tornando verdadeira a premissa de que “quem tem o poder, dá o saber”.

Sob os holofotes do poder, a classe dominante ganha os palcos, sua atuação é enviesada por seus valores, interesses políticos e ideológicos. É esta classe quem elabora o roteiro e controla os atores sociais: o que aconteceu? Como aconteceu? Quais assuntos devem ser massivamente reproduzidos e quais assuntos devem ser varridos para debaixo do tapete? Como toda boa história tem um ator principal, e neste caso é a classe dominante que consagra seus próprios heróis.

Para Moura (1990) ao longo da história do Brasil, os historiadores e intelectuais foram aliados das estruturas de poder por interesse da manutenção do Ethos¹ Cultural, com a produção historiográfica atuando em nível de superestrutura e produzindo a história oficial que legitima o sistema de dominação existente no Brasil², estabelecendo quem são os heróis brasileiros e quem são os anti-heróis, delimitando áreas proibidas da história que não devem ser reproduzidas. Para o autor, o contexto político-institucional do Brasil indica que fazer e refazer a história do Brasil é um ato de coragem, e que, nacionalmente, há uma instituição invisível que inibe quem ousa pôr em primeiro plano a ação dos oprimidos como agentes dinâmicos do processo social.

Na França, entre os anos de 1929 e 1989, esse modelo de historiografia foi criticado por Lucien Febvre e Marc Block, fundadores da revista *Annales*, que posteriormente se tornaria a escola francesa dos *Annales*, um movimento formado por um grupo de historiadores em oposição ao positivismo histórico e à escola metódica, que questionou a escrita superficial da história a serviço do jogo de poder mostrando que ela não trazia à tona toda profundidade e complexidade que emergiam do homem (Burke, 1992, pp. 23-37).

Para Febvre era necessário fazer uma *outra história*³, escrever de forma mais assertiva, rever fontes de pesquisa e metodologias, se aproximar da realidade das realizações humanas, questionando a legitimidade dos grandes heróis, substituindo as narrativas tradicionais de acontecimentos, por uma história-problema⁴, contemplando de maneira interdisciplinar toda atividade humana do indivíduo comum, e não apenas a história política dos grandes indivíduos.

¹ Termo de origem grega utilizado em retórica, que significava os costumes, hábitos, características morais e sociais de uma cultura.

² A superestrutura está na formação social do pensamento marxista, sendo o local em que se produz tudo aquilo que não é material – ideias, leis, cultura e costumes.

³ Termo comumente utilizado por Lucien Febvre para descrever o que o grupo dos *Annales* tentava fazer.

⁴ Termo utilizado por Lucien Febvre, que indica “uma história orientada por problemas”, em defesa de que toda história deveria tomar essa forma.

Esse novo debate traz à tona o questionamento: quem são os verdadeiros heróis que protagonizaram as cenas do cotidiano? (Burke, 1992, pp. 07-17).

A historiografia anterior aos *Annales* era alvo de críticas pelo movimento feminista por excluir da história, ou citar parcialmente, as mulheres. Foi a partir da terceira geração da escola francesa de *Annales*, representada por autores como Georges Duby, Farge, Klapisck e Michèle Perrot, por exemplo, que se tornou possível centralizar a figura da mulher como objeto de estudo. Nesse momento, o movimento feminista se identificou com a renovação da escrita da história das mulheres, pois, apenas quando o foco central do historiador foi deslocado do campo político para o campo social, a mulher pode ser evidenciada (Burke, 1992, pp. 81-93).

Havendo o entendimento de que os historiadores não poderiam analisar sobre a mesma perspectiva os homens e mulheres, ignorando as diferenças significativas entre gênero, raça, classe social e assim por diante, a quarta geração dos *Annales*, que se inicia em 1989, buscou enfatizar os aspectos socioculturais e desenvolver de forma significativa a História Cultural⁵, também conhecida como história do povo, priorizando assim as relações sociais, e, por conseguinte, dialogando com o movimento feminista e os estudos de gênero.

Sobre os estudos de gênero, Scott (2009) define gênero como um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, uma vez que esta é uma forma primeira de significar as relações de poder. Entre os elementos constitutivos das relações sociais, que permeiam as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero, estão os conceitos normativos e a interpretação do sentido de símbolos amplamente difundido por instituições religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas que assumem a forma de uma oposição binária que instala de forma categórica o sentido do masculino e do feminino, reprimindo o comportamento desviante e assumindo que suas posições normativas são produto de um consenso social e não de um conflito.

Para Butler (2018), o gênero não deve ser conceitualizado, mas sim, categorizado. O gênero como categoria analítica possibilita entender as relações humanas baseadas nas relações de poder, ampliando o olhar sobre o fenômeno.

O que é uma ideologia? O que a sociedade atual considera ser ideologia de gênero? Atualmente, é possível constatar, sobretudo na atual conjuntura política educacional brasileira,

5 Conforme Rioux e Sirinelli (1998, p. 20) afirmam: “A história cultural é a que fixa o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar - nacional ou regional, social ou política-, e de que analisa a gestação, a expressão e a transmissão. Como é que os grupos humanos representam ou imaginam o mundo que os rodeiam?”

que professores reproduzem discursos e comportamentos estereotipados para os papéis de gênero.

Tal como a jornada do herói Dom Quixote e sua luta contra os gigantes, assim é a batalha contra a ideologia de gênero nas escolas. Sancho Pança não conseguiu convencer Dom Quixote que seus gigantes na verdade eram moinhos de vento, tampouco a escola e a academia conseguiram elucidar para comunidade escolar que ideologia de gênero nas escolas é uma falácia. Para Figueiró (2020), as escolas deveriam trabalhar sistematicamente desde a infância os temas relacionados à sexualidade⁶ para que os alunos, entre outras coisas, possam se relacionar melhor entre si, melhorando as relações com o respeito mútuo, tendo a mente mais aberta para superar o machismo, o patriarcalismo e toda forma de desigualdade e preconceito.

A educação sexual deve ser iniciada na família, e aperfeiçoada e aprofundada na escola, pois a família e a educação escolar não se substituem, mas se complementam. Em todas as idades, temos interesses e comportamentos sexuais. Cada idade é diferente e vive de maneira díspar, mas a sexualidade é importante em todas elas. Conhecê-la e vivê-la livre, com responsabilidade, é saudável e necessário para o nosso equilíbrio como pessoa. Entretanto, as interpelações ideológicas sofridas dentro do ambiente escolar, motivadas pela disseminação de informações falsas, ainda inibem, polemizam e dividem opiniões sobre a educação sexual nas escolas e o diálogo aberto sobre relações de gênero.

Assim, esse estudo entende gênero como uma categoria analítica, que irá observar através de diferentes contextos culturais e históricos mulheres que subverteram suas práticas para que suas existências produzissem algo diferente para o social, no qual, através de suas, ações elas romperam com a ordem compulsória para seu gênero. Por isso, parte-se do pressuposto que para trabalhar educação sexual na sala de aula é fundamental criar e manter um ambiente de aprendizagem positivo, baseado no respeito e na confiança entre todos e promover o diálogo reflexivo e a troca de experiência entre os participantes.

Sendo assim, no contexto histórico vigente, como é possível possibilitar conforto e segurança para que o professor insira tópicos controversos no seu planejamento de aulas, como por exemplo o estudo das relações de gênero, sem conflitar com a ideologia política vigente no currículo escolar? Propõe-se a aplicação de um jogo que permita estimular o desenvolvimento

⁶ De acordo com Ribeiro (2005), o conceito de sexualidade foi criado no século XIX, e define-se como um saber sexual, um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual. É um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação e elaboração mental do desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão. Já o sexo é um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos vinculados ao ato sexual, resultante das concepções existentes sobre ele.

da educação sexual, oportunizando a abertura para o diálogo das relações de gênero no contexto histórico brasileiro, a partir de um símbolo patriótico exaltado pelos nacionalistas, o *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*, que simbolicamente homenageia personagens protagonistas de marcos históricos e de grande importância nacional. Nele, encontram-se mulheres que para contribuir com o país inevitavelmente transgrediram aquilo que socialmente era esperado para o comportamento do seu gênero.

Considerando a relevância social desta pesquisa, um dos seus objetivos é ampliar o debate do protagonismo histórico das mulheres na história do Brasil e evidenciar que mesmo o país conferindo o *status* de heroína nacional para determinadas mulheres, há o apagamento histórico de suas importantes contribuições para construção da nação.

Sendo assim, justifica-se esse estudo apresentando uma proposta pedagógica que possibilita explorar papéis de gênero feminino e sua representatividade, avaliada nacionalmente através do reconhecimento de honra da inscrição do nome das personagens no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*, demonstrando que mulheres brasileiras que atuaram na história nacional obtiveram grandes feitos, subvertendo os comportamentos que a sociedade havia delimitado ao exercício social do gênero feminino.

Essa proposta demonstra que é possível questionar os papéis de gênero dentro de um contexto nacionalista e com o respaldo político das discussões que avalizaram os projetos de leis que aprovaram as inscrições das heroínas no “Livro de Aço”, dando segurança para o educador praticar suas ações pedagógicas sem temer a interpelação ideológica do grupo radicalizado. Para isso, propõe-se a utilização do jogo “O Livro de Aço”, que é um jogo representativo protagonizado pelas Heroínas da Pátria, como uma estratégia lúdica docente para versar sobre as relações e subversão de gêneros.

Em seu desenvolvimento, este trabalho tem como hipótese a inexistência do conhecimento das heroínas da pátria por parte dos alunos, bem como os marcos históricos protagonizados por elas, o que pode caracterizar um silenciamento histórico do protagonismo feminino na história nacional pelos estudantes e também a possibilidade de dialogar sobre relações de gênero, por meio de uma estratégia lúdica, utilizando como referência a subversão dos papéis de gênero e tendo como inspiração as heroínas da pátria.

O objetivo geral é: desenvolver um jogo que aborda a representatividade histórica feminina de mulheres que subverteram seus papéis de gênero e foram reconhecidas nacionalmente como heroínas da pátria;

Os objetivos específicos são: (i) identificar, por meio de questionário aplicado com alunos o conhecimento prévio que eles têm das mulheres que são heroínas da pátria; (ii)

diferenciar a ideologia presente no currículo da ideologia de gênero falaciosa; (iii) identificar o perfil do herói nacional; (iv) demonstrar que é possível trabalhar a educação sexual emancipatória e as relações de gênero através da perspectiva histórica da mulher brasileira, utilizando o viés nacionalista da concepção de herói da pátria.

1 IDEOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE SEU SURGIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é conservador em matéria de ensino volve as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. (Rui Barbosa, 1947, p.12)



Figura 2

“Escola para meninas” – Meninas têm aula de costura na Escola Caetano de Campos, em São Paulo (Foto: Escola Normal Caetano de Campos/ CRE Mario Covas). Fonte: Agência Senado

Neste primeiro capítulo serão abordados diferentes aspectos conceituais de ideologia, com o intuito de mostrar suas nuances e a sua relação com a reprodução social de interesses do poder dominante. Tal contextualização se faz necessária para mostrar que, e como, a escola contribui enquanto aparelho ideológico do Estado para a perpetuação de falácias a respeito da ideologia de gênero.

Conforme observa-se na figura 2 desde os primórdios da organização escolar no Brasil ocorre a distinção de gênero. Nota-se que durante o Brasil Imperial meninos e meninas eram

separados no espaço físico escolar e as mulheres eram preparadas para os trabalhos femininos, como a costura e outras prendas domésticas.

Com o intuito de facilitar a compreensão dos conceitos, serão apresentados exemplos ambientados no cenário em que ocorreu a articulação política da aprovação legal da proposta que estruturou o ensino primário público brasileiro, lei educacional de 1827, historicizando e analisando os primórdios da legislação educacional como fonte histórica e produtora de conhecimento histórico. No entanto, faz-se necessário discutir, inicialmente, os conceitos de cultura e ideologia, para se compreender de que modo podemos observar a sua presença na estruturação histórica da escola brasileira.

De acordo com Marx e Engels (1998), a relação teórica entre os conceitos cultura e ideologia deve ser concebida em dois sentidos, ou a partir da forma como os estudos culturais tratam o tema da ideologia ou, no sentido oposto, a partir da análise de como os ideólogos concebem o papel da cultura. Em ambos os casos, há pontos de contato que devem ser levados em consideração na presente pesquisa, além do fato de que é importante discernir que se trata da análise da teoria e não da *práxis* e da gestão cultural frequente como objeto de estudo no século passado (Marx & Engels, 1998).

A ideologia, enquanto conceito, começa a ser definida em 1796, por Destutt de Tracy, como uma ciência que estuda as ideias, seu caráter, origem e as leis que as regem (Marx & Engels, 1998). Tem antecedentes diretos nas concepções filosóficas sobre o ideal, idealidade e ideias, sendo esta última concebida por Platão como universais teóricos existentes independentemente da vontade humana individual e, portanto, com um caráter objetivo. A visão dos primeiros estudantes de ideologia é "psicóloga", relativa à maneira como o homem internaliza fatores externos e os complementa com um eu interior. Na estrutura do empirismo (Locke, Berkeley, Hume), o ideal se refere à psique e ocorre dentro da estrutura limitada da mente humana.

Esta é uma visão que não contempla o caráter ideal de muitos objetos que existem fora da cabeça do homem e que, por seu caráter essencialmente simbólico, devem ser compreendidos também a partir do estudo do ideal. É o caso da obra artística que, mesmo filiada ao realismo como estilo, nada mais é do que uma representação da realidade e, como tal, não é a própria realidade, mas um espelho dela que procura recriá-la. Essas limitações são superadas por uma interpretação mais abrangente e contextual desse processo que enfoca a influência da vida social, na formação das ideias dos homens, não como indivíduos isolados, mas como seres sociais (Marx & Engels, 1998).

Na filosofia clássica alemã, o cenário em que as ideias são conjugadas e definidas, antes ocupadas pelo psiquismo, passa a ser tomado pela consciência social ou consciência coletiva, que, historicamente, se conforma como razão coletiva. Esta passa a ser a fonte de toda representação ideal e, como tal, a medida para que a moral e a ética dos homens sejam regidas por ela. Essa é uma ideia expressa na obra hegeliana, a partir da definição da relação entre o ideal e o material. De acordo com a percepção de Hegel, o ideal não pode ser entendido como a soma das psiques individuais ou da alma singular (Marx & Engels, 1998), mas como uma realidade que transcende a própria existência das almas individuais.

Isso que Hegel chama de idealidade em geral ou espiritual é o fundamento da teoria marxista a respeito da consciência social e do ser social. Para a teoria marxista, existe uma estreita relação entre a consciência individual e a consciência coletiva, e reside no fato de a primeira não ser inata, é formada a partir da educação e da cultura, portanto, do que o homem herda em sua vida (Marx & Engels, 1998).

Da perspectiva ideológica do materialismo histórico, as principais contribuições marxistas para explicar a ideologia foi conceituar no campo da formação social a infraestrutura e a superestrutura, abrangendo a constituição da infraestrutura, que historicamente torna-se determinante na formação social, pois é dada a condição de toda produção material e organização para realização do trabalho, agregando a si a superestrutura que, de acordo com o pensamento marxista, se produz tudo que não é material como as ideias, leis, cultura e costumes. Sendo assim, o nível econômico – infraestrutura – determina o nível político e ideológico e havendo qualquer mudança na base econômica, conseqüentemente haverá mudança na superestrutura (Machado, 2021).

Althusser (2015) faz uma releitura do materialismo histórico-dialético e se contrapõe a Marx sobre o conceito de formação social. Para o autor, a formação social existe como um todo complexo estruturado, em que se distingue o que é determinante e o que é dominante. Sendo assim, o fenômeno político e ideológico está presente na formação social como um todo, porque, para Althusser, o nível econômico não é determinante para formação social, mas sim dominante.

Se para Marx o sujeito é um sujeito histórico, revolucionário, quem determina a formação social é a base econômica, sendo que a ideologia na esfera política é um instrumento de manutenção de poder da classe dominante para controle do Estado, para Althusser, por outro lado, o indivíduo existe como sujeito ideológico e não existe formação social sem a sujeição do indivíduo à ideologia. Então, para que a formação social exista, para Althusser, é fundamental que os indivíduos se sujeitem a uma ideologia e para que isso aconteça se faz necessário

produzir e reproduzir a ideologia, pois é através da ideologia que o sujeito se reconhece como pertencente da formação social (Machado, 2021). Assim, para Althusser (2015), os aparatos ideológicos do Estado são inúmeras instituições diferenciadas e especializadas. Considerando que o aparato (repressivo) do estado (unificado) pertence inteiramente ao domínio público, o aparato repressivo do Estado funciona por meio da violência, enquanto os aparatos ideológicos funcionam por meio da ideologia.

Assim, compreende-se que os aparatos ideológicos do Estado funcionam da melhor forma para atingir a finalidade de criar representações do homem com a sua própria realidade, uma vez que, para Althusser, a ideologia não representa o campo das ideias, mas sim a real existência do homem com sua realidade. A escola, conforme demonstrado por Althusser (2015), é o mais importante aparelho ideológico do Estado, estando a ideologia materializada nas escolas.

Para exemplificar, podemos citar a lei que organizou a educação brasileira e deu início a estruturação da rede pública de ensino, datada de 15 de outubro de 1827 e assinada pelo Imperador Dom Pedro I. Organizada em 17 artigos, essa lei se ocupou da criação de escolas, do salário dos mestres, do método de ensino, do currículo, do concurso público, das gratificações, das escolas femininas, dos castigos e da fiscalização das escolas (Castanha, 2013 p. 55). O debate ocorreu na Câmara e no Senado durante o período do Brasil Império e isto ajuda a compreender que, dentro da perspectiva histórica da educação do Brasil, é possível identificar quando a discussão de gênero se inicia dentro do currículo escolar, pois, similarmente com o período atual, sob o mesmo ponto de vista de Castanha (2013), ela se deu em uma disputa política entre liberais e conservadores em que a liberdade de ensino era algo perigoso, pois pela educação se poderia formar jovens virtuosos comprometidos com a sociedade e a Nação ou desvirtuá-los do caminho, levando à desordem e imoralidade.

Em relação à questão ideológica e à forma de se tratar os gêneros diferencialmente, observava-se, nessas leis, que o currículo escolar do Brasil Império proibia o ensino de matemática avançada às meninas. Enquanto os homens aprendiam aritmética e geometria, as mulheres tinham aulas de “prezadas domésticas”, desenvolvendo habilidades de cuidados do lar e dos filhos. Castanha (2013) explica que a Lei Educacional de 15 de outubro de 1827 foi amplamente discutida no Senado antes de ser votada, o que nos permite concluir que o currículo escolar para as escolas femininas deveria ser mais simples, pois, na visão dos senadores, as alunas tinham menor capacidade intelectual do que os alunos para compreender os conceitos matemáticos complexos.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art.11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (Brasil, 1827).

Na perspectiva do materialismo histórico marxista, em que as condições materiais da vida são dadas e o sujeito social está condicionado a sua condição material, é possível observar que a primeira lei educacional brasileira foi elaborada pensando na divisão sexual do trabalho e na reprodução das relações de classe, e a escola determinou, por meio da educação, as atividades laborais de homens e mulheres, sendo que o trabalho doméstico e o trabalho artesanal eram atividades exclusivamente feminina, enquanto os homens passavam por mais aptos para as atividades intelectuais. Cabe ressaltar que na proposta original da lei não havia menção ao ensino das prendas que servem à economia doméstica, conforme citado no artigo 12º, tampouco havia diferenciação do ensino de matemática, e que essas pautas foram discutidas a partir da necessidade de ocupar a mente das mulheres com o que julgou-se realmente relevante para os afazeres domésticos, incluindo uma rotina escolar diária, para alunas e professoras, aos trabalhos com agulhas, sendo eles: tricô, crochê, ponto de marca e bordados (Castanha, 2013. p.73).

Como pressuposto, ao se pensar na educação que se opõe ao estado burguês, Marx e Engels (1998) defenderam a educação pública e gratuita que articulasse o trabalho manual e a atividade intelectual do sujeito, rearticulando o saber e fazer para que a educação se voltasse para formação integral do sujeito, defendendo que a relação entre trabalho produtivo e educação possibilitassem o acesso do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que são aqueles fundamentados, produzidos e ensinados por seus aspectos filosóficos, científicos e industriais.

A escola impõe a moral e os costumes da sociedade. Para Durkheim (1975), a educação se modifica conforme o contexto histórico, mas precisam estabelecer um conjunto de princípios, pois a ação da consciência coletiva faz com que a sociedade exerça uma força que molda o comportamento dos indivíduos de acordo com os interesses da sociedade. Durkheim (1975)

esclarece que a educação é um fato social imposta para os sujeitos, é coercitiva e exterior ao indivíduo, e esta educação tem finalidade de produzir a socialização do sujeito, pois espontaneamente o homem não se submeteria às autoridades políticas, não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria.

No debate acerca da redução do ensino de matemática no currículo das meninas, nas escolas de primeiras letras, expressou-se a preocupação dos senadores em não desviar o comportamento das alunas de sua “natureza feminina”. Em contraposição ao ensino avançado de matemática para mulheres, argumentou o Marques de Caravelas que o Brasil não poderia seguir os exemplos de modelos femininos de educação dos países cultos pois:

As mulheres são dotadas dos mesmos talentos que os homens. Deve-se dar a isso algum desconto. Essa frívola mania de mulheres se aplicarem a estudos para os quais parece que a natureza não as formou, desviando-se dos verdadeiros fins para que foram criadas, é que deu motivo à comédia *Les Femmes Savantes*⁷[de 1672], em que o célebre Molière ridiculariza, com sua graça costumada, essa fútil vaidade que naqueles países tem grassado entre elas (Caravelas, como citado em Westin, 2020).

Concordando com o Marques de Caravelas, o Visconde de Cayru reforça o temor do caráter imoral que o aprofundamento das meninas nos estudos pode trazer para o futuro das mulheres e que tal comportamento pode resultar no egresso feminino nas universidades, o que, para Durkheim (1975), pode ser explicado pela ação da consciência coletiva, na qual a escola tem um importante papel ao impor conceitos morais e de costumes da sociedade, com a geração adulta exercendo suas ações nas gerações mais novas, preparando o sujeito para função que ele futuramente irá ocupar no organismo social, e, na ocasião, o debate entre os senadores demonstra que não era do interesse social que as mulheres egressassem nas universidades (Machado, 2021). Assim, o Visconde de Cayru, ao defender as suas ideias, diz:

Não nego que tem havido mulheres de capacidade varonil. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarina, mas são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são raridades da espécie. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. Não se têm visto bons resultados. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. Ela foi condenada por adúltera. Se formos nesse andar, não causará admiração que também se requeira que as mulheres possam ir estudar nas universidades, para termos grande número de doutoras. (Viscondi de Cayru, como citado em Westin, 2020)

⁷ Comédia teatral, escrita em 5 atos por Molière (1622-1673), traduzido para o português como *As Eruditas* por Jenny Klabin Segall e, pejorativamente, como “As Sabichonas” por Millôr Fernandes. A comédia satiriza o comportamento das mulheres eruditas da época, sugerindo que o excesso de estudos poderia corromper a família.

A ideologia não tem história, pois é atemporal, onipresente e eterna. Ela representa a relação imaginária do sujeito com a sua real condição de existência porque as concepções de mundo fazem parte de ilusões construídas subjetivamente. Difundir uma escola para cada sexo, durante a estruturação do ensino primário brasileiro, possibilitou o cumprimento do preceito constitucional de assegurar a instrução primária a todos os cidadãos e possibilitou ao Estado tomar para si o controle da instrução pública e reproduzir desigualdade de gênero (Castanha, 2013 p.22).

Ademais, Althusser (2015) esclarece que o indivíduo é subjetivo, porém a interpelação o coloca como sujeito concreto. É por meio da interpelação ideológica que o indivíduo é interpelado por um conjunto de regras, normas e procedimentos diários que o faz ser sujeito concreto de uma ideologia dominante, em consonância os direitos atribuídos aos professores para impor a disciplina, que também pode ser entendido como a licença do Estado para interpelar ideologicamente os alunos, porquanto exemplificado por Castanha (2013) que aos professores, pela Lei educacional de 1827, era garantido punir os alunos quando houvesse indisciplina, sendo sugerido que os castigos praticados seguissem o método Lancaster⁸, porém, se assim desejassem, poderia ser utilizada forma mais dura, desde que em concordância com o diretor. Os meios legalmente instituídos desautorizavam o uso de palmatória, mas permitia colocá-los de castigo em pé ou de joelho pelo tempo que quisessem.

Comumente também se utilizava o sistema de prêmios aos bons alunos e pode-se compreender, dentro dos conceitos apresentados por Althusser (2015), que o bom aluno era o sujeito operacional da ideologia, que se submetia ao que lhe era imposto através das normas e procedimentos diários, se tornando um sujeito concreto que se reconhece e se aceita dentro do sistema. Conforme explica Castanha (2013), o aluno exemplar era promovido de lugar na classe, tinha seu nome destacado no quadro de honra, e o bom comportamento a longo prazo permitia ao aluno ser honrado com uma medalha e desfilar durante um mês perante os colegas com a medalha presa ao pescoço.

Dentro do contexto político nacional conservador, é comum ouvir um alinhamento discursivo para o “cidadão de bem”. Mas quem é o cidadão de bem? É o sujeito que se sujeita à própria ideologia, materializada nas leis, política, religião e nas práticas do cotidiano. Sendo assim, ser conservador não é uma questão de idade, mas de ideologia. No contexto escolar, mesmo tomando consciência da condição de sujeitos concretos da ideologia, é comum se

⁸ A opção pelo método Lancaster, na lei 15 de outubro de 1827, se deu porque o referido método representava o que havia de mais moderno e eficiente, em âmbito educacional nas nações mais desenvolvidas do mundo na época. Os castigos presentes no método incluem ações que imputam ao aluno sentimento de vergonha e humilhação.

sujeitar à alienação, por meio da interpelação, mas isso não ocorre apenas com os alunos, mas também com toda comunidade escolar.

Para Althusser (2015), o professor é um sujeito operacional da ideologia e precisa ser um sujeito submisso ou submetido a doutrina educacional vigente, alienando-se a ela, do contrário é interpelado por não agir de acordo com os rituais da doutrina educacional, regida por uma conjunção ideológica de regras, muitas vezes tornando-o um reproduzidor da ideologia que mantém as relações de poder. Isso pode ser observado atualmente com a constante preocupação de preparar os estudantes para o vestibular, reproduzindo massivamente conteúdo para serem decorados sem criticidade em prol da aprovação dos alunos nos vestibulares mais concorridos, premiando escolas e professores que os aprovem em maior quantidade. Já em relação à Lei educacional de 1827, é possível observar que havia rigorosos critérios de seleção para que mulheres pudessem lecionar nas escolas femininas, entre eles não ser divorciada e dedicar-se diariamente ao trabalho com as agulhas, conforme cita Castanha (2013). Isso quer dizer que, concordando ou não com os critérios, para poder trabalhar nas escolas femininas era necessário se sujeitar à ideologia, mantendo-se casadas e ocupando-se dos artesanatos.

Conforme explica Althusser (2015), o sujeito apenas alcança liberdade quando se reconhece como um sujeito ideológico, pois até mesmo as práticas mais inovadoras e subversivas reproduzem uma ideologia, pois a escola é cheia de contradições e há indivíduos que se opõe ao processo que se estabelece nas escolas enquanto aparelho ideológico do Estado e aparelho ideológico repressivo, identificando-se, assim, com outras ideologias.

Ao retomar a discussão entre os senadores que discutiram os termos para regulamentação da instrução primária, o deputado Xavier de Carvalho ressaltava a importância de selecionar professores que “tenham moral”, porque um professor imoral é a ruína da sociedade. Para ele os professores de primeiras letras deveriam ter “muita moralidade para que deem bons exemplos” (Xavier de Carvalho, como citado em Castanha, 2013, pp. 60-61). Findada as discussões, o documento oficial reforça essa preocupação, conforme observa-se nos artigos 6º e 7º:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, contar, gramática da língua nacional, princípios de doutrina religiosa e de moral, proporcionado à compreensão de meninos.

Art. 7º Serão nomeadas mestras de meninas, e admitidas a exame, na forma do art. 3º para as cidades e vilas mais populosas, em que o presidente em conselho julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de um tal ensino, compreendendo também o de cozer e bordar (Brasil, 1827).

A ideologia se torna dominante por meio dos aparelhos ideológicos do Estado e a escola é um dispositivo de transmissão de ideias que reproduz a ideologia da classe dominante, inclusive estabelecendo divisões sociotécnica do trabalho, estabelecendo quem estará nas posições de liderança e de subalterno. É difícil se contrapor aos aparelhos ideológicos do Estado, e o desafio da educação é encontrar maneiras de operar essas questões ideológicas, pois a escola é repleta de contradições em seu interior. Para promover mudanças significativas, o professor precisa adotar uma postura política e social em suas práticas e saber que haverá resistência dos seus pares. A ideologia também se materializa no currículo escolar, nos materiais didáticos, é pragmática, acrítica e reproduz as práticas ideológicas dominantes, pois o currículo e o aspectos culturais da sociedade estão intrinsecamente ligados.

Alguns aspectos estão institucionalizados, mas não necessariamente oficializado, preparando os alunos para o trabalho e suas relações sociais, que é caracterizado por Apple (1989) como as novas ideologias que são produzidas pelo aparato educacional por meio de um currículo oculto, que inclusive reproduz a divisão sexual do trabalho. Isso porque o que não é dito em um texto é tão importante quanto o que é dito, pois, de acordo com Apple (1989), a ideologia encontra-se presente no texto na forma dos seus eloquentes silêncios.

É importante compreender que o silenciamento é uma reprodução ideológica para analisar com criticidade o apagamento do protagonismo histórico feminino e a exclusão das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” pelo Ministério da Educação da Base Nacional comum Curricular como uma condição para manter as relações do patriarcado no poder.

Apple (1989), ao falar sobre a classe e o patriarcado na cultura da feminilidade, diz que os significados e práticas culturais que se desenvolvem a partir da interação do gênero e da classe dominante tanto penetram no amago do poder patriarcal e das relações de classe, como limitam as possibilidades de ação, em que as mulheres são preparadas para exercer funções ocupacionais tanto para o trabalho remunerado, quanto para o trabalho doméstico.

O questionamento do próprio conteúdo é importante não apenas para ver quais ideologias são expressadas ou representadas no próprio material (a própria noção de representação é uma noção complexa e difícil), descobrindo o que está presente e o que está estrategicamente ausente, pois entre os materiais curriculares disponibilizado para professores e alunos, no que se refere ao conteúdo, as diferenças ideológicas existentes em relação a raça, gênero e classe são estrategicamente filtradas com limites substanciais com respeito ao que pode ser considerado conhecimento “legítimo” (Apple, 1989, p.173).

É importante pensar em um modelo de escola para além da reprodução da ordem social, que garanta aos alunos acesso ao conteúdo histórico acumulado e sistematizado, inclusive com os temas ausentes do currículo, e para que isso aconteça o professor deve ter domínio e criticidade do conhecimento curriculares e não se tornar um reproduzidor dos materiais didáticos prontos, estando atento a práticas de ensino para não reproduzir e legitimar as desigualdades.

1.1 A Origem da Ideologia de Gênero: Ideologia de Gênero ou o Gênero dentro de uma Ideologia?

O termo “gênero” denota muitos significados, entre eles o uso gramatical, uma categoria analítica, relações de poder, história das mulheres, categoria social que evidencia as diferenças e as desigualdades que resultam dos seus desdobramentos. Quanto ao feminismo, ainda que seja possível identificá-lo como ideologia política desde o século dezenove, porém somente a partir da década de 70 do último século ele é admitido no campo acadêmico como uma tendência teórica de cunho crítico e político (Hollanda, como citado em Silva,2008)

Na produção historiográfica, o feminismo destaca-se pela influência marxista, ao compreender a opressão feminina em função do capitalismo. Michelle Perrot (2005), historiadora pertencente à terceira geração da escola dos *Annales*, ressalta, em seus estudos sobre mulheres no trabalho, que as raízes do feminismo são tomadas de palavras e vontades de representação feminina e que suas perspectivas de análise historiográfica devem ir além do mundo do trabalho. Para autora a história das mulheres, de conformidade com a perspectiva de gênero de Joah Scott (1989), deve instigar os historiadores a se questionarem a respeito da evolução entre as relações de gênero ao longo da história, em todos os níveis da teoria, prática e linguagem, produzindo reflexões em termos de fronteiras, partilhas, equilíbrio, afetividade, conflitos, concessões, deslocamentos, poderes e contrapoderes (Perrot, 2005 pp. 263-264).

Foi durante a primeira onda do feminismo, no final do século XIX, que se consolidou o conceito de mulher em que, de acordo com Scott (1989), através do gênero buscou-se a legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980. Existe uma relação inseparável entre gênero e poder, e para entender o gênero, elucida Scott (1989), é fundamental compreender o sistema simbólico e as características sociais atribuídas socialmente a homens e a mulheres, compreendendo que estão enviesados à estrutura de poder que limita a ação dos corpos. Esse sistema simbólico é responsável por classificar, diferenciar e hierarquizar sujeitos e instituições.

Para exemplificar, Scott (1989) questiona como explicar o fato de que as crianças aprendem essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares ou dentro de lares em que o homem e mulher dividem as tarefas parentais. Ele atribui isso aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam os gêneros, articulando regras de relações sociais ou construindo o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido.

Ao indagar sobre como gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico, argumenta que a resposta para tal questão dependem do gênero como categoria de análise, sendo

Um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. A política só constitui um dos domínios onde o gênero pode ser utilizado para análise histórica (Scott, 1989, p.23).

Para Scott (1989), o gênero concebe as estruturas políticas de poder e as condições da existência da sua autoridade superior, excluindo as mulheres do seu funcionamento, sendo o gênero uma das referências que concebe e legitima poder político a partir da oposição e da hierarquização masculino/feminino. Para legitimar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro.

Stoller, ao longo de sua obra *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity* (1984), introduz a palavra “gênero” como uma parte distinta da sexualidade humana, promovendo importantes discussões que vão além do sexo biológico, trazendo, dentro do seu próprio conjunto de habilidades e conhecimentos oriundos da medicina, psiquiatria e psicanálise, uma perspectiva biomédica sobre gênero e estudos das diferentes identidades de gênero.

Ainda segundo Stoller (1984), embora sexo e gênero pareçam ao senso comum serem praticamente sinônimos, e na vida cotidiana estarem inextricavelmente ligados, os dois reinos (sexo e gênero) não são inevitavelmente vinculados a qualquer coisa como um relacionamento um para um, mas cada um pode seguir seu caminho totalmente independente: gênero atribui ao indivíduo uma identidade constituída de símbolos que expressam suas relações sociais; conceitos normativos que interpretam esses símbolos através da educação, religião, leis, política

e ciência; a representação binária dos gêneros e sua sexualidade diversa; e a identidade subjetiva do sujeito.

Para falar sobre a importância dos estudos de gênero para História Social, Pinsky (2009) afirma que o pesquisador pode estudar as representações dos sujeitos e as relações de gênero a partir de diferentes fontes, e analisar comportamentos, práticas e discursos observando o lugar de fala dentro do plano das hierarquias, como, por exemplo, homem detentores/produtores de saber, reprodutores de discursos dominantes ou de discursos mantenedores da ordem social. Ao mesmo tempo, pode-se estudar essas mesmas fontes observando as performances dos atores históricos, submissos e rebeldes aos limites sociais, práticas, reinterpretações, tensões e conflitos presentes nas vidas desses sujeitos, que muitas vezes emergem de forma sutil e se revelam ao olhar do pesquisador mais atento. Como é o caso das heroínas da pátria que serão referidas nesse estudo.

Butler, em sua obra *Problemas de Gênero* (1990), alega que é necessário compreender a historicidade do gênero e do corpo não como um conceito, mas sim, como uma categoria, pois, entender gênero como categoria é atribuir a esse espaço tudo aquilo que for relacional. Para autora, “gênero”, enquanto um simples conceito, legitima a ordem de poder, na medida em que seria um instrumento expresso pela cultura e discursos que inscreve o sexo e as diferenças sexuais fora do campo social. Ao categorizar o gênero é possível analisar, entender as estruturas de poder e subverter a ordem compulsória, fazendo emergir problemas até então ocultos. O gênero, na concepção de Butler (1990), é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados. Para a autora, a performatividade do gênero está ligada ao processo global da constituição do gênero, da internalização das normas que estilizam o corpo e criam uma conexão do “eu” com o gênero e também reconfigura e reconstrói a linguagem.

A linguagem, de acordo com Butler (1990), é um conjunto de atos, repetidos ao longo do tempo, que produzem efeitos de realidade que acabam sendo percebidos como “fatos”. Considerada coletivamente, a prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural. “Somos obrigados, em nossos corpos e em nossas mentes, a corresponder, traço por traço, à ideia de natureza que foi estabelecida para nós [...] ‘homens’ e ‘mulheres’ são categorias políticas, e não fatos naturais” (Wittig, como citado em Butler, 1995, p. 156)

Em contraposição, surge às definições conceituais dos estudos de gênero apresentadas pelos autores citados a desvirtuação falaciosa que nos leva até a ideologia de gênero.

Para entender como se deu o processo de estigmatização da palavra gênero, Junqueira (2018) esclarece que dentro do campo da linguagem o sintagma⁹ ou a expressão “teoria/ideologia de gênero” é uma invenção católica, que surgiu em discussões do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000, a partir de interpretações equivocadas e sem rigor científico. O Papa João Paulo II, por exemplo, diz que

O Estado e a Igreja têm obrigação de prestar às famílias todos os meios possíveis a fim de que possam exercer adequadamente os seus deveres educativos. Por isso, quer a Igreja quer o Estado devem criar e promover aquelas instituições e actividades que as famílias justamente reclamam. A ajuda deverá ser proporcional às insuficiências das famílias. Portanto, todos os que na sociedade ocupam postos de direcção escolar nunca esqueçam que os pais foram constituídos pelo próprio Deus como primeiros e principais educadores dos filhos, e que o seu direito é absolutamente inalienável [...] Se nas escolas se ensinam ideologias contrárias à fé cristã, cada família juntamente com outras, possivelmente mediante formas associativas, deve com todas as forças e com sabedoria ajudar os jovens a não se afastarem da fé. Neste caso, a família tem necessidade de especial ajuda da parte dos pastores, que não poderão esquecer o direito inviolável dos pais de confiar os seus filhos à comunidade eclesial (Papa João Paulo II, 1994).

No discurso do Papa João Paulo II, figura de poder da Igreja Católica e da cultura católica conservadora, apresenta três aparelhos ideológicos do Estado – dentro do conceito de ideologia de Althusser: família, escola e igreja. Nenhuma classe consegue se manter no poder sem exercer a hegemonia no aparelho ideológico do Estado, que precisam estar discursivamente alinhados para materializar a ideologia das classes dominantes por meio das práticas educativas. De acordo com Leão, Neto e Whitaquer (2015), a ideologia que procede do pensamento religioso é reproduzida para sociedade por meio dos seus agentes formadores e, no contexto escolar, nota-se uma realidade aplicável ao conceito de violência simbólica que estabelece uma cultura de submissão da mulher ao homem, que é transmitida por meio destes agentes.

O discurso conservador religioso apresentado, que Junqueira (2018) nomeia como discurso antigênero, estabelece uma relação imaginária que se materializa na prática, interpelando as escolas a se sujeitarem e reproduzirem apenas os conteúdos discursivamente alinhados aos valores conservadores aceitáveis, para que os alunos possam se tornar indivíduos facilmente reconhecíveis como sujeitos concretos dentro de uma formação social, ou seja, o cidadão de bem integrado à ordem social vigente.

⁹ De acordo com o dicionário Michaelis: Unidade sintática da estrutura linguística, formada por uma ou várias palavras, em que existe um elemento determinado e outro determinante, subordinados entre si, que, de acordo com seu núcleo, desempenha uma função diferente na frase.

Junqueira (2018) alerta sobre o fenômeno crescente do discurso antigênero, disseminado por um ativismo reacionário que se mobiliza contra qualquer menção aos termos relacionais “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero”, convidando e mobilizando a sociedade para enfrentar esse inimigo invisível que, supostamente, põe em risco os valores familiares conservadores. E, em nome da luta contra a categoria de gênero, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes, como é possível observar na crítica feita pelo Papa Francisco aos estudos de gênero:

Outro desafio surge de várias formas duma ideologia genericamente chamada *gender*, que «nega a diferença e a reciprocidade natural de homem e mulher. Prevê uma sociedade sem diferenças de sexo, e esvazia a base antropológica da família. Esta ideologia leva a projectos educativos e directrizes legislativas que promovem uma identidade pessoal e uma intimidade afectiva radicalmente desvinculadas da diversidade biológica entre homem e mulher. A identidade humana é determinada por uma opção individualista, que também muda com o tempo». Preocupa o facto de algumas ideologias deste tipo, que pretendem dar resposta a certas aspirações por vezes compreensíveis, procurarem impor-se como pensamento único que determina até mesmo a educação das crianças. É preciso não esquecer que «sexo biológico (*sex*) e função sociocultural do sexo (*gender*) podem-se distinguir, mas não separar». Uma coisa é compreender a fragilidade humana ou a complexidade da vida, e outra é aceitar ideologias que pretendem dividir em dois os aspectos inseparáveis da realidade. Não caíamos no pecado de pretender substituir-nos ao Criador. Somos criaturas, não somos onnipotentes. A criação precede-nos e deve ser recebida como um dom. Ao mesmo tempo somos chamados a guardar a nossa humanidade, e isto significa, antes de tudo, aceitá-la e respeitá-la como ela foi criada (Papa Francisco, 2016, n. 56).

O objetivo por trás dessas ações é interpelar ideologicamente aqueles que se opõem ou que não agem de acordo com os valores e normas de grupos ultraconservadores que estão em posição de poder. Junqueira (2018) aponta que se objetiva a (re)naturalização das concepções de família, de maternidade, de parentesco, (hetero)sexualidade, da diferença sexual, promovendo a restauração ou, mais propriamente, uma atualização do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçando as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade.

O termo Ideologia de gênero foi citado pela primeira vez na égide do Pontifício Conselho para a Família, como é possível observar abaixo, em que a palavra “gender” foi associada à palavra ideologia, originando assim o termo conservador “ideologia de gênero”, associado a um conjunto de ações que, de acordo com a Igreja Católica, colocam em risco a família tradicional e o bem-estar da humanidade e, por conseguinte, convocando os Congressistas que estavam presentes no ato solene a ajudarem na missão, originando o

movimento ideológico conservador da luta antigênero, que pede o fim da ideologia de gênero, ironicamente por eles criado.

Dentro de um processo que se poderia denominar de gradual desestruturação cultural e humana da instituição matrimonial, não deve ser subestimada a difusão de certa ideologia de “gênero” (“*gender*”). Ser homem ou mulher não estaria determinado fundamentalmente pelo sexo, mas pela cultura por definição, um caminho de luta e de resistência que, como tal, continua por ser feito [...] A ideologia de “*gender*” encontrou na antropologia individualista do neo-liberalismo radical um ambiente favorável. A reivindicação de um estatuto semelhante, tanto para o matrimônio como para as uniões de fato (inclusive as homossexuais), costuma hoje em dia justificar-se com base em categorias e termos procedentes da ideologia de “*gender*”. Assim existe uma certa tendência a designar como “família” todo tipo de uniões consensuais, ignorando deste modo a natural inclinação da liberdade humana à doação recíproca e suas características essenciais, que constituem a base desse bem comum da humanidade que é a instituição matrimonial [...] Aproveito este momento solene e convoco, cada um dos Congressistas, para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, libertando-a, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica (Família, 2000).

Ao analisar a carta emitida pelo Vaticano, após a Conferência Episcopal do Peru, em 1998, denominada *Ideologia de gênero: seus perigos e alcance*, Tavano & Leão (2020) esclarecem que grupos conservadores nos últimos anos articularam o movimento ideológico pós-verdade, que, em defesa da própria ideologia, buscam controlar a opinião pública utilizando a retórica em abordagens discursivas por meio de discursos articulados principalmente pela ala mais conservadora da sociedade. Destacam-se, como seus principais representantes, figuras eclesiais alinhadas aos interesses da igreja, que refutam o discurso científico se utilizando de um discurso emocional e a pseudociência, desqualificando o conhecimento acadêmico produzido com rigorosidade metódica, e que endossam os estudos de gênero criticados e invalidados pelo documento episcopal citado e por outros que o sucederam a partir dele, propiciando, assim, a polarização política ideológica conservadora.

Sendo assim, ressalta-se que os estudos de gênero se diferem da ideologia de gênero, e a escola torna-se um dos principais aparelhos ideológicos reprodutores desse movimento conservador. Junqueira (2020) afirma que escolas se tornaram um dos principais alvos, bem como o currículo, do debate público sobre o sigma da ideologia de gênero. Como consequência, importantes debates e ações promovidos pela educação cedem lugar a abordagens que deslegitima a liberdade docente e desestabiliza o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático.

Neste sentido, de acordo com Junqueira (2020), movimentos políticos de posicionamentos retrógrados ou convicções equivocadas comprometem a ciência e a difusão dos saberes sobre os temas relacionados os estudos de gênero. Aquilo que os “defensores da família” chamam pejorativamente de “ideologia de gênero” não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem. No Brasil, de acordo com Relatório de Ofensivas Antigênero no Brasil de 2021, disponibilizado pelo ABIA (2021), o termo “ideologia de gênero” foi usado pela primeira vez no vocabulário estatal brasileiro em 2003, pelo Deputado Elimar Damasceno, do partido PRONA, para atacar o que ele definia como “má conduta sexual”.

Diante dos argumentos expostos, existe “ideologia de gênero” nas escolas? De acordo com Junqueira (2020) existe, porém não nos termos erroneamente colocados e defendidos pelo discurso antigênero, pois a “ideologia de gênero” como um sintagma da igreja vaticana, é um neologismo, um rótulo estigmatizante, um slogan, em que uma categoria política mobiliza e mantém um projeto de poder regressivo, antidemocrático e antilaico, imputado justamente por aqueles que pedem o fim da “ideologia de gênero” nas escolas. Logo, Junqueira não é contra o uso da categoria gênero, mas contra o sentido equivocado que o sintagma “Ideologia de Gênero” atribui e a incoerência daqueles que interpelam a escola como instituição que reproduz ideologia de gênero. Mas, na verdade, são essas pessoas que querem espaço para polarizar a discussão de gênero e reproduzir valores ideológicos conservadores.

O autor explica que pessoas pertencentes a grupos conservadores que agem em prol de sua ideologia, se autodenominando “defensores da vida, da família e da inocência das crianças”, mesmo tendo acesso a bases científicas e técnicas, enquanto agentes reprodutores do movimento pós-verdade e seu discurso antigênero, reproduzem uma enganosa e infundada “ideologia”. Isso quer dizer que muitas vezes, mesmo tendo acesso ao conhecimento técnico e científico que endossa e valida como verdadeiro os estudos de gênero, ações e discursos são disseminados indevidamente nas escolas. Para Lippman (2008), o moralista que se submete a disciplina científica sabe que há algo que ele precisa saber, o dogmático, por assim dizer, porém ele está imerso em um mito, e ele acredita possuir o discernimento da onisciência, mas lhe falta critérios para admitir a verdade ao invés do erro.

Como distinguir a verdade de um mito? Conforme Lippman (2008 p.118), “A verdade e o erro, o fato e a fábula, o relato e a fantasia estão todos no mesmo plano de credibilidade”, porém o que um mito nunca terá é poder crítico de separar suas verdades de seus erros, pois toda opinião é somente uma opinião que perde sua legitimidade diante de um teste de evidência. Então, sendo os discursos antigênero muitas vezes falaciosos, eles possuem fragilidade para

sair do campo da opinião e encontrar legitimidade nas evidências. Diante disso, Lippman (2018) afirma que, quando acreditamos que certa coisa é verdadeira, buscamos uma instância em que isso seja verdade ou alguém que acredite nessa verdade.

Um exemplo da busca por uma instância que legitime a exclusão da “ideologia de gênero” das escolas são as Ideias Legislativas¹⁰, apresentadas por cidadãos comuns no Portal E-Cidadania, do Senado Federal, onde os projetos de lei e demais proposições que tramitam no Senado ficam abertos para receber opiniões durante o período de tramitação.

Em um levantamento feito através da palavra-chave “ideologia de gênero”, no Portal E-cidadania, utilizando o filtro “Ideia Legislativa”, foi possível ter um retorno de 65 resultados, sendo que 4 tornaram-se legíveis para Sugestão Legislativa, conforme tabela:

Quadro 1:

Ideias Legislativas e-Cidadania

DATA	UF	TÍTULO DA IDEIA LEGISLATIVA	TOTAL DE APOIO
30/12/2017	SP	Proibição do ensinamento de ideologia de Gênero nas escolas	32.084
07/03/2018	PE	Tornar crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras	24.602
25/08/2018	SP	Proibir que ensinem ideologia de gênero para crianças	21.006
06/02/2018	MG	Criminalização total e irrestrita da Ideologia de Gênero no Brasil	928
08/02/2018	CE	Exclusão da ideologia de gênero da Base Nacional Comum Curricular	822
09/08/2016	DF	Tornar crime distribuir, ministrar, publicar ou divulgar por qualquer meio, conteúdo de Ideologia de Gênero para criança ou adolescente.	766
06/03/2018	SP	Ideologia de Gênero não é papel do Estado e sim da família.	672
14/08/2018	SP	Criminalizar o ensino da Ideologia de Gênero nas instituições públicas e privadas	188
04/05/2019	SP	Fim da ideologia de gênero em produtos/serviços destinados ao público infantil.	108
30/11/2018	SC	Proibir que ensinem sobre ideologia de gênero nas escolas	90
18/02/2019	RJ	Proteger a criança e o adolescente quanto a materiais da ideologia de gênero.	60
10/10/2017	SP	Criminalização da Ideologia de gênero e Relatórios Kinsey	59
14/11/2017	SP	Proibição de ideologia de gênero.	54
23/10/2018	MA	Projeto dispõe sobre a exclusão da ideologia de gênero da Base Nacional Comum Curricular.	39
17/02/2018	SP	Não a ideologia de gênero no currículo escolar	36
14/12/2017	AC	proibição da distribuição do material da ideologia de gênero nas escolas	30
18/01/2018	SP	sem ideologia de gênero	28

¹⁰ Pelo portal E-Cidadania, é possível enviar e apoiar ideias legislativas, que são sugestões de alteração na legislação vigente ou de criação de novas leis. As Ideias Legislativas que recebem 20 mil apoios em 4 meses são encaminhadas à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e formalizadas como Sugestões Legislativas, nos termos do art. 6º, parágrafo único, da Resolução nº 19 de 2015 e do art. 102-E do Regimento Interno do Senado.

24/02/2018	SC	Extinção da Ideologia de Gênero no Brasil.	18
06/11/2018	GO	Criminalização da ideologia de gênero no meio escolar	17
28/10/2017	AM	Criminalizar o ensino de ideologia de gênero em escolas públicas ou privadas.	17
02/12/2017	RJ	Não a Ideologia de Gênero e não a corrupção.	15
24/10/2017	SC	contrário a ideologia de gênero e propaganda política dentro das escolas	13
06/02/2018	AL	Proibição do ensino da ideologia de gênero pela mídia	11
11/01/2018	RJ	Proteger a criança e o adolescente das ideologias de gênero pelos ensinos público e privado	11
03/02/2018	PA	Derrubamento da ideologia de gênero na Base Nacional Comum Curricular	10
19/06/2018	PI	Machismo é crime contra a mulher, vítima da história social.	10
13/02/2018	MG	A Família merece respeito. É crime a banalização das exposições de "arte" que degrada.	10
22/02/2019	MA	Projeto dispõe sobre a exclusão da ideologia de gênero da Base Nacional Comum Curricular.	9
15/06/2018	MA	Projeto dispõe sobre a exclusão da ideologia de gênero da Base Nacional Comum Curricular.	8
20/02/2018	RS	Realizar um plebiscito sobre a implantação da ideologia de gênero nas escolas.	7
16/08/2017	SC	Tornar crime atos de divulgação sobre Ideologia de Gênero p/ crianças e adolescentes nas	7
16/11/2017	RJ	Proibição da imposição ou ensino de ideologia política e gênero nas escolas e universidades	5
09/08/2016	SP	Garantir mais cidadania e mais segurança a pessoas que estão mais propensas a serem discriminadas pela sua condição física, sexual	5
28/11/2017	RS	Expansão do RAP de Direita, conteúdo verídico em músicas e não o marxismo rimado que é hoje	5
30/01/2019	MG	Proteger nossas crianças contra essas tentativas de ideologia de gênero	4
10/03/2018	MG	Proibida a ideologia de gênero nas escolas. Conservando o direito da educação familiar	3
11/04/2018	RS	Tornar crime todos os tipos de atos com a intenção de implantar a ideologia de gênero	3
18/10/2017	RJ	PEC de Proteção ao direito da família.	3
07/11/2018	SP	o estado não deve intervir na educação dos filhos com a ideologia de gênero deus é amor	2
25/08/2018	MG	proibição de ideologias de gênero em instituições de ensino	2
10/03/2018	PR	Tornar crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras	2
07/04/2018	RS	Proibição da Ideologia de Gênero nas séries iniciais nas escolas da rede pública e privada	2
06/03/2018	SP	Ideologias de gêneros os meios que transmitem porcaria paguem uma multa para as famílias.	2
26/09/2018	RJ	Proibição total da ideologia de gênero nas Escolas.	2
10/08/2018	SP	O Fim da Ideologia de Gênero nas Escolas	2
18/08/2018	SP	A Proibição da exibição de programas com ideologia de gênero	2
13/03/2018	SC	Proibir professores de doutrinar alunos	2
18/06/2018	PE	O direito a liberdade de expressão	2
07/01/2020	PR	Avisos de conteúdos sexuais em livros	2
23/11/2017	SP	fim da doutrinação ideológica nas escolas	2
09/04/2019	MA	Projeto dispõe sobre a proibição do ensino da ideologia de gênero pela mídia.	1
13/03/2018	SP	Criminalização de ensino de ideologia de gênero nas escolas	1
14/03/2019	PA	Não ao ensino de ideologia de gênero nas escolas	1
13/03/2019	SP	Educação Sexual e Ensino da Ideologia de Gênero obrigatório nas escolas	1

18/04/2018	RN	Proibição da disseminação da ideologia de gênero em escolas públicas ou privadas no Brasil	1
04/04/2018	SP	Proibição do ensino de políticas de gênero nas escolas.	1
14/11/2017	CE	Cidadania nova disciplina na ementa escolar. Preparar aluno Merc.de trabalho e meio social	1
11/08/2018	MG	Proibir professor da Doutrinação e o fim de partido nas Escolas	1
16/03/2019	PR	Crime de ódio	0
30/09/2020	BA	A extinção da música brasileira	0
22/01/2021	SP	mais educação e menos publicidade na grade de concessão pública de tv	0
16/06/2020	AL	Que seja proibido a não aceitação de escolas militares em todo o território nacional será	0
10/08/2018	MG	Proibir professor da Doutrinação e o fim de partido nas Escolas	0
10/04/2018	MA	Extinção da Discriminação ou Favorecimento	0

Nota. Fonte da autora

* Foi preservado o texto e a ortografia original dos autores das ideias legislativas.

Para analisar as informações da tabela 1, será utilizado a formação de uma nuvem de palavras (Figura 3), como instrumento de análise simples da lexicografia, entendendo como léxico cada termo que compõe um determinado texto, projetando, por meio de ferramenta de calcula da frequência de palavras, uma análise qualitativa dos termos destacados. Desse modo, o corpus textual da pesquisa foi composto por 64 textos na íntegra, originados da das ideias legislativas do Portal E-Cidadania, que foram citados apenas com o título na tabela 1, utilizando o *Software Iramutec*.

A nuvem destaca as palavras de acordo com a frequência de aparecimento no corpus textual, de modo que palavras com maior frequência se destacam mais

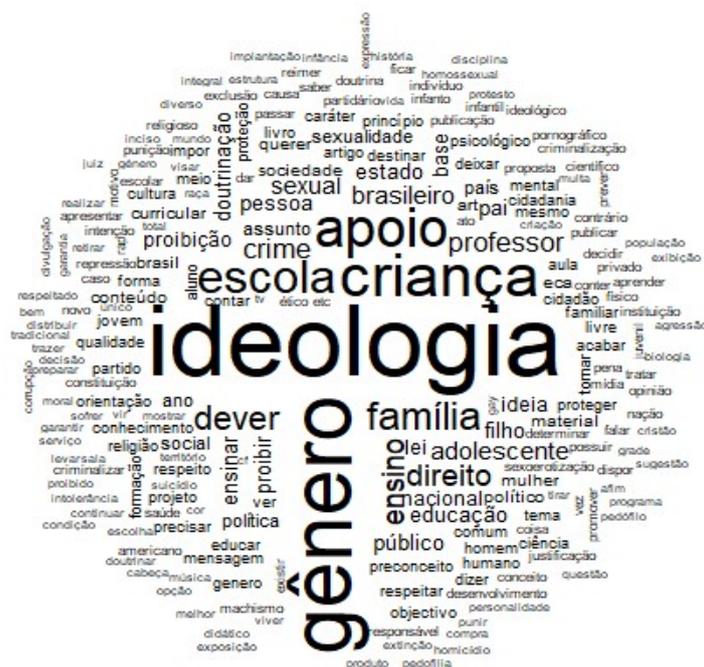


Figura 3. Nuvem de palavras que expressam ideias legislativas dos cidadãos. Fonte da autora.

A nuvem destaca as palavras de acordo com a frequência de aparecimento no corpus textual, de modo que palavras com maior frequência se destacam mais do que as de menor frequência. As palavras com maior frequência e mais destacadas foram: ideologia (124), gênero (100), não (75), criança (69), apoio (62), escola (50), família (38), dever (32).

Nota-se, pela relação das palavras ideologia e gênero, que a linguagem é articulada entre a linguística e o social, passível da interação e da construção social, pois, para além de uma comunicação mera e passiva, as palavras ideologia e gênero caminham juntas e denotam o sentido depreciativo, algo ruim que deve ser combatido nas principais instituições – família e escola.

É possível observar nas ideias legislativas que se propõe combater, principalmente nas escolas, aquilo que não existe, logo o interdiscurso¹¹, saberes originados nas crenças, da memória, do inconsciente, possivelmente imputado por ideologias, o saber implícito, a *dóxa*, se materializam nas propostas de lei como intradiscurso, através da escrita dos usuários do Portal E-Cidadão, onde, pelas informações analisadas, observa-se que o discurso predominante é baseado na crença comum, na *dóxa*,

¹¹ Conceito de Michel Pêcheux sobre a dinâmica do discurso na construção dos valores e das relações culturais, sociais e políticas. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/interdiscurso-e-intradiscurso>

O poder demanda conhecimento para continuar oprimindo e construir o saber sobre alguém. Sendo assim, qual a lente que estamos utilizando para olhar a ideologia de gênero nas escolas? A razão de ser do discurso ideológico, suas interpelações e mecanismos de controle estabelecem relações de poder com as estratégias centrais do discurso antigênero, que, de acordo com Junqueira (2020), busca reestabelecer a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das ciências sociais para a compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade. Com isso, é possível manter intacta a estrutura hegemônica daqueles que estão no topo da ordem do poder, garantindo seus privilégios e a ordem hierárquias vigentes, sistemas de poder e estruturas de privilégios da esfera pública por interesses privados, familistas e religiosos (Junqueira, 2020).

Para Junqueira (2020), o discurso antigênero nomeia como “ideologia de gênero” aquilo que é precisamente a sua crítica, por meio da desonestidade intelectual e de uma moral arbitrária que promovem ataques às escolas, currículos e docentes, reivindicando o “direito a uma escola não ideológica”, “sem gênero”, “sem doutrinação” ou “sem partido”, mas que usam como artilharia manifestações ideológicas de gênero, como o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista, que reforça os estereótipos e afastam as mulheres de determinadas profissões, da área pública e alimentam os mecanismos de violência de gênero.

Sendo assim, é possível afirmar que aqueles que promovem a batalha contra “ideologia de gênero” nas escolas, por meio do discurso antigênero, contribuem para instaurar sua própria ideologia de gênero nas escolas.

1.2 Gênero e Educação Sexual.

Figueiró (2020), ao sugerir abordagens pedagógicas de Educação Sexual para professores, diz que adiar tal discussão não é mais possível, e acredita que iniciar o educador pelo tema gênero é um caminho muito promissor para envolvê-lo com a temas da sexualidade, em que a relação entre homens e mulheres deve ser pensada à luz de um enfoque social, histórico e cultural, em conformidade com Ribeiro (2014), quando diz que a educação sexual é muito importante, pois fornece as informações e ferramentas necessárias para desfrutar o sexo de forma responsável e saudável. Para o autor, a educação sexual deve abranger muito mais do que informação. Deve dar uma ideia de atitudes, pressões, consciência das alternativas e suas

consequências, possibilitando o autoconhecimento para a melhor tomada de decisões e comunicação técnica.

Sob esse mesmo ponto de vista, Ribeiro (2018) diz que, ao propor um trabalho pedagógico voltado para Educação Sexual, é necessário desenvolver estratégias metodológicas reflexivas sobre Gênero, Classe Social, Direitos Humanos, voltadas para temas como Infecções Sexualmente Transmissíveis, Anatomia e Fisiologia Sexual, Métodos Contraceptivos e Corpos, e é necessário ir além das concepções biológicas e contextualizar historicamente, socialmente e culturalmente os referidos conceitos. O autor defende que o trabalho pedagógico deve ser pautado pela Educação Sexual Formal, que é toda ação cujo objetivo é o ensino pautado pelo conhecimento científico, que, com sensibilidade, pode auxiliar a divulgar e a compreender conteúdos sobre a sexualidade humana.

Igualmente, Figueiró (2020) diz que durante a formação docente o educador precisa conhecer o processo de construção sócio-histórico-cultural das relações de gênero; a forma como se dá a cristalização das desigualdades entre os gêneros feminino e masculino nas práticas cotidianas escolares, assim como na sociedade de forma geral; as redes de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros; as múltiplas formas que podem assumir a masculinidade e a feminilidade, ou seja: os muitos jeitos de ser homem e de ser mulher; os modos de proceder como cidadão e educador para desconstruir a polarização entre masculinidade e feminilidade.

Para Melo, como citado em Figueiró (2020), o diálogo sobre as relações de gênero tem sofrido forte repressão das políticas antigênero, exercendo um controle panóptico do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Para a autora, o trabalho pedagógico não deve ser tratado e vivenciado como se fosse assexuado, enquanto no cotidiano viceja um currículo oculto que reprime, distorce, coisifica a sexualidade, empobrecendo o ser humano ao causar-lhe o estranhamento dessa parte fundamental do existir de docentes e discentes.

Silva e Nunes (2006) defendem a Educação Sexual como estratégia de superação do sexismo e dos estereótipos sexuais. Os autores definem sexismo como preconceito de sexo, que atribuem a identidades de gênero determinismos diferenciais, sendo alguns pejorativos. Esses determinismos conceituais reverberam mecanismos de discriminação e preconceito sobre as identidades de gênero¹².

Para Lippaman (2008), os estereótipos são padrões de comportamentos estabelecidos culturalmente que se fortalecem pelas tradições. Por meio dos estereótipos, os indivíduos imaginam muitas coisas antes mesmo de experimentá-las. Essas concepções, que através da

¹² Entende-se a identidade de Gênero como conjunto de significações atribuídas ao “ser-homem” (masculino) e ser-mulher (feminino).

educação podem ser amenizadas com um entendimento crítico sobre o tema, controlam o processo de percepção dos indivíduos, enfatizando as diferenças, marcando algo como extremamente familiar ou extremamente estranho. Um exemplo relacionado ao estereótipo de gênero é presentear um menino com uma boneca Barbie, o que, possivelmente, causaria estranhamento para família da criança. O sexismo é o fundamento ideológico dos estereótipos sexuais, e encontra legitimação nos discursos religiosos, na tradição oral e nas instituições sociais, sendo praticado e difundido pela Educação Sexual tradicional que está inscrita na base da sociedade patriarcal em um constante processo de endoculturação¹³ (Silva & Nunes, 2006 p.71).

Por meio da Educação Sexual Emancipatória, é possível identificar os estereótipos sexuais e questionar suas representações e fundamentos, e superar o sexismo entendendo-o como produto de um determinado contexto histórico. Silva e Nunes (2006) afirmam que, pelo combate ao sexismo, é possível diminuir a carga da violência simbólica vivenciada pelas mulheres, através de uma Educação Sexual emancipatória e libertadora para toda sociedade, conscientizando-a sobre a necessidade de compreensão histórica da constituição processual da essência e condição humana, abdicando dos determinismos religiosos, ontológicos centrados na discriminação entre os sexos.

1.3 Educação Sexual Combativa e a História das Mulheres

Goldberg, em seu livro *Educação Sexual: Uma proposta, um desafio* (1982), convida o leitor para comprometer-se com uma luta e a autora esclarece que a Educação Sexual combativa se preocupa com a ação prática pela transformação dos padrões nocivos de relacionamento sexual, pois é lutando que se educa do ponto de vista sexual. Assim, para ela, a luta enquanto forma de mobilização solidária pode revolucionar os padrões sexuais vigentes. Ao aceitar esse convite, a Educação Sexual objetiva combater o autoritarismo sexual que resulta nas desigualdades, violência e preconceitos sexuais; exercer uma sexualidade liberta da culpa e opressão oriunda do plano social e, assim, contribuindo para minimizar uma sociedade injusta e estratificada em classes e gênero.

Para Saviani (1981), a pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, considerando que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado

¹³ Endoculturação é o processo social de assimilação, aprendizagem, através de diferentes grupos sociais que se inicia na infância mediado pela família, escola, religião e outros.

à sua historicidade e que, dentro de um determinado contexto social, a criança deve ser respeitada em sua história de vida, classe social, cultura e etnia, e, nesse sentido, para o autor é fundamental que toda proposta pedagógica possibilite articular os conteúdos escolares com as vivências e questionamentos do aluno com a realidade em que vive.

Uma vez que a educação é um instrumento de reprodução e manutenção de poder, a escola produz e reproduz saberes através de uma narrativa enviesada. Nesta perspectiva, Louro (2000) afirma que tal produção e reprodução ocorre sob a perspectiva masculina heterossexual, que exclui os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais e esse apagamento histórico reforça as marcas das diferenças sexuais e de gênero.

Para que a Educação Sexual emancipatória e combativa aconteça com assertividade dentro das escolas, é importante que, ao perpassar pelos conteúdos históricos, o educador esteja atento para não reproduzir as narrativas que reafirmam as estruturas de poder pela perspectiva de binarismos ou que vitimizem os "dominados". Sobre esse aspecto, Louro (2000) alerta que as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade são constituídas pelo poder, pois não há identidade fora do poder e as identidades se fazem em meio a relações políticas. Sendo assim, o apagamento histórico de certas identidades, a articulação e manipulação da memória historicamente construída são instrumentos de legitimação de certos saberes que hierarquizam e oprimem algumas identidades sobre outras.

Para Louro (2000), o gênero, a raça, a classe e, também, a sexualidade, precisam ser compreendidos no âmbito da história e da cultura. Isso ajuda explicar a dinâmica das fronteiras de gênero e de sexualidade que se configuram para reiteração da norma, da classificação e do ordenamento na instituição escolar, reforçando seus efeitos simbólicos, sociais e materiais.

Dentro de um contexto, histórico e cultural, é preciso de marcar o lugar do outro, e isto indica, simbolicamente, compreender e marcar o que significa estar lá, naquele lugar, tanto social quanto materialmente, mas também excluindo e separando o sujeito que ocupa esse lugar.

Na construção histórica da identidade das mulheres, destaca-se o Corpo, que foi historicamente marcado, contido, moldado e alterado por discursos e práticas disciplinadoras, e, ainda hoje, o corpo da mulher permanece como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. Louro diz que é preciso escrever uma "História das mulheres" e não uma História dos Homens, afinal, esta última é a História geral, a História oficial, em que os homens brancos heterossexuais, de acordo com as narrativas do senso comum, são os que de fato fizeram a história. A escola, por meio de suas práticas e reproduções, perpetua certas concepções que são apreendidas e interiorizadas, seja por sua construção simbólica, ou pela ocultação de determinadas identidades (Louro, 2000. p. 13).

Ainda de acordo com Louro, “[...] A sua frente, um homem especial: um herói, um líder que, aparentemente, tem uma posição social superior à dos outros homens. Esses homens não têm medo, parecem saber qual o seu "dever", não parecem hesitar. Essas "informações" (e muitas outras de tantas outras leituras) podem permitir que alguns pretendam chegar, algum dia, a ser iguais ao herói e que outras e outros não se coloquem essa meta, seja por não a considerarem atrativa, seja por não se julgarem dignos/as dela (Louro, 2000. pp 13-15).

Scott (2008) entende que os estudos de gênero são fundamentais para pesquisa sobre as mulheres. De acordo com a autora, as pesquisadoras feministas não apenas trouxeram novos temas, mas atribuíram equilíbrio e criticidade para as premissas e critérios do trabalho científico existente na época, pois novas narrativas do ponto de vista das mulheres na história implicaram necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas.

O território feminino na construção histórica-social foi, e ainda é, marcado pela dialética da opressão feminina e dominação masculina e, diante do apagamento histórico da participação das mulheres nos principais marcos da civilização, os historiadores não feministas buscam apenas reconhecer que as mulheres tiveram uma história, em um domínio separado dos homens. Para eles, a história das mulheres deve ter o olhar direcionado para a sexualidade e para a família (o espaço privado), enquanto, para os homens, o foco está na história política e econômica (o espaço público). Já os historiadores alinhados ao discurso feminista, que defendem a discussão de gênero como uma categoria analítica, alertam sobre a perda teórica nos estudos das relações sociais humanas ocasionada por essa divisão (Scott, 2008).

A seguir será apresentado um exemplo sobre a participação das mulheres em diferentes momentos históricos do Brasil.

O Brasil presta homenagem póstuma aos brasileiros e brasileiras, de acordo Lei n. 11.597/2007, inscrevendo seu nome em um livro de homenagem, *O Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*, aqueles que ofereceram a vida pelo país. Esse processo, que será detalhadamente explicado no próximo capítulo, ocorre através de um projeto de lei federal que foi aceito e transformado em lei.

Por meio de consultas realizadas nos sites da Câmara dos Deputados e do Senado, buscando por projetos de leis que inserem o nome de mulheres no *Livro dos Heróis da Pátria*, foram analisados os conteúdos das justificativas para indicação das referentes mulheres; os nomes foram agrupados de acordo com o contexto histórico do seu ato heroico: heroína de

guerra; heroína revolucionária; heroína nacional, social ou humanitária; heroína por seu pioneirismo.

Quadro 2

Contexto histórico das heroínas inscritas ou indicadas para o Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

Guerras	Revolucionária	Nacional, Social ou Humanitária	Pioneira
Jovita Feitosa	Clara Camarão	Dandara	Dulcina de Moraes
Maria Quitéria	Anita Garibaldi	Maria Aragão	Zuzu Angel Jones
	Barbara de Alencar	Maria Felipa	Nise da Silveira
		Tereza de Benguela	Antonieta de Barros
		Laudelina de Campos Melo	Esperança Garcia
		Zilda Arms	Nísia Floresta
		Ana Néri	
		Luísa Mahin	
		Princesa Isabel	
		Margarida Alves	
		Soror Joana Angélica de Jesus	
		Maria Leopoldina	

Nota. Fonte: Projeto de leis

Para leitura do Quadro dois, observa-se que a percepção do conhecimento histórico protagonizado por essas mulheres não pode acontecer com um recorte de gênero limitado ao recorte de sexualidade e família, o que vai ao encontro dos estudos de historiadores alinhados às feministas, pois os fatos históricos protagonizados pelas heroínas transcenderam os papéis consagrados às mulheres, de acordo com seu gênero. Na sequência, é possível observar como cada heroína analisada transgrediu os papéis de gênero de sua época.

Quadro 3

Transgressão dos papéis de gênero das heroínas inscritas ou indicadas para o Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

Personalidade histórica	UF	PL ou Lei	Transgressão
Dulcina de Moraes	RJ	PL 25/2020	Destaque em uma área profissional dominada por homens – Teatro
Zuzu Angel Jones	MG	Lei 4.411/2015	Destaque em uma área profissional dominada por homens - Moda Resistência ao Regime Militar
Anita Garibaldi	SC	Lei 12.615/12	Guerreira Revolucionária
Clara Camarão	RN	Lei 13.422/17	Guerreira Revolucionária Liderou grupo de resistência

Dandara	PE	Lei 13.816/19	Liderou grupo de resistência Destaque movimento abolicionista
Jovita Feitosa	CE	Lei 13.423/17	Vestiu-se com uniforme militar masculino para alistar-se no exército Destaque militar
Madre Joana Angélica de Jesus	BA	Lei 13.697/18	Liderou grupo de resistência
Maria Aragão	MA	PL 6.683/19	Destaque em uma área profissional dominada por homens - Medicina Resistência ao Regime Militar
Maria Felipa	BA	Lei 13.697/18	Liderou grupo de resistência Destaque movimento abolicionista
Maria Quitéria	BA	Lei 13.697/18	Vestiu-se com uniforme militar masculino para alistar-se no exército Destaque militar
Tereza de Benguela	MS	PL 1734/2021	Liderou grupo de resistência Destaque movimento abolicionista
Laudelina de Campos Melo	MG	PL 1.795/2021	Destaque ativismo social e humanitário
Nise da Silveira	AL	PL 9.262/2017	Destaque em uma área profissional dominada por homens – Psiquiatria Destaque ativismo social e humanitário
Antonieta de Barros	SC	PL 4.940/2020	Destaque em uma área profissional dominada por homens – Política Destaque ativismo social e humanitário
Barbara de Alencar	PE	Lei 13.056/201 4	Guerreira Revolucionária Destaque em uma área profissional dominada por homens – Política
Zilda Arms	SC	PL 1.560/2021	Destaque ativismo social e humanitário
Ana Néri	BA	Lei 12.105/200 9	Destaque ativismo social e humanitário
Luísa Mahin	BA	Lei 13.816/201 9	Guerreira Revolucionária Destaque movimento abolicionista
Princesa Isabel	RJ	PL 2.437/2021	Destaque em uma área profissional dominada por homens - Política Destaque movimento abolicionista
Esperança Garcia	PI	Lei 3.772/2019	Destaque ativismo social e humanitário
Margarida Alves	PB	PL 4.288/2016	Destaque ativismo social e humanitário
Nísia Floresta	RN	PL 1.397/2019	Destaque ativismo social e humanitário Destaque movimento abolicionista
Maria Leopoldina	RJ	PL 2.437/2021	Destaque ativismo social e humanitário

Nota. Fonte da autora

Para Scott (2008, p. 54), "gênero" é um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar e mudar os paradigmas históricos existentes. Porém, alguns historiadores já atribuem a devida importância para o gênero nos seus estudos, enquanto outros acreditam que temas relacionados à guerra, à diplomacia e à alta política não têm a ver explicitamente com essas relações, e, por isso, desconsideram as questões de gênero e continuam, assim, despreocupados com questões de política e poder.

Perrot, em sua obra *Minha História da Mulheres* (2006), insere suas impressões sobre a história das mulheres. Em seus estudos, a autora afirma que, no século XVIII, ainda se discutia

se as mulheres eram seres-humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Foi apenas no final do século XIX que elas conquistaram o direito à educação e egresso nas universidades. O interesse sobre a história das mulheres surge apenas no século XX, quando há mobilização em movimentos e reivindicações pelos direitos femininos. Por isso, a história das mulheres deve ser escrita, e as descobertas dos historiadores devem apresentar uma linguagem acessível a um público amplo, saindo das universidades e ganhando as ruas. Essa história deve ser discutida nos salões de beleza, nos almoços de família, nas mesas de bar, nos ambientes de trabalho; deve estar presente nas escolas, nas TVs e rádios brasileiras, no judiciário e no legislativo, assim como na elaboração de políticas públicas.

Para Perrot (2006), muitos problemas sociais relacionados ao sexismo, tais como exploração sexual, as desigualdades salariais entre homens e mulheres, a discriminação e a violência contra a mulher, estabelecem uma ligação direta com questões de gênero e carecem de soluções que podem ser encontradas buscando respostas na história, mas para isso é preciso quebrar o silenciamento histórico em que elas se encontram confinadas. Por que pouco se sabe e pouco se fala sobre o protagonismo histórico das mulheres? O problema emerge, principalmente, em consequência da leitura inadequada das fontes históricas.

Ao longo da história, as mulheres deixaram poucos registros materiais sobre suas existências, vestígios diretos, escritos ou materiais. O acesso à escrita foi tardio, a rotina doméstica consumia muito tempo e o registro dessa rotina era tida por elas como desinteressante. Segundo Perrot (2006, p.17), “Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio que se associa intrinsecamente à noção de honra”.

Sendo assim, como não foi do interesse feminino ou não houve oportunidade para as mulheres registrarem sua história, coube aos homens se ocuparem dessa atividade por meio de um olhar enviesado pela percepção masculina estereotipada. De acordo com Perrot (2006), a prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. Foi através do imaginário masculino que a maior parte da história das mulheres foi construída, feita de discursos e imagens, ou seja, a história da mulher foi representada pelo imaginário masculino ao invés de ser descrita e contada pelas próprias mulheres.

1.4 Gênero, Raça e Classe: As nuances do feminismo brasileiro

Quando a história adota o recorte de gênero, ela torna a análise das condições históricas e relações de poder mais precisa, pois se evidencia que uma categoria se torna mais oprimida do que a outra. Um exemplo nas histórias das mulheres é que uma mulher pode ser oprimida por seu gênero, mas pode ser ainda mais oprimida por sua etnia, classe social, orientação sexual.

A respeito das condições de vida das mulheres, verifica-se que a discriminação sofrida se soma à discriminação racial e sociocultural, que gera condições de extrema pobreza e marginalidade. Na perspectiva de integrar propostas de desenvolvimento com equidade e integrar efetivamente indígenas, negros e mulheres afrodescendentes nesse processo, é necessário aprofundar a análise das formas de discriminação étnica e racial existentes em nossas sociedades que, paradoxalmente, contrastam com os discursos oficiais de igualdade, democracia e equidade que agitam os Estados nacionais a partir de seus conceitos de cidadania e organização política. A combinação de várias discriminações gera exclusões produzidas destinadas à população negra, marcadas por uma condição de subcidadania. Assim, uma ordem hierárquica se consolida: homem branco, homem negro, mulher branca, mulher negra. Essas desigualdades são historicamente construídas a partir de diferentes padrões hierárquicos definidos por gênero e raça que, junto com a classe social, produzem profundas exclusões (Del Priore, 1993).

Crenshaw (2002) diz que todas as mulheres estão sujeitas a serem, de alguma forma, discriminadas por seu gênero e por outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, cor, etnia, religião, nacionalidade e orientação sexual, porém elas vivem a discriminação de diferentes formas e intensidade, pois algumas vulnerabilidades são específicas de alguns grupos e exclusivas de alguns subgrupos, como no caso das mulheres racializadas.

Lélia Gonzalez (1982), em seus estudos sobre a mulher negra na sociedade brasileira, aponta que a história oficial do Brasil e os atuais discursos pedagógicos reproduzem estereótipos étnicos sobre o período da escravidão, representando o escravo negro como uma figura passiva, infantil, intelectualmente incapaz, e, nesse sentido, foram apagados da memória os movimentos de resistência. Em concordância, Carneiro (2011) diz que o aparelho educacional brasileiro promove epistemicídio, negando aos alunos acesso à história do ponto de vista negro, desvalorizando ou ocultando as contribuições do continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade, embranquecendo a cultura brasileira e

sendo diretamente responsável pela inferiorização e baixo autoestima dos alunos negros através da discriminação e racismo enraizado no cotidiano escolar.

Collins e Bilge (2019) dizem que as mulheres negras são segregadas e marginalizadas, e que a imagem de identidade nacional, que negou durante muito tempo a existência do racismo, contribuiu para que as mulheres de ascendência africana e indígena fossem invisibilizadas como um seguimento na sociedade brasileira e, conseqüentemente, como categoria racialmente vulnerabilizada. Esse fenômeno formulou interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras, submetidas aos trabalhos mais precários, à informalidade e à pobreza.

Ao citar o lugar da mulher negra na força de trabalho e nas relações raciais, Gonzales (1982) ressalta que o racismo deve ser caracterizado como construção ideológica, e que suas práticas estão presentes nos diferentes processos de discriminação racial e nos discursos de exclusão, pois, de acordo com a autora, ser negra, pobre e mulher no Brasil é estar sujeita a tripla discriminação pois os estereótipos gerados pelo racismo e sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão (GONZALES, 1982 p. 97)

O pensamento feminista, segundo bell hooks (2017), deve ser constantemente criticado e questionado, principalmente porque, para a autora, é evidente o domínio do discurso feminista pelas mulheres brancas, de classe média e letradas, atribuindo posições de privilégios para aquelas que desfrutam de posições confortáveis nas categorias de classe, raça e sexualidade, sendo incapazes de falar pelas mulheres desprivilegiadas. Por isso, para a autora, é necessário analisar com criticidade como a classe social molda a perspectiva de realidade e exemplifica que, em sua primeira aproximação com a literatura feminista, através dos livros *The Feminine Mystique* e *Born Femele*, pouco reconheceu nas leituras suas vivências e experiências enquanto mulher pobre e negra. Apesar de haver pontos em comuns em que todas as mulheres partilham, também há diferenças profundas nas realidades criadas pelas diferenças de política de raça e classe social, e a experiência pessoal vivenciada por bell hooks demonstra que mulheres brancas podem contribuir para perpetuar estereótipos degradantes sobre a feminilidade negra e tabus sociais que promovem a superioridade racial branca e da relação social de servas e senhoras (hooks, 2017. pp.73-132).

Na década de 80, Lélia Gonzales também criticou a maneira como as feministas brasileiras retratavam as mulheres negras. De acordo com a autora, os textos, apesar de retratarem o sexismo, a dominação social e econômica em que as mulheres se sujeitavam, inclusive com relação a vulnerabilidade das mulheres pobres, não davam a devida atenção para opressão racial das mulheres negras. A autora atribui a isso a representação social manipulada

pelo racismo cultural e a reprodução ideológica pelas feministas da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial (Gonzales, 1982 p.100).

De acordo com Gonzales (1984), apresentam-se dois fatores que contribuem para reprodução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial: noções de consciência e de memória. A noção de consciência está associada ao lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. Já a noção da memória, ao apagamento histórico, da história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Para a autora, a noção de consciência exclui o que memória inclui (Gonzales, 1984, p.226).

Em seu livro *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*, Sueli Carneiro (2011) diz que a militância feminina negra observou por diversas vezes a temática específica da mulher negra ser secundarizada pela suposta universalidade de gênero. Para a autora, não é possível submeter questões específicas da mulher negra em questões generalistas femininas, e alerta que o movimento feminista brasileiro deve considerar que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres (Carneiro, 2011 p.121).

A identidade étnica racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído, e a história relaciona-se intrinsecamente à constituição dessa identidade. A história das mulheres não faz parte do senso comum, pois a história das mulheres é fragmentada, oculta ou até mesmo apagada. A educação como prática de liberdade deve movimentar os professores na busca da reconstrução da memória histórica feminina, marcada não apenas pela diferença entre os gêneros, mas também pela raça e classe social. As práticas pedagógicas devem trazer para as aulas narrativas da própria experiência docente para discussão, buscando eliminar a possibilidade de professores atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos de narrativas enviesadas pela ótica do opressor, silenciando o oprimido (hooks, 2017, p.35).

2. COMO SE FAZ UM HERÓI? A CONSTRUÇÃO DO HERÓI BRASILEIRO NA LUTA CONTRA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Temos, diante de nós, uma oportunidade única de reconstruir nosso país e de resgatar a esperança dos nossos compatriotas.

Estou certo de que enfrentaremos enormes desafios, mas, se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do povo, alcançaremos êxito em nossos objetivos, e, pelo exemplo e pelo trabalho, levaremos as futuras gerações a nos seguir nesta tarefa gloriosa.

Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas (Folha (2019). Discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso)

O atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, articulou sua corrida presidencial nas eleições de 2018, pautado em um discurso combativo contra a ideologia de gênero nas escolas. Ele venceu e reafirmou em seu discurso de posse que a ofensiva antigênero seria um dos pilares da política de Estado.

Correa (2020) esclarece que a ideologia antigênero encontra espaço nas legislações e diretrizes de política pública do Brasil, e que, em sua pesquisa sobre políticas antigênero na América Latina, evidenciou-se, no campo da educação brasileira, um ataque aos estudos de gênero de forma mais extensa e profunda. De acordo com a autora, no Brasil, desde 2014, proliferam legislações antigênero na educação nos níveis estaduais e municipais, que criminalizam a ação de educadores e, especificamente, daqueles que abordavam a perspectiva de gênero e da sexualidade. E, muito além da educação, o posicionamento ideológico de Estado reverbera nas políticas públicas e em diretrizes estatais, estando articulado com Itamaraty, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação.

A pesquisadora ainda aponta que a ideologia antigênero, enquanto política de Estado praticada pelo atual governo e influenciada por uma doutrina religiosa ultraconservadora, impacta negativamente nas mulheres através de ataques aos movimentos feministas, incentivo a misoginia, através da falácia discursiva que diz que as feministas querem a “destruição da ordem, da natureza e da família” ou de políticas públicas, como a da ministra Damare Alves que quer adotar a abstinência sexual como política sanitária, sustentando o posicionamento da desordem sexual.

É importante ressaltar que o contexto social atual sinaliza que, entre os anos de 2010 e 2019, 252.786 meninas de 10 a 14 anos e 12 meninas com menos de 10 anos engravidaram e tiveram filhos nascidos vivos. Isso representa uma média de 25.280 casos de gravidez de

vulnerável por ano. Ademais, 4.948.724 adolescentes de 15 a 19 anos foram mães, o que correspondente a 17% dos nascidos vivos, sendo que a maioria das mães é negra (Valenga, 2021).

Dados fornecidos pela Unicef também apontam que a maioria das vítimas de violência sexual é menina – quase 80% do total. Nos casos em que as vítimas são adolescentes de 15 anos ou mais, as meninas representaram mais de 90% dos casos. A maioria dos casos de violência sexual ocorre em casa e o autor do crime conhece a vítima (86%) (Unicef, 2021).

Esses dados revelam a necessidade emergencial de adotar medidas públicas de prevenção e promover uma ampla discussão sobre o abuso sexual contra crianças e adolescentes, mas o que vemos é justamente o contrário. Em 2021, o então presidente da República demitiu o presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), responsável pela elaboração e aplicação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por não ter censurado uma questão do exame nacional de 2021 que apresentava a desigualdade salarial entre homens e mulheres nos esportes. Ele também é responsável por ter rasgado um manual do Ministério da Saúde sobre prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis; por ordenar ao Ministério da Educação a disposição de mecanismos legais para erradicar a “ideologia de gênero” nas escolas, recorrendo à violência institucional sobre professores e educadores; por combater a “ideologia de gênero” na cultura e por apoiar a discriminação ao aborto legalizado com a justificativa que estava protegendo as crianças (ABIA, 2021)

Diante do cenário apresentado, é preciso compreender que a “ideologia de gênero” se constituiu como uma narrativa de crenças particulares que se tornaram universais pela coerção simbólica do Estado. Bolsonaro, enquanto candidato a presidente, disseminou uma história, a história do *Kit Gay*¹⁴, que seria um instrumento didático dos propagadores da “ideologia de gênero” nas escolas e denunciou o grande plano conspiratório que colocaria em risco a infância e as famílias.

Não foi o suficiente desmentir a narrativa fantasiosa, pois os meios de comunicação e as tecnologias auxiliaram na transformação da *Fake News* em um mito. O Estado como forma de poder simbólico possui capacidade de produzir representações legítimas do mundo, produzir

¹⁴ Uma mentira contada, durante a campanha eleitoral, atribuiu a uma cartilha de orientação para professores chamada "Escola Sem Homofobia" que integrava o programa Brasil sem Homofobia do atual governo Federal o nome pejorativo de Kit Gay. A versão impressa da cartilha, no entanto, nunca foi distribuída nas escolas por acusações de setores conservadores de que o material estimulava "o homossexualismo (sic) e a promiscuidade".

verdades em seu nome e imputar através do capital simbólico poder na ordem do conhecimento e reconhecimento.

A “ideologia de gênero” caracteriza-se como uma narrativa mitológica porque se origina de fatos imaginários não consignados pela História, é um discurso retórico, não científico, expressa alegoricamente uma ideia abstrata sobre a sexualidade humana inconsistente para o campo da Ciências Humanas, sendo transmitido e reproduzido como poder sugestivo e pedagógico. Como todo mito, a “ideologia de gênero” tem pretensão de reivindicar uma verdade e que não necessariamente corresponde aos fatos e sua única lógica está em tentar resolver as contradições presentes em questões universais da sexualidade humana (informação verbal)¹⁵.

Para o professor Gellis (2021), a história necessita do mito, e o mito é a categoria da opinião falsa, do ouvir dizer e do discurso de aparência, composto para o auditório do momento, e deve ser substituído pela memória exata dos acontecimentos e das palavras, obtida por meio do pensamento racional. Ao escrever histórias baseada em mitos, anseia-se mais por agradar a seu público do que por estabelecer a verdade, tornando os fatos sobre os quais nos contam algo fora do controle da sua veracidade. Tal qual um mito nasceu da narrativa da “ideologia de gênero”, também nasceu um herói, com a promessa de proteger as pessoas de bem dos perigos acerca da ameaça imaginária. Porém, Campbell (2007) diz que é necessário saber diferenciar o herói da celebridade, pois a celebridade vive apenas para si, enquanto o herói age para redimir a sociedade.

Para Feijó (1984), os mitos refletem sempre um medo da mudança de uma sociedade que está em transformação e que clama por um herói, um consolo contra as fraquezas humanas. Ele cita que o mito universal do herói se refere sempre a um homem ou a um homem-deus todopoderoso e possante que vence o mal, apresentado na forma de dragões, serpentes, monstros, demônios, que sempre livra seu povo da destruição e da morte. Já para Campbell (2007), o herói simboliza a capacidade de controlar o selvagem irracional dentro de nós e a jornada do herói não é apenas um ato de coragem, mas uma vida vivida em termos de autodescoberta. O herói é aquele que deu sua vida física em troca de alguma espécie de realização dessa verdade e que age para redimir a sociedade de um mal que a assombra.

Feijó (1984) alerta que o culto ao herói sempre justifica um contexto autoritário, pois só assim pode-se manter o poder da classe dominante, que controla a economia, a política e até mesmo o imaginário através da ideologia, utilizando do artifício da criação do Herói, tornando

¹⁵ Informação presente na aula da disciplina “O sexual na psicanálise: fundamentos da sexualidade em Freud e em Lacan”, UNESP, pelo professor André Gellis, em novembro de 2021.

uma figura palpável da história. Isso pode ser exemplificado com uma fala¹⁶ recente do presidente Bolsonaro (2021), em que este disse: “Peguei um Brasil arrasado, eticamente, economicamente e moralmente. Eu pergunto a vocês: vocês querem a volta, para o Ministério da Educação, do Haddad, que lá ficou por 12 anos? Querem a volta da ideologia de gênero para os nossos filhos?”. Essa frase alimenta a crença popular de que é preciso manter no poder um herói capaz de proteger a população de um vilão, e, no caso, um vilão que ele mesmo inventou.

Atualmente, os brasileiros estão imersos a uma alienação¹⁷ ideológica cada vez mais difundida, inclusive com o auxílio das tecnologias e meios de comunicação que mantêm e agravam as desigualdades e afastam os indivíduos do protagonismo de suas próprias histórias, quando o sujeito não se engaja no coletivo e exerce com criticidade sua cidadania para poder superar a alienação e a abjeção pelas diferenças. A crença da necessidade de um “herói” protagonizar a história coletiva ocorre pela insegurança com relação à capacidade dos sujeitos de se organizarem por um objetivo. Assim, segundo Feijó (1984, p.22), “A espera do herói é sempre a espera de que "outro" faça por nós o que nos consideramos incapazes de realizar. A quem interessa isso?”.

2.1 O Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria

O Panteão Tancredo Neves visa homenagear os que, neste País, lutaram pela liberdade e pela democracia. Situado na Praça dos Três Poderes, ele deveria se integrar plasticamente nos palácios que a compõem. Daí a minha preocupação em estudá-lo como se dessa Praça o estivesse olhando, cercado pelos palácios do Planalto e do Supremo Tribunal Federal.

E logo, nos primeiros croquis, ensaiei uma forma compacta e leve, qualquer coisa que se entrelaçasse como uma flor. E elaborei muitos croquis, tentando as soluções mais variadas. Não queria uma forma retangular que acompanhasse a Praça paralelamente, nem que a contrariasse perpendicularmente. E a ideia da forma compacta acabou prevalecendo.

Será uma construção praticamente fechada, uma escultura que nasce e se expande nos céus de Brasília. No nível da passarela fica o hall; em cima, o grande salão, alto de 10 metros, enriquecido por uma pintura mural contando a tragédia da Inconfidência; um grande vitral de 20 x 15 metros e o Livro de Aço com os nomes dos homenageados.

Releio o texto, examino cuidadosamente a maquete: a solução me agrada. O Panteão não é tão grande que desmereça a escala da Praça dos Três Poderes, nem tão pequeno que fuja à escala de um Panteão. E o grande salão terá um ambiente escuro, quase

¹⁶ Informação presente em um discurso feito pelo presidente Jair Messias Bolsonaro em uma cerimônia de entrega de títulos de propriedades rurais, em São Paulo, 13 de outubro de 2021.

¹⁷ Alienação. Conceito fundamental nas obras filosóficas de Hegel, Feuerbach e Marx; exprime sobretudo a ideia de algo que está separado de outra coisa ou que é estranho a essa coisa; indiferença a problemas políticos e sociais.

cósmico, onde apenas o livro de aço, o mural e o vitral serão destacados com brancos fachos de luz. (Niemeyer, 1986, p.33).



Figura 3

“Panteão” – Croquí Oscar Niemeyer (1986). Fonte Fundação Oscar Niemeyer

Vimos anteriormente que o herói nasceu do mito. Ocorre que, da separação do mito e da alienação da realidade, nasceu o herói na história. "Herói" nada mais é do que o instrumento das forças históricas e sociais, com seus limites e possibilidades que historicamente é cultuado. Seu culto emerge de uma necessidade conservadora que não objetiva transformar estruturas, mas sim justificar as estruturas atuais que mantêm o poder. O herói está a serviço da ideologia e como a história não deixou de estar alheia à participação das classes não dominantes, de alguma forma o poder encontra meios de se aproveitar e tirar vantagem estratégica do herói homenageado (Feijó, 1984). Para Dantas (2021), o herói é um arquétipo que ilustra virtudes públicas, personifica os ideais nacionais, é um símbolo do Estado e do povo, e concede-se um título de herói ou heroína por meio de uma lei e, como todas as outras leis, é uma forma de controle social.

O Panteão da Liberdade e da Democracia Tancredo Neves está localizado em Brasília, na Praça dos Três poderes e foi construído em 1995, sendo a obra arquitetônica assinada por

Oscar Niemeyer. Nele encontra-se o *Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria*, em que, em suas páginas de aço, são inscritos os nomes de brasileiros e brasileiras considerados heróis e heroínas pelo Congresso Nacional. Para que um nome seja incluído no Livro, deve haver uma indicação de uma proposta de lei para que o Senado e a Câmara dos Deputados aprovem e transformem em uma lei federal. Atualmente existem 58 nomes inscritos no Livro de Aço, porém apenas 11 deles são de mulheres heroínas.

A sua criação surge do contexto histórico nacional de fim da ditadura militar, bem como o afrouxamento da censura e do controle ditatorial através da negociação de uma anistia geral. A ideia de homenagear Tancredo Neves se deu pelo seu grande esforço de negociação em prol da redemocratização do país e por sua indicação por civis e militares. No contexto Internacional, a criação do Panteão está alinhada ao discurso intelectual da década de promover “Lugares de memória nacional, aproximando o presente do passado” (Iamashita, 2021).

É importante ressaltar que a Escola dos *Analles*, bem como a historiografia moderna, se contrapõe ao culto do “herói nacional” e à construção de monumentos, pois isso alimenta a doxa do imaginário coletivo popular que imagina a existência de pessoas e ações isoladas que podem resolver problemas e salvar a nação, invalidando a história como um processo de construção coletiva que ocorre pela ação de diversos sujeitos históricos.

De acordo com Iamashita (2021), preservar a História é um ato político para tomada ou manutenção de poder, controlando a narrativa de regimes opressores ou de resistências, escondendo ou evidenciando as memórias construídas por grupos marginalizados, silenciando ou exaltando valores culturais e identidades. Em um país de herança multiétnica, a preservação quase exclusiva da memória está nas mãos de grupos dominantes. É essencial analisar quais memórias e representações de nação a sociedade brasileira serão preservadas, pois, eleger heróis/heroínas da Pátria configura estabelecer símbolos e valores orientadores identitários de um projeto de nação.

Para evitar a banalização nas indicações para Heróis e Heroínas da Pátria, desde a proposição do Projeto de Lei Nº 6.345, em 2005, buscou-se definir limites e critérios para conceder a homenagem, pois, de acordo com Dantas (2021), “Considerar oficialmente alguém como herói nacional não se trata de simplesmente homenagear um indivíduo, mas de destacar aquilo na sua biografia que foi relevante para o Estado e para o povo, com a mensagem de que seu exemplo deve ser seguido”. De acordo com a lei federal nº 11.597, de 29 de novembro de 2007,

O Livro dos Heróis da Pátria, depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, destina-se ao registro perpétuo do nome dos brasileiros ou de grupos de brasileiros que tenham oferecido a vida à Pátria, para sua defesa e construção, com excepcional dedicação e heroísmo.

Inicialmente, o artigo 2º definia que era necessário decorrer 50 (cinquenta) anos da morte ou da presunção de morte do homenageado, e o parágrafo único ressalta a necessidade de observância de prazo a homenagem aos brasileiros mortos ou presumidamente mortos em campo de batalha. O prazo foi reduzido para 10 (dez) anos com a aprovação da lei nº 13.229 de 28 de dezembro de 2015. Ocorre que a lei nº 13.433, de 12 de abril de 2017, alterou o artigo 2º no qual

O Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, destina-se ao registro perpétuo do nome dos brasileiros e brasileiras ou de grupos de brasileiros que tenham oferecido a vida à Pátria, para sua defesa e construção, com excepcional dedicação e heroísmo.

Devido à pouca, quase nula, participação popular no processo de escolha dos homenageados, isso muitas vezes torna-se apenas um cabo de guerra entre potências partidárias e interesses ideológicos. Iamashita (2021) alerta ser importante a participação da ciência histórica durante o processo para que produza uma análise crítica e minimize impactos negativos da escolha de representantes que não representem a comunidade nacional, trazendo incoerência ao projeto de preservação histórica almejado para nação.

Uma vez inscrito no Livro de Aço, torna-se importante difundir a importância e relevância pública do homenageado para que a memória histórica resgatada pela homenagem saia das páginas dos livros e seja resgatada pelos brasileiros. Para Dantas (2021), se houvesse a adoção de meios de consulta para escolher heróis, como plebiscito ou audiências públicas, haveria mais legitimidade na escolha e divulgação dos escolhidos.

Quando o processo de escolha termina na inscrição das páginas de aço, o herói e a heroína não são consagrados popularmente, pois essas figuras não são conhecidas ou conhecidos dos brasileiros, tornando questionável o papel legislativo da criação da lei sem o devido retorno para população, questionando-se: Um herói para quem?

2.2 As Heroínas da Pátria

Campbell (2007) enaltece, em sua obra *O Poder do Mito*, a figura do arquétipo da mulher como uma heroína. Para o autor, o herói é aquele que vive com coragem e decência, no rumo da natureza e não em função do rancor, da frustração e das vinganças pessoais, e ele

observa pequenos atos de heroísmo cotidiano sem preocupação com sua notoriedade, como nas vivências da mulher que, por exemplo, suporta flagelos em benefício da família, que gera a vida e retira do seu corpo o alimento do filho

Dantas (2021) diz que consagrar um indivíduo como Herói da Pátria pode promover uma notável de lembrança celebrativa, reabilitando quem, em vida, não foi reconhecido ou assumiu um papel nos fatos históricos posteriormente ressignificados. O valor de um indivíduo para a Nação, às vezes, só é percebido após muitas gerações.

Campbell (2005) ainda diz que a sociedade precisa de heróis porque tem a necessidade de constelar algumas imagens suficientemente poderosas e, diante do apagamento histórico das mulheres, a sociedade pode se beneficiar do resgate do protagonismo de uma heroína que descobriu ou realizou alguma coisa além do nível normal de realizações ou de experiência, mesmo que, por trás da indicação da heroína possa haver interesse ideológico, uma vez que a narrativa atual, não havendo oportunidade para as mulheres registrarem sua história, viabilizou aos homens se ocuparem dessa atividade por meio de um olhar enviesado pela percepção masculina estereotipada.

Por muito tempo, as heroínas aguardaram seu espaço nas páginas do Livro de Aço, pois suas páginas eram exclusivas para um seleto grupo de homens. O Congresso Nacional produziu um grande número de heróis nacionais, e um pequeno número de heroínas: Anna Justina Ferreira Nery (Lei no 12.105/2009); Anita Garibaldi - Ana Maria de Jesus (Lei no 12.615/2012); Barbara de Alencar (Lei no 13.056/2014); Clara Camarão (Lei no 13.422/2017); Zuleika Angel Jones (Lei no 13.433/2017); Antonia Alves Feitosa conhecida por Jovita Alves Feitosa (Lei no 13.423/2017); Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Sórora Joana Angélica de Jesus, Maria Felipa de Oliveira (Lei no 13.697/2018); Dandara dos Palmares e de Luiza Mahin (Lei no 13.816/2019).

Para escrever uma história factível das mulheres, é necessário analisar o contexto de relações de poderes, inclusive étnicos raciais, entender o gênero como categoria de análise e produzir um saber que sabe de si mesmo dando domínio de produção para as mulheres, porém o contexto da própria época dificulta o acesso a fontes, documentos, vestígios que tragam as impressões do ponto de vista das mulheres ocasionando seu apagamento histórico. Como demonstram os diversos indicadores de pobreza, educação e inserção laboral, as mulheres negras sofrem discriminação de forma particularmente aguda. Nos últimos anos, elas vêm ganhando destaque na luta por seus direitos como parte de um processo gradativo de articulação e cooperação com outros movimentos sociais (Del Priore, 1989).

A ação praticada pela personalidade histórica, que justifique sua inserção no Livro de Aço, deve, além de remeter à identidade nacional pela participação feminina da mulher negra e indígena nas lutas pela liberdade e pela democracia, ter contribuído para o engrandecimento da Pátria. Assim, resgatar a memória das mulheres indígenas e negras pode reescrever narrativas injustas, ideologicamente enviesada, contadas por uma perspectiva eurocêntrica e que até hoje reverbera nas desigualdades sociais, estereótipos e estigmas que alimentam o preconceito e o racismo.

Há muitas contradições no cenário mundial que podem ser explicadas por um recorte histórico de gênero. Por um lado, destacam-se as conquistas de direitos e de cidadania obtidas nos últimos anos; e, de outro, o aprofundamento da pobreza e das crises políticas e econômicas. A América Latina e o Caribe passaram por graves crises nas últimas décadas, o que consolidou a região como um centro de aguda desigualdade. Este é, sem dúvida, o resultado de um processo de colonização em que a cultura política dominante do Ocidente, com seu caráter universalizante, buscou reforçar seu domínio por meio da manutenção do capitalismo. É preciso descartar as representações falsas e estereotipadas sobre os atores históricos, adaptando-as às imagens dadas pelas pesquisas mais recentes da historiografia contemporânea, onde atores e atrizes históricos são de carne e osso, interagindo com os diferentes momentos políticos, a sociedade, a economia e as mentalidades de uma época (Del Priore, 1993).

Na América Latina, a população indígena chega a 40 milhões, distribuída em diferentes etnias e culturas, com maior presença na Bolívia, Equador, Peru, México, Chile, Colômbia e Argentina. A população afrodescendente é de 150 milhões e concentra-se basicamente no Brasil, Colômbia e Venezuela. Desigualdades profundas e uma lacuna acentuada e inaceitável persistem nesses e em outros países nos indicadores de acesso a bens e serviços. Negros e indígenas são os que mais sofrem com essa desigualdade, mas principalmente as mulheres negras e indígenas. Elas são as mais pobres dos pobres. Para além das diferenças entre os diferentes países, é possível identificar, a partir da concepção das elites políticas e intelectuais, “sintomas do tipo latino” nas relações sociais: uma visão de harmonia, tolerância e ausência de preconceitos e a discriminação racial, a par de uma visão das sociedades como essencialmente e predominantemente brancas e de cultura europeia. Daí resulta uma tentativa de “embranquecimento”, por meio de políticas populacionais e de imigração nos diferentes países, que gera um “efeito mágico” de esconder o racismo e a discriminação (Del Priore, 1989).

3. PRELIMINARES DO ESTUDO: O JOGO E A EDUCAÇÃO

Huizinga (2010) afirma que a origem dos jogos é tão antiga e original quanto a própria origem da civilização, pois acredita que é, no jogo e pelo jogo, que a civilização surge e se desenvolve. Elementos culturais como a magia, o mistério, os sonhos de heroísmo, a arte, a música e a lógica, se revelam na ludicidade do jogo.

Para que uma atividade possa ser considerada um jogo, é necessário ter mais do que limitações e regras. A atividade deve ter limitação de tempo e espaço, não pode ter contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e conter seu fim em sua própria realização, deve ser e uma atividade agradável, voluntária e, por fim, deve proporcionar um relaxamento das tensões da vida cotidiana (Huizinga, 2010, p.53).

Em escavações arqueológicas, foram encontrados diversos tipos de jogos datados de centenas de anos a.C., e com base nessas informações é que a ideia de jogar pode ser relacionada com a de brincar, que os pais fazem com as crianças para divertir e educar o corpo e a mente para a vida contemporânea, iniciando-se os primeiros passos para o processo de ensino e aprendizagem (Afonso & Abade, 2013). Nesse mesmo sentido, os jogos realizados na escola trazem vários benefícios aos alunos, ao proporcionarem momentos únicos de alegria, diversão, comprometimento com o aprender, e passando a ter responsabilidade, disciplinando-os e aprendendo a ganhar e perder em várias situações. Os jogos tradicionais recreativos são necessários em nossa vida em todas as idades, e não podem ser vistos apenas como diversão ou como momentos de lazer, mas, sim, como oportunidade de desenvolver a criatividade, a socialização com outros indivíduos, desenvolvendo o raciocínio, a coordenação motora, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (Afonso & Abade, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) sugere o uso de jogos para ajudar no desenvolvimento social, cognitivo e motor dos alunos. Jogos podem ser voltados para aquelas atividades típicas de uma região ou país, que são realizadas sem o auxílio ou intervenção de brinquedos tecnologicamente complicados, bastando utilizar o próprio corpo ou recursos que podem ser facilmente obtidos da natureza, podem ser pedras, ramos, terra.

As instituições de ensino, para o Freitas (2007), devem utilizar os materiais didáticos para construir uma relação prazerosa entre as várias áreas do conhecimento e o aluno, e, assim, promover espaços onde o saber transita em todas as instâncias, para motivar a criatividade com o apoio de recursos que facilitem sua apreensão de forma inovadora, motivadora, aguçando a curiosidade e o desejo de aprender e, com isso, tornar o aprendizado uma atividade lúdica é adicionar prazer no ensinar e no aprender e com prazer, fica mais fácil estudar.

Porém, é importante lembrar que nenhum material didático garante sozinho a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, pois ele é um mediador do processo que deve ter complemento da ação pedagógica do professor, que promoverá reflexões críticas sobre o processo, integrando o material didático em um ciclo mais completo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freitas (2007), os jogos podem favorecer a construção das estratégias pessoais para a resolução de problemas. As jogadas estimulam o raciocínio, pois exigem soluções imediatas, com tomadas de decisão rápidas e sucessivas. Sendo assim, o uso de jogos em sala de aula é recurso didático que torna eficiente e eficaz o processo de ensino-aprendizagem, todavia, é preciso que se evidencie aos alunos a que se objetiva a atividade, quais as regras do jogo, e que o professor acompanhe os alunos durante o desenvolvimento da atividade.

Há muitos jogos disponíveis e indicados para o uso didático, porém algumas áreas ainda carecem de repertório, sendo necessário estudos que viabilizem o processo de criação de jogos aplicados a cada área, como por exemplo, a Educação Sexual. Por isso, propõe-se nessa pesquisa que, para obter uma aprendizagem significativa em História sobre a mulher e a relação de gêneros, o professor utilize o jogo como recurso auxiliar aos alunos na construção de um raciocínio histórico que promova reflexões sobre sua própria historicidade, buscando no passado reflexões sobre o papel da mulher em situações históricas e o porquê houve seu apagamento.

A aprendizagem significativa em História deve, de alguma forma, modificar impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente, ou seja, é oportuno que o professor traga para o tempo atual discussões sobre as relações de gênero, estudando os mecanismos de promoção da exclusão e desigualdades, no passado e no presente, ao mesmo tempo em que se discute perspectivas de equidade entre homens e mulheres e espera-se que a proposta do jogo “O Livro de Aço” auxilie na problematização das questões de gênero na História, partindo de reflexões sobre o cotidiano dos alunos.

Esse trabalho consiste na apresentação de uma proposta de criação, planejamento e desenvolvimento de um jogo de cartas como estratégia lúdica para educação sexual de crianças e adolescentes, para professores e educadores resgatarem historicamente a representatividade histórica feminina, protagonizada por mulheres reconhecidas nacionalmente como heroínas, sendo que o resultado traz, como parte da solução do problema da pesquisa, o desenvolvimento de um produto que propõem-se ao uso pedagógico, objetivo geral deste trabalho.

Perante o exposto, neste capítulo, serão abordadas as seguintes questões: o tipo de pesquisa, as características do público-alvo, o desenvolvimento da solução nos procedimentos.

3.1 Investigando o conhecimento prévio dos alunos: objetivo geral e específico

3.1.1 Objetivo geral

Desenvolver um jogo sobre mulheres históricas que visa apresentar aos alunos estas personalidades femininas que tiveram importantes papéis na construção histórica do Brasil.

3.1.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos buscaram:

- Analisar, por meio das repostas do questionário, o conhecimento prévio que os alunos constroem no processo de escolarização sobre as mulheres que protagonizaram importantes momentos da história nacional, como etapa de investigação da pesquisa;
- Planejar, desenvolver, criar e testar um jogo de cartas, um produto educacional, como etapa de planejamento e ação da melhoria educacional planejada para pesquisa;
- Tomar conhecimento a partir de relatos perceptivos de um grupo de crianças sobre as experiências de jogabilidade vivenciadas, como etapa de monitoramento da pesquisa ação;
- Investigar os relatos dos professores, identificando se, após a aplicação do jogo, houve espaço para o diálogo sobre o protagonismo histórico feminino das heroínas da pátria, abordando o gênero dentro do contexto histórico, como etapa de avaliação;

3.2 Método

3.2.1 Tipo de Pesquisa

Essa é uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, de natureza social e classificada por seus procedimentos como uma pesquisa ação.

De acordo com os objetivos desta investigação, o tipo de pesquisa social se dá pela investigação que pode aprimorar uma prática docente, utilizando abordagem qualitativa e aplicada. De acordo com Gil (2008), para entender um fenômeno social complexo, escolher mais de um método, permite uma análise mais fidedigna dos dados coletados, já que muitas vezes se faz necessário combinar diferentes formas de se observar ou interpretar os dados.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais

e a abordagem é aplicada, pois, de acordo com Marconi & Lakatos (1999), há o interesse de que os resultados sejam aplicados para solução de um problema que ocorre na atualidade.

A escolha da pesquisa ação justifica-se por ser adequada para solucionar um problema previamente identificado na Educação, propondo e desenvolvendo uma solução e, posteriormente, monitorando e avaliando sua eficácia (Tripp, 2005, p. 445).

O desenvolvimento da pesquisa será realizado em quatro etapas: avaliação de conhecimentos prévios dos alunos e professores, construção do jogo (protótipo inicial e versão final), aplicação do jogo e validação do produto.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Participaram da presente pesquisa professores e estudantes do período vespertino de uma escola pública estadual do município de Araraquara, entre o 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O critério de escolha dos alunos ocorreu de forma aleatória pelos professores responsáveis pelas turmas.

Para essa investigação, foi utilizado um questionário constituído de cinco questões que subsidiaram informações de identificação dos participantes – nome, idade, município, gênero e dados sobre a escolarização, por serem importantes marcadores sociais, e uma questão que utiliza escala *Likert* – *Como você se autoavalia a respeito o conhecimento das personalidades históricas abaixo?*

A amostra empregada foi de conveniência, pois todos responderam voluntariamente a pesquisa antes de jogar o jogo de cartas, com a mediação de um professor, sendo o professor também voluntário. Todos os participantes assinaram o termo de declaração de consentimento esclarecido para participar do estudo, conforme as normas vigentes para execução de experimentos com seres humanos no Brasil.

Em relação ao número de participantes, participaram 4 professores e 55 alunos, e o número de sujeitos da pesquisa foi definido de acordo a disponibilidade deles.

Descrição dos participantes

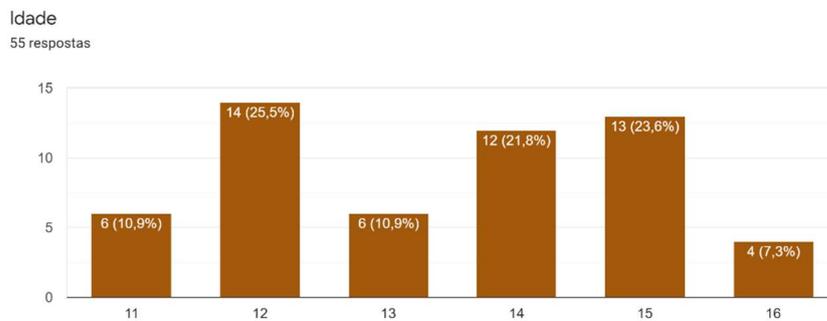
Os dados que seguem buscam contribuir para melhor compreensão dos alunos que participaram da pesquisa.

- Idade e sexo dos alunos

Em relação à idade dos participantes, os dados obtidos encontram-se mostrados no Quadro 4.

Quadro 4

Idade dos alunos

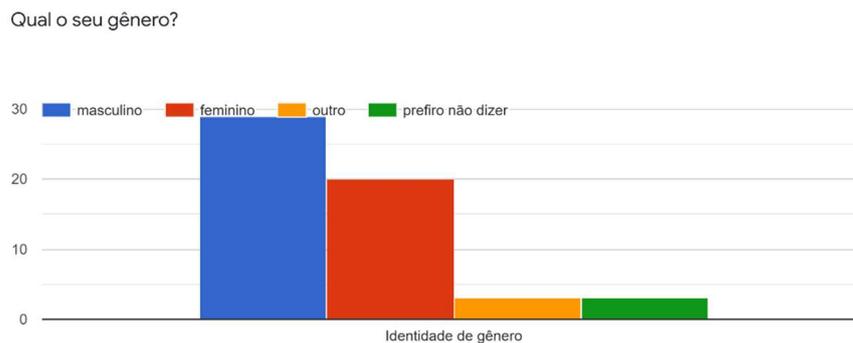


Nota. Fonte da autora utilizando o *Google Forms*.

Por meio da Quadro 4, pode-se verificar que os alunos apresentam na média entre 13 a 14 anos. Outro aspecto investigado no presente estudo foi referente ao gênero dos participantes. Os dados obtidos quanto a este assunto encontram-se demonstrados na Quadro 5.

Quadro 5

Gênero dos alunos



Nota. Fonte da autora utilizando o *Google Forms*.

Observa-se através do Quadro 5 que 29 participantes são do gênero masculino, 20 participantes são do gênero feminino, 3 responderam como outros e 3 alunos preferiram não responder.

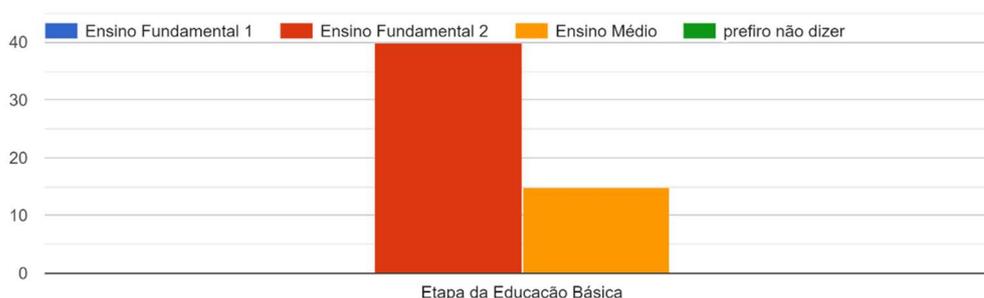
- *Escolarização dos alunos*

No Quadro 6 é possível visualizar que todos os alunos participantes estão na etapa básica de ensino, sendo que participaram 40 alunos do ensino fundamental 2, e 15 alunos do ensino médio. Todos os participantes estudam na mesma escola, no período da tarde. Vale lembrar que o presente estudo não fez uma seleção de participantes por série. Notou-se, porém, uma participação maior dos alunos do ensino fundamental 2, o que se justifica pelo número reduzido de alunos do ensino médio na escola no momento da coleta de dados, pois a maioria já estava dispensada das aulas e gozavam de suas férias escolares.

Quadro 6

Dados de escolarização dos alunos

Dados de escolarização



Nota. Fonte da autora utilizando o *Google Forms*.

Os dados a seguir, descritos no Quadro 7, apresentam os professores que participaram do estudo. Participaram dessa pesquisa professores do período vespertino de uma escola estadual do município de Araraquara. O critério para escolha dos professores ocorreu por eles se voluntariarem após conhecerem a proposta do jogo e os objetivos desta pesquisa. Assim, os professores voluntários incluíram no planejamento de aulas a proposta do jogo.

Quadro 7

Dados informativos dos professores

	Idade	Gênero	Formação	Componente Curricular
Professor nº 1	43	Feminino	Pedagogia	Ensino Fundamental
Professor nº 2	38	Feminino	Professora PEB II	Arte
Professor nº 3	27	Masculino	Licenciado em Letras e Mestrando em Educação Escolar	Língua Portuguesa
Professor nº 4	49	Feminino	Biologia e Matemática	Ciências e Matemática

Nota. Fonte da autora utilizando o *Microsoft Excel*.

No Quadro 7 é possível observar que a pesquisa tem 4 professores participantes, sendo 3 do gênero feminino e apenas 1 do gênero masculino. Os professores apresentam diferentes formações, Pedagogia, Professora PEB II, Letras, Biologia, Matemática e Mestrado em Educação Escolar, assim como também demonstram atuarem em diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares tais como Artes, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

3.2.3 Instrumento de Coleta de Dados

Para a realização do presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- * Questionário aplicado aos alunos;
- * Jogo de Cartas – “O Livro de Aço”;
- * Questionário de avaliação do jogo aplicado aos alunos.
- * Questionário aplicado aos professores;

De modo geral, os questionários aplicados aos alunos e professores apresentaram um objetivo comum, averiguar por meio dos dados coletados se há conhecimento prévio dos alunos e professores sobre as Heroínas da Pátria e “O Livro de Aço”. De fato, o intuito era averiguar se há inserção das mulheres na história, tanto nas aulas quanto no currículo, no ensino básico de ensino.

A distribuição do questionário foi feita presencialmente, por intermédio do professor responsável pelos alunos, respeitando todos os aspectos éticos da pesquisa.

Os alunos preencheram dois questionários, sendo que o primeiro (APÊNDICE C) foi aplicado antes de ser apresentado o jogo de cartas, enquanto o segundo questionário (APÊNDICE D) foi aplicado após a etapa de teste do jogo. Enquanto os alunos jogavam, os professores responderam o terceiro questionário, através de um formulário online.

O questionário semifechado (APÊNDICE C) teve por objetivo geral investigar a compreensão do aluno quanto ao seu conhecimento prévio a respeito das personalidades históricas brasileiras. Todas as perguntas eram fechadas e foram submetidas à análise estatística (gráficos e tabelas). Em síntese, o questionário consta de quatro partes, e foi apresentado em uma folha de tamanho A4. A seguir serão apresentadas estas partes:

1ª) A primeira parte intitulada termo de consentimento livre e esclarecido, que consiste nos esclarecimentos prévios aos participantes sobre os objetivos e aspectos éticos da pesquisa, devidamente assinado mediante a concordância.

2ª) A segunda parte intitulada dados pessoais, que investigou os dados pessoais dos participantes, objetivando caracterizá-los quanto idade, município, gênero, etapa do ensino básico, tipo de escola.

3ª) A terceira parte intitulada autoavaliação, que consistiu em uma questão fechada com o intuito de investigar como os participantes se autoavaliam quanto ao conhecimento prévio sobre uma lista de personalidades históricas. A lista foi apresentada por meio de uma questão fechada contendo escala ordinal de 1 (não conheço) a 5 (conheço muito).

Após o preenchimento do primeiro questionário, os alunos foram orientados a formarem grupo de 3 a 4 participantes. Os alunos receberam informações sobre a proposta do jogo, as regras, os objetivos, além de um kit que continha 1 baralho de cartas, 1 manual do jogo e marcadores de pontos.

Finalizando a etapa de teste do jogo, os alunos responderam o segundo questionário semifechado (APÊNDICE D) cujo objetivo geral era avaliar a percepção dos alunos em relação ao jogo. Todas as perguntas eram fechadas e foram submetidas à análise estatística (gráficos e tabelas). Em síntese, o questionário consta de cinco partes, e foi apresentado em uma folha de tamanho A4. A seguir serão apresentadas estas partes:

1ª) A primeira parte intitulada dados pessoais, que investigou os dados pessoais dos participantes, objetivando caracterizá-los quanto idade, município, gênero, etapa do ensino básico, tipo de escola.

2ª) A segunda parte intitulada jogabilidade, que investigou a experiência dos participantes durante a interação com o jogo. Ela foi apresentada por meio de 10 questões fechadas podendo ser respondidas pelas opções sim ou não.

3ª) A terceira parte intitulada história do jogo, que investigou a afinidade dos participantes com o contexto e os personagens do jogo. Ela foi apresentada por meio de 7 questões fechadas podendo ser respondidas pelas opções sim ou não.

4ª) A quarta parte intitulada mecânica do jogo, que investigou a percepção dos participantes com a forma de jogar o jogo. Ela foi apresentada por meio de 4 questões fechadas que podiam ser respondidas pelas opções sim ou não.

5ª) A quinta parte intitulada usabilidade do jogo, que investigou a experiência dos participantes com a utilização dos componentes do jogo. Ela foi apresentada por meio de 8 questões fechadas que podiam ser respondidas pelas opções sim ou não.

O terceiro e último questionário, semifechado, foi destinado aos professores, e consta de três partes, tendo sido oferecido por meio de um formulário online. A seguir serão apresentadas estas partes:

1ª) A primeira parte investigou os dados pessoais dos participantes, objetivando caracterizá-los quanto o gênero, idade, município, formação profissional e disciplina lecionada.

2ª) A segunda parte intitulada conhecimentos prévios, que consistiu de duas questões fechadas. A primeira delas tinha o intuito de investigar quais Heroínas da Pátria os participantes conheciam. Ela foi apresentada por meio de uma questão fechada, em que o participante podia marcar mais de uma opção. A segunda buscou saber se eles conheciam o *Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria*, podendo assinalar sim ou não.

3ª) A terceira parte foi nomeada de experiência docente, e continha quatro questões abertas que indagaram acerca do contato que os professores tiveram com as heroínas em suas práticas docentes e como poderiam incluir o jogo em suas aulas.

3.2.3 Local

A pesquisa foi realizada entre os dias 03/12/2021 e 07/12/2021, em uma escola pública estadual do município de Araraquara, no período da tarde, com turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, sendo que o teste do jogo ocorreu em sala de aula.

3.2.4 Procedimentos

3.2.4.1 *Elaboração do Jogo*

Na primeira etapa, houve o planejamento do jogo e, para isso, foi realizado um levantamento de jogos de cartas e de tabuleiro disponíveis no mercado, para possíveis inspirações de jogabilidade. Durante o processo de análise de similaridade destacou-se o jogo *Love Letter*, produzido pelo designer *Seiji Kanai*, cuja primeira versão foi desenvolvida em 2012 e a segunda versão, em 2019. O jogo foi produzido pela empresa americana *Z-Man Games*, traduzido e distribuído no Brasil pela Galápagos Jogos. Na versão original do jogo, os jogadores competem para que sua carta seja entregue para a Princesa, formando uma aliança com a monarca. Vence a rodada quem terminar com a carta de maior valor ou ser o único jogador com uma carta em mãos.

Após essa definição, iniciou-se a construção do jogo. Primeiramente, elaborou-se um protótipo, que objetivou validar as mecânicas do jogo e suas regras que retirou e acrescentou alguns elementos à dinâmica do jogo original, redefinindo as regras e componentes do jogo para adaptá-lo a uma nova temática e a um novo roteiro. Foram elaboradas as primeiras cartas manualmente para testes, com materiais de baixo custo, contemplando o roteiro definido na concepção teórica do jogo. Para o processo de criação do jogo, inicialmente, levou-se em consideração o tempo disponibilizado para o professor aplicá-lo em sua aula, ou seja, o jogo foi elaborado para ser aplicado entre uma ou duas horas aula.

A primeira versão foi testada, internamente, pela pesquisadora e um grupo de 4 adultos, próximos da autora, e 2 crianças. Inicialmente, o jogo foi impresso em papel *Canson A4 140g*, o que tornou possível observar e executar os ajustes necessários antes da arte final.

O grupo de jogadores foi escolhido por serem jogadores regulares e conhecedores de mecânicas e jogos diversos. Após a explicação das regras, a leitura do Manual do Jogo (APENDICE A) e os 3 primeiros turnos finalizado, os jogadores trouxeram algumas observações sobre a percepção de jogabilidade e sobre a temática. Entre os principais apontamentos estavam o tamanho da fonte utilizada no texto de ação das cartas, que dificultava a leitura, o tipo de fonte utilizada para nomear as heroínas, que não destacava o nome, o tamanho da carta, considerado pequeno e difícil de manipular. As sugestões foram consideradas, e, assim, ficou estabelecido o protótipo final.

A próxima etapa submeteu a um segundo teste com um número maior de participantes, que avaliou o jogo, a jogabilidade e a temática, que será discutido nos resultados dessa pesquisa.

O jogo desenvolvido para versão final, produto desta pesquisa, recebeu o nome de “O Livro de Aço”, sugerido pelos participantes da etapa de teste do protótipo, e é composto de 24 cartas de personagens, 13 marcadores de pontos, 6 cartas instrucionais, um manual do jogo e uma caixa. Consiste em um jogo de cartas com o estilo de mecânica de jogabilidade de administração e memorização de cartas, que pode ser jogado em duplas ou em grupos de até 6 alunos, com o tempo médio de 20 a 30 minutos por rodada.

As cartas foram criadas no software de editoração gráfica *Pixelmator*, com desenhos feitos à mão e coloridos digitalmente. O conteúdo foi criado pela autora desta pesquisa, e foram impressas em cartas papel *Couche* 300g, dimensionadas em 63x88mm. O manual do jogo possui 28 páginas, foi impresso em Papel *Couche* 115 gramatura.

No jogo estão contempladas a apresentação das figuras históricas homenageadas no Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria.

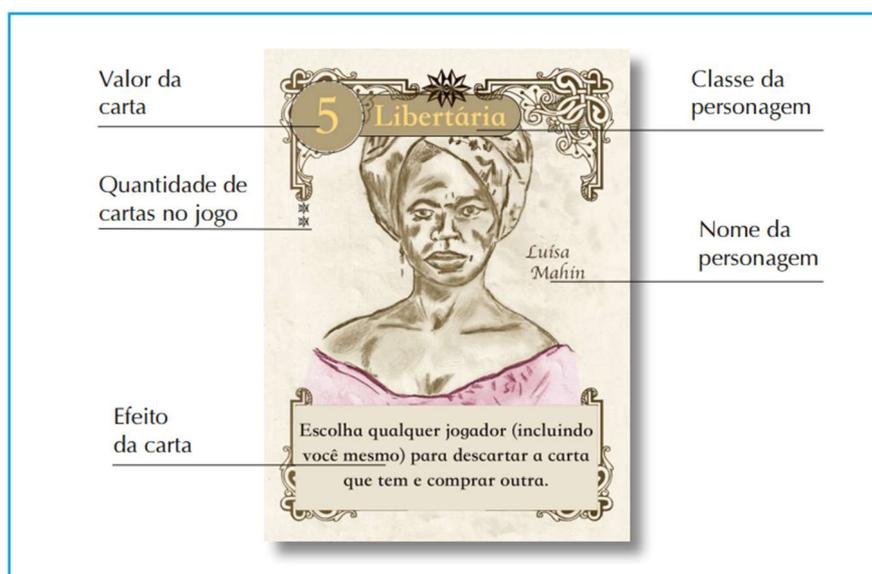


Figura 4

Anatomia de uma carta. Fonte da autora.

Para produzir seu conteúdo referencial sobre as personagens, foram consultadas as justificativas de indicação dos projetos de leis e, quando disponível, o parecer da Comissão de Educação, onde se encontram os atributos heroicos que justificam as indicações.

O roteiro do jogo é ambientado no O Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, que guarda um livro de aço no qual se registram os nomes dos brasileiros e brasileiras que tiveram destaque na história do país, preservando sua memória para posterioridade. De acordo com a Lei 11.597/07, o *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*, depositado no Panteão da Pátria

e da Liberdade Tancredo Neves, registra “[...] os nomes dos brasileiros que tenham oferecido a vida à Pátria, para sua defesa e construção, com excepcional dedicação e heroísmo” (BRASIL, 2007).

No jogo, os jogadores são deputados e deputadas que debatem sobre a inserção de uma heroína no *Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da pátria* e, para isso, devem conquistar o maior número de condecorações.

Para preparação inicial do jogo, deve-se retirar do baralho 3 cartas “Guerreira”, embaralhar as demais 21 cartas e reservar uma carta virada para baixo.

Para iniciar a rodada, deve ser distribuída uma carta de personagem para cada jogador e uma carta de referência. O jogador que possuir a menor idade deve começar o primeiro turno, que possui a mecânica de jogabilidade de comprar uma carta, jogar uma das duas cartas que está em suas mãos e resolver o efeito dela, de acordo com o texto que descreve a ação da carta.

A rodada termina quando não houver mais cartas na pilha de compras, e a carta de maior valor em mãos vence, ou se todos os jogadores forem eliminados da rodada e restar apenas um.

O jogador que vencer a rodada recebe um marcador de condecoração. Vence o jogo o jogador que acumular o maior número de condecorações

3.2.4.2 Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foram seguidos os seguintes passos:

a) Inicialmente, estabeleceu-se um contato com a diretora do estabelecimento de ensino, e este foi mediado por uma das professoras, para fazer a apresentação da proposta dessa pesquisa, assim como, para solicitar autorização para que fosse realizada a coleta de dados e a testagem do protótipo final do jogo com os alunos dentro do ambiente escolar. Assim, com esta autorização, foi possível estabelecer contato com outros professores e realizar, nas dependências da escola, a coleta de dados.

b) O próximo passo foi entrar em contato com os professores, e isso ocorreu por meio de contato pessoal, para que fosse feita a apresentação dos objetivos da pesquisa e da proposta do jogo e, também, para solicitar autorização para a aplicação do questionário e teste de jogo no período da aula. A partir disso, quatro docentes aceitaram e se mostraram dispostos a conceder um horário de suas aulas a fim de que fossem aplicados os questionários e o teste do jogo com seus alunos, tornando possível ter contato com 55 alunos, sendo três turmas dos anos finais do ensino fundamental II e duas turmas do ensino médio.

c) Em seguida, no contato com os alunos, no contexto de sala de aula, a pesquisadora fez o convite de participação voluntária deles, tendo lido antes a carta de esclarecimento da pesquisa (APÊNDICE C), assim como, o termo de consentimento do participante (APÊNDICE E). Após a leitura, os alunos que estavam de acordo com os termos apresentados, receberam o primeiro questionário para ser respondido.

Em relação ao modo de aplicação do instrumento, optou-se por não entregar o kit com o jogo antes dos alunos responderem o primeiro questionário, para que de fato eles respondessem apenas com o conhecimento prévio anterior à discussão do tema. Após o preenchimento, a pesquisadora coletou o questionário, colocando um código numérico em cada um deles para poder anexar, após o teste do jogo, o segundo questionário ao primeiro, mantendo a organização dos documentos coletados.

d) Logo depois do preenchimento e recolhimento do primeiro questionário, os alunos foram orientados a formarem grupos de três a quatro participantes. Cada grupo recebeu um conjunto contendo um jogo, um manual e um questionário de avaliação do jogo para cada jogador. Ao final da aula, foram recolhidos os conjuntos e numerados os questionários respondidos pelos alunos.

e) Durante o tempo em que os alunos se ocuparam em jogar e preencher o questionário, os professores foram convidados a responderem o formulário online de pesquisa.

A coleta ocorreu entre os dias 03 e 07 de dezembro de 2021. Em decorrência de muitos alunos já terem sido dispensados das aulas, por terem fechado as notas finais, havia poucos alunos nas turmas e, por consequência, a amostra ficou limitada àqueles que ainda estavam frequentando as aulas. A duração do preenchimento dos questionários e teste do jogo foi em média de 2 horas-aula, aproximadamente 90 minutos por turma.

Essa pesquisa não fere princípios éticos, visto que solicitou a autorização de todos os participantes, declarando abertamente os objetivos do estudo e esclarecendo as dúvidas colocada ao pesquisador.

3.2.4.3 Análise das Informações

Os procedimentos de análise de dados coletados possibilitaram validar a implementação da proposta do jogo que foi anteriormente discutida na fase exploratória da produção do projeto e, também, na fase investigativa.

Para isso, os dados coletados foram organizados e analisados de acordo com seu conteúdo. Foram consideradas a frequência e a intensidade com que os participantes responderam ao serem indagados sobre o conhecimento prévio das Heroínas.

Também foi analisado, por meio da etapa de observação, a validação do protótipo, bem como sua jogabilidade e utilização como recurso didático.

As informações organizadas foram correlacionadas com a literatura, bem como as percepções, impressões e opiniões convergentes e divergentes sobre o tema abordado, que subsidiou a construção de um panorama confiável e a viabilidade da implantação do jogo como uma estratégia didática para versar sobre as mulheres na história e as relações de gênero.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados em quatro etapas, sendo elas: a etapa de validação final do jogo “ O Livro de Aço ”, a análise e discussão dos questionários dos alunos e a análise e discussão do questionário dos professores.

4.1 “O Livro de Aço” – Nasce um jogo

Caillois demonstra em sua obra, *Os jogos e o homem, a máscara e a vertigem* (1990), elementos de intersecção entre o jogo, o pedagógico e a cultura, pois, tal como a educação desenvolve aptidões para o corpo, o caráter e a inteligência, o caráter pedagógico do jogo auxilia a criança na formação da personalidade adulta. Sob este ponto de vista, o jogo é muito mais uma experiência do que um exercício, pois a criança não treina para uma tarefa definida.

O autor esclarece que, através do jogo, a criança adquire uma maior capacidade para vencer obstáculos ou enfrentar dificuldades, como, por exemplo, o jogo pega-pega, pois não há nada na vida que evoque o jogo pega-pega de forma literal, porém é vantajoso possuir reflexos ao mesmo tempo rápidos e controlados, tal como explica Pujol (2019), já que as escolhas coletivas feitas por jogos indicam e revelam a expressão, o estilo e os valores de uma determinada sociedade e que há uma existência de relações estreitas de compensação e convivência entre os jogos, os hábitos e as instituições.

Objetivou-se resolver o problema da pesquisa desse estudo desenvolvendo um produto pedagógico que pode auxiliar os professores no diálogo sobre as relações de gênero com os alunos. Neste sentido, jogo “O Livro de Aço” atende o principal documento norteador da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pois, de acordo com Brasil (1996), a BNCC deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica para formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Dentro da proposta da área de Ciências Humanas, o jogo desenvolvido está em consonância aos objetivos de trabalhar as noções de tempo e espaço dentro de contextos históricos, destacando e acolhendo a diversidade humana, desenvolvendo o raciocínio espaço temporal para identificar, interpretar e avaliar os significados das ações realizadas no passado

e no presente e correlacionar esses saberes com os fenômenos naturais e históricos dos quais o aluno é protagonista como um sujeito histórico (Brasil, 2021).

Contextualizar o conhecimento histórico através do protagonismo feminino das mulheres personagens do jogo “O Livro de Aço”, pode auxiliar os alunos na compreensão de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não compartilham dos mesmos valores e princípios, como as desigualdades de gênero, raça e classe dos dias atuais em conformidade com os objetivos de conhecimento de história na etapa do ensino fundamental, presente na BNCC, em que o exercício de interpretações variadas sobre um mesmo objeto torna mais clara, explícita, a relação entre sujeito e objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições (Brasil, 2021).

Assim entende-se que, a partir do jogo “O Livro de Aço”, o professor pode incluir temas delicados de serem inseridos no planejamento devido ao atual contexto político conservador que censura suas práticas de ensino, pois recontar a história a partir da perspectiva histórica das mulheres está de acordo com a BNCC, Brasil (2021), especialmente quando diz, tanto na etapa do ensino fundamental quanto na etapa do ensino médio, que a história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são frequentemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas, oportunizando outras questões e discussões.

4.1.1 As cartas

O conjunto de cartas do jogo “O Livro de Aço” (APÊNDICE B) corresponde a 24 cartas de personagens e 6 cartas de referência, na dimensão 56x87mm, impresso¹⁸ em papel *couche* 300g com acabamento fosco.

As ilustrações foram feitas manualmente por um artista¹⁹ amador que aceitou o desafio de reproduzir artisticamente a imagem do perfil das heroínas. Ele utilizou técnicas de desenho a mão livre com acabamento de grafite sombreado em papel A4, que posteriormente foi colorido digitalmente.

A arte digital foi elaborada pela pesquisadora em parceria com um engenheiro de *software*²⁰, utilizado o *software* de edição gráfica *Gimp* para criar digitalmente a carta,

¹⁸ Impressão gráfica LudensLab.

¹⁹ Leonardo Morais Mauricio.

²⁰ Rubens Ferreira Rodrigues.

dimensionando adequadamente a ilustração da heroína, acrescentando os planos de composição com sobreposição de formas, variações de escala de cores e textos informativos.

O levantamento de imagens para orientação do trabalho ilustrativo ocorreu entre janeiro e julho de 2021, com base nos sites *Google Images*²¹ e *Wikimedia Commons*²², priorizando a utilização de imagens sem direitos autorais e com alta qualidade gráfica.

4.1.2 O Manual

O manual do jogo (Anexo A) “O Livro de Aço” possui 28 páginas, na dimensão 140x200mm, impresso em papel *couche* 115g com brilho no acabamento da laminação e contempla todas as informações necessárias para se realizar o jogo, tais como: objetivos do jogo, informações sobre os componentes do jogo, identificação dos elementos das cartas, preparação do jogo, informações sobre como iniciar e finalizar os turnos e as rodadas, requisitos para vencer o jogo, informações sobre as personagens do jogo e referências utilizadas.

Quadro 8

Síntese do Manual

Manual do Jogo	
Páginas	Conteúdo
1 a 2	Capa
3	Índice
4 a 5	Ilustração do Livro de aço dos Heróis e Heroínas da Pátria
6	Introdução e apresentação da narrativa do jogo
7	Objetivo do jogo e lista de componentes
8 a 9	Apresentação das cartas
10	Apresenta dos marcadores de condecoração e instrução da pontuação do jogo
11	Instrução para preparação inicial e regras do jogo
12 a 13	Instruções de como iniciar e finalizar as jogadas
14 a 25	Apresentação das personagens
26 a 27	Referências

Nota. Fonte da autora utilizando o *Microsoft Excel*.

²¹Sobre o site ver: https://images.google.com.br/imghp?source=mog&gl=br&gws_rd=ssl

²² Sobre o site ver: https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page

A arte digital, diagramação e editoração eletrônica foram elaboradas pela pesquisadora em parceria com um engenheiro de *software*, utilizado o *software* de edição gráfica *Gimp* para criar digitalmente as páginas, dimensionando adequadamente as caixas de texto e ilustrações de acordo com a numeração das páginas, definidas previamente para o modelo de impressão escolhido.



Retrato póstumo de Maria Quitéria de Jesus Medeiros por Failutti (1920), Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mar%C3%A9ria_de_Jesus_Medeiros.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

1: Maria Quitéria

Nome: Maria Quitéria de Jesus (1797- 1853).
Local de nascimento: Bahia.
Lei: 13.697/18.
Inscrita no livro? Sim.
Profissão: Soldado.
Marco histórico: Conhecida como “a mulher soldado”, é oficialmente a primeira mulher a assentar praça numa unidade militar em terras brasileiras. Possui o reconhecimento de Patrono do Quadro Complementar de Oficiais.
Por que ela é inspiradora? Vestida de homem, fugiu de casa e alistou-se no exército. Por seus atos heroicos, recebeu a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro que, à época, não era atribuída a mulheres.

18

Figura 5

Ficha de personagem – Maria Quitéria. Fonte da autora.

No manual é possível encontrar, entre as páginas 14 e 25, as fichas de personagens contendo informações sobre cada heroína, inscrita ou não no Livro de Aço, conduzindo os jogadores a uma experiência mais imersiva na história do jogo. Essas informações contemplam o nome completo, local de nascimento, número de lei com a indicação do projeto de lei ou da lei que a inscreve no livro, profissão e agrega informações sobre um importante marco histórico protagonizado pela heroína e uma proeza realizada por ela que a torne inspiradora para o jogador.

4.1.3 Os Marcadores de ponto

Os marcadores de pontos auxiliam o jogador saber quantas vitórias já conquistou durante o jogo. O jogo “O livro de Aço” denomina essas peças como marcadores de condecoração, em referência a narrativa utilizada na história do jogo, sendo que, na história do

jogo, vence quem conquistar primeiro todas as condecorações necessárias para aprovar sua indicação de heroína para inscrição no Livro de Aço. Cada jogo possui 16 marcadores de condecoração, confeccionados em madeira com pintura metálica, com a dimensão de 09x12mm.



Figura 6.

Marcadores de condecorações. Fonte da autora.

4.1.4 Aplicação do jogo

Conforme mencionado na metodologia, contou-se, na aplicação e na avaliação do jogo de cartas, com a participação de 4 professores, atuantes em escola públicas estadual, e 55 alunos, que avaliaram o jogo “O Livro de Aço” por meio de questionários. Antes do jogo iniciar, os alunos se organizaram em grupos de até quatro jogadores de acordo com a afinidade dos integrantes. De modo geral, entre os alunos e com a pesquisadora, foram formuladas, por exemplo, questões referentes à preparação inicial do jogo, quantidade de cartas distribuídas para cada jogador e custo de aquisição do produto.



Figura 7

Kit jogo “O Livro de Aço”. Fonte da autora.

De imediato, foram observadas diferenças e semelhanças aos jogos que os alunos estavam mais familiarizados a jogar. Alguns alunos não demonstraram interesse no jogo e pediram para apenas observar, o que foi prontamente atendido pois, em concordância com Caillis (1990), o jogo só existe quando os jogadores desejam jogar e jogam, ainda que seja o jogo mais absorvente, mais cansativo, na intenção de se divertir e de fugir de suas preocupações, ou seja, para se afastar da rotina escolar.



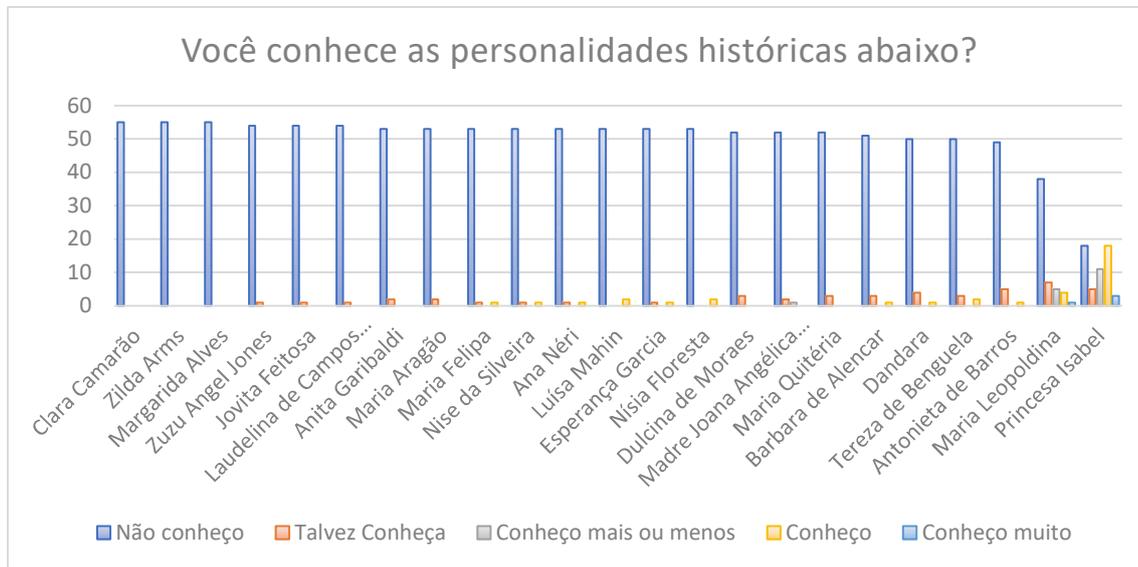
Figura 8

Aluna escolhe uma das duas cartas em sua mão. Fonte da autora.

Assim que os grupos estavam formados ao local estabelecido, a pesquisadora fez a apresentação de si para os participantes, explicitando os objetivos e as etapas da pesquisa – preenchimento do questionário 1, jogo e preenchimento da avaliação do jogo – esclareceu aos participantes sobre as questões que deveriam ser respondidas e sobre a liberdade para desistirem dessa participação a qualquer momento e sem nenhuma penalização por isso. Em seguida, a pesquisadora e os alunos leram e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E). Após a leitura e preenchimento do termo foi apresentado aos participantes o primeiro questionário, que apresentou os seguintes resultados:

Quadro 9:

Autoavaliação dos alunos



Nota. Fonte da autora utilizando o *Microsoft Excel*.

A pergunta 1 do questionário 1 tem a finalidade de mensurar o conhecimento prévio dos alunos sobre as heroínas da pátria. De acordo com os resultados, 92% dos alunos não conhecem nenhuma das mulheres listadas, o que surpreendeu até mesmo os professores que acompanhavam os alunos na etapa de preenchimento do questionário.

A heroína mais conhecida pelos alunos é a Princesa Isabel – 18 não conhecem, 5 talvez a conheçam, 11 conhecem mais ou menos, 18 conhecem e 3 conhecem muito – seguida da Maria Leopoldina, que 38 não conhecem, 7 talvez a conheçam, 5 conhecem mais ou menos, 4 conhecem, 1 conhece muito.

O fato de os alunos demonstrarem maior aproximação com as duas monarcas da lista corrobora a crítica feita por Spencer, como citado em Burke (1992), que se queixava de que “As biografias dos monarcas (e nossas crianças aprendem pouco mais do que isso) pouco esclarecem a respeito da ciência da sociedade”, em oposição a história política focada em escolhas temáticas e o indivíduo da elite.

Em seguida, todos os participantes jogaram, ao mesmo tempo, o jogo proposto (com auxílio da pesquisadora), como ilustram as figuras 9 e 10.



Figura 9

Alunos jogam em grupo. Fonte da autora.



Figura 10

Meninas jogam em equipe. Fonte da autora.

Uma limitação encontrada e observada pela pesquisadora, em relação à aplicação do jogo, foi adaptar o jogo para uma aluna não alfabetizada do 6º ano do ensino fundamental II, que demandou adaptar algumas regras para tornar a atividade inclusiva. Restando 15 minutos

para encerrar a aula, foi solicitado aos alunos que guardassem o jogo e que preenchessem o questionário aplicado com questões fechadas para avaliar o jogo.

Os participantes da pesquisa responderam ao questionário de forma individual e sem a interferência do pesquisador e do professor responsável pela turma. Após o término do preenchimento do questionário, a pesquisadora agradeceu a participação e a cooperação dos alunos e do professor que gentilmente cedeu sua aula, encerrando a etapa de coleta de dados, cujos resultados serão analisados a seguir.

4.2 Análise dos questionários

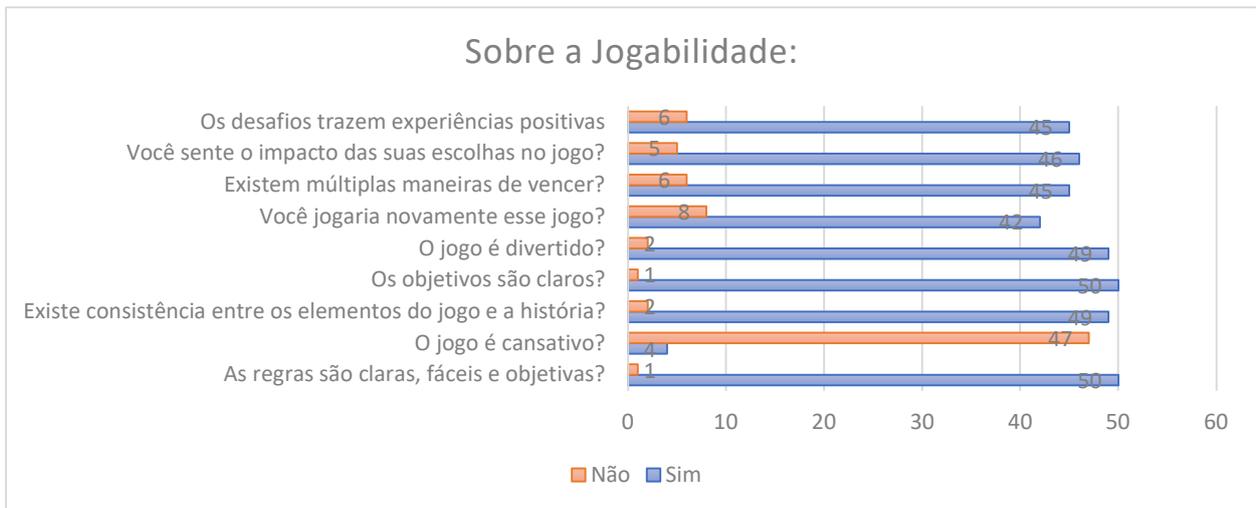
Conforme mencionado na metodologia, a aplicação dos questionários e a avaliação do jogo de cartas contou com a participação de 55 alunos e o auxílio de 4 professores, porém 4 alunos optaram por não responder o segundo questionário, resultando em uma amostragem de 51 participantes.

4.2.1 Validando o Jogabilidade

Lemes (2009) define jogabilidade como a habilidade de jogar um jogo que, através de um conjunto de características e componentes, proporcionam experiências lúdicas instigantes e emocionantes para o jogador. Analisando o Quadro 10, é possível constatar que a maioria dos alunos que jogou respondeu que o jogo proporcionou experiências positivas, que suas escolhas impactaram no jogo, que há múltiplas maneira de vencer, que jogariam novamente, que é divertido, que há consistência entre os elementos do jogo e a história, que o jogo não é cansativo e que, por fim, as regras são claras, fáceis e objetivas. Os dados indicam que mais de 90% dos jogadores validaram positivamente a jogabilidade do jogo, ou seja, é um jogo agradável de ser jogado.

Quadro 10

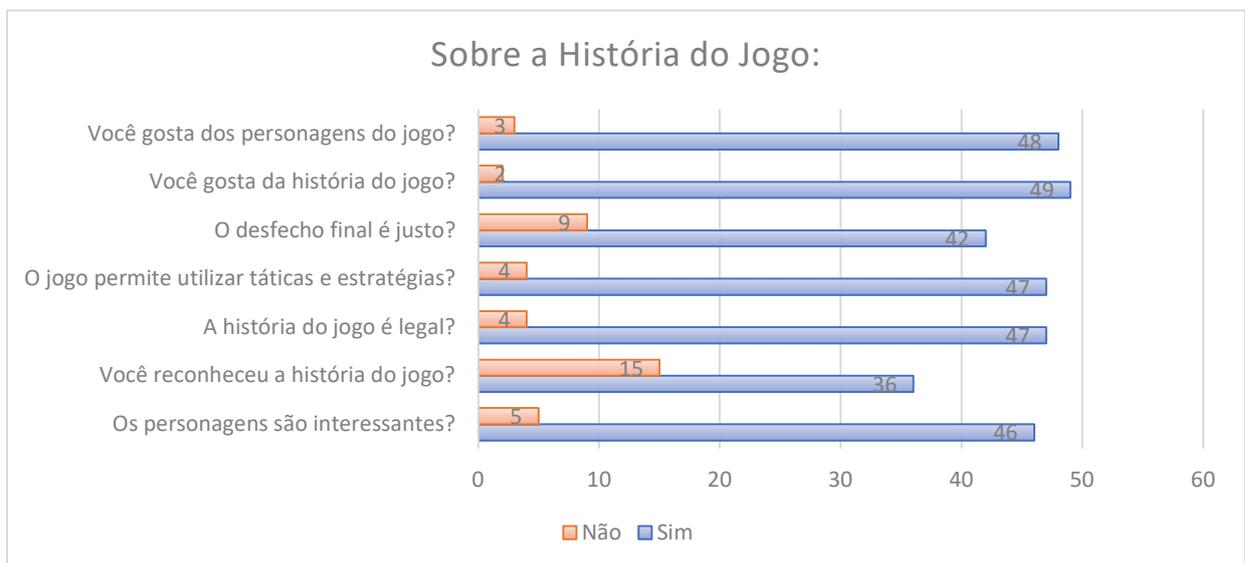
Avaliando a jogabilidade do jogo:



Nota. Fonte da autora utilizando o *Microsoft Excel*.

Quadro 11

Avaliando a história do jogo:



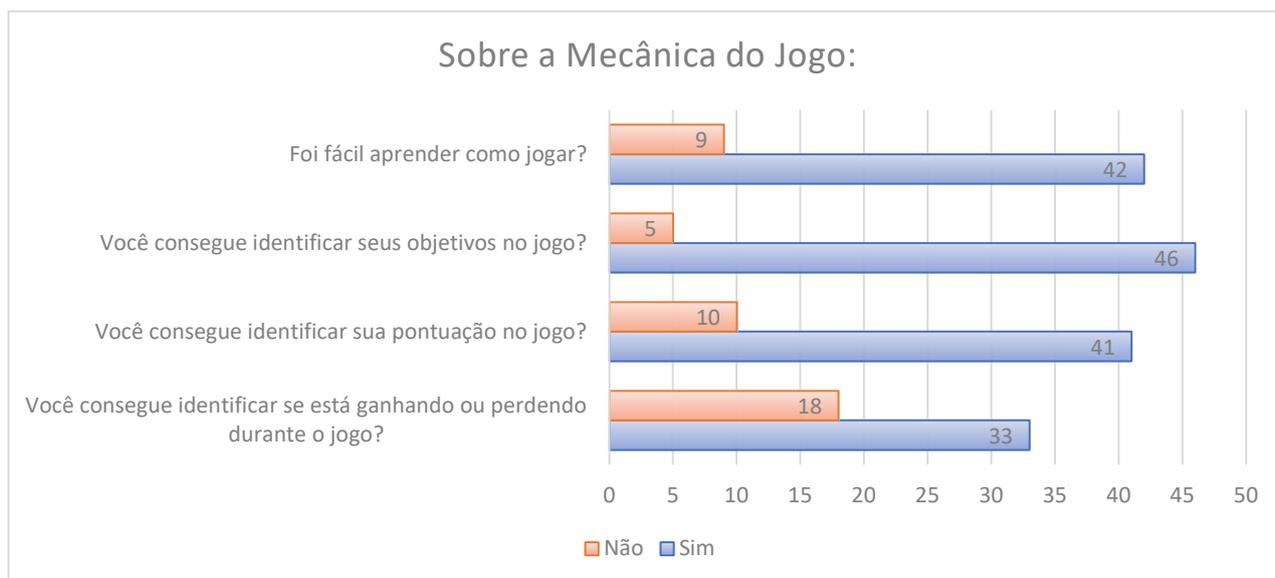
Nota. Fonte da autora utilizando o *Microsoft Excel*.

O quadro 11 indica a avaliação que os alunos fizeram sobre a história do jogo. Pode-se entender como história do jogo os elementos que agem como fio condutor entre o jogador e as narrativas do jogo. Para Caillois (1990), o termo *Mimicry* é utilizado para definir que, de modo geral, o jogo supõe a aceitação temporária, senão de uma ilusão de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício.

Aqui os alunos puderam avaliar as heroínas como personagens do jogo e, conforme diz Lemes (2009), o personagem é o fundamento essencial de um roteiro, coração, alma e o sistema nervoso de uma história. Assim, é possível observar, pelos dados do Quadro 11, que a maioria dos alunos gostaram das personagens e da história do jogo e consideram a história legal e as personagens interessantes, julgaram que o desfecho final do jogo é justo e acreditam que o jogo permite utilizar táticas e estratégias. Chamou a atenção da pesquisadora que 15 alunos não reconhecerem a história do jogo, algo que será considerado nas futuras versões para construir narrativas mais simples e intuitiva. Com mais de 90% das avaliações sobre a história do jogo positivas, considerou-se nessa pesquisa que a história do jogo agradou os usuários.

Quadro 12

Avaliando a mecânica do jogo:

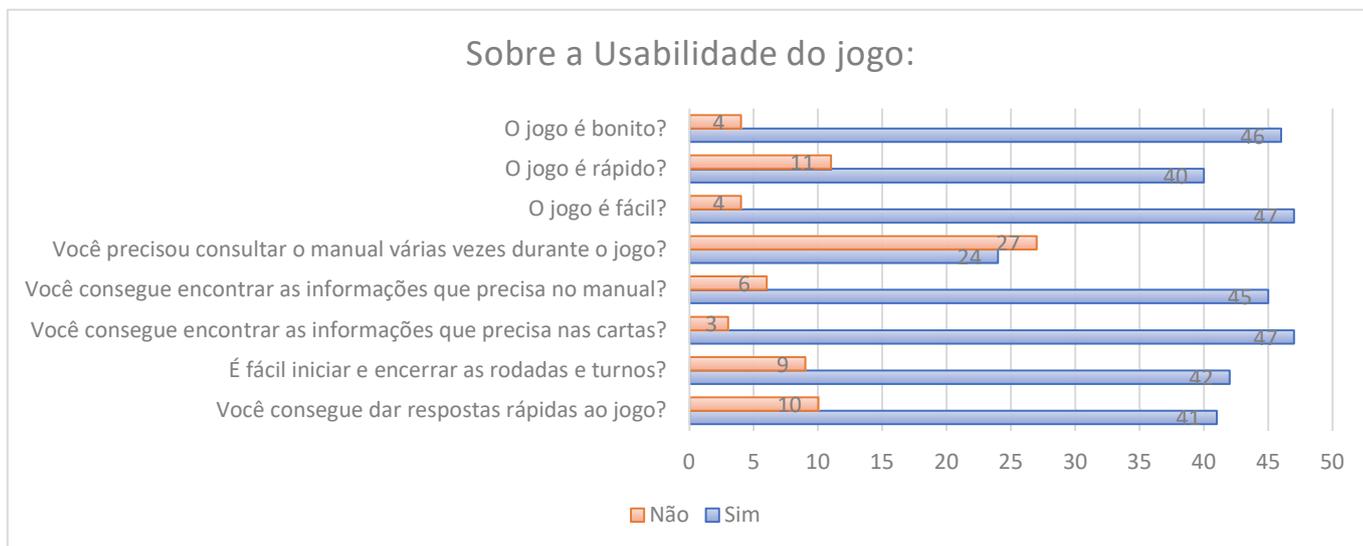


Nota. Fonte da autora utilizando o *Microsoft Excel*.

Caillois (1990) esclarece que o jogo supõe, certamente, a vontade de ganhar, pois não se joga se já existe a certeza de ganhar. O prazer do jogo é inseparável do risco de perder. Nesse sentido, o jogo deve possuir uma mecânica equilibrada que, para Sato, como citado em Lemes, (2009), é composto por um conjunto de regras, possibilidade de ações, variedades e respostas. De modo geral, a maioria dos participantes avaliaram que é fácil aprender jogar o jogo e que há facilidade em identificar seus objetivos, porém observou-se que 10 participantes encontraram dificuldade para identificar a pontuação no jogo e que 18 participantes não conseguiram identificar se estavam ganhando ou perdendo. Esses dados apontam ser necessário revisar o sistema de pontuação do jogo nas próximas versões.

Quadro 13

Avaliação da usabilidade



Nota. Fonte da autora utilizando o Microsoft Excel.

O Quadro 13 apresenta a última análise que compõe a avaliação do jogo pelos alunos, e aqui é possível observar a percepção dos participantes quanto a usabilidade do jogo. A maioria dos participantes considera que o jogo é bonito, rápido e fácil de jogar, que é fácil iniciar e encerrar as rodadas e turnos, e que é possível dar respostas rápidas para o jogo. Observa-se que 27 alunos consultaram o manual várias vezes para encontrar as informações que precisava no manual, mas, na questão seguinte, responderam que conseguiram localizar as informações que precisavam, pois, a maioria dos alunos respondeu que encontraram as informações necessárias nas cartas e no manual. Desse modo, em concordância com Caillois (1990), deve-se estar alerta sobre a necessidade de liberdade do jogador, uma vez que o jogo consiste da necessidade de encontrar, de inventar, imediatamente, uma resposta que é livre dentro dos limites das regras.

Após o encerramento do jogo e o preenchimento dos questionários pelos alunos participantes da pesquisa, os professores responderam ao questionário aberto através de um formulário online, de forma individual e sem a interferência da pesquisadora.

4.2.2 Questionário dos professores

A primeira pergunta do questionário foi:

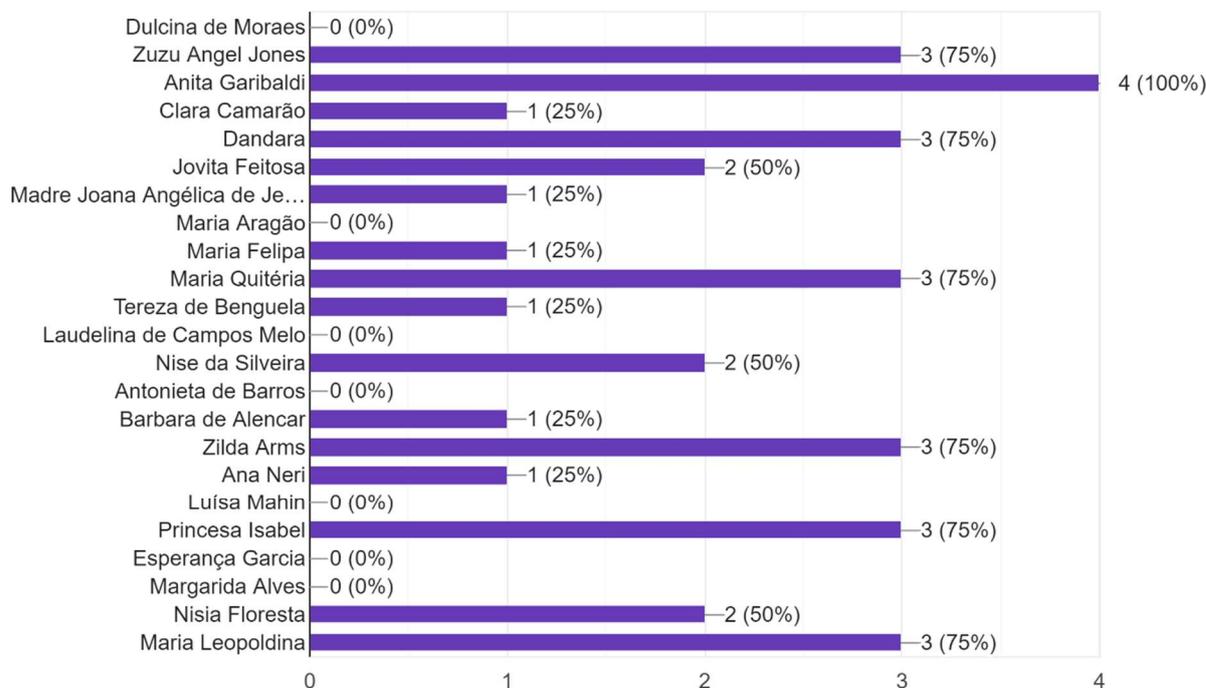
Assinale nas opções abaixo as Heroínas da Pátria que você conhece?

Quadro 14

Autoavaliação dos professores

Assinale nas opções abaixo as Heroínas da Pátria que você conhece

4 respostas



Analisando os dados do Quadro 14, é possível observar que, diferentemente dos alunos, os professores conhecem algumas das personalidades históricas apresentadas, sendo que todos disseram conhecer Anita Garibaldi, enquanto ninguém conhece Dulcina de Moraes, Maria Aragão, Laudelina de Campos, Antonieta de Barros, Luisa Mahin, Esperança Garcia e Margarida Alves.

É interessante observar o contraste racial nas informações apresentadas, pois todas as mulheres não reconhecidas por nenhum dos participantes são negras, inclusive Antonieta de Barros que é reconhecida nacionalmente por seu engajamento político pela educação pública de qualidade.

É preciso que os professores tenham proximidade com o contexto histórico em que essas mulheres estão inseridas, pois como citado por Domingues (2009), deve-se preconizar práticas de ensino multicultural, sistematizar propostas pedagógicas calcadas na diversidade étnico-racial e História da África nos programas curriculares, sem o qual não é possível praticar educação antirracista nas escolas.

As orientações educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lembram que todos os grupos sociais e étnicos têm histórias, que estas são distintas entre si e que fogem ao que se convencionou chamar de história do Brasil. Os PCNs estabelecem que o estudo da pluralidade cultural no âmbito escolar deve acontecer em caráter interdisciplinar, pois a diversidade marca a vida social brasileira e ela não deve, na escola, ser ignorada, silenciada ou minimizada, nem mesmo diante do nacionalismo exacerbado que, no passado dos períodos autoritários, em diferentes momentos da nossa história, valeu-se da ação homogeneizadora veiculada na escola (Brasil, 2018, p. 125).

Na segunda questão os participantes foram indagados se conheciam o *Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria* e todos responderam que não.

Por outro lado, a terceira questão questionou os professores se eles se lembravam de ter visto alguma das Heroínas da Pátria nos livros didáticos e o resultado foi que sim, sendo citadas quatro delas: Dandara, Anita Garibaldi, Zuzu Angel, Zilda Arns e Princesa Isabel.

Um dos objetivos de inscrever os heróis e heroínas da pátria no “Livro de Aço”, como já foi discutido anteriormente nesse estudo, é de preservar a memória e a história nacional, porém observa-se, a partir das respostas da segunda e terceira questão, e também pelas respostas dos alunos quando indagados se conhecem as personagens do jogo, que esse conhecimento não está presente no ambiente desse estudo. Sendo assim, questiona-se por essas respostas se de fato somente a inscrição dos nomes nas lâminas de aço do livro é suficiente para preservar a memória nacional.

Na quarta questão, foi feito o seguinte questionamento: Você já trabalhou com seus alunos o marco histórico protagonizado por alguma das mulheres citadas anteriormente? Se sim, cite qual e como foi trabalhado. As respostas podem ser observadas logo abaixo:

Professor 1: Não

Professor 2: Em leituras literárias sobre Quilombo de Palmares, vimos a história de Dandara. As demais não coincidiram com demais atividades. De modo geral, não trabalho conteúdos transversais (penso que as questões da formação do Brasil são essenciais, não transversais), e sim conteúdos clássicos, os quais defendo que dão conta disso (tendo em mente a categoria de clássico tomada pela Pedagogia Histórico-crítica). Numa disciplina de História, parece-me que seria mais fácil abordá-los sem tangenciar a disciplina.

Professor 3: Na disciplina de Arte não.

Professor 4: Princesa Isabel

Na quarta questão, observou-se que dois professores, 1 e 3, responderam não ter trabalhado os marcos históricos protagonizados pelas heroínas, enquanto a professora 4 disse

que trabalhou com a história da Princesa Isabel, e o professor 2, com a de Dandara, dentro do contexto literário do Quilombo dos Palmares. Esse professor ressalta que questões sobre a formação do Brasil são essenciais e não transversais.

Na quinta e última questão novamente surge os temas transversais em pauta. Foi questionado como você pode incluir o jogo e o tema – relações de gênero e história das mulheres - em suas aulas?

Professor 1: Em forma de competição estimulando o conhecimento

Professor 2: Em algum momento lúdico, sem pormenorizar o papel do lúdico, ou em algum momento de estudo do gênero textual biografia (momento muito breve no conjunto do currículo). Penso que é importante concorrer com as diversões fornecidas pela indústria cultural, altamente alienantes e reforçadoras de preconceitos, apesar de terem lá suas brechas para contradição crítica. No cotidiano dos alunos, a diversão é essencialmente alienante. Nesse sentido, parabenizo a iniciativa.

Professor 3: Em datas comemorativas (Dia da Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher e etc.), disciplinas transdisciplinares em que se compartilhe projetos com outras matérias. O novo currículo da BNCC tbm traz propostas que buscam trabalhar o patrimônio cultural, o que facilitaria inserir a temática de gênero, personalidades históricas e etc.

Professor 4: Trabalhando a história delas fazendo reflexões com isso dias atuais e emponderando os alunos.

Nota-se que os professores possuem diferentes estratégias pedagógicas para incluir o jogo e sua temática. Nas respostas, destacam-se os termos competições, ludicidade, estudo de biografias, em datas comemorativas, através dos temas transversais, na promoção de atividades que promovam reflexões e empoderamento, e penetrar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais.

Os PCNs e os temas transversais propõem desafios aos educadores para que, dentro da realidade histórica e o contexto em que a comunidade escolar está inserida, seja possível tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. Os temas transversais complementam os componentes curriculares dos alunos e transita interdisciplinarmente por temas clássicos. Abaixo, é possível observar conteúdos presentes nos temas transversais que estão bem articulados com a proposta do jogo:

- as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;

- as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais;
- a relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais e materiais, individuais e coletivas, contemporâneas e históricas, envolvendo a construção de paisagens e o discernimento das formas de manipulação, uso e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas;
- os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade (Brasil, 2018 p. 49).

Com relação a competição, ludicidade, gênero textual biográfico, datas comemorativas, atividades reflexivas e de empoderamento, o jogo atende e pode ser utilizado em diferentes tipos de planejamento de aulas, tendo como característica sua versatilidade propiciada pela proposta de ser divertido e inspirativo.

5. Considerações Finais

O jogo de cartas “Heroínas de Aço”, desenvolvido como produto dessa pesquisa, demonstrou ser um recurso didático-pedagógico que pode contribuir positivamente no apoio a professores, de modo a auxiliá-los na inclusão de temas que versem sobre relações de gênero e história das mulheres no planejamento de suas aulas.

Esse estudo considera o desenvolvimento do jogo uma importante contribuição para as áreas de Educação Sexual e História, uma vez que pouco tem sido desenvolvido para essas temáticas. Ou seja, é incomum que recursos didáticos pedagógicos sejam desenvolvidos para abordar relações de gênero e história das mulheres dentro de um contexto nacionalista, desafiando a política repressiva conservadora do atual contexto políticos vivenciado no Brasil.

Sugere-se que os professores utilizem o jogo em abordagens interdisciplinares, endossados por documentos norteadores para educação, como no caso a BNCC e os PCNs, para que, se eventualmente suas práticas forem contestadas ou interpeladas ideologicamente por movimentos radicais ultraconservadores, o professor possa demonstrar que sua aula está dentro das conformidades legais, refutando qualquer acusação de práticas de ideologia de gênero, tal como é colocada de forma equivocada por grupos que perseguem ideologicamente os professores e educadores.

O jogo por si só pode promover empoderamento e instigar a curiosidade dos alunos para aprendizagens ativas, além de proporcionar de forma afetiva momentos de interação coletiva, porém depende do professor a atribuição de objetivos e intencionalidade temática, pois o jogo foi desenvolvido para inspirar e não ensinar. Para isso, o professor deve planejar as aulas trazendo outras fontes e outras ferramentas que ampliem o alcance da aprendizagem.

Um dos aspectos que demonstram que essa pesquisa ação atingiu seu objetivo de inspirar os alunos a buscarem mais informações sobre as referências históricas femininas representadas no jogo, é que no ano de 2022, no semestre seguinte a finalização dos trabalhos realizados na escola, uma professora procurou a pesquisadora para mostrar, por meio de fotos, que os alunos estavam solicitando na biblioteca o jogo para ser jogado fora do horário de aula e durante as aulas vagas. Essa mesma professora apontou que os alunos estavam realizando um projeto de sala de aula invertida, em que eles buscavam referências e informações sobre as heroínas, com o objetivo de montar um painel expositivo no pátio da escola.

A validação do jogo ocorreu de forma satisfatória e atendeu plena e positivamente todos os requisitos: jogabilidade, história do jogo, mecânica do jogo e usabilidade, o que reforça sua utilização em sala de aula devido a ótima aceitação pelos alunos.

A análise dos questionários reforça a importância de estudar as relações de gênero, de analisar a perspectiva histórica através da história das mulheres, de desenvolver estratégias pedagógicas e de produzir recursos didáticos-pedagógico que auxiliem o professor dialogar com os alunos sobre temas importantes, porém de difícil abordagem em sala de aula. Entretanto, a pesquisa revelou que professores também precisam se apropriar do conhecimento histórico das mulheres brasileira para promover a aproximação do tema com seus alunos, o que indica que essa aprendizagem pode ocorrer ativamente entre alunos e professores, desbravando diferentes biografias femininas.

Certamente, essa pesquisa apontou pontos de melhorias e adequação ao jogo em virtude da avaliação dos participantes e das observações dos professores, visando uma produção que auxilie os professores a conhecerem mais o contexto histórico e as biografias das heroínas, personagens do jogo, e a adaptação para alunos não alfabetizados, tornando o jogo inclusivo.

A partir dessa pesquisa, outros trabalhos poderão ser desenvolvidos, dentro da temática apresentada ou em outras temáticas de difícil abordagem para Educação Sexual, motivando novas investigações que auxiliem os professores em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ABIA - Observatório de Políticas de Sexualidade et.al (2021). Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação e mobilização social. Brasil. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Relato%CC%81rio-ofensivas-final.pdf>.
- Afonso, M. L. M & Abade, F. L. (2013) *Jogos para pensar: educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania*. Editora Autêntica.
- Apple, M. W. (1989) *Educação e Poder*. (Tradução: de Maria Cristina Monteiro) Porto Alegre Artes Médicas, 82-194
- Brasil (2021). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia>
- Brasil (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil (2018) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>
- Brasil. (1827) Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf
- Burke, P. (1992). *A Revolução Francesa da Historiografia: A escola dos Annales (1929-1989)*. (2ª Edição). Unesp.
- Caillois, R. (1990) Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem. Cotovia: Lisboa
- Campbell, C. (2007) *O herói de mil faces*.(Tradução Adail Ubirajara Sobral). Editora Pensamento.
- Castanha, A. P. (2013). *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Francisco Beltrão: Unioeste.
- Collins, P.H, Bilge, S. (2019). Feminismo para os 99%: um manifesto. Boitempo Editorial.
- Correa,S. (2020) Conectas <https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado/>
- Costa, A. I. (2011) Análise de duas traduções de Les Femmes Savantes de Molière: uma reflexão sobre os traços estilísticos do autor. 289 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95427/301937.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista estudos feministas, 10, 171-188.
- Dantas, F. S. (2021). *A saga legislativa dos heróis e heroínas brasileiros*. Revista Jurídica da Presidência, 22(128), 568-591.
- Da Silva, T. M. G. (2008). Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politéia-História e Sociedade*, 8(1).
- De Castro Leão, A. M., Neto, F. D. P. L., & Whitaker, D. C. A. (2015). Ideologia judaico-cristã: a violência simbólica contra a mulher transmitida historicamente e reproduzida pelos agentes escolares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(3), 986-1006.
- Decreto Lei 15 de outubro da Casa Civil (1827). Diário da República: a fl. 180 do livro 4º de

- registro de cartas, leis e alvarás. Acesso em 27 jan. 2021. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias.
- Del, P. M. (1989) *A mulher na história do Brasil: raízes históricas do machismo brasileiro, a mulher no imaginário social, “lugar de mulher é na história”*. Editora: Contexto
- Del, P. M.(1993) *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. Editora José Olympo
- Domingues, P. (2009). O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 963-994.
- Durkheim, È. (1975) *Educação e Sociologia*. Editora Melhoramentos, 33-56
- Engels, F. (1984). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (Moacyr Félix (Ed.); 9ª Edição). Civilização Brasileira.
- Figueiró, M. N. D (2020) *Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível*. (2 Edição). Editora Eduel
- Família, C. P. P. A. (2000). Família, matrimônio e uniões de fato. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_de-facto-unions_po.html
- Gellis,A. (2021). O sexual na psicanálise: fundamentos da sexualidade em Freud e em Lacan. [Texto de apoio à disciplina de Assistido por Computador, lecionada na FCLAR, UNESP].
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª Edição). Editora Atlas. editoraatlas.com.br
- Goldberg, M. A. A. (1982) *Educação Sexual: Uma proposta, um desafio*. (pp.80-83) Editora
- Gonzalez, L. (1982). A mulher negra na sociedade brasileira. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 87-106.Aruanda.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje– Anuário de Antropologia, Política e Sociologia*. pp.223-244
- Huizinga, J. (2010). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo. 6ª edição.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Iamashita, L. M. C. (2021) *Panteão da Pátria: Sentidos e significados da criação de um lugar de memória para heróis da nação brasileira, ao final do século XX*. 31 Simposio Nacional de História
- João Paulo II. P (1994) *Conselho Pontifício para Família*. Vaticano
- Judith, B. (2019). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (Tradução: Renato Aguiar (Ed.); 18ª Edição). Civilização Brasileira.
- Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (UNESCO (Ed.)). Ministério da Educação.
- Junqueira, R. D (2018) *A invenção da ‘ideologia de gênero’: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero*”, *Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, (pp. 449-502)
- Junqueira, R. D (2020) *A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é*. campanha.org.br
- Lemes, O.D (2009) *Games Independentes: Fundamentos metodológicos para criação, planejamento e desenvolvimentos de jogos*.PUC-SP
- Lippmann, W. (2008). *Opinião Pública*. (Tradução de Jacques A. Wainberg).
- Louro, G. L. (2000). O Corpo Educado. In *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2ª Edição, Issue 3). Autêntica Editora.

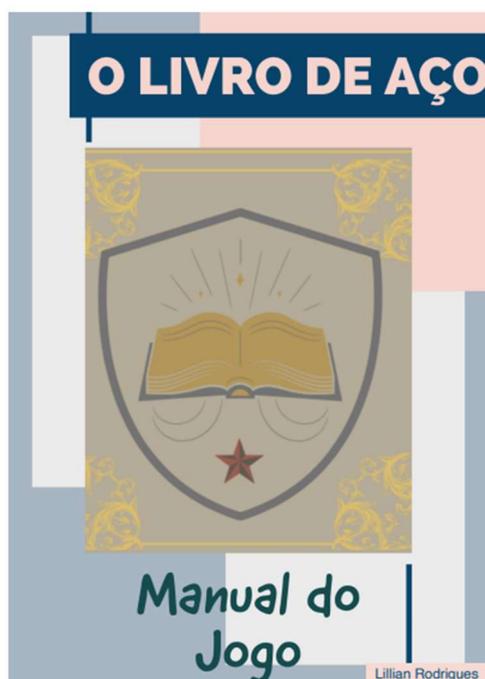
- Louro, G. L. (2000). *Corpo, Escola e Identidade*. In *Educação & Realidade*.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (6ª Edição). Editora Vozes.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). Fundamentos de metodologia científica. In *Editora Atlas S. A.* Editora Atlas. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Feijó, M. C. (1984) *O que é herói*. Coleção primeiros passos. In *Editora Brasiliense*.
- Folha (2019). Leia na íntegra o discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso. www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml
- Freitas, O. (2007). Equipamentos e Materiais Didáticos. In *Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação*. Universidade de Brasília.
- Marx, K.; Engels, F. (1998) *A ideologia alemã*. Introdução de Jacob Gorender. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. Coleção Clássicos Filosofia/Ciências Sociais. São Paulo: Martins Fontes.
- Machado, V. (2021). Cultura e contexto contemporâneo da Educação Escolar. [Aula "A escola como aparelho ideológico do Estado: a perspectiva crítica". Assistida por Computador, lecionada na FCLAR, Unesp].
- Minayo, C. de S., & Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, R. (1993). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. In *American Gear Manufacturers Association Fall Technical Meeting 2011* (pp. 131–148). Editora Vozes.
- Moura, C. (1990) Atritos entre a história, o conhecimento e o poder. In *Princípios* (pp. 53-57)
- Nunes, C., & Silva, E (2006) A Educação Sexual da criança: Polêmicas do nosso tempo; 2ª Edição (pp. 70-73). Autores Associados.
- O PANTEÃO, um monumento para a Nova República. Correio Braziliense, Brasília, 07 set. 1986. Cidade, p.33. <http://niemeyer.org.br/obra/pro195>
- Perrot, M. (2007). *Minha história das mulheres* (p. p.17). Editora Contexto.
- Perrot, M. (2005). As mulheres ou os silêncios da história. In *As mulheres ou os silêncios da história*
- Pinsky, C. (2009). *Estudos de Gênero e História Social*. Estudos Feministas. Vol. 17, No. 1 (janeiro-abril - 2009), (pp. 159-189)
- Pujol, V. R. (2019). O jogo nas obras *Homo ludens* e os Jogos e os homens. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19796/DIS_PPGEF_2019_PUJOL_VITO_R.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ribeiro, P. R. M. (2004). *A Sexualidade Também Tem História: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos*. saepe@fclar.unesp.br
- Rioux, J.P & Sirinelli, J.F (Orgs). (1998). Para uma história cultural. In *Editorial Estampa* (pp.20-27)
- Saviani, D. (1981). *A teoria da curvatura da vara*. Escola e democracia. 30ª.
- Scott, J. (1989). Gênero: “Uma categoria útil de análise histórica.” *Educação e Realidade*, 20(35), 23–36. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602009000300003>
- lutas, danos e resistência* (Keila Deslandes (Ed.)). Autêntica Editora.
- Scott, J. (2008). *Gênero e História*. Fondo de Cultura Económica Universidad Autónoma de la Ciudad de México
- Stoller R. (1984) *Sex and gender: the development of masculinity and femininity*. Nova York: Science House.
- Tavano, V., & de Castro Leão, A. M. (2020). *A ideologia da ideologia de gênero: seus discursos e (des) construções*. Revista Gênero, 21(1), 311-326.
- Tripp, D (2005) Action research: a methodological introduction. Murdoch University.
- Unicef. (2021). *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contracrianças-adolescentes-no-brasil.pdf>

Valenga, D (2021) *Uma criança é mãe a cada 20 minutos no Brasil*. Catarinas.info

Westin, R (2020). *Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos*. Agência Senado. Arquivo S, Educação, edição 65, publicado em 2/3/2020. <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>

APÊNDICE A



Produção Editorial: Lillian Rodrigues e Rubens Rodrigues
Diagramação/editoração eletrônica: Rubens Rodrigues
Capa: Lillian Rodrigues
Arte: Leonardo Maurício
Revisão: Lillian Rodrigues e Rubens Rodrigues

MANUAL - O LIVRO DE AÇO

- I. INTRODUÇÃO
- II. OBJETIVO
- III. COMPONENTES
- IV. ANATOMIA DE UMA CARTA
- V. CARTAS DE PERSONAGEM
- VI. CARTA DE REFERÊNCIA
- VII. MARCADORES DE CONDECORAÇÕES
- VIII. PREPARAÇÃO
- IX. COMO JOGAR (2 A 6 JOGADORES)
- X. TURNO
- XI. FIM DE UMA RODADA
- XII. VENCEDOR
- XIII. HEROÍNAS
- XIV. REFERÊNCIAS





INTRODUÇÃO

Em *O Livro de Aço* é possível identificar o protagonismo feminino em importantes momentos históricos brasileiros na construção da memória histórica nacional, contribuindo para minimizar os impactos causados pelas limitações dos papéis de gênero e preconceitos étnicos e raciais.

Na Praça dos Três Poderes de Brasília está localizado o memorial cívico *Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves* e nele está exposto o Livro de Aço, que eterniza em suas páginas os nomes de homens e mulheres que oficialmente são reconhecidos como heróis e heroínas do Brasil por protagonizarem momentos históricos em defesa da pátria.

Para ter o nome registrado no Livro de Aço o Senado Federal e a Câmara dos Deputados devem aprovar uma lei com o nome da heroína homenageada.

No jogo, cada jogador é um deputado federal que debaterá com aliados e opositores as indicações de nomes a ser homenageados no Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria.

Figura Livro de Aço Heróis e Heroínas da Pátria



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pante%C3%A3o_da_Liberdade_Tancredo_Neves

OBJETIVO

Após a indicação do nome em um projeto de lei, inicia-se o engajamento político para aprovação da lei federal que eternizará a heroína nas páginas de metal.

Diferentes representantes de partidos políticos irão debater a proposta a fim de defender seus interesses ideológicos. Você é um desses representantes e está tentando justificar sua indicação e ganhar apoio para ter a maioria de votos favoráveis.

Durante o jogo, você mantém uma carta na mão em segredo. Garanta a posição mais próxima ao Livro ao final da rodada e junte o maior número de condecorações.

ANATOMIA DE UMA CARTA



COMPONENTES

- 24 cartas de heroínas
- 6 cartas de referência
- 13 marcadores de condecorações
- 1 livro de regras

CARTAS DE PERSONAGEM

O jogo possui 24 cartas de heroínas. Cada carta possui uma classe e um nome de personagem que representa uma indicação de heroína. Cada carta tem um valor no canto superior esquerdo — quanto maior o número, mais próxima a heroína está de ser inscrita no Livro de Aço. Na parte inferior de cada carta, há um texto que descreve o seu efeito ao ser descartada.

PERSONAGENS

- 0 – ARTISTA: DULCINA DE MORAES
- 0 – ARTISTA: ZUZU ANGEL
- 1 – GUERREIRA: ANITA GARIBALDI
- 1 – GUERREIRA: CLARA CAMARÃO
- 1 – GUERREIRA: DANDARA
- 1 – GUERREIRA: JOVITA FEITOSA
- 1 – GUERREIRA: SÓROR JOANA ANGÉLICA DE JESUS
- 1 – GUERREIRA: MARIA ARAGÃO
- 1 – GUERREIRA: MARIA FELIPA
- 1 – GUERREIRA: MARIA QUITÉRIA
- 1 – GUERREIRA: TEREZA DE BENGUELA
- 2 – ATIVISTA: LAUDELINA DE CAMPOS MELO
- 2 – ATIVISTA: NISE DA SILVEIRA
- 3 – POLÍTICA: ANTONIETA DE BARROS
- 3 – POLÍTICA: BÁRBARA DE ALENCAR
- 4 – PROTETORA: ANA NÉRI
- 4 – PROTETORA: ZILDA ARNS
- 5 – LIBERTÁRIA: LUÍSA MAHIN
- 5 – LIBERTÁRIA: PRINCESA ISABEL
- 6 – MEDIADORA: ESPERANÇA GARCIA
- 6 – MEDIADORA: MARGARIDA ALVES
- 7 – FEMINISTA: NÍSIA FLORESTA
- 8 – MENTORA: MARIA LEOPOLDINA
- 9 – O LIVRO

Conheça mais sobre as heroínas na página 14.

9

PREPARAÇÃO

- Retire 3 cartas do tipo Guerreira do baralho e guarde na embalagem – elas não serão utilizadas no jogo.
- Distribua uma carta de referência para cada jogador.
- Embaralhe as 21 cartas de personagem para formar um baralho de compra com cartas viradas para baixo.
- Tire a carta do topo do baralho sem olhar para ela e deixe-a de lado virada para baixo – Ela não será usada nesta rodada.
- Se você estiver jogando uma partida para dois jogadores, pegue mais três cartas e deixe-as de lado, viradas para cima.
- Distribua uma carta do baralho para cada jogador. Ela ficará na mão do jogador e não deve ser revelada aos outros.
- O jogador que tiver a menor idade começa o jogo.

COMO JOGAR

O jogo acontece em uma série de rodadas, em que o jogador tenta se aproximar do Livro de Aço.

Durante o jogo, o jogador compra uma série de cartas e conhece as indicações para heroínas.

Para vencer a rodada, o jogador deve ter em mãos a carta com o valor mais alto ou ser o único jogador restante na rodada.

11

CARTA DE REFERÊNCIA

É a carta que resume o efeito e a quantidade de personagens de cada categoria de heroínas. Use durante o jogo para não precisar consultar o manual.

MARCADORES DE CONDECORAÇÕES

São as peças hexagonais prateadas incluídas no jogo - elas representam as condecorações conquistadas ao longo das rodadas da partida.

O jogo termina quando um jogador tiver marcadores de condecoração suficientes para vencer, de acordo com a tabela abaixo:

	2	3	4	5	6
	6	5	4	3	3

10

TURNO

Em seu turno, compre a carta do topo do baralho. Em seguida, escolha uma das duas cartas em sua mão e descarte-a, virada para cima.

Ao descartar, aplique o efeito da carta imediatamente (consulte a carta de referência se tiver dúvidas). Você deve aplicar esse efeito, mesmo que seja prejudicial a você.

Todas as cartas descartadas permanecem na frente do jogador que a descartou, viradas para cima.

Após ser aplicado o efeito da carta, inicia-se o turno do jogador à sua esquerda.

Se um jogador for eliminado durante o turno, ele descarta a carta da mão virada para cima sem aplicar seu efeito e aguarda o início da próxima rodada.

FIM DE UMA RODADA

Uma rodada termina quando o baralho de compra estiver sem cartas ao final de um turno.

Todos os jogadores que ainda estiverem na rodada revelam a carta da mão: o jogador que tiver com a carta de maior pontuação vence a rodada.

Em caso de empate, ninguém recebe o marcador de condecoração.

12

Uma rodada também termina se sobrar apenas um jogador – neste caso, esse jogador vence a rodada. Ao final da rodada, o vencedor recebe um marcador de condecoração. Observe que também é possível ganhar uma condecoração nesse momento através do efeito de uma carta de Artista.

Todas as cartas da mesa são embaralhadas e uma nova rodada se inicia seguindo todas as regras de preparação.

O vencedor da rodada anterior começa a nova rodada.

VENCEDOR

Vence a rodada quem terminar com a carta de maior valor ou ser o único jogador com uma carta em mãos.

Vence o jogo quem conquistar primeiro todos os marcadores de condecoração necessários (de acordo com a tabela à página 10).

HEROÍNAS



Foto de Dulcina Moraes, Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dulcina_Moraes_-_sem_data.tif Acesso em: 16. out. 2021

0: Dulcina de Moraes

Nome: Dulcina Mynssen de Moraes (1908-1996).

Local de nascimento: Rio de Janeiro.

Projeto de Lei: 25/2020.

Inscrita no Livro? Em tramitação.

Profissão: Atriz.

Marco histórico: Fundou a FBT - Fundação Brasileira de Teatro e é consagrada como um mito do Teatro Brasileiro.

Por que ela é inspiradora? Seu legado, amor e devoção às artes cênicas a consagrou como um dos maiores nomes do teatro brasileiro.



Retrato de Zuzu Angel durante o lançamento de sua coleção em Nova York (1972), Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zuzu_Acesso em: 16. out. 2021

0: Zuzu Angel Jones

Nome: Zuleika Angel Jones (1921-1976).

Local de nascimento: Minas Gerais.

Lei: 13.433/2017.

Inscrita no Livro? Sim.

Profissão: Estilista.

Marco histórico: Lutou contra os abusos do regime militar.

Por que ela é inspiradora? Atuou na moda em uma época em que a profissão era dominada pelo gênero masculino, utilizando as passarelas para protestar e denunciar o sequestro político, tortura e morte do seu filho sem se deixar intimidar pela censura militar.

13

14

HEROÍNAS



Retrato de Anita Garibaldi pintado por Gallino (1845), Itália. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Senneqem#media/File:Egypt>

1: Anita Garibaldi

Nome: Ana Maria de Jesus Ribeiro (1821-1849).

Local de nascimento: Santa Catarina

Lei: 12.615/12.

Inscrita no Livro? Sim.

Profissão: Enfermeira e Soldado.

Marco histórico: Ao lado de seu marido, o italiano Giuseppe Garibaldi, lutou na Revolução Farroupilha e no processo de unificação da Itália, em prol da liberdade e da justiça.

Por que ela é inspiradora? Anita rompeu preconceitos e estigmas se tornando uma guerreira revolucionária, além de esposa e mãe dedicada.



Retrato de Clara Camarão, Brasil. Fonte: http://adcon.m.gov.br/ACBRV0/secretaria_extraordinaria_de_cultura/DOC/DOC00000000109188.PDF Acesso em: 16. out. 2021

1: Clara Camarão

Nome: Clara Fillipa Camarão (Século XVII).

Local de nascimento: Rio Grande do Norte.

Lei: 13.422/17.

Inscrita no Livro? Sim.

Profissão: Guerreira

Marco histórico: Guerreira indígena da etnia potiguara, liderou tropas femininas em resistência à invasão holandesa, defendendo posições militares e civis.

Por que ela é inspiradora? Sob sua liderança, a tropa conhecida por "As Heroínas do Tejucupapo", composta apenas por mulheres, venceu tropas de experientes soldados holandeses.

15

HEROÍNAS



Retrato de Dandara, Brasil. Fonte: http://www.tribunaonline.com.br/noticias/56618/dandara_dos_palmares_vira_heroi_na_da_patria Acesso em: 16. out. 2021

1: Dandara

Nome: Dandara dos Palmares (??? - 1641).

Local de nascimento: Pernambuco.

Lei: 13.816/19.

Inscrita no Livro? Sim.

Profissão: Guerreira.

Marco histórico: Guerreira libertária, liderança feminina negra, participou da construção da sociedade de Palmares e defendeu até a morte seus ideais de liberdade contra a escravidão.

Por que ela é inspiradora? Esteve à frente da liderança quilombola, dominava técnicas de caça, capoeira e, ao lado de Zumbi, definia estratégias de defesa do quilombo.



Retrato de Anita Garibaldi pintado por Gallino (1845), Itália. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Senneqem#media/File:Egypt>

1: Jovita Feitosa

Nome: Antônia Alves Feitosa (1848 - 1867).

Local de nascimento: Ceará.

Lei: 13.423/17.

Inscrita no Livro? Sim.

Profissão: Soldado.

Marco histórico: Guerreira libertária, foi voluntária nas tropas brasileiras durante a Guerra do Paraguai, disfarçada de homem, em prol das mulheres que sofreram com a guerra.

Por que ela é inspiradora? Jovita é conhecida pela bravura e destemor com que, aos 17 anos de idade, se preparou para lutar na Guerra do Paraguai, apesar do machismo e das convenções sociais da época.

16

HEROÍNAS



Retrato de Joana Angélica de Jesus distribuído no convento da Lapa, Bahia (1822). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Santinhos_da_Madre_Joana_Ang%C3%A9lica.jpg. Acesso em: 16. out. 2021

1: Sórora Joana Angélica de Jesus

Nome: Joanna Angélica de Jesus (??? - 1823).

Local de nascimento: Bahia.

Lei: 13.697/18.

Inscrita no livro? Sim.

Profissão: Religiosa.

Marco histórico: Um símbolo da resistência contra o autoritarismo português, morreu quando soldados portugueses, em combate ao exército pró-independência, invadiram o Convento da Lapa.

Por que ela é inspiradora? Primeira heroína da independência do Brasil, que em defesa do seu convento e irmãs enfrentou desarmada soldados armados.



Retrato de Maria Aragão, antes de viajar para a União Soviética (1960). Brasil. Fonte: http://www.edufma.ufma.br/rep-conte%u00f3do/woodcommerce_gelbndr/201703/Maria-por-Maria-Euclidesebook-com-ISBN.pdf. Acesso em: 16. out. 2021

1: Maria Aragão

Nome: Maria José Camargo Aragão (1910 - 1991).

Local de nascimento: Maranhão.

Projeto de lei: 6.683/19.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Médica ginecologista e professora.

Marco histórico: Ativista das causas sociais e contra os abusos da ditadura militar. Era filiada ao PCB, lutou contra as desigualdades sociais e por uma sociedade justa e inclusiva.

Por que ela é inspiradora? Sofreu racismo e sexismo na medicina, mas destacou-se na profissão. Foi perseguida pelo regime militar, mas nunca abandonou seus sonhos e ideais.

17

HEROÍNAS



Retrato de Maria Felipa Oliveira. Brasil. Fonte: <https://www12.senado.gov.br/hofreitas/materia/2018/07/27/lei-inclus-nomes-de-matres-balancos-no-livro-dos-herois-e-heroínas-da-patria.pdf>. Acesso em: 17. out. 2021

1: Maria Felipa

Nome: Maria Felipa de Oliveira (???? - 1873).

Local de nascimento: Bahia.

Lei: 13.697/18.

Inscrita no livro? Sim.

Profissão: Marisqueira e pescadora.

Marco histórico: Revolucionária, lutou pela independência da Bahia. Sob seu comando, um grupo composto por mulheres negras e indígenas lutou contra portugueses que atacaram a Ilha de Itaparica.

Por que ela é inspiradora? Escrava liberta e figura de liderança entre os mais pobres, Maria Felipa e seu grupo seduziam, dominavam e atacavam os soldados portugueses.



Retrato póstumo de Maria Quitéria de Jesus Medeiros por Falúff (1920). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mar%C3%BAQuit%C3%A9ria_de_Jesus_Medeiros.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

1: Maria Quitéria

Nome: Maria Quitéria de Jesus (1797- 1853).

Local de nascimento: Bahia.

Lei: 13.697/18.

Inscrita no livro? Sim.

Profissão: Soldado.

Marco histórico: Conhecida como "a mulher soldado", é oficialmente a primeira mulher a assentar praça numa unidade militar em terras brasileiras. Possui o reconhecimento de Patrono do Quadro Complementar de Oficiais.

Por que ela é inspiradora? Vestida de homem, fugiu de casa e alistou-se no exército. Por seus atos heróicos, recebeu a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro que, à época, não era atribuída a mulheres.

18

HEROÍNAS



Retrato de Tereza de Benguela, uma heroína negra. Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tereza_de_Benguela.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

1: Tereza de Benguela

Nome: Tereza de Benguela (????- 1770).

Local de nascimento: ?.

Projeto de lei: 1.734/2021.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Líder Quilombola.

Marco histórico: Conhecida como Rainha Tereza, liderou negros e indígenas do Quilombo de Quariterê, o maior do Mato Grosso que, sob sua liderança, resistiu à escravidão por duas décadas.

Por que ela é inspiradora? Articulou a organização política, administrativa e a defesa do quilombo, tomando a comunidade próspera e segura para seus moradores.



Retrato de Laudelina de Campos Melo. Brasil. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Laudelina_de_Campos_Melo. Acesso em: 17. out. 2021

2: Laudelina de Campos Melo

Nome: Laudelina de Campos Melo (1904- 1991).

Local de nascimento: Minas Gerais.

Projeto de lei: 1.795/2021.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Empregada doméstica.

Marco histórico: Pioneira na luta pelos direitos de trabalhadores e trabalhadoras domésticas.

Por que ela é inspiradora? Laudelina de Campos foi militante da Frente Negra Brasileira e fundou a primeira associação de trabalhadores domésticos do Brasil. Também promoveu importantes debates sobre o preconceito racial e a discriminação contra as mulheres.

19

HEROÍNAS



Nise da Silveira (1970). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nise_da_Silveira.pdf. Acesso em: 17. out. 2021

2: Nise da Silveira

Nome: Nise Magalhães da Silveira (1905- 1999).

Local de nascimento: Alagoas.

Projeto de lei: 9.262/2017.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Médica Psiquiatra.

Marco histórico: Referência mundial por sua atuação na psiquiatria e luta antimanicomial.

Por que ela é inspiradora? Questionou o tratamento desumanizado e doloroso de pessoas com transtornos mentais e a maneira como elas eram vistas pela sociedade. Estabeleceu novos protocolos que deram origem à terapia ocupacional e reabilitação.



Retrato de Antonieta de Barros, primeira mulher negra eleita no Brasil. Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Antonieta_de_Barros.webp. Acesso em: 17. out. 2021

3: Antonieta de Barros

Nome: Antonieta de Barros (1901- 1952).

Local de nascimento: Santa Catarina.

Projeto de lei: 4.940/2020.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Professora, jornalista e política.

Marco histórico: Combateu o analfabetismo adulto, tendo como seu legado a fundação de sua própria escola de alfabetização para população carente.

Por que ela é inspiradora? Foi a primeira mulher negra a assumir um mandato político onde dedicou-se à valorização do magistério, defendeu a emancipação feminina, educação pública e de qualidade para todos e valorização da cultura negra.

20

HEROÍNAS



Retrato de Bárbara de Alencar. Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Barbara_de_Alencar.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

3: Bárbara de Alencar

Nome: Bárbara Pereira de Alencar (1760 - 1832).

Local de nascimento: Pernambuco.

Lei: 13.056/2014.

Inscrita no livro? Sim.

Profissão: Comerciante.

Marco histórico: Revolucionária republicana, lutou pela independência do Brasil e liderou o movimento da República do Crato, motivo pela qual foi presa e torturada.

Por que ela é inspiradora? Primeira presa política do Brasil, ingressou na política para participar dos movimentos de independência do Brasil onde destacou-se como revolucionária.



Retrato de Zilda Arns Neumann durante o Conselho de Seguridade Social e Família, da Câmara dos Deputados por Dias (2004). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zilda_Arns.jpg. Acesso em: 16. out. 2021

4: Zilda Arns

Nome: Zilda Arns Neumann (1934- 2010).

Local de nascimento: Santa Catarina.

Projeto de lei: 1.560/2021.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Médica pediatra e sanitarista.

Marco histórico: Fundou e coordenou a Pastoral da Criança e a Pastoral da Pessoa Idosa, combateu a desnutrição infantil, implantou um plano nacional de ações para diminuir a mortalidade infantil com o uso do soro caseiro.

Por que ela é inspiradora? Seu engajamento social fez com que Zilda se tornasse uma das mulheres mais atuantes da vida pública brasileira.

21

HEROÍNAS



Retrato de Ana Justina Ferreira Nery, pioneira brasileira da enfermagem (1890). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ana_Nery1.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

4: Ana Néri

Nome: Anna Justina Ferreira Nery (1814- 1880).

Local de nascimento: Bahia.

Lei: 12.105/2009.

Inscrita no livro? Sim.

Profissão: Enfermeira.

Marco histórico: Obteve autorização para cuidar dos feridos durante a Guerra do Paraguai, organizando uma enfermaria com recursos próprios.

Por que ela é inspiradora? Conhecida por "mãe dos brasileiros", seu trabalho revolucionou a enfermagem no país, tornando Ana Néri pioneira da enfermagem no Brasil.



Retrato Mulher negra escravizada de Surbante, por Henschel (1870). A imagem é popularmente associada a Luísa Mahin. Brasil. Fonte: <https://www.br.gov.br/acordoes/holcias/002005/mulher-negra-surbante-alberto-henschel>. Acesso em: 17. out. 2021

5: Luísa Mahin

Nome: Luísa Mahin (Século XIX - ????).

Local de nascimento: ?

Lei: 13.816/2019.

Inscrita no livro? Sim.

Profissão: Vendedora de Quitutes.

Marco histórico: Lutou pela liberdade dos escravizados, participou da Revolta dos Malês na província da Bahia, na qual andava pelas ruas de Salvador vendendo seus quitutes contendo mensagens secretas.

Por que ela é inspiradora? Apesar de não haver documentos oficiais que atestem sua existência, seu nome traz um resgate histórico da participação da mulher negra na luta pela abolição da escravidão.

22

HEROÍNAS



Retrato de Isabel, princesa imperial do Brasil (1880). Brasil. Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Princesa_Isabel_\(3\)_da_colecao_C39A7C3%A3o_Museu_Hist%C3%B3rico_Nacional.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Princesa_Isabel_(3)_da_colecao_C39A7C3%A3o_Museu_Hist%C3%B3rico_Nacional.jpg). Acesso em: 17. out. 2021

5: Princesa Isabel

Nome: Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bourbon-Duas Sicílias e Bragança (1846- 1921).

Local de nascimento: Rio de Janeiro.

Projeto de lei: 2.437/2021.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Princesa Imperial.

Marco histórico: Filha de D. Pedro II, substituiu o príncipe regente em três ocasiões.

Por que ela é inspiradora? Assinou a Lei do Ventre Livre em 1871 e a Lei Áurea em 1888, extinguindo legalmente o trabalho escravo no Brasil.



Retrato de Esperança Garcia. Brasil. Fonte: <https://esperancagarcia.org/>. Acesso em: 17. out. 2021

6: Esperança Garcia

Nome: Esperança Garcia (1746- ????).

Local de nascimento: Piauí.

Projeto de lei: 3.772/2019.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Precursora da advocacia no estado do Piauí.

Marco histórico: Escreveu uma carta para as autoridades denunciando os maus-tratos recebidos por ela e outros escravos. Foi reconhecida pela OAB do Piauí como a primeira advogada do estado.

Por que ela é inspiradora? Sua carta é considerada a primeira petição do Brasil, pois pleiteia o acesso à justiça e o alcance de direitos.

23

HEROÍNAS



Retrato de Margarida Maria Alves. Brasil. Fonte: <http://ong.org.br/noticias/30-anos-sem-margarida-maria-alves-simbolo-de-luta-no-campo/>. Acesso em: 17. out. 2021

6: Margarida Alves

Nome: Margarida Maria Alves (1933- 1983).

Local de nascimento: Paraíba.

Projeto de lei: 4.288/2016.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Líder sindical.

Marco histórico: Lutou pelos direitos básicos dos trabalhadores rurais, sendo assassinada a mando dos grandes latifundiários locais.

Por que ela é inspiradora? Na data de sua morte, 12 de agosto, ocorre a Marcha das Margaridas que já reuniu mais de 100 mil pessoas, sendo a maior manifestação pelos direitos das mulheres no mundo.



Retrato de Nísia Floresta, publicado em "Mulheres Ilustres do Brasil" (1872). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nisia_Floresta_Augusta_Mulheres_Ilustres_do_Brasil.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

7: Nísia Floresta

Nome: Dionísia Gonçalves Pinto (1810- 1885).

Local de nascimento: Rio Grande do Norte.

Projeto de lei: 1.397/2019.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Educadora, escritora e poeta.

Marco histórico: Sob pseudônimo publicou o livro *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, dando início a uma história de luta em defesa dos direitos das mulheres, índios e escravos.

Por que ela é inspiradora? Precursora do feminismo no Brasil. Sua forte influência no jornalismo e na educação brasileira trouxe reflexões positivas sobre o lugar destinado à mulher na sociedade e sua emancipação.

24

HEROÍNAS



Retrato de Maria Leopoldina da Áustria, Imperatriz do Brasil por Kreuzinger (1815). Brasil. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:29-_Imperatriz_pai_nha_D_Leopoldina.jpg. Acesso em: 17. out. 2021

8: Maria Leopoldina

Nome: Carolina Josefa Leopoldina de Habsburgo-Lorena (1797- 1826).

Local de nascimento: Viena.

Projeto de lei: 2.437/2021.

Inscrita no livro? Em tramitação.

Profissão: Imperatriz Consorte do Brasil.

Marco histórico: Para muitos historiadores, foi a principal articuladora do processo de independência do Brasil.

Por que ela é inspiradora? Definiu nos bastidores as principais estratégias para conduzir o processo de independência do Brasil, aconselhando seu esposo D. Pedro I e seus ministros e exercendo diplomacia nas relações entre Brasil e Portugal.

25

REFERÊNCIAS

_____. Câmara dos Deputados. Projetos de **Lei n. 25/2020, 4.411/2015, 6.683/19, 1.734/2021, 1.795/2021, 9.262/2017, 4.940/2020, 1.560/2021, 2.437/2021, 3.772/2019, 4.288/2016, 1.397/2019**. Disponíveis em: < <https://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.597/2007**, de 29 de novembro de 2007. Dispõe sobre a inscrição de nomes no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11597.htm>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.105/2009**, de 02 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inscrição de de Anna Justina Ferreira Nery no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12105-2-dezembro-2009-595648-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.615/2012**, de 30 de abril de 2012. Dispõe sobre a inscrição do nome de Anita Garibaldi - Ana Maria de Jesus Ribeiro - no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12615-30-abril-2012-612777-publicacaooriginal-135855-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.056/2014**, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a inscrição de Bárbara Pereira de Alencar no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13056-22-dezembro-2014-779826-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

26

BRASIL. **Lei n. 13.422/2017**, de 27 de março de 2017. Dispõe sobre a inscrição do nome de Clara Camarão - no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13422-27-marco-2017-784524-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.433/2017**, de 12 de abril de 2017. Dispõe sobre a inscrição de nomes no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Disponível em: < http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13433.htm>. Acesso em: 16 out. 2021.

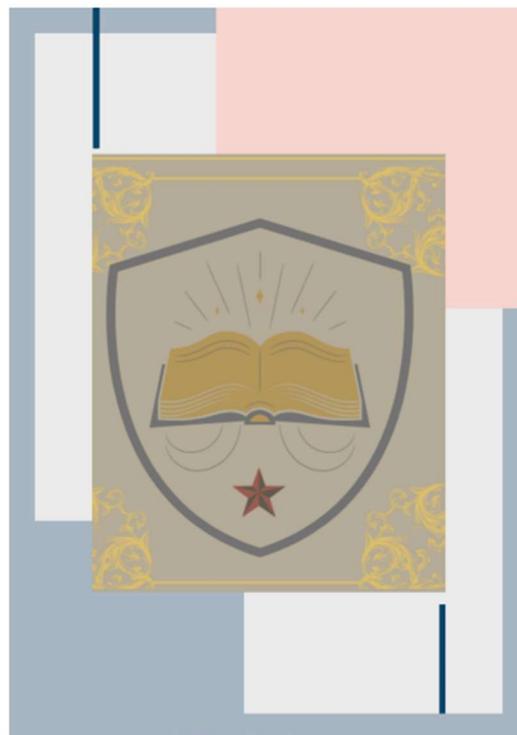
BRASIL. **Lei n. 13.423/2017**, de 27 de março de 2017. Dispõe sobre a inscrição de Antonia Alves Feitosa, conhecida como Jovita Alves Feitosa, no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13423-27-marco-2017-784525-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.697/2018**, de 26 de julho de 2018. Dispõe sobre a inscrição dos nomes de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Sórora Joana Angélica de Jesus, Maria Felipa de Oliveira e João Francisco de Oliveira (João das Botas) no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13697-26-julho-2018-786998-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.816/2019**, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre a inscrição de Dandara dos Palmares e de Luiza Mahin no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13816-24-abril-2019-788011-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 out. 2021.

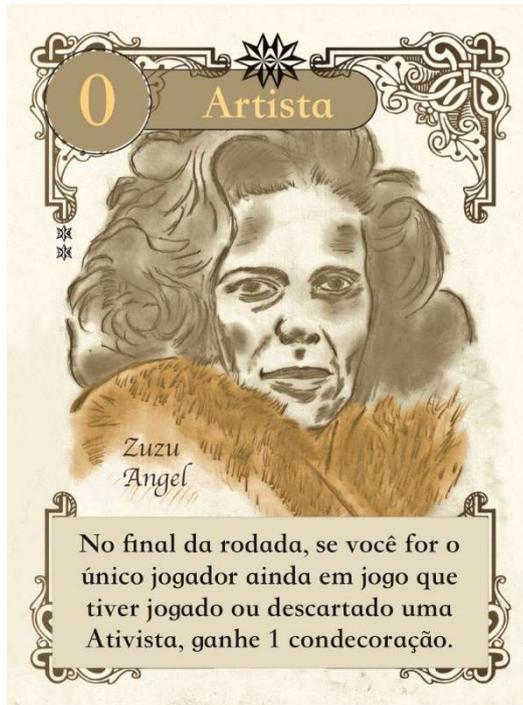
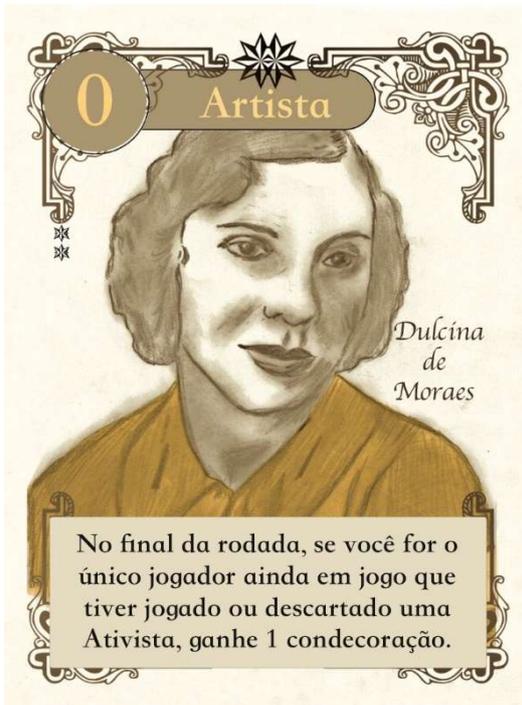
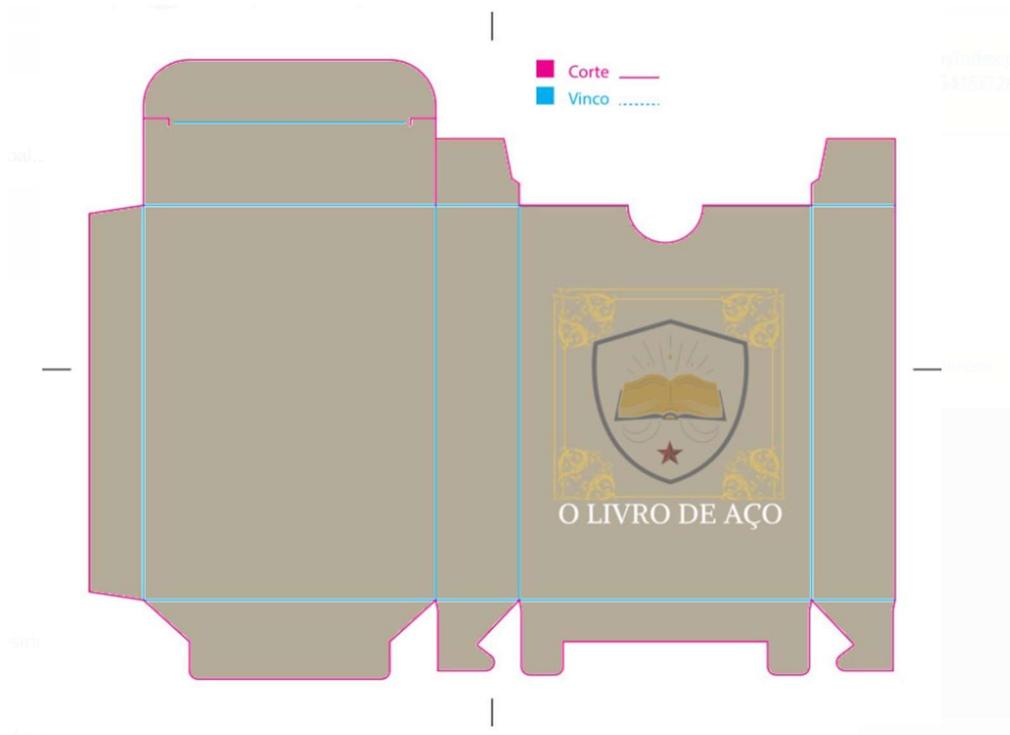
SHUMAHER, S.; BRAZIL, E. **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. 02. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

27



© 2021 Lillian Rodrigues

APÊNDICE B



1 Guerreira



Anita
Garibaldi

Escolha um jogador e nomeie um personagem diferente de Guerreira.
Se o jogador tiver essa carta, está fora da rodada.

1 Guerreira



Maria
Aragão

Escolha um jogador e nomeie um personagem diferente de Guerreira.
Se o jogador tiver essa carta, está fora da rodada.

1 Guerreira



Clara
Camarão

Escolha um jogador e nomeie um personagem diferente de Guerreira.
Se o jogador tiver essa carta, está fora da rodada.

1 Guerreira



Dandara

Escolha um jogador e nomeie um personagem diferente de Guerreira.
Se o jogador tiver essa carta, está fora da rodada.

1 Guerreira



Maria
 Felipa

Escolha um jogador e nomeie um
 personagem diferente de Guerreira.
 Se o jogador tiver essa carta, está
 fora da rodada.

1 Guerreira



Sórora
 Joana
 Angélica
 de Jesus

Escolha um jogador e nomeie um
 personagem diferente de Guerreira.
 Se o jogador tiver essa carta, está
 fora da rodada.

1 Guerreira



Jovita
 Feitosa

Escolha um jogador e nomeie um
 personagem diferente de Guerreira.
 Se o jogador tiver essa carta, está
 fora da rodada.

1 Guerreira



Maria
 Quitéria

Escolha um jogador e nomeie um
 personagem diferente de Guerreira.
 Se o jogador tiver essa carta, está
 fora da rodada.

1 **Guerreira**



Tereza de Benguela

Escolha um jogador e nomeie um personagem diferente de Guerreira. Se o jogador tiver essa carta, está fora da rodada.

2 **Ativista**



Laudelina de Campos Melo

Veja a carta de outro jogador à sua escolha.

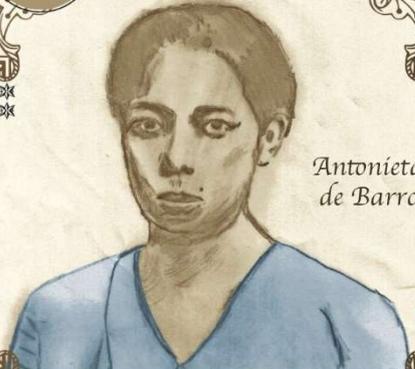
2 **Ativista**



Nise da Silveira

Veja a carta de outro jogador à sua escolha.

3 **Política**



Antonieta de Barros

Escolha um jogador e compare sua carta com a dele em segredo. Quem tiver a carta de menor valor está fora da rodada.

APÊNDICE C



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras – Campos de Araraquara



Questionário

Nome _____

Idade _____ Município _____

Qual o seu gênero? () masculino () feminino () outro () prefiro não dizer

Dados de escolarização

Ensino fundamental I ()

Ensino Fundamental 2 ()

Ensino Médio ()

() Escola pública () Escola particular

Como você se autoavalia sobre o conhecimento das personalidades históricas abaixo?

Não sei quem é a personalidade	1 Não conheço ()	2 Talvez conheça ()	3 Conheço mais ou menos ()	4 Conheço ()	5 Conheço muito ()	Com certeza sei quem é a personalidade
--------------------------------	-----------------------------	--------------------------------	---------------------------------------	-------------------------	-------------------------------	--

Personalidade histórica	1	2	3	4	5
Dulcina de Moraes					
Zuzu Angel Jones					
Anita Garibaldi					
Clara Camarão					
Dandara					
Jovita Feitosa					
Madre Joana					
Angélica de Jesus					
Maria Aragão					
Maria Felipa					
Maria Quitéria					
Tereza de Benguela					
Laudelina de Campos Melo					
Nise da Silveira					
Antonieta de Barros					
Barbara de Alencar					
Zilda Arms					
Ana Néri					
Luísa Mahin					
Princesa Isabel					
Esperança Garcia					
Margarida Alves					
Nísia Floresta					
Maria Leopoldina					

APÊNDICE D

Nome	Data	Idade
Escola		
Município		
Jogabilidade	Sim	Não
As regras são claras, fáceis e objetivas?		
O jogo é cansativo?		
Existe consistência entre os elementos do jogo e a história?		
Os objetivos são claros?		
O jogo é divertido?		
Você jogaria novamente?		
existem múltiplas maneiras de vencer?		
Você sente o impacto das suas escolhas e ações no jogo?		
Os desafios trazem experiências positivas?		
Voce Jogaria novamente esse jogo?		
História do Jogo		
Os personagens são interessantes?		
Você reconheceu a história do jogo?		
A história do jogo é legal?		
O jogo permite utilizar táticas e estratégias?		
O desfecho final é justo?		
Você gosta da história do jogo?		
Você gosta dos personagens do jogo?		
Mecânica do Jogo		
Você consegue identificar se está ganhando ou perdendo durante o jogo?		
Você consegue identificar sua pontuação durante o jogo?		
Você consegue identificar seus objetivos durante o jogo?		
Foi fácil aprender como jogar?		
Usabilidade do Jogo		
Você consegue dar respostas rápidas ao jogo?		
É fácil iniciar e encerrar as rodadas e turnos?		
Você consegue encontrar as informações que precisa nas cartas?		
Você consegue encontrar as informações que precisa no manual?		
Você precisou consultar o manual várias vezes durante o jogo?		
O Jogo é fácil?		
O Jogo é rápido?		
O Jogo é bonito?		

APÊNDICE E



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras – Campos
de Araraquara



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Eu _____

Concordo voluntariamente em participar do estudo realizada pela pesquisadora Lillian Salatini Mauricio Rodrigues, e de responder ao questionário que me foi enviado.

Autorizo a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para a elaboração e divulgação da pesquisa. Recebi por escrito informações suficientes sobre o estudo.

Estou ciente do objetivo do trabalho, de que os procedimentos realizados não causarão nenhum risco para mim, bem como sobre a retirada de meu consentimento de participação, caso o deseje.

Sei também que esta pesquisa não ocasionará nenhum custo ou compensação financeira para mim, sendo que meus dados serão mantidos em sigilo.

Assinatura do participante: _____

Declaração Eu, Lillian Salatini Mauricio Rodrigues, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desta pessoa para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo:

LILLIAN SALATINI MAURICIO RODRIGUES
ALUNA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

PROF. DR. VAGNER SERGIO CUSTODIO
ORIENTADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

APÊNDICE F



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras – Campos de Araraquara



CARTA DE ESCLARECIMENTO DA PESQUISA

Prezado(a) Participante,

É relevante considerar qual o conhecimento construído pelos alunos sobre as mulheres que protagonizaram importantes momentos da nossa história. Desta forma, solicitamos sua colaboração neste estudo respondendo ao questionário que se encontra Anexo.

Destacamos que os dados deste questionário serão empregados na elaboração de uma tese de mestrado que tem por título: "O LIVRO DE AÇO: Um jogo representativo protagonizado pelas heroínas da pátria como estratégia lúdica docente para versar sobre a relação e subversão de gênero"

Nosso objetivo é avaliar o conhecimento dos alunos do ensino regular sobre o protagonismo das mulheres brasileiras inscritas no Livro de Aço dos Heróis e Heroínas da Pátria. Esperamos com isso desenvolver um jogo que aborda a representatividade histórica feminina de mulheres que subverteram seus papéis de gênero e foram reconhecidas nacionalmente como heroínas da pátria.

Observamos ainda, que os dados de identificação serão mantidos em sigilo, e que sua participação não envolverá qualquer custo ou compensação financeira, sendo garantida a liberdade de retirada de seu consentimento a qualquer momento, e a de deixar de participar deste estudo, sem que haja prejuízo para você.

Na oportunidade, esperamos contar com sua valiosa colaboração, e antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

LILLIAN SALATINI MAURICIO RODRIGUES
ALUNA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

PROF. DR. VAGNER SERGIO CUSTODIO
ORIENTADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL