

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Ana Carolina Fetzner Keniger

**POR QUE FALAR SOBRE MULHERES EXTRAORDINÁRIAS NA ESCOLA?
EXERCÍCIOS PROPOSITIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA**

PORTO ALEGRE

2º semestre

2018

Ana Carolina Fetzner Keniger

**POR QUE FALAR SOBRE MULHERES EXTRAORDINÁRIAS NA ESCOLA?
EXERCÍCIOS PROPOSITIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

PORTO ALEGRE

2º semestre

2018

Às mulheres extraordinárias que cruzaram meu caminho, às que ainda não cruzaram e às que ainda hão de realizar feitos extraordinários.

RESUMO

Por que falar sobre mulheres extraordinárias na escola? O presente trabalho se constrói em torno desse questionamento. A partir dele, surge a necessidade de contextualizar as lutas das mulheres na história, expondo suas mobilizações e reivindicações que promoveram avanços na conquista de direitos, mas que, ao mesmo tempo foram marcadas por retrocessos e resistências de forças conservadoras, contrárias ao que, eventualmente, viria a ser chamado de movimento feminista. Conceituar o termo gênero, nesse sentido, é essencial para indicar alguns dos caminhos mais recentes dos Estudos Feministas, que afirmaram o caráter cultural das relações entre mulheres e homens e que deram visibilidade às pautas colocadas pelas mulheres, mas que, infelizmente, ainda não foram suficientes para interferir de forma efetiva na realidade brasileira – submersa em desigualdades e em violências de gênero. Para podermos analisar e indicar os porquês dessa conjuntura, são apresentados dados sobre a situação das mulheres no Brasil que a comprovam e que constata a imprescindibilidade de outras formas de atuação, as quais, neste trabalho, têm como foco principal a escola, instituição que tem corroborado em larga escala com a produção dessas desigualdades e com a manutenção das relações de poder sobre as quais elas estão estruturadas. Diante desta realidade e reconhecendo a escola como um agente indispensável para a efetiva transformação da sociedade, é urgente tanto a revisão e problematização dos conhecimentos e dos currículos veiculados nesta instituição, quanto a proposição de projetos que convidem à reflexão sobre a necessidade de construção de uma sociedade (e de uma escola) livre de estereótipos, que possibilite o desenvolvimento pleno e autêntico do ser humano e que seja baseada nos princípios da igualdade de gênero e do respeito à diversidade e, portanto, feminista. Como contribuição para esse processo, é disponibilizado um plano de ação destinado a professoras e a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inspirado nos Projetos de Trabalho de Hernández (1998), sugere a realização de cinco exercícios para abordar a temática de gênero – via mulheres extraordinárias – no currículo, tendo como princípios a ludicidade, o protagonismo compartilhado entre as crianças, a professora e o conhecimento e o uso de múltiplas linguagens de modo a possibilitar reflexões e relações dialógicas e dialéticas.

Palavras-chave: Gênero. Educação Feminista. Currículo. Projetos de Trabalho. Ensino Fundamental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de Parlamentares Mulheres.....	33
Figura 2 – Taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio, por sexo e cor ou raça.....	34
Figura 3 – População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por sexo e cor ou raça	34
Figura 4 – Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial, na semana de referência, por sexo	35
Figura 5 – Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo.....	36
Figura 6 – Presença na pesquisa (por gênero)	37
Figura 7 – Distribuição comparativa de mulheres pesquisadoras que são membros da Academia Brasileira de Ciência (ABC) e bolsistas de produtividade (PSH), por áreas de conhecimento	38
Figura 8 – Registros de ocorrências de atos violentos contra mulheres, por tipo de crime, no Brasil ..	40
Figura 9 – Relatos de violência (por grupo de 100 mil mulheres).....	41
Figura 10 – Tipo de violência registrada pelo sistema de saúde no Brasil.....	42
Figura 11 – Personalidades selecionadas para o Exercício Introdutório “Cara de Quê?”	55
Figura 12 - Personalidades selecionadas para o Exercício Introdutório “Cara de Quê?” (continuação)	56
Figura 13 – Organização dos post-its.....	58
Figura 14 – Imagens Grupo 1	72
Figura 15 – Imagens Grupo 2	72
Figura 16 – Imagens Grupo 3	73
Figura 17 – Jogo "Hora do Código"	78
Figura 18 – Exemplo de Percurso (Brincando com Programação).....	78
Figura 19 – Jogo "Hora do Código"	79
Figura 20 – Mapa Interativo	82
Figura 21 – Arpilleras	87
Figura 22 – Rotas de Fuga (Ferrovia Subterrânea)	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ranking de Presença Feminina no Poder Executivo	31
Tabela 2 – Representatividade Feminina nos Governos do Estado	31
Tabela 3 – Representatividade Feminina nos Governos do Estado por Raça	32
Tabela 4 – Representatividade Feminina nas Prefeituras.....	32
Tabela 5 – Representatividade Feminina nas Prefeituras por Raça	32
Tabela 6 – Distribuição de gênero por valor de financiamento no chamamento UNIVERSAL MCTI/CNPq n. 14/2014 nas principais áreas do conhecimento	39
Tabela 7 – Brasil: número de homicídios de mulheres por UF (2006 a 2016).....	39
Tabela 8 – Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF (2006 a 2016)	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 HISTÓRIA DAS MULHERES.....	11
3 GÊNERO: CONCEITUAÇÃO E PRINCIPAIS ABORDAGENS	25
3.1 RELAÇÕES DE PODER	28
4 SITUAÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	30
4.1 MULHERES NA POLÍTICA.....	30
4.2 MULHERES NO TRABALHO	33
4.3 MULHERES NA CIÊNCIA.....	36
4.4 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	39
5 ESCOLA COMO AGENTE DISTINTIVO	44
6 PROJETO: “POR QUE FALAR SOBRE MULHERES EXTRAORDINÁRIAS NA ESCOLA?”	48
6.1 APRESENTAÇÃO	49
6.2 EXERCÍCIO INTRODUTÓRIO: CARA DE QUÊ?.....	52
6.3 EXERCÍCIO: ORGANIZANDO BRINQUEDOS	60
6.4 EXERCÍCIO: LEVANTAMENTO DAS PROFISSÕES OU DAS OCUPAÇÕES DOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS	66
6.5 EXERCÍCIO: CAIXA DAS MULHERES	70
6.6 EXERCÍCIO: “IMAGINE SE...”.....	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	95
APÊNDICE A – FOLHA SEMIESTRUTURADA – EXERCÍCIO “CARA DE QUÊ” .	95
APÊNDICE B – PERCURSOS DO JOGO DE PROGRAMAÇÃO – EXERCÍCIO “CAIXA DAS MULHERES”	96
APÊNDICE C – FOLHA SEMIESTRUTURADA – EXERCÍCIO “IMAGINE-SE...”	100

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mundo testemunhou uma série de movimentos políticos em prol dos direitos humanos, com o objetivo de reparar injustiças cometidas historicamente. Dentro dessa variada gama de reivindicações, pode-se identificar uma que diz respeito a uma parcela específica e significativa da população: as mulheres. Discriminadas em função do seu gênero, pessoas brilhantes tiveram suas vidas ameaçadas, suas histórias invisibilizadas, seus feitos apagados e suas habilidades menosprezadas – quando não proibidos, censurados, reprovados – sob a justificativa reducionista de que homens e mulheres são biologicamente diferentes. Diferença que produz desigualdade, limitando e determinando, conseqüentemente, suas tarefas, sua participação na vida em sociedade, seu lugar na família e no trabalho, depreciando-as, denegrindo-as e duvidando de suas capacidades, de seu intelecto e de seu valor. É desconsiderada a possibilidade de que, de fato, essa diferença seja fruto de uma construção cultural que vem se estruturando continuamente ao longo dos séculos, alicerçada em uma sociedade que acredita na inferioridade e na fragilidade do sexo feminino. Hoje, apesar dessa defasagem histórica, estudiosas e ativistas não medem esforços para transformar – ou, ao menos, amenizar – essa realidade cujo preço é bastante alto, não só para as mulheres, mas para a humanidade como um todo.

Seguindo essa lógica de reparação de danos, outro importante movimento que se tem percebido nos últimos dois anos é o aumento de publicações que pretendem revelar e valorizar a existência, no decorrer da história da humanidade, de figuras femininas fortes e inspiradoras, nacional e internacionalmente, bem como chamar atenção para a falta de reconhecimento de modelos femininos de sucesso que contribuíram das mais diversas formas tanto para provocar mudanças em seus contextos específicos, quanto para estremecer e relativizar valores mundialmente e desde há muito tempo estabelecidos. Tais obras, direcionadas principalmente ao público infante-juvenil, apresentam mulheres que se destacaram por não se limitarem aos papéis que lhes foram atribuídos socialmente, adotando comportamentos rebeldes e irreverentes para suas respectivas épocas ou sendo fiéis às suas vontades profissionais, mesmo que isso representasse um rompimento da ordem social e um incômodo para as camadas conservadoras da sociedade.

O evidente sucesso desses livros – constatado a partir das milhares de cópias vendidas – levou à reflexão a respeito dos meios pelos quais eles estão chegando às prateleiras de jovens meninas – e que meninas são essas. Que público está tendo acesso a essas obras? Que alcance

significativo elas estão atingindo, afinal? Que efeitos têm provocado em suas leitoras e leitores de todas as idades? Como é possível aproximá-las do maior número de crianças? Motivada por esses questionamentos, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: *por que falar sobre mulheres extraordinárias na escola?* Além da inspiração advinda das publicações citadas, a ideia para a pergunta de pesquisa surgiu de uma satisfação por perceber que as mulheres estão cada vez mais se destacando em seus campos de atuação, mas, ao mesmo tempo, de um incômodo por perceber que muitas dessas áreas são ainda predominantemente masculinas. A partir dessa constatação, passei a refletir sobre o porquê de haver tanta discrepância de representação nesses campos: uma cultura que menospreza o potencial das mulheres e que dita o que elas são ou não capazes de fazer. Essa mentalidade é transmitida para as meninas, que, na sua maioria, acabam não sendo incentivadas – ou pior, desencorajadas – a seguir determinados caminhos profissionais e a adotar determinados tipos de comportamento, o que supõe o desenvolvimento – ou o prejuízo ao desenvolvimento – de aspectos específicos de sua personalidade.

Se formos analisar mais a fundo, veremos que essa mesma mentalidade é a responsável pela realidade cruel em que se encontra boa parte da população feminina no Brasil, demonstrada pelos números alarmantes e – não tão – surpreendentes que denunciam a conservação dos altos índices de homicídios e de violência contra a mulher e a manutenção da soberania masculina em áreas como as Ciências Exatas, bem como sua permanência em posições de poder e a evidente desigualdade salarial. Devido à incansável luta do movimento feminista, importantes conquistas foram alcançadas na busca pela transformação desse cenário – alguns exemplos são a criação da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) e a implementação da Lei Maria da Penha –, mas não suficientes para atenuá-lo.

Constatado isso, é importante refletirmos sobre que impactos essa conjuntura pode estar causando nas crianças brasileiras. Quando uma discrepante maioria masculina é ovacionada e reconhecida por suas conquistas profissionais, deixando as mulheres de fora desse cenário bem-sucedido, isso diz algo às meninas – e aos meninos também: de forma direta, enfática e intencional, o que ensinamos às crianças quando as referências de sucesso são majoritariamente masculinas é que o gênero é uma pré-disposição para alcançá-lo. De forma mais agravante, se estereotiparmos interesses e se continuarmos acreditando que, de fato, existem coisas que só os meninos gostam e coisas que só as meninas gostam, os únicos resultados que podemos esperar são os seguintes: que, ao chegarem na idade adulta, uma maioria masculina siga ocupando posições de destaque e de poder em suas profissões, enquanto muitas meninas e meninos deixam de seguir determinados caminhos por uma simples delimitação de gênero. Isso

contribuirá, inevitavelmente, para a manutenção da cultura sexista que tanto tem se combatido em distintos âmbitos da sociedade. Logo, enquanto permitirmos que as futuras gerações continuem sendo criadas de acordo com essa lógica, mergulhadas nessa mentalidade distintiva, excludente e perversa, será muito pouco provável que alcancemos resultados significativos que vão na contramão da realidade já instaurada.

Pensando nessa realidade e em maneiras efetivas de transformá-la é que surge a imprescindibilidade de levar essa reflexão à escola. Muitas dessas situações se mostram ainda recorrentes em função da falta de informação e da educação sexista que as crianças vêm recebendo através da cultura machista que se perpetua em nossa sociedade. Desse modo, uma forma de contribuir para a reversão gradativa desse cenário seria proporcionar, na escola, a aproximação dos estudantes com figuras femininas ilustres, para o reconhecimento do extraordinário e da grandeza de seus feitos, mostrando que as mulheres de fato desempenham e desempenharam papéis fundamentais na sociedade e que merecem ser tratadas com respeito e com igualdade de direitos, de oportunidades, de salários.

É nesse contexto que proponho, então, um plano de ação para professoras e professores, de forma a demonstrar algumas possibilidades de abordagem e de inclusão do tema no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se, assim, oferecer uma proposta que contribua para a promoção de uma educação feminista – para meninas e meninos –, no sentido de educar as crianças para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, permitindo a ampla exploração de oportunidades e de possibilidades para ambos os gêneros e assegurando que suas escolhas não sejam influenciadas por determinismos culturais ou pretensamente biológicos – isso tudo com o propósito de que possam crescer mais livres e mais felizes para, conseqüentemente, tornarem-se adultos mais livres e mais felizes (ADICHIE, 2015).

Antes que possamos acolher essa proposta, contudo, é necessário que entendamos os motivos pelos quais esse trabalho é indispensável. Para tanto, precisamos compreender uma série de fatores culturais e históricos que menosprezaram a capacidade das mulheres, que diminuíram sua importância e que duvidaram do seu valor, perpetuando determinados papéis sociais – de mãe, de esposa, de dona de casa... – e levando-nos ao panorama atual. Assim sendo, mostra-se evidente a necessidade de, primeiramente, expor a trajetória das mobilizações e dos movimentos constituídos e liderados por mulheres em prol da igualdade de direitos ao longo dos séculos, fazendo uma breve, mas importante retrospectiva das dificuldades que enfrentaram, das batalhas que travaram, dos retrocessos que combateram e dos avanços que conquistaram – conteúdo compreendido no capítulo “A História das Mulheres”. Os Estudos de Gênero e os Estudos Feministas, nesse sentido, contribuiram para garantir visibilidade e

legitimidade a essa causa, sendo, portanto, de fundamental importância sua conceituação, que será contemplada no decorrer do capítulo intitulado “Gênero: origem da terminologia e principais abordagens”.

Em “A situação da mulher no contexto brasileiro”, pretende-se, por meio de dados e de estatísticas, denunciar a realidade de grande parcela da população feminina no Brasil, indicando sua relação direta com a naturalização da violência contra a mulher, com a desigualdade de gênero e com a falta de reconhecimento e de representatividade femininas em determinados campos profissionais e em posições de poder. Constatado esse cenário, busca-se evidenciar, então, sua ligação com as relações de poder que se estabelecem na escola e que são reflexo dessa sociedade, mostrando de que forma os sujeitos são permeados, aprendem e reproduzem tais aspectos da nossa cultura – assunto abordado no capítulo “A escola como agente distintivo” – para, em seguida, oferecer uma alternativa à manutenção desses contextos. Finalmente, em “Projeto: ‘Por que falar sobre mulheres extraordinárias na escola?’”, é apresentado um projeto de trabalho, composto por cinco exercícios propositivos que têm como objetivo traduzir e viabilizar ludicamente a abordagem da temática de gênero nas escolas, elucidando a importância do papel dessa instituição no reconhecimento da participação das mulheres nos mais diversos âmbitos da história da humanidade e evidenciando seus possíveis (e reais) impactos na educação das crianças.

2 HISTÓRIA DAS MULHERES

Antes mesmo da chamada primeira onda feminista, as mulheres já vinham se articulando em busca da reivindicação de seus direitos. Inspiradas pelos ideais revolucionários que invadiam a França no final do século XVIII e pelos princípios iluministas, participaram do processo de tomada de consciência coletiva que desencadeou a luta contra o regime absolutista e que mobilizou a população para a reclamação de seus direitos. Como resultado, criou-se, em 1789, a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”.

Durante o Iluminismo, os filósofos evitavam abordar a questão da desigualdade entre sexos, visto que era uma questão em que o pensamento da época tinha tido poucos avanços e que, portanto, não se encaixava nos ideais de igualdade e de racionalidade que marcaram o período. Por esse motivo, apesar da evidente participação das mulheres em movimentos que marcaram o século, tal atuação não foi suficiente para que fossem recebidas no espaço público, tampouco para que tivessem seus direitos garantidos. Logo, não foram contemplados, na declaração citada, os direitos femininos.

Assim, em 1791, na França, Olympe de Gouges escreve a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, em que reivindica os direitos civis da mulher, propondo a igualdade legal e jurídica. Paralelamente, na Inglaterra, influenciada pelas mobilizações que aconteciam na França, Mary Wollstonecraft escreve, em 1792, a obra “Reivindicação dos Direitos da Mulher”, considerada a fundadora do feminismo. Nela, a autora afirma, com pioneirismo, que as diferenças entre os sexos são culturais, e que, portanto, se produzem por meio da educação. Ela defende, assim, uma educação igualitária, que seria garantida se as mulheres ocupassem o cenário político. Dessa forma, tece, também, uma crítica à atribuição do espaço doméstico às mulheres. Em outras palavras,

[...] a autora argumentava que a desigualdade social e política entre os sexos devia-se sobretudo à educação diferenciada que as mulheres recebiam, e ao cerceamento da sua liberdade, por convenções sociais longamente estabelecidas. Para ela, só um sistema educativo, universal, misto e igual, poria fim à falsa moralidade nas relações entre os sexos, e permitiria que as mulheres se transformassem em criaturas racionais, ganhassem a sua independência econômica, e se tornassem cidadãs livres. (ABREU, 2002, p. 444).

Nesse tempo, os modelos de feminilidade sugeriam que a mulher deveria obedecer a determinados padrões, principalmente aquelas que pertenciam à elite. Por esse motivo, era visto com maus olhos o comportamento da Rainha da França, Maria Antonieta. Segundo Jules

Michelet, historiador da época, sua imagem foi utilizada com o intuito de demonstrar “os desastres resultantes da emergência das mulheres no mundo público”. Desafiando os padrões da época, a governante “encarnava de forma desabrida o modelo de feminilidade, o que seria, em uma sociedade de Antigo Regime, permissível a uma amante, mas não a uma rainha.” (GONÇALVES, 2006, p. 51). Tal associação serviu para legitimar o que afirma Roquete (1997 *apud* GONÇALVES, 2006): “O refinamento no luxo e vaidade das mulheres é um sinal infalível da decadência dos costumes, e quase sempre de grandes desastres na ordem social.”. A referida autora de “Reivindicação dos Direitos da Mulher” é responsável, também, por criticar essa representação.

Os primeiros esforços das mulheres na luta por seus direitos não surtiram os efeitos desejados. Ao contrário, foram alvo de dura repressão, e houve, inclusive, retrocessos. Em 1804, Napoleão Bonaparte criou um novo Código Civil, que demonstrava uma série de avanços de influência iluminista, mas que, ao mesmo tempo, anulava os direitos civis e políticos da mulher.

Tais medidas, no entanto, não foram suficientes para calar o movimento: as mulheres seguiram reivindicando sua participação nos espaços públicos. No século XIX, ainda sob influência da Revolução Francesa, deu-se início a uma série de manifestações abolicionistas, reclamando o fim dos regimes escravistas. Nos EUA, as mulheres, que já haviam se mobilizado no processo de Independência do país¹, aliaram-se a esse movimento. Elizabeth Cady Stanton e Lucretia Mott foram os nomes que se destacaram: em 1840, acontecia, em Londres, a Convenção Mundial contra a Escravidão. Nessa ocasião, quatro mulheres, dentre elas as referidas anteriormente, compareceram a esse importante evento. Elas foram, no entanto, impedidas de participar das discussões, atuando apenas como espectadoras. Alguns dos

¹ Segundo Moreira (2011), as mulheres foram responsáveis, no movimento de independência norte-americano, pelo boicote aos produtos de origem britânica, como os chás e as vestimentas confeccionadas com tecidos vindos da Inglaterra. Passaram, também, a redigir petições e a participar de protestos, além de agirem, em alguns casos, como espãs e mensageiras de informações confidenciais. As mulheres que participavam mais ativamente eram aquelas que, disfarçadas de homens, lutavam ao lado do exército. Tais gestos, apesar de se distanciarem, em sua maioria, da esfera pública, foram importantes contribuições para a Revolução, mas não suficientes para tornarem-se objeto de análise histórica. Também, como demonstra Rose (2010 *apud* MOREIRA, 2011), apesar da cooperação das mulheres, as atividades que desenvolveram não as qualificaram para a cidadania política no país que resultou desses movimentos. Ainda assim, foram obtidos alguns avanços no que diz respeito ao direito ao divórcio, por exemplo, mas não à atribuição de pensões às viúvas dos soldados mortos em combate. Frente a essa situação, mulheres burguesas começaram a criar organizações beneficentes para auxiliar viúvas e órfãos, onde desenvolveram “[...] competências de falar em público, de gestão financeira e de aliança entre classes.” (MOREIRA, 2011, [n. p.]). Com a República, começa-se, também, a dar mais importância para a instrução feminina, o que resulta em uma maior autonomia das mulheres em relação aos homens, permitindo, inclusive, que comecem a surgir romances de autoria feminina.

representantes masculinos se solidarizaram e se uniram às mulheres nas galerias de onde assistiram à Convenção.

Em função desse episódio, as líderes do movimento organizaram, em 1848, a 1ª Convenção para o Direito das Mulheres, realizada em Seneca Falls (NY). Segundo Peter Gay (1988 *apud* GONÇALVES, 2006), a Convenção foi o “[...] primeiro esforço organizado para libertar as mulheres de sua dependência e reformular os ideais predominantes da domesticidade.”. Ela resultou na chamada “Declaração de Sentimentos e Resoluções”, que, baseada na Declaração da Independência dos EUA, pretendia recuperar os direitos da mulher e discutia suas condições sociais, civis e religiosas (GOLÇALVES, 2006, p. 16). Apesar de o direito ao voto ter aparecido como uma reivindicação secundária, a Convenção foi considerada a precursora do movimento sufragista, que começaria a ter maior visibilidade a partir de então. Isso se deve, além do contato com movimentos europeus, ao posterior cargo de presidência da Associação Nacional pelo Sufrágio Feminino nos EUA, assumido por Elizabeth Cady Stanton em 1892.

Durante o processo de aquisição de direitos, uma das mais importantes pautas dos movimentos feministas era a educação igualitária, valendo-se dos ideais da Revolução Francesa, que teve como um dos princípios mais fortes a igualdade – e, portanto, o sufrágio universal. Como demonstrado anteriormente, as mulheres ficaram de fora da Declaração dos Direitos e não conquistaram seu direito de voto, uma vez que não eram consideradas cidadãs plenas. Um dos motivos para que isso ocorresse foi, justamente, a educação que recebiam na época. Como só era obrigatória a abertura de escolas para meninos, quem se ocupou da educação das meninas foi a Igreja, afirmando-se responsável por “reconquistar os espíritos”. Em função disso, as lideranças que defendiam a extensão do voto às camadas populares consideravam o voto das mulheres conservador. Os conservadores, por sua vez, honrando essa denominação, defendiam a ideia de inferioridade das mulheres, desconsiderando, assim, a importância de seu voto. Além dessa proximidade aos padres, difundia-se, naquela época, o espiritismo, que contava, principalmente, com médiuns mulheres. Assim, como afirmou Michelle Perrot (1998 *apud* GONÇALVES, 2006) em “Mulheres Públicas”, acreditava-se em uma divisão que admitia a gestão da “cidade terrestre” aos homens, e da “cidade espiritual” às mulheres.

Apesar disso, foi no seio do protestantismo evangélico que as mulheres começaram a tomar consciência das desigualdades às quais estavam submetidas. Já no século XVII, havia mulheres que contestavam o regime absolutista, como a inglesa Mary Astell, que afirmava que

“[...] o domínio absoluto do Patriarca é um poder tão arbitrário e tirano quanto a soberania absolutista dos Monarcas.” (ABREU, 2002, p. 448). Como demonstra Abreu,

[...] a intensa prática religiosa doméstica, a leitura pessoal da Bíblia, a diferente leitura de algumas das doutrinas cristãs e as diferentes formas de disciplina eclesiástica abraçadas pelas diversas denominações protestantes criaram uma atmosfera mais propícia à rejeição das tradições culturais seculares que sublinhavam o estatuto de subordinação da mulher. (ABREU, 2002, p. 467-468).

A partir de então, as mulheres passaram a cultivar, cada vez mais, a crença na igualdade espiritual e, portanto, na sua capacidade de garantir sua independência intelectual e econômica, e a questionar os papéis que a elas eram atribuídos. Outro importante fator, relacionado também à ética protestante, foi o fato de esses mesmos ideais terem impulsionado as transições econômica e social daquela época: de uma sociedade aristocrática com um sistema econômico feudal para uma sociedade burguesa com um sistema econômico capitalista. Assim,

O sucesso do liberalismo político e do crescimento econômico [...] está, por conseguinte, na base da razão de ter sido em Inglaterra e nos Estados Unidos que a classe média primeiro ascendeu ao poder político em número expressivo, e onde primeiro ocorreram os maiores e mais bem organizados movimentos pelos direitos das mulheres, que serviram de paradigmas a outros movimentos feministas europeus. Entre 1830 e 1920, milhares de mulheres pertencentes a famílias britânicas e norte-americanas de classe média liberal mobilizaram-se e lutaram pelo direito ao sufrágio, pelo direito ao controle de suas propriedades e dos seus ganhos, e pelo direito à educação (ANDERSON; ZINSSER, 1988, p. 356-367 *apud* ABREU, 2002, p. 469).

Foram essas as condições que possibilitaram o crescimento do poder reivindicativo das mulheres, que foi se desenvolvendo e se intensificando ao longo do século XVIII para culminar na explosão dos movimentos sufragistas, que caracterizaram a chamada primeira onda feminista. Nos Estados Unidos, esse movimento teria se iniciado com a participação das mulheres no movimento de independência e, posteriormente, no movimento abolicionista, mencionado anteriormente. Após a conquista da independência, apesar de não terem sua cidadania plenamente reconhecida, as mulheres conquistaram o direito ao divórcio, mas não à atribuição de pensões às viúvas dos soldados – essas ficavam restritas às mulheres dos oficiais. A partir de então, sob influência de movimentos evangélicos e buscando incentivar as mulheres para a condição de esposas e de mães, começaram a criar associações beneficentes visando à reforma moral, à luta contra o pecado, contra a prostituição feminina e contra a luxúria masculina.

Esses movimentos, a princípio, em nada se aproximavam da luta pelo sufrágio feminino, mas é nesse contexto que “[...] as mulheres aprenderam a se mobilizar e organizar, a promover

demonstrações públicas, a reivindicar e a apresentar petições.” (ABREU, 2002, p. 453). É possível, portanto, identificar o início da tomada de consciência feminina, por exemplo, na luta contra o alcoolismo, outra pauta crescente entre as mulheres, já que “[...] o consumo exagerado de álcool representava uma ameaça da desintegração familiar e social. (MOREIRA, 2011, [n. p])”. Somada à crescente atenção à instrução feminina – relacionada, também, ao protestantismo evangélico (a instrução permite cumprir o dever da leitura e da interpretação dos textos sagrados) –, essas movimentações fizeram com que as mulheres começassem, segundo Moreira (2011, [n. p.]), a “questionar o papel de guardiãs passivas da moral familiar e [...] a exigir participação política.” Com isso, surge também a necessidade de abertura de escolas públicas para meninas e a demanda por professores. Começa, então, a constituir-se um corpo docente feminino, que direcionava as mulheres, cada vez mais, à conquista de sua autonomia. Nesse movimento, o nome que ganhou destaque foi o de Susan B. Anthony, que condenava a misoginia e que viria a se tornar uma importante sufragista.

Também influenciadas pelos valores evangélicos, que definiam “[...] a escravatura como um pecado contra Deus e contra o Evangelho.” (MOREIRA, 2011, [n. p.]), as mulheres participaram do movimento abolicionista. A partir da percepção das opressões de raça, então, é que começam a se identificar e a compreender as opressões sofridas por elas próprias. O marco dessa tomada de consciência foi a já descrita Convenção de Seneca Falls, organizada em 1848. É nesse contexto que as lideranças do movimento antiescravista e do movimento antialcoolismo se encontraram para, efetivamente, dar início à luta pelo sufrágio feminino, que culminou, em 1890, com a fundação da Associação Americana Nacional para o Sufrágio da Mulher, criada a partir da junção da Associação Nacional pelo Sufrágio da Mulher e da Associação Americana pelo Sufrágio da Mulher, e com aprovação do direito ao voto feminino (para mulheres brancas) nos Estados Unidos em 1920. Uma importante referência para o movimento, reconhecida por suas grandes líderes – Elizabeth Stanton e Susan B. Anthony –, foi a escritora Margaret Fuller, que publicou seu livro “A mulher no século XIX” em 1845, em que afirmou a semelhança do estatuto das mulheres com o dos escravos. É ela a autora da seguinte frase: “A mulher precisa não de agir ou dominar como mulher e sim de uma natureza para evoluir, um intelecto para discernir, uma alma para viver livremente, e a possibilidade de desenvolver sua potencialidade.” (FULLER, 1843 *apud* MÉNDEZ, 2011, p. 52).

A luta norte-americana pelo sufrágio feminino teve muitas marcas do movimento inglês, dentre elas a adoção das táticas de militância que surgiram na Inglaterra. A busca pela universalização do voto pode ser descrita em dois momentos: um constitucionalista e o outro militante. Nesse primeiro momento, desempenhou papel importante a ativista Harriet Taylor

Mill. Exerceu forte influência sobre o pensamento de seu marido, o filósofo e parlamentar John Stuart Mill, que teve atuação também importante ao apresentar a pauta das mulheres na Câmara dos Comuns, através de uma petição elaborada pelo Comitê do Sufrágio das Mulheres, que daria início ao movimento em 1866. Os obstáculos políticos eram ainda muito presentes, devido às relutâncias tanto dos conservadores quanto dos liberais em apoiar o movimento. Por esse motivo, foi necessário recorrer a um porta-voz do sexo masculino.

A partir de 1832, o direito ao voto começou a ser concedido a uma parcela significativa da população masculina, dentre eles os trabalhadores assalariados, que conquistaram o voto em 1884. Foi então que as mulheres passaram a considerar, de fato, o voto como medida indispensável para a garantia de seus direitos:

Cientes de que foi através de legislação parlamentar que os homens salvaguardaram os seus direitos e interesses, as sufragistas argumentavam que as vidas das mulheres não melhorariam até que os políticos tivessem de prestar contas a um eleitorado feminino. Acreditavam que as muitas desigualdades legais, econômicas e educacionais com que se confrontavam jamais seriam corrigidas, enquanto não tivessem o direito ao voto. A luta pelo direito ao voto era, portanto, uma medida para atingir um fim. (ABREU, 2002, p. 460).

As sufragistas, como eram chamadas as mulheres participantes do movimento constitucionalista, eram caracterizadas por suas atitudes pacíficas e moderadas, como a mencionada tentativa de interferência no Parlamento inglês por meio de um porta-voz masculino. Estavam ligadas a uma organização chamada União Nacional pelo Sufrágio Feminino, que foi fundada em 1897 e que mantinha um jornal semanário, o qual também pode ser considerado uma de suas estratégias de ativismo. Outro termo começou a ser utilizado, contudo, para se referir às mulheres que lutavam pelo sufrágio feminino, quando os procedimentos para que alcançassem esse objetivo mudaram. As *suffragettes*, militantes associadas à organização denominada União Social e Política das Mulheres, criada em 1903 por Emmeline Pankhurst, foram aquelas que radicalizaram os métodos adotados pelo movimento – e que caracterizaram sua segunda fase.

A adoção de estratégias mais agressivas por parte das *suffragettes* estava embasada na máxima “*Deeds not words*”, isto é, “Ações e não palavras”, já que as formas moderadas de militância não estavam se mostrando eficazes. Apesar disso, ainda mantinham como meio de comunicação um jornal, denominado “*Votes for Women*” (Votos para Mulheres), cujo diferencial era a incitação das mulheres à luta. Dentre as táticas de radicalização, que se intensificaram a partir de 1908, estavam a vandalização de edifícios, igrejas, museus, além de pequenas explosões e incêndios. Isso ocasionou a prisão de muitas mulheres envolvidas nos

protestos, que davam continuidade às manifestações enquanto estavam encarceradas por meio de greves de fome. Por esse motivo, muitas delas, para que se alimentassem, foram submetidas a processos que se assemelhavam à tortura. Apesar de todos os riscos, foram essas ações que deram visibilidade ao movimento, fazendo com que os políticos e a imprensa finalmente o levassem a sério. Então, em 1918, foi finalmente aprovada a lei da reforma eleitoral, que conferiu o direito ao voto a mulheres acima de 30 anos – cujos maridos eram qualificados, por renda, para o voto:

A lei parlamentar *Representation of the People Act*, aprovada no Parlamento inglês, em 1918, e a 19ª Emenda à Constituição americana, de 1920, constituem, assim, marcos fundamentais na história da emancipação das mulheres na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos – produto de mais de **três séculos** de reivindicação e de luta pela melhoria da condição social e política das mulheres. (ABREU, 2002, p. 465, grifo meu).

Embora marcado por importantes conquistas para as mulheres, o século XIX ficou conhecido, na Inglaterra, como a “Era Vitoriana”: buscando enquadrar comportamentos, principalmente por parte das mulheres, foi publicada na época uma série de tratados e de códigos de etiqueta, que funcionavam como um mecanismo de controle sobre sensações e sentimentos – isto é, como instrumentos de manipulação. A Rainha Vitória era considerada um símbolo do poder da classe média burguesa, que obedecia a uma ética puritana e conservadora.

Em tempos de valorização do individualismo e, conseqüentemente, da privacidade e da intimidade, o espaço privado voltou a ser valorizado, afirmando-se, com isso, um modelo de família tradicional burguesa. Tal contexto provocou, inevitavelmente, confrontos entre os movimentos coletivos de mulheres e os defensores dessa nova conjuntura. Tratava-se de uma representação da mulher baseada em expectativas masculinas idealizadas e conservadoras. Tais representações podem ser percebidas na literatura, principalmente, na pintura, retratando mulheres desempenhando as tarefas – domésticas – a elas destinadas de forma passiva e comportada. Foi nessa época, também, que a maternidade foi reforçada como algo necessário à realização feminina, além de, é claro, representar a continuidade da família, núcleo de importância tão enaltecida. Esse contexto foi agravado, também, pela prosperidade econômica proveniente da Revolução Industrial. Outro fator que contribuiu para esse fenômeno foi a baixa mortalidade infantil e a manutenção da alta natalidade, somadas à abundância de mão de obra masculina.

O cenário e os modelos de comportamento descritos, no entanto, não se assemelhavam ao que vivia a classe trabalhadora. Desde a ascensão da burguesia, que teve início com as

Revoluções Inglesas, com o fim do poder absolutista e a consequente implementação do Parlamentarismo, que assegurou poder político à classe, a economia inglesa experimentava grandes transformações que culminariam com a Revolução Industrial, em meados do século XVIII.

Vários foram os fatores que contribuíram para que esse processo fosse desencadeado na Grã-Bretanha, lá havia ocorrido uma melhoria no sistema de transporte terrestre e navegação, as comunicações também foram melhoradas. A agricultura havia passado por profundas transformações, o que aumentou significativamente a produtividade no campo. Os ingleses foram capazes de inventar técnicas extremamente simples para melhorar a produção. Suas invenções não dependeram de conhecimentos científicos. Além disso, na Inglaterra, ao longo do século XVIII, a população aumentou e fez crescer o mercado consumidor interno, assim como aumentou as oportunidades para exportações. Some-se a tudo isto a importante participação do Estado no desenvolvimento de políticas que estimulavam investimentos e fomentava as atividades econômicas na ação e proteção aos interesses dos empresários privados. (BOTTINI; BATISTA, 2013, p. 5 *apud* HOBSBAWM, 1977, p. 46-47).

Foi nesse contexto que se tornou possível a substituição da força humana pelo sistema de máquinas. Isso ocasionou a desvalorização e a simplificação do trabalho, que demandava habilidades mínimas para a operação e para a reparação do maquinário industrial, e, conseqüentemente, o barateamento da mão-de-obra. Dessa forma, para complementar a renda familiar, mulheres e crianças foram incorporadas ao mercado de trabalho – o que representava, também, os interesses dos proprietários, já que os salários eram inferiores aos dos homens. Diferentemente do que ocorria dentre a burguesia – o retorno ao lar e a valorização da família –, a inserção das mulheres das camadas populares nas fábricas e as longas jornadas de trabalho a que eram submetidas acarretaram na desagregação da família e no aumento da mortalidade infantil. Um aspecto em comum, no entanto, foi a maior preocupação com a educação, embora em graus distintos: enquanto às mulheres das camadas populares era necessária a mínima instrução para a operação das máquinas nas indústrias, às mulheres burguesas a leitura e a escrita eram atributos indispensáveis para que fossem boas esposas e mães de família, conforme Méndez (2011). Em termos da luta por seus direitos, portanto, “A massificação da alfabetização teve uma repercussão fundamental para a proliferação de ideias emancipatórias entre as mulheres.” (MÉNDEZ, 2011, p. 52).

A partir do aumento da escolarização das mulheres e da sua inserção no mercado de trabalho, construiu-se certa contradição a respeito do papel da mulher na sociedade. Em relação às mulheres proletárias, “As imagens das mulheres no século XIX são retratadas de forma difusa, oscilando entre a fragilidade e a força. Ao mesmo tempo em que são consideradas

vulneráveis e incapazes, estão ao lado dos homens, garantindo a sobrevivência da família.” (MÉNDEZ, 2011, p. 53). Nesse sentido,

O capitalismo evidenciou para o âmbito do mundo público a discriminação que as mulheres enfrentavam no mundo privado. A entrada das mulheres na produção possibilitou um crescente movimento de organização das trabalhadoras na luta por direitos iguais e pela ruptura com um sistema que oprimia pela sua condição de mulher e de trabalhadora. (MÉNDEZ, 2011, p. 52).

Apesar disso, não foi tão simples a conquista da visibilidade das demandas femininas dentro do Movimento Operário: ainda que buscasse a superação das opressões endereçadas à classe trabalhadora, no que dizia respeito ao trabalho e à participação feminina na política, mostrava-se bastante conservador. Os motivos para isso eram uma identificação com a moral burguesa quanto ao lugar social da mulher e de um saudosismo em relação a vida no campo – em que a mulher era considerada a “protetora do lar e dos costumes”, além da crença de que o socialismo poderia garantir, por si só, a emancipação da mulher, que, livre do trabalho, não precisaria reivindicar o reconhecimento profissional e a redução da jornada de trabalho, objetivos do chamado feminismo socialista.

Quanto às mulheres das camadas médias, embora os costumes da época indicassem que deveriam se responsabilizar somente pelos afazeres domésticos

[...] passaram a assumir profissões que outrora eram exclusivamente masculinas: profissionais liberais, jornalistas, professoras. Nesse caso, não se pode atribuir esse ingresso a uma necessidade de mão de obra, mas à formulação de novos paradigmas culturais que passaram a exercer um tensionamento nas relações de gênero ao ampliar a atuação feminina para além do mundo doméstico. (MÉNDEZ, 2011, p. 55).

Com isso, houve um aumento na produção teórica a respeito das opressões femininas, que eram disseminadas por meio de jornais destinados a esse público, além de ter se aberto um caminho para o questionamento dos papéis sociais da mulher e para a criação de uma “cultura de contestação”, já que as mulheres se mostravam perfeitamente capazes de desempenhar as mesmas tarefas que os homens. Um exemplo concreto desse quadro, que, assim como o movimento sufragista, repercutiu nos Estados Unidos, foi uma discussão iniciada em 1920 pela escritora Virginia Woolf por meio de uma carta enviada à revista *New Statesmen*, em resposta à resenha do crítico Desmond MacCarthy em relação à obra do romancista inglês Arnold Bennett. À época, o resenhista, que acusava o autor de ser um “feminista convicto”, apontava a inferioridade intelectual das mulheres em relação aos homens. Woolf replicou argumentando

a respeito da importância da educação e da liberdade para que pudesse haver desenvolvimento nesse sentido, apresentando o seguinte questionamento:

Como então, [...] explica o fato que me parece evidente, e eu pensaria que a qualquer outro observador imparcial, de que o século dezessete produziu mais mulheres notáveis que no século dezesseis, o dezoito mais que o dezessete, e o dezenove mais que os três anteriores juntos? (WOOLF, 1920 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 26).

Quando, em resposta, MacCarthy insistiu em afirmar que as mulheres, a não ser, talvez, na produção ficcional, não se igualavam aos homens intelectualmente, a escritora rebateu reiterando a desvantagem do sexo feminino em função da responsabilidade de lidar, também, com as tarefas domésticas e reprodutivas. Demonstrando os desafios que as mulheres ainda enfrentavam, apesar dos avanços conquistados, Woolf constata que “[...] um homem ainda tem mais facilidades que as mulheres para tornar seus pontos de vista conhecidos e respeitados.” (WOOLF, 1997, p. 36 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 28).

Outra vertente do movimento feminista que, ao lado do feminismo socialista, ficou em segundo plano durante a luta pelo sufrágio foi o feminismo negro. Composto majoritariamente por mulheres brancas e burguesas, o movimento sufragista limitou as reivindicações mais ferrenhas às demandas de mulheres que pertenciam a essa esfera social, desconsiderando ou dando pouca atenção às peculiaridades das demandas referentes às demais camadas: “[...] o interesse de classe das mulheres das classes médias frequentemente impedia que elas compreendessem totalmente ou cooperassem com as mulheres das outras classes ou raças.” (TILLY, 1994, p. 38). Ainda assim, algumas ativistas que compunham o movimento pelo sufrágio conseguiram visibilizar suas causas. Foi o caso da ex-escrava Sojourner Truth: à época das Convenções para os Direitos das Mulheres, proclamou um discurso histórico a respeito da invisibilidade das mulheres negras, quando, em 1851, foi questionada a capacidade das mulheres de votar por serem incapazes de subir em uma carruagem sozinhas. A abolicionista, então, explicitou as dificuldades de sua extraordinária história de vida como escrava, enfatizando que desempenhava com destaque trabalhos iguais aos que desempenhavam os homens, nas mesmas condições que os homens, e reforçou a seguinte frase: “*Ain't I a woman?*” (“E eu não sou uma mulher?”). Por meio dessa fala, Truth buscava evidenciar as diferenças entre as experiências de mulheres brancas, que lutavam, dentre outras coisas, pelo direito ao trabalho, e de mulheres negras, que já vinham sofrendo há séculos com o trabalho escravo.

A conquista do direito ao voto e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, contudo, não foram suficientes para libertá-las da cultura que ditava sua responsabilidade para

com os afazeres domésticos, e, portanto, para garantir sua igualdade perante os homens, que ainda ocupavam os espaços de poder (MÉNDEZ, 2011, p. 56). É o que analisa Simone de Beauvoir, em sua obra mundialmente conhecida “O Segundo Sexo”, publicada em 1949. Ela afirmava que, enquanto não houvesse uma modificação na divisão sexual do trabalho, e, principalmente, enquanto as mulheres não se percebessem como “sujeito feminino”, passível de condições específicas de opressão – e tendo consciência dessas opressões –, elas não teriam êxito nessa luta pela libertação. Esse pensamento viria a ter forte influência no discurso político feminista dos anos 1960 e 1970, que caracterizou a chamada segunda onda do movimento. Outro nome de destaque foi o da norte-americana Betty Friedan, autora de “A Mística Feminina” (1963). No período que compreendeu as duas Grandes Guerras Mundiais, as mulheres foram chamadas a ocupar os postos de seus maridos no mercado de trabalho. A partir do final da Segunda Guerra, por volta dos anos 1950, testemunhou-se o fenômeno da volta ao lar, que foi acompanhado e alavancado principalmente pela publicidade: aliada ao desenvolvimento tecnológico, aproveitou-se desse contexto e da sociedade de consumo para incentivar o retorno ao âmbito familiar com propagandas que apelavam para a compra de eletrodomésticos, tendo como intuito preencher o tempo ocioso que as então trabalhadoras acumulavam. Por mais que se acreditasse que, com isso, essas mulheres ficariam satisfeitas, o resultado disso foi que, “[...] no final dos anos 50, a ciência e a psicanálise buscavam desvendar misteriosas doenças femininas que levavam boa parte das mulheres norte-americanas a apresentarem ‘distúrbios comportamentais’.” (MÉNDEZ, 2011, p. 57). Era disso que tratava o livro de Friedan:

Segundo Betty Friedan, as mulheres estavam vivendo um impasse, porque, embora suas vidas estivessem em total compasso com as imagens de donas-de-casa felizes e realizadas propagandeadas pelos meios de comunicação, se encontravam profundamente infelizes. E esse descontentamento era diagnosticado por médicos, psicólogos e sociólogos como um “desajuste”. Sofrimento, ansia, insatisfação eram os sentimentos que definiam o estado de muitas mulheres no decorrer dos anos 60. O espaço doméstico tornava-se pequeno para seus anseios. O acesso à educação universitária abriu, para muitas, a possibilidade de uma carreira. Contudo, precisariam enfrentar o desafio de trabalharem sem deixar de lado suas funções femininas. (MÉNDEZ, 2011, p. 57).

Fundava-se, a partir de então, o contexto que permitiu que as mulheres começassem a tomar – ou reavivassem a – consciência das opressões que as cercavam em função da sua “condição feminina” e passassem a criar um “ser mulher” que, para Beauvoir, era fundamental para o processo de emancipação. Nos anos 1960, então, com a efervescência política e cultural causada pela Guerra Fria e pela Guerra do Vietnã, pelo movimento hippie e pela multiplicidade

de manifestações que marcaram a década, o feminismo ganhava novo destaque. Surgia, por exemplo, o chamado feminismo radical, fundado pela jornalista e ativista Carol Hanisch, autora da famosa frase que se popularizou em todo o movimento: “O pessoal é político.”. Essa vertente surgiu a partir do seu envolvimento no movimento de contracultura norte-americano e da consequente tentativa de inserir nele as demandas das mulheres, que eram consideradas secundárias pelos homens adeptos. Percebendo a manutenção dessas causas em segundo plano, ela constatou que essa era uma luta peculiar, particular das mulheres e que, portanto, deveria se limitar exclusivamente à população feminina.

Nessa época, também, deu-se início a um movimento de criação de “[...] políticas do governo destinadas a estabelecer o potencial feminino, para ir ao encontro da expansão econômica através da sociedade, incluindo as profissões e a academia.” (SCOTT, 1992, p. 67) e de incentivo à obtenção de PhDs pelas mulheres, por meio da oferta de bolsas de estudo e de apoio financeiro concedidos por faculdades, escolas de graduação e fundações (SCOTT, 1992). O advento da pílula anticoncepcional, aprovada com essa atribuição em 1960 pelo órgão americano FDA (Administração de Comidas e Remédios), representou uma revolução sexual por conferir às mulheres a possibilidade de controle de fertilidade e de planejamento familiar. Como resultado, Scott (1992) indica que

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

Aliadas ao movimento feminista, estavam as mulheres artistas que, inspiradas pela ideia de uma identidade feminina, criaram a “*Womanhouse*” (Casa da Mulher), “[...] uma instalação feminina criada por Judy Chicago, Miriam Schapiro e o Programa de Arte Feminista da *Cal Arts* em 1972. Foi vista por 10 mil espectadores.” (FEMINISTAS, 2018²), e tinha como objetivo a criação de uma prática artística feminina: “Se eu ajudasse jovens mulheres [...] a aprenderem a ser artistas profissionais sem que tivessem que se desconectar dos seus impulsos como mulheres, talvez eu conseguisse reencontrar minha própria voz.” (FEMINISTAS, 2018), afirmou Judy Chicago, uma das fundadoras no documentário “Feministas: O que elas estavam pensando?” (2018). Para ela, “As mulheres se beneficiaram de terem um lugar onde podiam dizer o que quisessem, criar o que quisessem e serem vistas como fortes, poderosas e competentes.”, além de essa ser uma oportunidade para que os homens pudessem enxergar o

² Documentário disponibilizado pelo serviço de *streaming* Netflix.

ponto de vista das mulheres, para que se tornassem público para o olhar feminino, como havia ocorrido inversamente ao longo dos séculos.

Também as mulheres que adentravam a academia, principalmente as que faziam parte da Associação Histórica Americana (AHA), contribuía, em consonância com a concepção de uma identidade feminina, para os avanços da luta feminista:

Durante os anos 70, as mulheres da AHA (e de outras associações profissionais) uniram suas lutas locais por reconhecimento e representação às campanhas nacionais das mulheres, especialmente àquela para a Emenda dos Direitos Iguais à Constituição (*Equal Rights Amendment* - ERA), e insistiram em que as associações profissionais como um todo tomassem uma posição nessas questões nacionais. (SCOTT, 1992, p. 72).

Além da ERA, aprovada em 1972, outra conquista do movimento feminista da segunda onda foi a aprovação pela Assembleia Geral da ONU, em 1979, da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW).

Foi por volta dos anos 1970, também, que surgiu o termo “gênero” para designar não só as diferenças entre homens e mulheres, mas os aspectos relacionais e contextuais que os/as definem:

[...] uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como em levar em conta a mudança. (SCOTT, 1992, p. 87).

Assim, a partir dos anos 1980, diferentemente do que se tentava afirmar durante a segunda onda feminista, começaram a surgir demandas específicas dentro do movimento, trazidas por um recorte de classe, de raça, de sexualidade e, portanto, renunciando a ideia de uma única identidade feminina – instaurava-se a chamada terceira onda do feminismo. Passava-se a atentar não apenas para as diferenças entre homens e mulheres – as desigualdades –, como também para as diferenças entre as mulheres – as diversidades:

A política de identidade dos anos 80 trouxe à tona alegações múltiplas que desafiaram o significado unitário da categoria das “mulheres”. Na verdade, o termo “mulheres” dificilmente poderia ser usado sem modificação: mulheres de cor, mulheres judias, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras pobres, mães solteiras, foram apenas algumas das categorias introduzidas. Todas desafiavam a hegemonia heterossexual da classe média branca do termo “mulheres”, argumentando que as diferenças fundamentais da experiência tornaram impossível reivindicar uma identidade isolada. (SCOTT, 1992, p. 87).

Com as constantes ramificações no interior da categoria “mulher”, afirma Louro (1997, p. 45), “[...] os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres.”, e, conseqüentemente, diversificavam-se e complexificavam-se as demandas do movimento feminista. Nesse sentido, Teresa de Lauretis (1986, p. 14 *apud* LOURO, 1997, p. 47) afirma que

[...] um quadro de referência feminista que sirva para tudo não existe. Ele tampouco deveria, jamais, ser um pacote pronto para usar. Nós precisamos continuar construindo esse quadro, um quadro absolutamente flexível e reajustável, a partir da própria experiência das mulheres com relação à diferença, a partir de nossa diferença em relação à Mulher e das diferenças entre as mulheres. (LAURETIS, 1986, p. 14 *apud* LOURO, 1990, p. 47).

Foi com o surgimento do termo “gênero” e sua utilização pelos Estudos Feministas a partir da década de 1970, em aliança com as teorias pós-estruturalistas, que a luta das mulheres começou a ser valorizada e legitimada academicamente. Tal fenômeno, como consequência, trouxe visibilidade às causas do movimento e, por esse motivo, é de fundamental importância sua compreensão para que possa haver melhor entendimento das atuais reivindicações do feminismo. Nesse sentido, o capítulo seguinte pretende aprofundar esse conceito, traçando suas origens de maneira a elucidar seu significado e suas implicações para as demandas feministas.

3 GÊNERO: CONCEITUAÇÃO E PRINCIPAIS ABORDAGENS

O conceito de gênero surgiu por volta da década de 1970, em meio a um período de grande efervescência política devido à série de manifestações que, mundialmente, reivindicavam profundas transformações culturais e sociais, “[...] pois novos estilos de vida e modos de comunicação dariam forma a toda uma série de alternativas às instituições do *status quo*.” (ADELMAN, 2016, p. 40-41). Diante desse contexto de mudança é que estudiosas feministas viram a oportunidade de visibilizar suas causas, e, para isso, foi criado o termo “gênero”.

Antes de dar-se início a esses estudos, já vinham sendo desenvolvidas pesquisas a respeito da vida das mulheres, nunca sob uma perspectiva relacional, mas sim descritiva e de forma isolada. O que ocorria era o reconhecimento de uma história das mulheres separada da história dos homens (ou, simplesmente, História), o que, conseqüentemente, desvinculava sua participação dos âmbitos político e econômico. Tilly (1994, p. 40) explica que

A história das mulheres partilha com outras especialidades, como a história social, o duplo problema da interpretação dos seus resultados, para uso por outros historiadores, e da passagem da descrição e interpretação para a análise e explicação. (TILLY, 1994, p. 40).

Assim, apesar da alta qualidade dos trabalhos, que constatavam a existência de uma história das mulheres e seu envolvimento em grandes mudanças políticas da civilização ocidental, seu estatuto permanecia marginal no cerne da disciplina. Portanto, a utilização de abordagens que falhavam em questionar conceitos dominantes mostrou-se insuficiente para evidenciar as contribuições históricas das mulheres (SCOTT, 1990).

Lançava-se, portanto, um desafio teórico em que se fazia necessário analisar, conforme Scott (1990, p. 5), para além da “relação entre experiências masculinas e femininas no passado, [...] a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais.”, partindo das seguintes questões: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?”. Em consonância com essa afirmação, Tilly (1994) acrescenta que

Os melhores trabalhos sobre história das mulheres [...] não estudam a vida das mulheres de uma maneira isolada: eles se esforçam por vincular estas vidas a outros temas históricos, como o poder das ideias ou as forças que governam as transformações estruturais. (TILLY, 1994, p. 41).

Para isso, era necessário, também, adotar uma abordagem de ordem causal, que explicitasse a natureza das relações de gênero.

O termo “gênero”, nesse contexto, foi introduzido de forma a atribuir legitimidade acadêmica aos estudos feministas, e começou sendo utilizado como um sinônimo de “mulheres”. Visava, portanto, “[...] indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque [...] tem uma conotação mais objetiva e neutra.” (SCOTT, 1990, p. 6). Tal estratégia de mudança de terminologia acabou por inserir esses estudos no campo das ciências sociais, distanciando-os do campo da política e, conseqüentemente, incluindo as mulheres no meio acadêmico sem que fossem considerados uma ameaça crítica. A necessidade de promover tal mudança por si só denunciava as desigualdades ainda existentes em relação às mulheres, nesse caso, no âmbito da produção científica. A incorporação desse termo promoveria, então, uma transformação de paradigmas nessa área:

[...] inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que por mais hesitante que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história (GORDON; BUHLE; DYE, 1976, p. 89, *apud* SCOTT, 1990, p. 3-4).

Utilizar o termo “gênero” significaria, então, afirmar a interdependência e a estreita relação entre o que se definiu/convencionou culturalmente como o mundo dos homens e o mundo das mulheres – em que este último é criado pelo outro –, evidenciando a dimensão social e o sistema de relações que determinam as ideias sobre os papéis sexuais. Contudo, as pesquisas falhavam em afirmar as origens dessas relações, além de não terem “[...] a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes.” (SCOTT, 1990, p. 8). Falhavam, portanto, em demonstrar a causalidade dessas relações.

Nesse sentido, são três as principais abordagens nas análises do gênero: as teorias do patriarcado; as teorias marxistas; e as teorias inspiradas nas escolas de psicanálise. Dessas, a que despertou maior interesse das feministas nos últimos anos foi a que buscava explicar a produção das identidades de gênero por meio das teorias psicanalíticas, tendo como principais nomes Nancy Chodorow, Carol Gilligan e Jacques Lacan, em diálogo com as leituras pós-estruturalistas das teorias da linguagem.

A teoria das relações de objeto trazidas por Chodorow e Gilligan enfatizam, na formação da identidade de gênero do indivíduo – processo vinculado às primeiras etapas do

desenvolvimento da criança –, o papel das experiências concretas – isto é, das relações com e entre seus pais. Scott (1990, p. 14) afirma que “Tanto a divisão do trabalho na família quanto as tarefas atribuídas a cada um dos pais têm papel crucial na teoria de Chodorow. O produto do sistema dominante ocidental é uma divisão nítida entre masculino e feminino.”. Essa abordagem, portanto, não levava em consideração outros âmbitos da vida da criança, e, embora estivesse “[...] implícito que as disposições sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães cuidem da maioria das tarefas de criação dos filhos estruturam a organização da família.” (SCOTT, 1990, p. 15), sua origem não estava clara. A noção trazida pela autora era, portanto, a-histórica, porque colocava o binarismo existente entre homens e mulheres como algo que se estabelecia sempre da mesma forma, independentemente do contexto histórico. Sobre essa fixação com a oposição binária entre os sexos, Riley (1985, p. 11 *apud* SCOTT, 1990, p. 17) afirma que “o caráter historicamente construído da oposição (entre o masculino e o feminino) produz como um de seus efeitos, justamente, a aparência de uma oposição invariável e monótona entre homens e mulheres.”.

A partir do momento em que se começa a evidenciar a historicidade da oposição entre o masculino e o feminino e, portanto, a causalidade entre as relações de gênero e as relações humanas, é que se definem os elementos para essa nova pesquisa histórica: as *representações simbólicas* em relação à mulher, que são atribuídas de acordo *com conceitos normativos* expressos em diversos âmbitos – religioso, educacional, político... –, que afirmam as noções de masculino e de feminino e que legitimam essas representações como verdade única, reforçando o binarismo entre os gêneros. Tem-se, então, como objetivo desses estudos, o *rompimento* com essa “noção e fixidade”, reconhecendo, portanto, a natureza dessas representações. Isso implica, necessariamente, analisar as relações de gênero para além das relações de parentesco, considerando também o mercado de trabalho, a educação e o sistema político, pois o gênero “[...] é constituído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco.” (SCOTT, 1990, p. 22).

Outro elemento a ser considerado é a *identidade subjetiva*, permeada por relações de poder que legitimam as relações de gênero da forma como foram construídas. Scott (1990, p. 24) explica essas relações com base na história política, fazendo comparações entre as estruturas hierárquicas estabelecidas em governos monárquicos e autoritários e o casamento, nas quais há uma afirmação de controle e de força do homem sobre a mulher:

[...] em todas essas circunstâncias, os dirigentes que se afirmavam, legitimavam a dominação, a força, a autoridade central e o poder soberano identificando-os ao masculino (os inimigos, os “outsiders”, os subversivos e a fraqueza eram identificados ao feminino), e traduziram literalmente esse código em leis que colocam as mulheres no seu lugar, “proibindo sua participação na vida política, tornando o aborto ilegal, proibindo o trabalho assalariado das mães, impondo códigos de vestuário às mulheres”. (SCOTT, 1990, p. 25).

Para além dos elementos da pesquisa histórica na perspectiva de gênero, é necessário entender que eles estão atrelados à compreensão das relações entre mulheres e homens. Tais relações podem ser categorizadas, principalmente, em relações de poder e em relações de violência, como demonstrado a seguir.

3.1 RELAÇÕES DE PODER

O estudo das relações de poder, como explicita Louro (1997, p. 37), inicialmente “[...] procurou demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres.”, tendo como foco de análise a concepção “homem dominante versus mulher dominada”. Foi a partir da interlocução dos Estudos Feministas com as ideias de Foucault que se passou a dar mais atenção para uma perspectiva que enfatizasse os efeitos do poder, que “[...] é exercido pelos sujeitos” por meio de uma série de estratégias, manobras, “[...] e tem efeito sobre suas ações.” (LOURO, 1997, p. 38), indicando de que forma são instituídos “[...] gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e usualmente diversas) para mulheres e homens.” (LOURO, 1997, p. 41).

O fenômeno da produção de sujeitos “nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41) não é recente. A atribuição de comportamentos e de papéis sociais distintos a homens e a mulheres e suas representações é algo que foi criado historicamente, como é possível perceber não só na colocação feita por Joan Scott sobre o poder dos governantes de monarquias e de regimes absolutistas, mas também ao longo de todo o capítulo referente à História das Mulheres. A afirmação dessas distinções supõe a existência de um ponto de referência, de um sujeito dominante, do qual todos aqueles que se distinguem são considerados desviantes, marginais, anormais. É a partir dessa diferença que se estabelecem as relações de poder: da referência sobre o desviante, do central sobre o marginal, do normal sobre o anormal.

Apesar de, nas relações de poder, existir um indivíduo (dominante) que exerce poder sobre outro (dominado), “[...] na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá

entre sujeitos que são capazes de resistir.” (LOURO, 1997, p. 39). Nessas relações, portanto, os sujeitos envolvidos estão em constante atividade, em constante enfrentamento, porque há possibilidade de revolta – possibilidade essa que só existe porque as relações de poder pressupõem uma condição de liberdade desses sujeitos. Quando não há liberdade, não há possibilidade de resistência e, portanto, a relação que se estabelece não é de poder, mas sim de violência. Assim, se pensarmos nas relações entre os sexos, podemos perceber tanto *relações de poder*, que configuram uma situação de *desigualdade de gênero*, em que há liberdade e, portanto, potencial de resistência – demonstrado na história do movimento feminista –, quanto *relações de violência*, que configuram uma situação de *violência de gênero*, em que esse potencial de resistência não existe, porque o sujeito que é vítima dessa relação não é livre – principalmente por não estar consciente da situação de violência na qual está envolvido.

4 SITUAÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO BRASILEIRO

Conforme o que foi demonstrado anteriormente a respeito da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero, é possível perceber uma série de conquistas significativas na luta das mulheres pela igualdade nos mais diversos âmbitos – social, político, científico, doméstico –, conquistas essas que são perceptíveis e ressonantes no mundo todo. No Brasil, país marcado – dentre muitas outras – pelas desigualdades de gênero, o movimento feminista acompanhou essas mudanças e experimentou seus desdobramentos, buscando cada vez mais combater qualquer indício de discriminação. Apesar desses avanços, a sensação é de que, na prática, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa, de fato, garantir a igualdade plena entre homens e mulheres. Prova disso são os baixos índices de presença feminina em posições de poder, inversamente proporcionais aos índices de homicídios e de violência contra a mulher – conforme alguns dos dados apresentados a seguir.

4.1 MULHERES NA POLÍTICA

De acordo com o *Ranking de Presença Feminina no Poder Executivo*, elaborado pelo Projeto Mulheres Inspiradoras (2018) tendo como base os dados disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral, o Brasil ocupa a 161ª posição no ranking internacional, em um levantamento realizado em 186 países (Tabela 1).

Tabela 1 – Ranking de Presença Feminina no Poder Executivo

Ranking	Score	Country	% Proportion of women in ministerial level positions (W)	% de representatividade 'Heads of Government' (HG eleitas/cadeiras)	Hab governados por mulheres (HS or HG)	% Hab governados por mulheres (HS or HG)
156º	0,006	Yemen	5,4%	0%	0	0,00%
157º	0,005	Bahrain	4,5%	0%	0	0,00%
158º	0,005	Solomon Islands	4,3%	0%	0	0,00%
159º	0,005	Sri Lanka	4,3%	0%	0	0,00%
160º	0,005	Vietnam	4,2%	0%	0	0,00%
161º	0,004	Brazil	4,0%	0%	0	0,00%
162º	0,004	Turkey	3,8%	0%	0	0,00%
163º	0,004	Belarus	3,6%	0%	0	0,00%
164º	0,004	Lebanon	3,4%	0%	0	0,00%
165º	0,003	Papua New Guinea	3,1%	0%	0	0,00%
166º	0,003	Turkmenistan	2,9%	0%	0	0,00%
167º	0,000	Azerbaijan	0,0%	0%	0	0,00%

Fonte: Projeto Mulheres Inspiradoras (2018, p. 15).

No ranking nacional, o estudo indica que apenas 3,7% dos governadores eleitos em 2014 eram do sexo feminino (Tabela 2) e brancas (Tabela 3), e que esse número é o mesmo que o de 24 anos atrás (PROJETO MULHERES INSPIRADORAS, 2018, p. 3). Nas prefeituras, o percentual é de 11,67%, e, somados, os percentuais de votos válidos para mulheres pardas, pretas, amarelas e indígenas não chegam a 3%. Apesar do aumento da representatividade feminina, como indicam as tabelas abaixo, as perspectivas para a igualdade de gênero no Poder Executivo, analisando a presença de mulheres nos governos estaduais e municipais desde 1992, mostram que, para o cargo de prefeita, a condição de igualdade só será atingida em 2038; para o cargo de governadora, a expectativa é de que essa condição seja atingida 20 anos mais tarde.

Tabela 2 – Representatividade Feminina nos Governos do Estado

Ano	G Candidatas (M)	G Eleitas (M)	Total de Candidatos (H+M)	Cadeiras (H+M)	% de representatividade feminina (G eleitas/cadeiras)
2014	20	1	165	27	3,70%
2010	16	2	116	27	7,41%
2006	17	3	194	27	11,11%
2002	15	1	196	27	3,70%
1998	11	1	148	27	3,70%
1994	14	1	133	27	3,70%

Fonte: Projeto Mulheres Inspiradoras (2018, p. 42).

Tabela 3 – Representatividade Feminina nos Governos do Estado por Raça

Feminino	1	3,70%
Branca	1	3,70%
Parda	0	0,00%
Preta	0	0,00%

Fonte: Projeto Mulheres Inspiradoras (2018, p. 38).

Tabela 4 – Representatividade Feminina nas Prefeituras

Ano	P Candidatas (M)	P Eleitas (M)	Total de Candidatos (H+M)	Cadeiras (H+ M)	% de representatividade feminina (P eleitas/caadeiras)
2016	2.105	639		5.477	11,67%
2012	2.026	657		5.517	11,91%
2008	1.670	504		5.526	9,12%
2004	1.465	420		5.568	7,54%
2000	1.401	344		6.321	5,44%
1996	744	187		5.438	3,44%

Fonte: Projeto Mulheres Inspiradoras (2018, p. 118).

Tabela 5 – Representatividade Feminina nas Prefeituras por Raça

Gênero	Cor/Raça	Candidatos	Eleitos	Média de votos por etnia	Qt Votos Válidos	% Válidos
Feminino	Branca	1.422	455	5853	8.323.473	8,02
Feminino	Parda	601	168	3918	2.354.532	2,27
Feminino	Preta	60	10	4966	297.964	0,29
Feminino	Amarela	17	5	4884	83.020	0,08
Feminino	Indígena	5	1	1122	5.610	0,01
Masculino	Amarela	74	22	3825	283.048	0,27
Masculino	Branca	9.337	3.395	7436	69.425.620	66,88
Masculino	Parda	4.152	1.333	5076	21.076.504	20,3
Masculino	Preta	448	83	4236	1.897.642	1,83
Masculino	Indígena	23	5	2572	59.155	0,06

Fonte: Projeto Mulheres Inspiradoras (2018, p. 48).

Em relação aos cargos de Ministério, 96,4% são ocupados por homens (PROJETO MULHERES INSPIRADORAS, 2018, p. 3) – nos países que ocupam as primeiras dez posições, a média de mulheres em Ministérios é de 28,5%, enquanto a média mundial é de 18,4% (PROJETO MULHERES INSPIRADORAS, 2018, p. 10 e 8). Quanto às mulheres parlamentares, embora estejam previstas em lei cotas eleitorais que obrigam, desde 2009, que haja no mínimo 30% de candidaturas de cada sexo, as mulheres, que representam 51,6% da população (PROJETO MULHERES INSPIRADORAS, 2018, p. 46), não chegam a representar

12% das cadeiras ocupadas no Congresso Nacional (IBGE, 2018, p. 9). No Senado, o percentual chega a 16%, e na Câmara dos Deputados, a 10,5% (Figura 1).

Figura 1 – Percentual de Parlamentares Mulheres



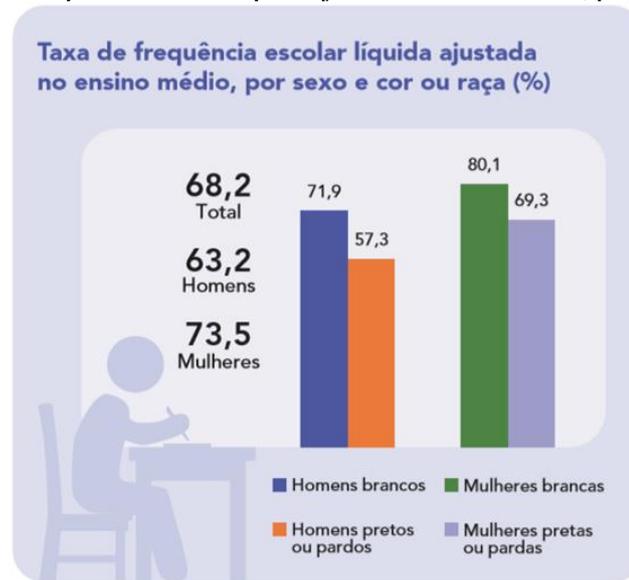
Fonte: IBGE (2018, p. 9).

4.2 MULHERES NO TRABALHO

No mercado de trabalho, a situação não difere do âmbito da política. Em relação à participação da mulher nos cargos gerenciais, que “(...) aborda a inserção das mulheres em posições de liderança tanto no setor público – como, por exemplo, diretoras de órgãos governamentais –, quanto no setor privado – como em cargos de diretoria ou gerenciais de empresas privadas.” (IBGE, 2018, p. 10-11), as mulheres representam 39,1%. Fazendo um recorte de raça, esse percentual cai para 37,2% (IBGE, 2018, p. 11).

Essa situação não pode ser explicada sob o argumento da melhor formação profissional dos homens: desde o Ensino Médio, as mulheres demonstram um desempenho escolar melhor que o dos homens, como mostra o dado referente à taxa de frequência escolar líquida ajustada (Figura 2). “Esse indicador mede a proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado a sua faixa etária, incluindo aquelas que já concluíram esse nível, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.” (IBGE, 2018, p. 6).

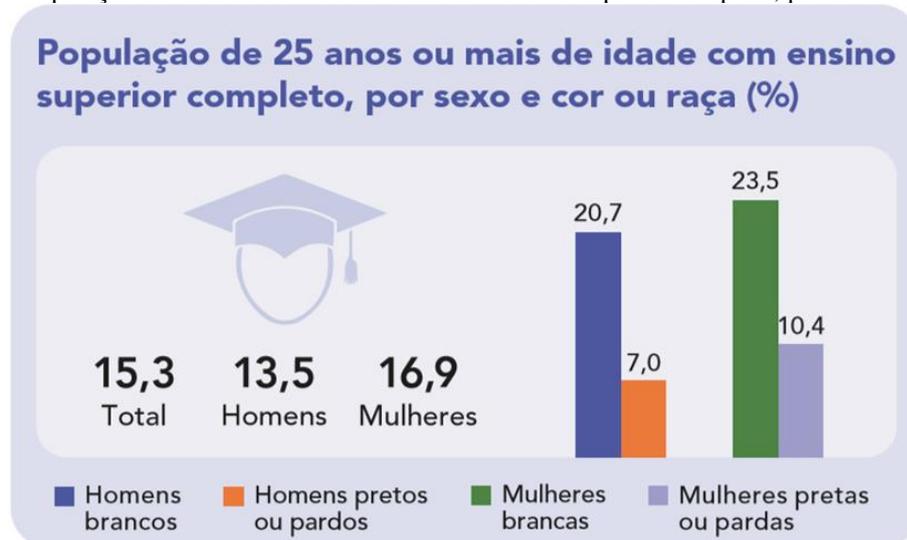
Figura 2 – Taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio, por sexo e cor ou raça



FONTE: IBGE (2018, p. 6).

Em relação à conclusão do Ensino Superior (Figura 3), as mulheres apresentam também maior percentual, tendo 16,9% das mulheres completado a graduação, enquanto para os homens esse número cai para 13,5%.

Figura 3 – População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por sexo e cor ou raça



Fonte: IBGE (2018, p. 7).

Segundo Betina Fresneda, analista da Gerência de Indicadores Sociais do IBGE, em matéria da Agência Brasil³, os indicadores de qualificação educacional das mulheres não representam o que acontece no mercado de trabalho, como demonstrado anteriormente; as

³ Disponível em < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>>.

mulheres “Deveriam estar ganhando mais, porque a principal variável que explica o salário é educação.”. Em 2016, o salário das mulheres representava 76,5% do salário dos homens (IBGE, 2018).

Analisando a proporção de trabalhadoras e de trabalhadores por tempo parcial (Figura 4), observa-se que, nas diferentes regiões do país e considerando as diferenças raciais, o percentual de mulheres é sempre maior (IBGE, 2018, p. 4):

Figura 4 – Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial, na semana de referência, por sexo



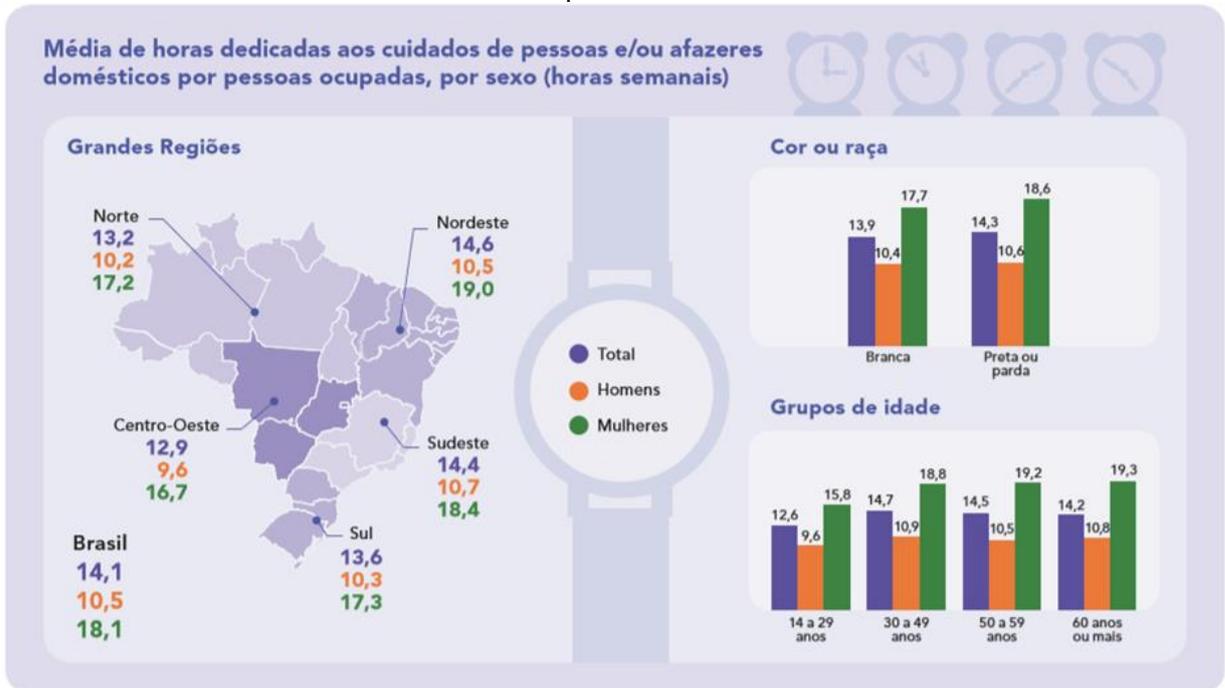
FONTE: IBGE (2018, p. 4).

Ainda assim, quando se compara a carga total de trabalho (Figura 5) – número médio de horas semanais combinadas no trabalho remunerado e nos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos –, o que se percebe é que são as mulheres que têm maior carga horária semanal em relação aos homens. Assim, como é analisado no estudo do IBGE sobre os indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2018, p. 3):

Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação de métodos

contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados [...]. (IBGE, 2018,p.3)

Figura 5 – Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo

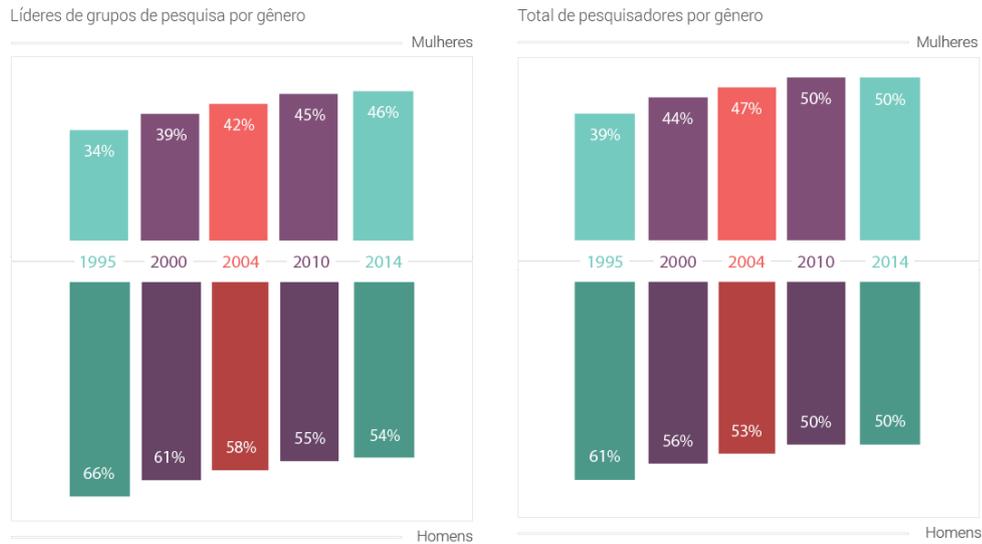


Fonte: IBGE (2018, p. 3).

4.3 MULHERES NA CIÊNCIA

Em relação às Ciências, a situação da presença feminina é aparentemente positiva. De acordo com os dados do 10º Censo de Grupos de Pesquisa do CNPq (CNPq, 2016), o número de pesquisadoras, bem como o número de mulheres na condição de liderança, aumentou progressivamente de 1995 a 2014, tendo o percentual, no primeiro aspecto, passado de 39% a 50%, e, no segundo, de 34% a 46%. Essa tendência é verificada mundialmente no estudo *Gender in the Global Research Landscape* (Gênero no Cenário Global de Pesquisa), realizado em 2017 pela Editora Elsevier (ELSEVIER, 2017).

Figura 6 – Presença na pesquisa (por gênero)



Fonte: INFOGRÁFICO ([2016?]).

No entanto, aproximando-se desses cenários, é possível perceber desigualdades no que diz respeito às áreas de atuação e ao financiamento. Em artigo publicado no *Peer Journal* por Jeroslava V. Valentova *et al.*, são analisados dados referentes ao CNPq e à Academia Brasileira de Ciências (ABC) entre 2013 e 2014. Foi constatado (conforme a Figura 7) que, tanto em relação às bolsas de produtividade quanto aos membros da Academia, o percentual de mulheres nas áreas de conhecimento demarcadas é inferior, principalmente na categoria que engloba Engenharia, Ciências Exatas e Ciências da Terra (ETEC). A discrepância aumenta entre os membros da ABC, dos quais apenas 14% são mulheres (VALENTOVA *et al.*, 2017, p. 9): na área de conhecimento já mencionada, o percentual de mulheres é de 8,9%; na área das Ciências Biológicas, aumenta para 20,4% e; na área das Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, representa, 18,2%. Em relação às bolsas, os percentuais relativos a essas áreas de conhecimento são, respectivamente, 19,8%, 41,3% e 49,7%.

Figura 7 – Distribuição comparativa de mulheres pesquisadoras que são membros da Academia Brasileira de Ciência (ABC) e bolsistas de produtividade (PSH), por áreas de conhecimento

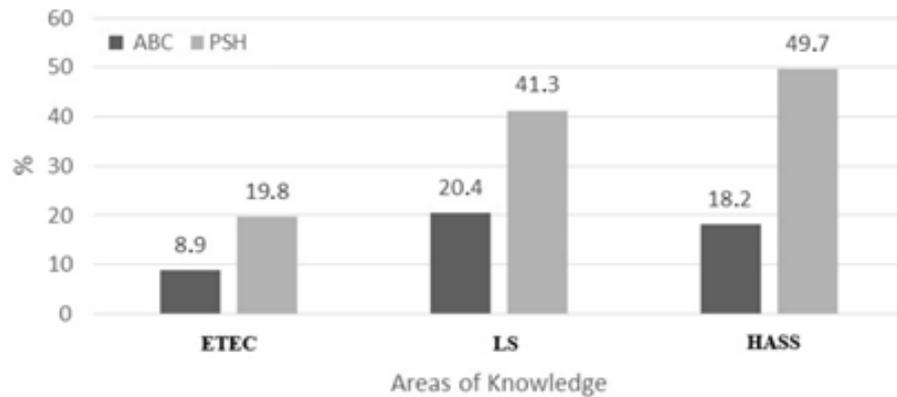


Figure 1 Comparative distribution of female researchers who are members of the Brazilian Academy of Science (ABC—dark bars) and Productivity Scholarship Holders (PSH—light bars) by areas of knowledge (ETEC, Engineering, Exact Sciences and Earth Sciences; LS, Life Sciences; HASS, Humanities and Applied Social Sciences). The reverse percentages are applicable for male researchers. Full-size [DOI: 10.7717/peerj.4000/fig-1](https://doi.org/10.7717/peerj.4000/fig-1)

Fonte: VALENTOVA *et al.* (2017, p. 11).

Quanto ao financiamento das bolsas do CNPq (Tabela 6), o padrão da desigualdade se mantém: nas áreas das Ciências Exatas e da Terra e das Ciências Biológicas, as mulheres representam o menor percentual em todos os níveis de financiamento (de 60 a 120 mil reais; de 30 a 60 mil reais e; menos de 30 mil reais). Além disso, cerca de 60% das pesquisadoras de cada uma dessas áreas recebe a menor faixa de financiamento (menos de 30 mil reais) – das 286 mulheres bolsistas na área das Ciências Exatas, 172 recebem esse recurso; na área das Ciências Biológicas, a proporção é de 851 para 503.

Tabela 6 – Distribuição de gênero por valor de financiamento no chamamento UNIVERSAL MCTI/CNPq n. 14/2014 nas principais áreas do conhecimento

Amount	W (n)	M (n)	Total n	W (%)	M (%)	AR W
Exact sciences and earth sciences						
60–120 thousand reais	38	152	190	20.0%	80.0%	–1,6
30–60 thousand reais	76	231	307	24.8%	75.2%	,1
Less than 30 thousand reais	172	492	664	25.9%	74.1%	1,2
Total	286	875	1,161			
Life sciences						
60–120 thousand reais	112	218	330	33.9%	66.1%	–3,3
30–60 thousand reais	236	362	598	39.5%	60.5%	–1,5
Less than 30 thousand reais	503	593	1,096	45.9%	54.1%	3,8
Total	851	1,173	2,024			
Humanities and applied social sciences						
60–120 thousand reais	25	37	62	40.3%	59.7%	–1,8
30–60 thousand reais	86	78	164	52.4%	47.6%	,4
Less than 30 thousand reais	222	203	425	52.2%	47.8%	,8
Total	333	318	651			

Tabela 6: Fonte: VALENTOVA *et al.* (2017, p. 12).

4.4 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Apesar dos esforços materializados com a elaboração de uma série de políticas públicas voltadas para a população feminina nos últimos anos – criação da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (2003), criação do Ligue 180 (2005) e sua transformação em disque-denúncia (2014), implementação da Lei Maria da Penha (2006), criação do Programa “Mulher, Viver sem Violência” (2013), criação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2013-2015) –, os índices de violência contra a mulher permanecem alarmantes.

Segundo dados do Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA *et al.*, 2018), produzido pelo instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), entre 2006 e 2016, mesmo após a implementação da Lei Maria da Penha, houve um aumento de 6,4% na taxa de homicídios – de 4.030 em 2006 para 4.645 em 2016, que é o equivalente a 13 assassinatos por dia (Plataforma Violência Contra a Mulher em Dados).

Tabela 7 – Brasil: número de homicídios de mulheres por UF (2006 a 2016)

Tabela 6.1 – Brasil: número de homicídios de mulheres por UF (2006 a 2016)

	Número de Homicídios de Mulheres											Variação %	
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2006 a 2016	2015 a 2016
Brasil	4030	3778	4029	4265	4477	4522	4729	4769	4836	4621	4645	15,3%	0,5%

Fonte: Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA *et al.*, 2018, p. 49).

Tabela 8 – Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF (2006 a 2016)

Tabela 6.2 – Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF (2006 a 2016).

	Taxa de Homicídio por 100 mil Habitantes											Variação %	
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2006 a 2016	2015 a 2016
Brasil	4,2	3,9	4,1	4,3	4,4	4,4	4,6	4,6	4,6	4,4	4,5	6,4%	1,6%

Fonte: Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA *et al.*, 2018, p. 50).

Analisando as ocorrências policiais de atos violentos contra mulheres (PANORAMA, 2018), pode-se verificar, em todos os tipos de crime registrados, um aumento do número de ocorrências: embora esse valor tenha diminuído de 2015 para 2016, ele permanece superior em relação a 2014.

Figura 8 – Registros de ocorrências de atos violentos contra mulheres, por tipo de crime, no Brasil

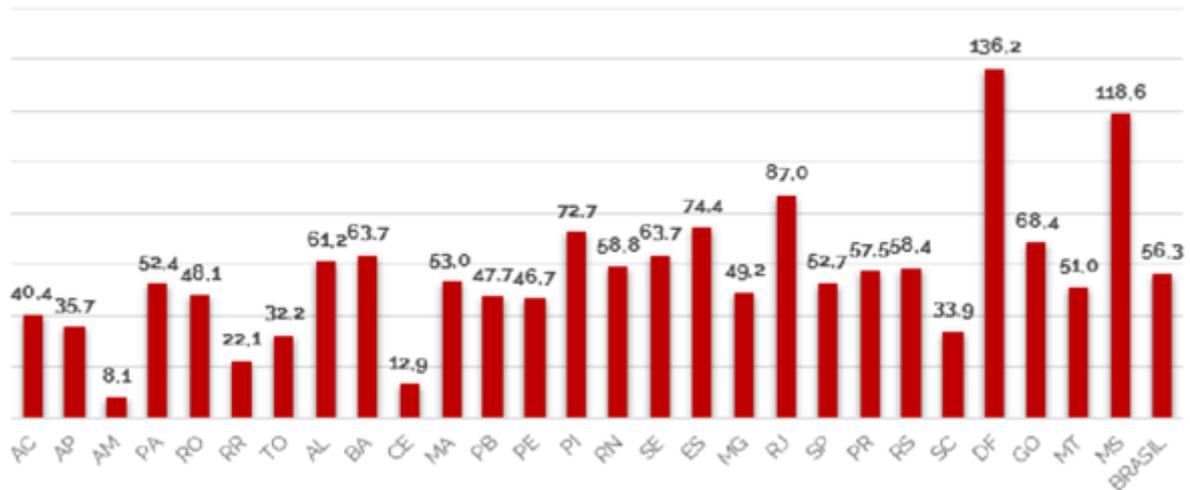
Gráfico 7 - Registros de ocorrências de atos violentos contra mulheres, por tipo de crime, no Brasil - Fonte: Sinesp/MJ



Fonte: Panorama (2018, p. 16).

Outra fonte de coleta de informações sobre as violências sofridas por mulheres são os relatos de violência registrados pelo Ligue 180 (PANORAMA, 2018). No entanto, a baixa utilização do serviço em alguns estados denuncia a insuficiência dos esforços dessas Unidades Federativas em divulgá-lo e, portanto, certa falta de comprometimento com o estabelecimento de uma rede efetiva de atendimento às mulheres vítimas de violência.

Figura 9 – Relatos de violência (por grupo de 100 mil mulheres)
Gráfico 3 - Relatos de violência (por grupo de 100 mil mulheres) - 2015 -
Ligue 180/SPM

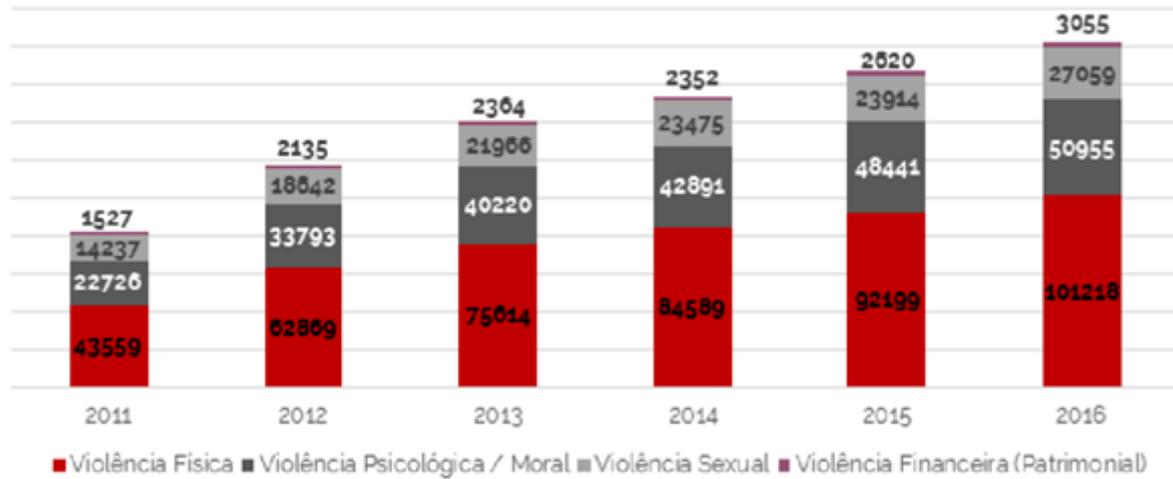


Fonte: Panorama (2018, p. 11).

Desde 2011, a violência contra a mulher consta na lista nacional de notificação compulsória do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do Ministério da Saúde. Isso significa que todos os casos de violência contra a mulher, sejam eles registrados nos serviços de saúde públicos ou privados, devem ser obrigatoriamente comunicados à autoridade de saúde. O gráfico abaixo demonstra, nesse sentido, a redução da subnotificação, prática historicamente recorrente, conforme análise do Panorama da violência contra as mulheres no Brasil (PANORAMA, 2018, p. 12). Segundo esse estudo, em 2011, “[...] apenas 38% dos municípios brasileiros apresentaram ao menos uma notificação registrada no sistema SINAN. Já em 2014, tal cobertura subiu para 87,6% dos municípios.” (PANORAMA, 2018, p. 12). Ainda que esses dados revelem maior preocupação em notificar os casos de violência contra a mulher, eles indicam, também, que o número de casos registrados não corresponde ao valor total – isto é, indica que a situação é ainda mais alarmante:

Embora isso já reflita uma melhoria significativa da capilaridade [do sistema], esse aumento tampouco significa que nesses municípios todos os casos de violência contra mulheres identificados nos centros de saúde sejam devidamente registrados no sistema. Ou seja, o registro ainda tende a crescer muito nos próximos anos, se permanecer a tendência atual à diminuição das subnotificações. (PANORAMA, 2018, p. 12-13).

Figura 10 – Tipo de violência registrada pelo sistema de saúde no Brasil
Gráfico 4 - Tipo de violência registrada pelo sistema de saúde no Brasil -
Fonte SINAN/MS



Fonte: Panorama (2018, p. 12).

Após testemunharmos a árdua trajetória das mulheres na luta pela conquista de seus direitos ao longo da História, é quase inacreditável que tenhamos indícios ainda tão alarmantes da desigualdade de gênero. A sub-representação das mulheres na Política brasileira leva-nos a supor que muitas das demandas da população feminina sejam secundarizadas, como ocorre historicamente – e que talvez por isso mesmo não tenhamos avançado o tanto que poderíamos no que diz respeito às políticas públicas. As expectativas diminuem ao fazermos um recorte de raça, visto que, nas eleições analisadas, a representatividade negra e parda para o cargo de governadora foi nula. Na Ciência, embora o Brasil, a princípio, apresente um cenário próspero, evidenciado pelo equilíbrio percentual entre pesquisadoras e pesquisadores do CNPq – o que representa um avanço significativo –, isso não se reproduz nas áreas de conhecimento. A conclusão a que podemos chegar é que, mesmo que as mulheres apresentem uma trajetória educacional mais bem-sucedida, com maior frequência no Ensino Médio, e maior percentual no Ensino Superior completo, esses fatores não se mostram suficientes para que elas garantam seu lugar no âmbito da produção científica. O mesmo se evidencia no mercado de trabalho. Considerando a carga total de trabalho, é possível observar que, ainda hoje, a luta histórica das mulheres pela conquista do espaço público é barrada pela convenção social que as responsabiliza pelo trabalho doméstico. Percebe-se, então, alguns dos efeitos das relações de poder estabelecidas culturalmente, que garantem a vantagem dos homens em relação as mulheres para obter êxito e destaque em suas áreas de atuação.

A desvalorização e o desrespeito à mulher se mostram de forma mais agravante quando o que está em questão é a violência. Os índices apresentados evidenciam a naturalização e a

banalização da violência contra a mulher, que, por sua vez, contribui para que situações corriqueiras como essa passem despercebidas, dificultando a exposição da real dimensão do problema. Essa situação nos leva a pensar em qual é o meio mais efetivo, de fato, para atingir a igualdade: se, ao longo dos séculos, tentativas e estratégias as mais diversas — reivindicações, declarações, convenções, documentos, petições, moderações e radicalizações, alianças, discussões, trabalho, pesquisa, revolta — não foram suficientes para extinguir uma mentalidade claramente ultrapassada, retrógrada e injusta, porque desigual, discriminatória, excludente e letal, talvez estejamos atuando nos contextos errados.

O movimento feminista tem agido no sentido de reparar os danos que foram causados às mulheres historicamente. No entanto, por estarmos ainda imersos nessa cultura que inferioriza e que menospreza a mulher, promover a conscientização das opressões que as atingem pode ser muito desafiador — e muito frustrante. Nesse sentido, talvez a forma mais efetiva de desconstruir essa mentalidade seja impedindo, antes de tudo, que ela seja aprendida e internalizada. Uma das grandes reivindicações do movimento feminista foi o acesso à educação. No entanto, não basta pensar se as meninas terão ou não acesso à escola, mas a que escola terão acesso; se nessa escola terão a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades, revelar suas habilidades e tê-las reconhecidas e valorizadas ou se terão suas capacidades subestimadas; se essa escola prezar pela construção de uma sociedade igualitária, ou pela manutenção de uma cultura fundada na desigualdade de gênero.

5 ESCOLA COMO AGENTE DISTINTIVO

Embora muitas vezes possa parecer que as relações de poder que permeiam as relações de gênero atingem apenas a população adulta, elas vêm sendo cultivadas desde o período da infância. Desde pequenas, as crianças são bombardeadas com informações a respeito do que é ser menino e do que é ser menina; do que é próprio de cada um e do que não é; do que é permitido e do que é proibido. Por mais que os Estudos de Gênero tenham tentado provar o contrário, permanece a crença de que existe uma tendência natural que faz com que as crianças se agrupem de acordo com o gênero, que estruturam seus gostos conforme o gênero, que se comportem a partir do que se acredita que é característico daquele gênero. Isso que, por alguns, é atribuído à Biologia é, na verdade, fruto de uma cultura que sempre menosprezou a mulher, conferindo-lhe um status inferior; que concedeu ao homem o papel principal e que reduziu a mulher, no melhor dos cenários, a coadjuvante. Essa cultura que se fundou em relações desiguais de poder promoveu, além da inferiorização, do menosprezo e da invisibilização daquilo que era associado ao feminino, a distinção exagerada entre os sexos, o que resultou na criação de modelos dicotômicos de homem e de mulher: o herói destemido e a donzela indefesa; aquele que age e aquela que assiste; o que fala e a que escuta; o que manda e a que obedece.

A escola, nesse sentido, infelizmente e ao contrário do que poderia, pelo seu papel de leitura crítica e transformadora da realidade, tem se revelado uma instituição que reafirma e perpetua essas relações de poder e que contribui, portanto, para a produção e para a manutenção das diferenças entre meninos e meninas – para a “fabricação dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 63):

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero. O movimento feminista vai, então, se ocupar centralmente dessa diferença — e de suas consequências. (LOURO, 1997, p. 45).

Na escola, por meio da apresentação de modelos, de representações de masculinidade e de feminilidade historicamente naturalizados, são estipuladas referências a partir das quais se determina o diferente (LOURO, 1997, p. 47) – referências essas que são expostas aos estudantes e que ainda hoje produzem efeitos na constituição de suas identidades, que acontece da seguinte forma:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 1997, p. 61).

Esse aprendizado se dá nas situações mais triviais da vida cotidiana de meninas e de meninos – e por isso é naturalizado. Se dá, principalmente, por meio da *linguagem*, que “[...] não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças.” (LOURO, 1997, p. 65) por meio de ocultamentos, adjetivações, associações e analogias atribuídas a cada gênero. É por esse motivo que, conforme Louro (1997, p. 63) são

[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p. 63).

Os estudantes, então, internalizam os significados a que estão sendo expostos e, conforme se enxergam ou não nesses modelos de masculinidade e de feminilidade – nessas referências –, se enquadram como “normais” ou como “desviantes”. “Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal.”, afirma a escritora feminista nigeriana⁴ Chimamanda Ngozi Adichie, na obra “Sejamos todos feministas (2015, p. 16). Contudo, se àqueles e àquelas que configuram o desvio tivessem sido apresentadas outras representações – das diversas masculinidades e feminilidades que existem, de fato – talvez jamais tivessem sido considerados e consideradas (e considerado a si próprios) distantes da norma. Chimamanda Ngozi Adichie, dessa vez na obra “Para educar crianças feministas” (2017, p. 25), nos apresenta uma situação em que uma menina de sete anos dialoga com sua mãe sobre um brinquedo e que simboliza exemplarmente esse binarismo entre gêneros que vem encurralando meninas e meninos: “A menina viu um helicóptero de brinquedo, uma daquelas coisas que voam com controle remoto. Ela ficou fascinada e pediu um. ‘Não’, disse a

⁴ Nessa obra, Chimamanda se define como uma “feminista feliz e africana que não odeia homens, e que gosta de usar batom e salto alto para si mesma, e não para os homens”.

mãe. ‘Você tem suas bonecas’. E a menina respondeu: ‘Mamãe, é só com boneca que vou brincar?’”. Adichie completa sua reflexão com o seguinte questionamento: “Agora me pergunto, um pouco sonhadora, se a menininha não teria virado uma engenheira revolucionária se tivessem dado a ela a chance de explorar aquele helicóptero.” (2017, p. 26)

Louro (1997, p. 68) assinala ainda – e essa é uma questão fundamental para o debate sobre o currículo da escola – que “[...] o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância [...] é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis.”. É nesse sentido que se pode afirmar a imprescindibilidade de falar sobre, de estudar as mulheres extraordinárias na escola. Extraordinárias porque caminham e caminharam contra e apesar das fortes, caudalosas e duradoras correntes do binarismo de gênero. Extraordinárias porque transgrediram normas sociais, culturais e políticas; porque optaram, apesar das adversidades que seus contextos de vida apresentavam, por seguir os caminhos que lhes faziam sentido e que escolheram para elas próprias, e não os que foram determinados por terceiros; porque foram “Pioneiras, ousadas, guerreiras, rebeldes, curiosas, valentes”; porque “[...] nenhuma delas se limitou ao papel que lhes foi atribuído socialmente. São todas mulheres à frente do seu tempo, que foram além.” (CARARO; SOUZA, 2017, p. 9). Visibilizar a existência dessas mulheres significa possibilitar que as crianças – principalmente as meninas que apresentam comportamentos considerados desviantes – tenham a oportunidade de “[...] encontrar pessoas, livros ou situações que lhes mostrem outras mulheres que ousaram transgredir a normalização do gênero para ‘construir novos desejos e novos estilos’.” (LOURO, 1997, p. 82).

Faz-se necessário, portanto, repensar o que tem sido dito – e o que tem deixado de ser dito – na escola, como justifica Louro (1997, p. 85):

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85).

Adichie (2015, p. 36), para quem o peso das expectativas do gênero é um impedimento para que sejamos mais felizes e mais livres, complementa essa necessidade afirmando que

É importante que comecemos a planejar e a sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente. (ADICHIE, 2015, p. 28).

É na tentativa de proporcionar uma alternativa a essa escola que distingue, que exclui e que silencia que proponho o projeto de trabalho a seguir. Se “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe.” (LOURO, 1997, p. 64), é a partir de sua revisão crítica e de sua transformação que se começará a construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde se possa pensar na diferença na perspectiva da diversidade, e que produz não o fracasso, a desilusão, a frustração e o abandono, mas o respeito, o bem-estar, a felicidade e, portanto, a presença e a resistência daquelas e daqueles que a frequentam, a colocam em funcionamento e dão a ela uma identidade.

6 PROJETO: “POR QUE FALAR SOBRE MULHERES EXTRAORDINÁRIAS NA ESCOLA?”

Até então, foram resgatadas as mais diversas mobilizações conduzidas por mulheres ao longo da História, suas reivindicações, avanços e retrocessos; foi constatada a importância da incorporação do termo “gênero” aos Estudos Feministas e suas implicações para o movimento feminista como um todo; foi acusada a revoltante realidade da mulher brasileira, demonstrando as barreiras que as afrontam e a violência que as aflige e; por fim, foram expostos os recursos por meio dos quais a escola atua na manutenção das desigualdades de gênero, e a necessidade de que ela abdique dessa mentalidade de maneira a transformá-la – para, gradualmente, transformar a sociedade. Após a apresentação de uma visão panorâmica da realidade que enfrentam as mulheres, principalmente, mas que repercute na sociedade como um todo, é imprescindível evidenciar de que maneira esses aspectos se entrelaçam, para que, objetivamente, se possa responder à pergunta que deu origem a esse estudo: *por que falar sobre mulheres extraordinárias na escola?*

A história das mulheres nos mostra que, de fato, mulheres extraordinárias sempre existiram, embora tenham tido suas trajetórias invisibilizadas, deslegitimadas e menosprezadas por uma parcela conservadora – e majoritária – da população. Essa desvalorização indica a existência de uma cultura sexista que se estruturou ao longo dos séculos, atribuindo papéis específicos a homens e mulheres e justificando-os com teorias reducionistas do campo da Biologia que supunham a superioridade física e intelectual masculina. Essa cultura, alicerçada em padrões seculares, permanece em vigor até os dias de hoje, como se verifica na sub-representação feminina em cargos de poder e em áreas convencionalmente estabelecidas como masculinas. O status de inferioridade das mulheres – que permite que elas sejam tratadas, muitas vezes, de maneira desumana – também se comprova em números, vide os altos índices dos mais diversos tipos de violência cometidos contra elas. Os Estudos de Gênero se detiveram à constatação das origens e dos porquês de as relações de gênero terem se estabelecido dessa maneira, afirmando, portanto, o teor cultural implicado nessas relações. Migrando essa reflexão para a escola, identificamo-la como um dos agentes responsáveis pela transmissão e perpetuação dessa cultura, que se dá por meio da afirmação acrítica de modelos reducionistas de masculinidade e de feminilidade que são aprendidos e reproduzidos pelas crianças.

É nesse sentido que a escola pode contribuir, efetivamente, para a transformação da sociedade: se as crianças já são, intrinsecamente, expostas a uma cultura permeada pela

desigualdade de gênero, cabe à escola proporcionar um ambiente em que os estereótipos ditados pela sociedade a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher – e do que é ser menino e do que é ser menina – sejam desconstruídos lúdica e criticamente, a partir de estudos e brincadeiras propostos por suas professoras e professores, para que possam construir sua identidade de maneira autêntica e que possibilite o desenvolvimento pleno de potencialidades independentemente do gênero. Para tanto, a apresentação, a problematização e a valorização de vidas e histórias de mulheres que romperam com os padrões vigentes em suas épocas contribuindo, com suas transgressões, para avanços na história da Humanidade, pode ser uma importante iniciativa para a promoção de uma educação baseada nos princípios da igualdade de gênero e do respeito à diversidade – uma educação, portanto, feminista.

6.1 APRESENTAÇÃO

Antes de expor o feixe de exercícios sugeridos para tratar dos temas levantados ao longo do trabalho – as questões de gênero, suas implicações no mundo do trabalho e na constituição da vida de mulheres e de homens e as mulheres extraordinárias que, por meio de suas conquistas e de suas atitudes, estremeceram convicções sociais referentes à condição feminina e contribuíram significativamente para que, árdua e gradativamente, se promovesse uma revisão do olhar sobre o lugar da mulher na sociedade –, é imprescindível evidenciar alguns princípios norteadores. Na ausência desses princípios, corre-se o risco de que os exercícios sejam entendidos como prescrições a serem seguidas passo-a-passo pela professora ou professor e pelas crianças, e não como instrumentos de geração de dados sobre os valores e os conhecimentos prévios dos alunos que possibilitarão diálogos, pesquisas e produções distintas entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem sobre o conhecimento em questão.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer a concepção de projeto em que se inspira essa proposta: no livro “Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho”, Hernández (1998) tece uma crítica à forma como o atual sistema educacional está organizado, explicitando uma série de aspectos que pretende transgredir. Para os propósitos do projeto em questão, destaco, dentre esses aspectos, o seguinte:

[...] a visão da educação escolar baseada nos ‘conteúdos’, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por

sua vez, reconstróem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12).

Segundo o autor, é por meio dos projetos de trabalho que se pode pensar outra forma de fazer a Escola, porque essa abordagem “[...] nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo).” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65). Ele expõe, na obra citada, os diversos momentos históricos em que se destacou o trabalho com projetos, e aponta características dessas concepções em cada época específica, mostrando a proximidade das intenções e das transgressões entre elas. É unânime no trabalho com projetos a importância atribuída à oferta de uma alternativa à maneira fragmentada como os conteúdos são tratados:

[...] o Método de Projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 68).

Outro ponto fundamental diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico: “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, ... e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72), o que implica “[...] na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

Em relação ao conteúdo do projeto que ora apresento, diante da consciência da iniciativa de abordar assunto tão pouco usual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da delicada complexidade do conhecimento aqui delineado, faz-se importante reforçar que todas as propostas foram pensadas de forma a buscar o engajamento da criança – e por isso estão permeadas por ludicidade, atravessadas por diferentes linguagens e comprometidas com o exercício do seu protagonismo a partir da sua participação ativa no seu processo de aprendizagem e nos dos colegas de grupo. Também a organização dos alunos para a realização dos exercícios ocorrerá de maneiras diversas, demandando tanto a participação individual como a participação coletiva dos sujeitos envolvidos, propondo e oportunizando trocas, debates, confronto e problematização de informações, opiniões e pontos de vista – para se apropriarem e para construir conhecimentos.

Dito isso, minha intenção e objetivo com a proposição e realização desse projeto é possibilitar que as crianças reflitam sobre o tema com naturalidade, dialógica e dialeticamente.

Com naturalidade porque utilizarão seus próprios recursos para participar dos exercícios propostos, revelando seus repertórios, valores, hipóteses e criando questionamentos a partir de suas experiências sobre os assuntos tratados e; dialógica e dialeticamente porque, no caso de identificar oportunidades de tensionamento nos argumentos, dúvidas e pontos de vista das crianças, a professora poderá recorrer a intervenções que as auxiliem a avançar em suas reflexões por meio do diálogo e da problematização dessas construções – sempre com muito cuidado para que não interfira de maneira a influenciar na elaboração de respostas pelas crianças. Isso significa, em outras palavras, que, embora os exercícios tenham sido planejados de forma a provocar, a suscitar a reflexão sobre algumas questões referentes ao tema do projeto, cabe à professora avaliar em que momentos é necessário intervir – dialeticamente –, de modo a problematizar e desacomodar valores e convicções herdadas de uma sociedade que, inegavelmente e nos mais diversos sentidos, subjugou a capacidade das mulheres, buscando, então desconstruir essa mentalidade. Nesse sentido, o cuidado necessário é o de não fazer afirmações que indiquem uma verdade absoluta, por maior que seja a convicção da professora. As intervenções, então, serão feitas a partir de perguntas que provoquem as crianças e que, ao mesmo tempo, as deixem seguras e confortáveis para dizerem o que pensam e para refletirem sobre as respostas dos demais colegas e sobre o material apresentado em cada exercício.

Assim, para auxiliar as alunas e os alunos em suas reflexões sobre o tema, cada exercício foi elaborado a partir de um roteiro semiestruturado de questões, de *perguntas essenciais*, que se indica que sejam utilizadas somente após a realização dos exercícios pelas crianças de forma a problematizar os dados gerados, funcionando, portanto, como uma estratégia da professora de complexificação das informações e dos argumentos produzidos a respeito do tema específico abordado em cada exercício. Penso que essas duas abordagens – a proposição dos exercícios pela professora e a sua realização pelas crianças – e a posterior problematização a partir do roteiro semiestruturado de questões sobre o tema – que vou chamar de *ficha de perguntas* –, possibilitarão, como consequência, a familiaridade das crianças com questões importantes que permeiam as relações de gênero. É importante enfatizar que os objetivos dos exercícios foram preparados de forma a indicar às professoras e aos professores o que se pretende alcançar durante a realização de cada um deles, orientando-os na sua ação docente. As *fichas de perguntas*, por sua vez, foram elaboradas para que a professora possa melhor compreender os objetivos do exercício proposto e a que reflexões se pretende chegar por meio delas, e que serão utilizadas tendo como ponto de partida as informações geradas pelas e sobre as crianças, durante a realização dos exercícios.

Em função dos princípios sobre os quais o projeto foi construído, não haveria como avaliar os estudantes de maneiras convencionais. Sugiro então que, como instrumento de avaliação, a professora mantenha um caderno de anotações, onde registrará as falas das crianças sobre os assuntos discutidos, os questionamentos que surgiram e as curiosidades que fomentaram: isso ajudará, inclusive, nas escolhas dos exercícios disponibilizados e na criação de novos desafios. Um importante auxílio na construção dessa ferramenta seria um gravador de áudio e uma máquina fotográfica – ou até mesmo apenas um celular com esses dois recursos –, que permitiriam retomar os diferentes momentos da investigação e as respectivas reflexões geradas nas interações com os exercícios.

O projeto, da forma como será exposto, foi elaborado supondo que as crianças com as quais será desenvolvido já dominem certas habilidades como a leitura, a escrita e o reconhecimento de números. Além disso, a ordem em que estão organizados os exercícios não é inflexível, mas tampouco aleatória: foi pensada de maneira que eles estivessem conectados e que, portanto, fosse possível estabelecer relações entre eles. As reflexões suscitadas em um exercício, portanto, possibilitam o aumento do repertório das crianças, para que elas possam realizar outras reflexões – mais complexas e mais elaboradas – nos exercícios posteriores. As *perguntas essenciais* sugeridas também foram escolhidas para que fossem levantadas, enfatizadas e aprofundadas questões específicas em cada exercício, cujo aprofundamento permitirá o enriquecimento das conversas sobre os assuntos dos exercícios posteriores.

Ainda assim, é importante frisar novamente que, apesar disso, não se pretende, de maneira alguma, que seu uso seja prescritivo – e por esse motivo, também, evito indicar uma duração para a realização do projeto e de cada exercício: é perfeitamente possível, a partir do material disponibilizado, criar novas formas de interpretá-lo e de apresentá-lo às crianças. Cabe à professora avaliar de que maneira ele poderá ser melhor aproveitado pela turma, reformulando-o de acordo com a faixa etária, com o repertório e com as características e demandas específicas daquelas crianças. Tem, portanto, caráter *propositivo* e está em situação constante de adaptação. A duração é, portanto, consequência da relação das crianças e da professora com o que passo a apresentar.

6.2 EXERCÍCIO INTRODUTÓRIO: CARA DE QUÊ?

PROPOSTA

- Exercício **individual**, mas com a participação em conjunto das crianças;
- **Materiais utilizados:** imagens de personalidades (mulheres e homens); “envelopes” contendo as informações referentes a cada uma das personalidades escolhidas (o número de envelopes deve ser proporcional ao número de personalidades); lista numerada das profissões/ocupações relativas às personalidades escolhidas; folha semiestruturada; *post-its* (o número de *post-its*, para cada criança, deve ser equivalente ao número de personalidades).

OBJETIVOS:

- >> Pensar sobre estereótipos atribuídos a situações da vida cotidiana, a partir da metáfora sobre as caras que as coisas têm;
- >> Perceber os preconceitos e estereótipos existentes na sociedade por meio da associação de imagens de pessoas distintas (homens e mulheres) a determinadas profissões/ocupações⁵ (culturalmente masculinas ou femininas);
- >> Conversar sobre as possíveis origens dos preconceitos e dos estereótipos, questionando se existem pessoas que sofrem mais com esses julgamentos e quem são elas.
- >> Ampliar o repertório em relação às possibilidades de profissão e de ocupação das pessoas.

FICHA DE PERGUNTAS:

- Essa pessoa tem cara de trabalhar com o quê?
- Profissão/ocupação tem cara?

PRIMEIRA ETAPA: apresentação

Para introduzir o exercício, sugiro uma conversa que partirá da seguinte provocação: “Hoje vamos conversar sobre que caras as coisas têm. As coisas têm cara? Cara de quê? Cara de quem?”. Após as primeiras manifestações e hipóteses das crianças, pode-se propor que elas

⁵ Profissão refere-se ao trabalho que uma pessoa estudou e se preparou para desempenhar, e diz respeito, por exemplo, à escolha feita para prestar o vestibular (a profissão de um médico é Medicina). Ocupação, por sua vez, é o trabalho que a pessoa desempenha no dia a dia (um médico pode ter a ocupação de pediatra, dermatologista, oftalmologista...).

continuem pensando a respeito a partir de uma situação relacionada às realidades delas, como, por exemplo: “Férias têm cara de quê?”, “Recreio tem cara de quê?”, “Aniversário tem cara de quê?”, “Prova tem cara de quê?” ou “Ficar doente tem cara de quê?”. Assim, as crianças poderão exercitar a capacidade de fazer associações antes de realizarem a próxima etapa do exercício, já mais familiarizadas e compreendendo melhor o que significa a brincadeira com a metáfora sobre as caras que as coisas e as pessoas têm.

SEGUNDA ETAPA: exploração das imagens

Na segunda etapa, a proposta é convidar as crianças para se dirigirem até um espaço específico da sala, onde estarão dispostas, em um grande cartaz ou em pequenos cartazes, imagens de personalidades distintas em contextos casuais (de forma que não seja possível identificar suas profissões ou ocupações). Acima de cada uma delas, haverá uma espécie de envelope contendo o nome da personalidade e sua profissão ou ocupação, informações que só serão reveladas ao final do exercício, depois das explorações de hipóteses junto às crianças sobre quem são essas pessoas e quais suas profissões ou ocupações. A seguir exponho algumas sugestões de imagens de personalidades que podem ser utilizadas para a realização do exercício, pensadas com o intuito de provocar as crianças a elaborarem hipóteses sobre suas profissões e ocupações e causar estranhamento no momento da revelação, já que grande parte delas está relacionada a uma profissão ou ocupação que normalmente é associada ao gênero oposto.

Figura 11 – Personalidades selecionadas para o Exercício Introdutório “Cara de Quê?”



Fonte: Imagens retiradas da internet⁶

⁶ Links de acesso às imagens:

A)

https://abrilsuperinteressante.files.wordpress.com/2016/12/ada_lovelace_portrait_circa_1840.jpg?quality=70&strip=all&strip=info

B) <https://abrilvejas.files.wordpress.com/2016/12/adarogato002-193701-jpeg.jpg>

C) https://www.contratepalestras.com.br/assets/img/galeria/alexandre-herchcovitch-20072016_142811-G.jpg

D) <https://i.pinimg.com/originals/0e/a3/af/0ea3afa53465b11b3a76f422d87b0d5f.jpg>

E) https://www.flare.com/wp-content/uploads/2018/08/FB_Ann-Makosinski.jpg

F) https://cdn-04.independent.ie/migration_catalog/article25309159.ece/ALTERNATES/h342/jamie-oliver

G)

https://s2.glbimg.com/HpmrkOP7JbbWNQYJjhswK09mWg=/e.glbimg.com/og/ed/f/original/2018/03/29/katherine_johnson_galileu.jpg

H) <https://i.pinimg.com/originals/e0/08/ca/e008ca03b0211f3ae5858530e6c71c00.jpg>

Figura 12 - Personalidades selecionadas para o Exercício Introdutório “Cara de Quê?” (continuação)



Fonte: Imagens retiradas da internet⁷

O desafio proposto às crianças, nessa etapa, será pensar, metaforicamente, cara de que essas pessoas têm, deixando claro que essa “cara” se refere ao trabalho que elas desempenham, ao trabalho que, ao realizarem com dedicação, trouxe contribuições significativas à humanidade, as projetou por suas habilidades e, conseqüentemente, as tornou ilustres à época em que viveram. Antes de lançar o desafio, no entanto, pode-se iniciar uma conversa perguntando se alguém sabe quem são essas pessoas, se conhecem alguma delas, se acham que elas viveram na mesma época ou em épocas diferentes e o que nas fotos indica isso, se acham que algumas delas já morreram ou que outras ainda estão vivas e quais seriam elas⁸... Após essa primeira exploração, então, as crianças poderão começar, a partir da observação das imagens, a criar suas hipóteses sobre as profissões ou ocupações desempenhadas pelas personalidades expostas em torno da pergunta “Essa pessoa tem cara de trabalhar com o quê?”. Nesse momento, as socializações das respostas poderão ocorrer oralmente.

⁷ Links de acesso às imagens:

I) https://pm1.narvii.com/6560/df51aa81546cb408a880b408462574cf85c762d8_hq.jpg

J) <http://www.oexplorador.com.br/exp/wp-content/uploads/2015/10/000000024.jpg>

K) <https://statio0.akamaized.net/bancodeimagens/7j/hy/q2/7jhyq2qpgdosuyawcvp056r5p.jpg>

L) <http://wstem.pbworks.com/f/1397668243/3201898.png>

M) <http://opais.sapo.mz/upload1/files/2018/Julho/Semana%204/Mia%20Couto.jpg>

N) https://farm5.staticflickr.com/4474/37572067976_0d7cb7a159_z.jpg

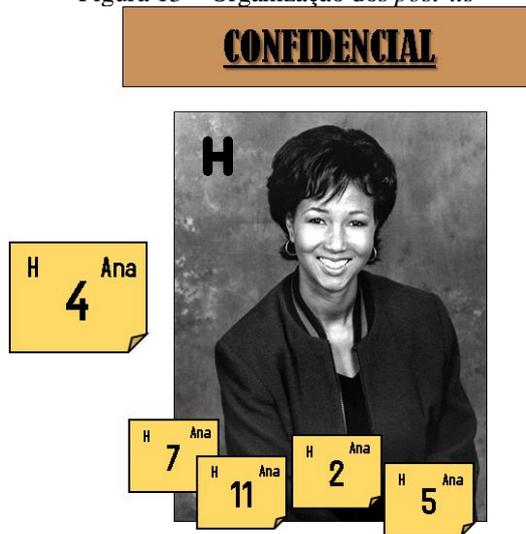
⁸ Penso que seria um estimulante desafio de leitura de imagem para gerar signos sobre conceitos como antigo/velho/passado e presente/contemporâneo/atual, seja pelos traços, expressões e posturas das pessoas, pelos penteados, figurinos e adereços, seja pelo fato de as fotos serem em preto e branco ou coloridas.

TERCEIRA ETAPA: associação das profissões ou ocupações

Em seguida, a professora poderá entregar uma lista numerada de profissões/ocupações, organizada de forma aleatória (no exemplo abaixo foi organizada em ordem alfabética), ou poderá escrever essa mesma lista no quadro, também numerada. As profissões ou ocupações que compõem a lista corresponderão às ocupações desempenhadas por cada uma das personalidades apresentadas nas imagens da etapa anterior. Assim, as crianças poderão confirmar, pelo menos, se adivinharam com que trabalha alguma dessas personalidades.

1. Astronauta + Médica/Médico
2. Ativista da educação
3. Aviadora/aviador
4. Chef de cozinha
5. Cientista da computação
6. Escritora/escritor + Bióloga/Biólogo
7. Estilista
8. Futebolista
9. Inventora/inventor
10. Matemática/matemático
11. Música/músico
12. Nadadora/nadador
13. Paleontóloga/paleontólogo
14. Pintora/Pintor

Além da lista das profissões ou ocupações, cada estudante receberá uma folha estruturada (APÊNDICE A) – para que possa mais facilmente relacionar as profissões ou ocupações a cada uma das personalidades –, e o número de *post-its* equivalente à quantidade de personalidades. Para que se possa visualizar todas as hipóteses da turma, à medida que forem cumprindo as instruções da folha, os alunos posicionarão os *post-its* próximo à imagem à qual está associado. Sugiro que, nesse momento, a professora fotografe as relações feitas pelas crianças, pois esse material, uma vez documentado, poderá ser utilizado para recobrar suas hipóteses e melhor compreender os processos desenvolvidos no decorrer do projeto.

Figura 13 – Organização dos *post-its*

Fonte: Imagem retirada da internet com modificações de autoria própria⁹

Quando as crianças tiverem finalizado a criação de suas hipóteses e as posicionado nas imagens, haverá um momento para que elas expliquem os porquês de suas escolhas. A partir dessas falas, também será possível reconhecer ideias e preconceitos que as crianças carregam sobre o tema, possibilitando novos debates e reflexões.

QUARTA ETAPA: potencialização das discussões

Para potencializar esse momento de diálogo, a professora poderá identificar, enquanto as crianças posicionam os *post-its*, em quais imagens, mais especificamente, é possível perceber associações de mulheres a profissões e ocupações socialmente convencionadas como femininas e homens a profissões e ocupações socialmente convencionadas como masculinas, e iniciar uma problematização ouvindo e questionando o que as crianças têm a dizer, suas hipóteses e seus argumentos. Pode, também, optar por sugerir às crianças que conversem sobre determinada imagem, em que, por exemplo, no caso da personalidade ser uma mulher, está associada a ela uma quantidade majoritária de profissões ou ocupações socialmente consideradas femininas, mas em que há algumas associações que rompem com esse padrão, pedindo que algumas crianças – principalmente aquelas que expressaram um opinião divergente da maioria – exponham os motivos que as levaram a fazer tais associações. O mesmo pode ser feito no sentido inverso também: quando, em relação a uma determinada imagem, for identificada uma grande quantidade de associações que rompem com os estereótipos convencionados socialmente, mas houver uma minoria que obedece a esses estereótipos. É interessante, também,

⁹ Link de acesso à imagem: <https://i.pinimg.com/originals/e0/08/ca/e008ca03b0211f3ae5858530e6c71c00.jpg>

perguntar se as crianças conhecem pessoas que desempenham as profissões ou ocupações em questão, antecipando, talvez, algumas conversas que começariam a ser desenvolvidas nos exercícios posteriores.

QUINTA ETAPA: revelação das ocupações e/ou profissões e pergunta essencial

Após a problematização das hipóteses das crianças, que fará com que elas pensem sobre os porquês de suas associações, será o momento de revelar as profissões ou ocupações de cada personalidade exposta na primeira etapa do exercício. O conteúdo dos envelopes será, um por um, revelado, indicando o nome da personalidade em questão, seu país de origem, sua data de nascimento e sua profissão e ocupação¹⁰.

- A. Ada Lovelace // Reino Unido // 1815 // Matemática
- B. Ada Rogato // 1910 // São Paulo // Aviadora
- C. Alexandre Herchcovitch // 1971 // São Paulo // Estilista
- D. Anita Malfatti // 1889 // São Paulo // Pintora
- E. Ann Markosinski // 1997 // Canadá // Inventora
- F. Jamie Oliver // 1975 // Reino Unido // Chef de Cozinha
- G. Katherine Johnson // 1918 // Estados Unidos // Cientista da Computação
- H. Mae Jemison // 1956 // Estados Unidos // Astronauta (e médica)
- I. Malala Yousafzai // 1997 // Paquistão // Ativista da Educação
- J. Maria Lenk // 1915 // São Paulo // Nadadora
- K. Marta Vieira // 1986 // Alagoas // Futebolista
- L. Mary Anning // 1847 // Reino Unido // Paleontóloga
- M. Mia Couto // 1955 // Moçambique // Escritor (e biólogo)
- N. Milton Nascimento // 1942 // Rio de Janeiro // Músico

A surpresa e o estranhamento provocados pela revelação provavelmente suscitarão novos questionamentos e novas discussões. Dependendo da reação dos alunos, a professora poderá fazer perguntas específicas, como, por exemplo: “Por que às vezes é difícil imaginar que exista uma mulher astronauta?”. Pode-se conversar, ainda, a respeito das diferentes épocas em que essas personalidades desempenhavam seus trabalhos, pensando se isso era relevante ou

¹⁰ Pode-se atribuir às crianças a responsabilidade por esse momento, pedindo àquelas que desejarem que revelem o conteúdo do envelope.

não. Será a partir dessas discussões que será lançada a pergunta essencial “Profissão/ocupação tem cara?”. Até esse momento, os alunos e as alunas já tiveram a oportunidade de refletir sobre uma série de questões que surgiram ao longo do exercício, a partir do conflito causado pela revelação das ocupações de cada personalidade e das reflexões desencadeadas por ela. Portanto, as crianças já possuem mais recursos para pensar sobre esse questionamento e para relacioná-lo com as diferentes etapas do exercício proposto, construindo, assim, novos conhecimentos.

Espero que as instruções relativas a esse primeiro exercício tenham conseguido ilustrar a aplicação dos princípios indicados na apresentação desse projeto a respeito do protagonismo compartilhado entre as crianças, a professora e o conhecimento. A imagem de criança com a qual trabalhamos é a de que elas têm capacidade para elaborar e argumentar sobre suas hipóteses, e, a partir do diálogo com a turma e com a professora, provocadas pelo conhecimento em questão, expor suas ideias, pontos de vista e acolher os dos demais, ampliando as hipóteses originais em relação a esse conhecimento. A professora, por sua vez, atua como propositora, observadora e problematizadora das situações apresentadas por ela, escutando as falas de suas alunas e alunos, fazendo provocações e questionamentos para que as crianças possam recobrar e refletir mais um pouco sobre suas hipóteses e argumentos, com vistas à abertura, expansão, desenvolvimento e aprofundamento, tanto dos próprios pontos de vista, quanto do tema/conhecimento em questão. Assim, será possível trilhar um caminho lúdico e metodológico que leve à elaboração de respostas – individuais e coletivas – para as perguntas que deram origem a todo o exercício – “Essa pessoa tem cara de trabalhar com o quê?”, “Profissão/ocupação tem cara?” – e que permita que as crianças aprendam as etapas pelas quais passaram para chegarem a tal, de modo a, em outras situações, fazerem uso delas com autonomia para continuarem se relacionando com outros sujeitos e com o conhecimento.

6.3 EXERCÍCIO: ORGANIZANDO BRINQUEDOS

PROPOSTA

- Atividade a ser realizada em **grupos** (sugere-se que os grupos tenham, no máximo, 5 integrantes, constituídos por cerca de 50% do número de crianças – as demais crianças do grupo participam como observadoras);

- **Materiais utilizados:** caixas contendo os mesmos brinquedos ou brinquedos equivalentes (o número de caixas é proporcional ao número de grupos constituídos); barbante e fita crepe.

OBJETIVOS:

>> Observar os brinquedos disponibilizados nas caixas e escolher um critério para organizá-los, justificando o porquê da escolha;

>> Perceber que os estereótipos de gênero não existem apenas para os adultos, mas também são impostos – e aprendidos – para e pelas crianças;

>> Perceber de que maneiras esses estereótipos se revelam (ou não) em suas brincadeiras espontâneas;

>> Pensar na constituição dos grupos que foram formados e nas reações causadas pela proposição da professora de formar um grupo misto, entendendo qual sua relação com a temática que vem sendo trabalhada.

>> Pensar nos estereótipos de gênero que recaem sobre os brinquedos e as brincadeiras cotidianas das crianças da turma, identificando de que formas esses estereótipos podem interferir nas escolhas que elas farão na vida adulta, principalmente no que diz respeito à escolha profissional.

FICHA DE PERGUNTAS:

- Por que um brinquedo ou uma brincadeira é considerado de menina ou de menino?
- Existe brinquedo e brincadeira de menina e de menino?
- Afinal, de onde vem essa ideia de separar os brinquedos e as brincadeiras como de menino ou de menina?

PRIMEIRA ETAPA: organização dos brinquedos

Esse exercício consiste em propor às crianças que organizem caixas contendo vários brinquedos de acordo com os critérios escolhidos pelos grupos. É comum entre as pessoas que se associe determinados brinquedos às brincadeiras de meninas e determinados brinquedos –

bastante diferentes – às brincadeiras de meninos. Tais associações estão presentes, também, no imaginário das crianças, e identificá-lo e pensar sobre ele é um dos objetivos desse exercício.

Cada grupo receberá, então, uma caixa contendo os mesmos brinquedos (ou brinquedos equivalentes), além de alguns materiais que possam auxiliar na organização das crianças – como barbante e fita crepe. Como a divisão entre brinquedos de menino e de menina é muito comum, é muito provável que esse critério apareça em pelo menos um dos grupos. Assim, é importante que a escolha dos brinquedos seja pensada de forma a provocar as crianças nesse sentido, para que haja conflito de opiniões na hora de fazer a separação ou para motivá-las a fazer a separação por gênero. Abaixo indico algumas sugestões de brinquedos para compor as caixas¹¹:

1. Animal de pelúcia
2. Animal de plástico/borracha (preferencialmente o mesmo animal do primeiro item)
3. Barbie
4. Max Steel
5. Bebê
6. Quebra-cabeça
7. Bola de futebol
8. Panelinhas
9. Peças de Lego
10. Ferramentas
11. Carrinho¹²
12. Carro rosa
13. Figura de ação da Mulher Maravilha
14. Livro com protagonista masculino (Peter Pan ou Mogli)
15. DVD com protagonista feminina (Alice no País das Maravilhas)¹³
16. DVD de princesa (Frozen ou Valente)
17. Livro de aventura (Harry Potter)¹⁴

¹¹ É interessante que a escolha dos brinquedos atente também à faixa etária com que se vai trabalhar e que haja uma caixa com os mesmos brinquedos para cada grupo de crianças, ou seja, o número de caixas com brinquedos é igual ao número de grupos de crianças.

¹² Pode-se optar por outros tipos de veículo, como um caminhão, um helicóptero ou um avião, por exemplo.

¹³ Os itens 14 e 15 foram selecionados com o objetivo de provocar conversas e reflexões entre os integrantes do grupo, com base nas suas personagens principais: um livro cujo protagonista é menino só pode ser considerado de menino (e vice-versa)?

¹⁴ Os itens 16 e 17, por sua vez, pretendem provocar em relação ao gênero cinematográfico: um filme de aventura, mas que é protagonizado por uma menina, é coisa de menino ou de menina? Ao mesmo tempo, um livro de aventura que tem como protagonista um menino – Harry Potter, por exemplo –, mas que tem também, como uma

18. Jogo de tabuleiro

19. Dinossauro

Essa lista é composta por brinquedos e artefatos socialmente convencionados como de menina, brinquedos e artefatos socialmente convencionados como de meninos e brinquedos e artefatos socialmente convencionados como de ambos os gêneros. Se pensarmos nos dois primeiros itens como sendo, por exemplo, um urso de pelúcia e um urso de borracha, provavelmente, o de pelúcia – macio e delicado – se encaixará na categoria de brinquedos para meninas, enquanto o de borracha – rijo e resistente – se encaixará na categoria de brinquedos para meninos. Super-heróis – ou figuras de ação – normalmente são considerados brinquedos de menino; mas, quando se trata de uma super-heroína, em que categoria se encaixa? Nessa mesma linha de pensamento, ler livros e assistir filmes são atividades comuns a todas as pessoas, crianças ou adultos; mas, e quanto aos filmes de princesa e aos livros de aventura? Essas são algumas das provocações que, espera-se, sejam suscitadas espontaneamente entre as crianças ao realizarem o exercício.

Inicialmente, é necessário fazer a escolha dos grupos. Como o exercício exige uma gama extensa de materiais, uma sugestão nesse sentido é pedir que as crianças se separem em dois grupos distintos, cada um correspondendo a aproximadamente metade da turma: aquelas que farão a organização dos objetos da caixa e aquelas que atuarão como observadoras, circulando pela sala e criando hipóteses para os possíveis critérios de organização dos objetos das caixas. A professora, então, pode pedir que o grupo que fará a classificação dos objetos forme, espontaneamente, subgrupos de até cinco pessoas – proporcionalmente ao número total de alunos da sala – para que todos os integrantes possam participar ativamente e conversar sobre os critérios a serem escolhidos. Assim, se a turma for composta por 30 alunos, por exemplo, 15 podem atuar como observadores, enquanto os demais se dividem em três grupos de cinco pessoas para organizar as caixas. O que se espera, idealmente, é que as crianças componham grupos de três categorias relativas aos gêneros: grupos compostos *somente por meninas*, grupos compostos *somente por meninos* e grupos compostos *por meninos e meninas*. Isso permitiria observar como as crianças se comportam diante dessa proposta – será que, naturalmente, as crianças se organizarão de modo a compor apenas grupos de crianças do mesmo gênero, por exemplo? E que será preciso a professora questioná-las sobre o motivo dessa separação?

de suas personagens fundamentais, uma menina – Hermione –, cujas realizações são indispensáveis para a trama, ainda assim é só de menino?

Se a composição dos grupos pelas crianças confirmar a separação por gênero, a professora poderá explicar que, para o exercício que será realizado, seria interessante que houvesse um grupo misto, formado por meninos e por meninas, e perguntar se alguns alunos e algumas alunas se habilitariam a deixar seus grupos originais para atender a esse pedido. Será possível, então, observar os efeitos que essa proposta provocará nas crianças e as suas reações diante dela – o que poderá vir a ser discutido após a realização do exercício. Outra sugestão é definir os grupos por sorteio e organizá-los já de acordo com as categorias descritas anteriormente, observando de que forma essa organização pode interferir no desenvolvimento da atividade.

Dessa forma, após a formação dos grupos, é hora de a professora explicar como funcionará a atividade: cada grupo receberá uma caixa com brinquedos diversos. Todas as caixas estarão compostas, na medida do possível, pelos mesmos brinquedos ou por brinquedos equivalentes. A professora deve solicitar, apenas, que cada grupo pense critérios para organizar os brinquedos e que os separe de acordo com essa escolha, com muita atenção, já que depois terão que explicar para toda turma de que forma decidiram fazer essa organização e por que colocaram cada brinquedo naquela categoria específica.

SEGUNDA ETAPA: exposição dos critérios

Finalizada a etapa de classificação dos brinquedos pelas crianças, cada grupo deverá, então, expor a forma como decidiu fazê-la e argumentar por quê. Antes disso, pode-se pedir aos colegas observadores que apresentem suas hipóteses sobre os critérios que pensaram ter sido utilizados pelos diferentes grupos. É importante que não haja intervenções por parte da professora até que todos os grupos tenham tido a sua vez de explicar sua organização, para que essas intervenções não influenciem – principalmente, inibindo, desestimulando, tornando inseguras – as falas dos grupos posteriores. Só então poderá começar a questionar e problematizar as classificações dos brinquedos feitas pelos grupos.

Podemos imaginar, por exemplo, que algum grupo não tenha optado por fazer a divisão entre brinquedos de meninos e de meninas, mas sim entre brinquedos “legais” e “chatos”; vamos supor, também, que esse seja um grupo formado apenas por meninos. Essa situação pode fornecer recursos para que a professora problematize as questões de gênero, já que muito possivelmente os brinquedos considerados “chatos” serão aqueles associados às brincadeiras de meninas. “Frozen” (Estados Unidos. Direção: Jennifer Lee e Chris Buck, 2013, 108 min), por exemplo, por se tratar de um filme de princesas – as irmãs Elsa e Anna, as protagonistas do

filme –, tende a ser considerado chato pelos meninos, já que é convencionado como “coisa de menina” e, portanto, meninos não devem apreciá-lo, embora seja, também, um filme de aventura, levando, inclusive, a palavra “aventura no título da versão brasileira – “Frozen: uma aventura congelante”. Ou será que os meninos – grande parte deles, pelo menos – diz que não gosta desse filme porque os dois modelos masculinos desta aventura são, além de coadjuvantes das princesas, muito pouco inspiradores – Hanns, um nobre e inteligente cavaleiro que se revela um farsante e golpista e, Kristoff, um rude homem das montanhas, de bom coração, grande força física mas simplório e um tanto infantil, que tem como melhor amigo uma rena chamada Sven?

Partindo do princípio que haverá pelo menos um grupo que fará a organização entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas é que será utilizada a *ficha de perguntas*. Caso essa discussão não tenha surgido espontaneamente a partir das explicações das crianças, a professora poderá perguntar sobre alguns brinquedos específicos e o porquê de eles terem sido categorizados como de menino ou de menina, para depois lançar mão da primeira pergunta essencial: “Por que um brinquedo ou uma brincadeira é considerado de menina ou de menino?”. O grupo para o qual foi direcionada a pergunta poderá ser o primeiro a elaborar a resposta e, em seguida, outros colegas podem contribuir com seus pontos de vista. À medida que a turma avança na discussão, a professora pode levantar algumas questões a respeito das falas dos alunos, fazendo com que eles desenvolvam de forma cada vez mais consistente e consciente suas ideias e problematizando-as para que eles possam defendê-las ou confrontá-las, para, finalmente, perguntar se “Existe brinquedo ou brincadeira de menina e de menino?” e, “Afinal, de onde vem essa ideia de separar os brinquedos e as brincadeiras como de menino ou de menina?”. A partir de então, a professora poderá questionar, por exemplo, a organização das lojas de brinquedos, geralmente setorizadas em brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, ou com o que as pessoas normalmente costumam presentear meninos e meninas: “O que você costuma ganhar de presente no seu aniversário, no Dia da Criança, no Natal?”. Ou ainda: “O que seus pais, familiares e amigos costumam lhe dar de presente no seu aniversário?”, ou ainda: “O que você costuma pedir de presente para seus pais no seu aniversário, no Dia da Criança, no Natal?”, e também: “O que você sugere aos seus pais para dar de presente a um amigo ou uma amiga que vai fazer aniversário e te convidou para a festa?”. Situações que sejam familiares na vida das crianças podem ajudá-las a pensar em possíveis respostas para as perguntas essenciais.

6.4 EXERCÍCIO: LEVANTAMENTO DAS PROFISSÕES OU DAS OCUPAÇÕES DOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

PROPOSTA

- Atividade **individual e coletiva**;
- **Materiais utilizados**: carta destinada aos responsáveis pelas crianças (elaborada pela professora e pela turma); roteiro de questões para a entrevista; folhas para desenho (duas para cada aluno); materiais para colorir; tabela das profissões/ocupações dos responsáveis (uma para cada criança).

OBJETIVOS:

- >> Analisar as produções artísticas dos colegas, identificando por meio delas que profissões/ocupações são consideradas femininas ou masculinas;
- >> Identificar as profissões ou ocupações dos adultos responsáveis pelas crianças da turma, percebendo se há profissões/ocupações em comum entre homens e mulheres;
- >> Perceber se, no contexto da turma, profissão/ocupação tem ou não tem cara, isto é, perceber se as mulheres desempenham, majoritariamente, ocupações convencionalmente femininas e se os homens desempenham, majoritariamente, ocupações convencionalmente masculinas;
- >> Refletir sobre as possíveis razões pelas quais os estereótipos de gênero referentes às profissões/ocupações existem e de que forma influenciam na vida das pessoas.

FICHA DE PERGUNTAS:

- Existe profissão/ocupação de mulher e de homem?
- As pessoas acham que existem profissões/ocupações de mulher/homem pelo mesmo motivo que acham que existem brinquedos de menina/menino? Quais seriam os motivos? Por que será?
- Que profissões/ocupações as pessoas acham que é de homem e que profissão/ocupação as pessoas acham que é de mulher?
- Como deve ter sido para as personalidades que conhecemos (no exercício introdutório) escolher profissões/ocupações em que elas não eram “bem-vindas”?

- Foi fácil ou foi difícil para essas pessoas tomar essa decisão?
- Será que algumas pessoas tiveram mais dificuldades que outras?
- Que dificuldades seriam essas? Por que elas existiam/existem até hoje?

PRIMEIRA ETAPA: mobilização dos adultos responsáveis pelas crianças para as entrevistas

O exercício, como o próprio nome já diz, consiste em um levantamento das profissões/ocupações desempenhadas pelos adultos responsáveis pelas crianças. Dessa forma, para que haja o envolvimento efetivo dos diferentes sujeitos elencados no exercício, sugere-se, por exemplo, que a professora elabore uma carta, em conjunto com as crianças, compartilhando com os pais e responsáveis pelas mesmas o que vem sendo trabalhado no decorrer do projeto – assuntos relativos às questões de gênero na infância, na adolescência e na vida adulta –, pedindo colaboração e atenção especial quanto à sua participação, concedendo uma entrevista que será feita pela criança pela qual é responsável, sobre suas profissões/ocupações e sobre seus brinquedos e brincadeiras preferidos na infância.

Para tanto, as crianças se dirigirão a, no máximo, dois de seus responsáveis¹⁵ a partir de um breve roteiro de questões, semelhantes a algumas das perguntas essenciais do exercício:

1. O que você mais gostava de fazer quando era criança?
2. Com o que e de que você mais gostava de brincar quando era criança?
3. Qual a sua profissão/ocupação? Como se deu a escolha por essa profissão/ocupação?
Que influências você teve?
4. Foi fácil ou foi difícil tomar essa decisão? Por quê?
5. Que dificuldades foram essas?
6. Como vocês superou essas dificuldades?

SEGUNDA ETAPA: criação e classificação dos desenhos

¹⁵ Sendo do interesse da criança, é perfeitamente aceitável – e encorajado – que ela aplique a entrevista com mais de duas pessoas. Contudo, nas etapas posteriores do exercício, talvez não seja possível que ela consiga incluir todas as pessoas entrevistadas nas atividades propostas e que compartilhe com a turma tantas informações quanto gostaria, simplesmente por uma questão de tempo.

Antes de realizar o levantamento propriamente dito, haverá uma etapa que consistirá em um momento individual: será solicitado que cada criança desenhe as profissões/ocupações das pessoas que entrevistaram. Serão disponibilizadas para cada aluno duas folhas em branco, (ou quantas forem as pessoas que eles entrevistaram) para que desenhem em cada uma delas a profissão/ocupação de cada uma das pessoas entrevistadas, pensando na pergunta “Com o que trabalham os adultos que você entrevistou?”.

Cada criança desenhará, então, as pessoas que entrevistou desempenhando seus trabalhos. Em seguida, haverá um momento para exposição dos desenhos. Para isso, sugere-se que a turma seja organizada em roda, no chão, por exemplo, de forma que haja um espaço para que, ao centro, sejam colocadas as produções das crianças, de fácil acesso e visibilidade para todas. Os alunos, em um primeiro momento, deverão apenas mostrar suas duas (ou mais) produções, pois, antes de fazer comentários sobre os seus desenhos, será lançado para a turma o desafio de indicarem suas hipóteses sobre as profissões representadas pelos colegas. Só então é que o autor ou a autora dos desenhos compartilhará com a turma as informações que recolheu a partir das entrevistas realizadas e posicionará seus desenhos no chão, no interior da roda. A professora poderá sugerir que esse posicionamento não seja aleatório, mas sim que seja feito de acordo com o gênero, formando uma coluna de mulheres e uma coluna de homens – o que auxiliará na construção da tabela, atividade da etapa seguinte.¹⁶

TERCEIRA ETAPA: organização da tabela e confecção do livro¹⁷

Para, enfim, fazer o levantamento, a professora informará aos alunos que organizará seus desenhos em um livro, separando-os de acordo com o gênero, como foi feito na etapa anterior, e que construirá um quadro como o demonstrado a seguir.

Quadro 1 – Levantamento das profissões/ocupações dos adultos responsáveis pela turma

	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO
NOME DO/A ALUNO/A	MULHERES	HOMENS
Ana	Dentista (mãe)	Economista (pai)

Fonte: autoria própria.

Tal organização possibilitará a produção de relações com os exercícios anteriores: estando dispostas em uma mesma coluna todas as profissões/ocupações desempenhadas por

¹⁶ Sugere-se que, nesse momento, sejam feitos registros fotográficos dos desenhos.

¹⁷ Organização de um livro com os desenhos e com a tabela, contendo um texto de apresentação do livro, produzido coletivamente pelas crianças.

mulheres, será mais fácil perceber, por exemplo, as profissões/ocupações comuns entre elas e quais dessas profissões/ocupações são cultural e socialmente consideradas femininas. Ainda, poderá ser elaborado um gráfico que indique quantos responsáveis desempenham cada profissão, podendo haver, também, uma demarcação para apontar quantos são homens e quantas são mulheres – cabe à professora avaliar a necessidade desse recurso. A tabela, elaborada pela professora, será, então, distribuída para cada uma das crianças para auxiliar na etapa posterior, além de ser anexada ao livro das profissões/ocupações dos responsáveis pelas crianças.

QUARTA ETAPA: análise

Com esse levantamento, será possível perceber se, no contexto das famílias dos estudantes, profissão/ocupação tem cara ou não. A partir de então, poderão começar a ser feitos os questionamentos trazidos na ficha de perguntas:

1. Existe profissão/ocupação de mulher e de homem?
2. As pessoas acham que existem profissões/ocupações de mulher/homem pelo mesmo motivo que acham que existem brinquedos e brincadeiras de menina/menino? Quais seriam os motivos? Por que será?
3. Que profissão/ocupação as pessoas acham que é de homem e que profissão as pessoas acham que é de mulher?

Com as reflexões a respeito dessas perguntas, possivelmente serão retomadas discussões feitas no exercício introdutório: se as pessoas acreditam que existem profissões/ocupações destinadas a homens ou a mulheres, como explicar o trabalho que desempenham as personalidades que conhecemos no primeiro exercício? Com esse questionamento, poderão ser trazidas outras perguntas essenciais, que, por sua vez, trarão questionamentos semelhantes aos realizados nas entrevistas com os responsáveis, pensando, dessa vez, nas possíveis dificuldades que enfrentaram as personalidades apresentadas no exercício introdutório que ousaram subverter as normas do *status quo*:

4. Como deve ter sido para as personalidades que conhecemos escolher profissões/ocupações em que elas não eram “bem-vindas”?
5. Foi fácil ou foi difícil para essas pessoas tomar essa decisão?

6. Será que algumas pessoas tiveram mais dificuldades que outras?
7. Que dificuldades seriam essas? Por que elas existiam/existem até hoje?

Nesse ponto, a professora poderá intervir fazendo um recorte em relação à época em que viveram essas personalidades e de que forma esse aspecto influenciava na escolha das profissões/ocupações, pensando em quais eram as diferenças entre as dificuldades enfrentadas por mulheres e por homens e como se percebem essas dificuldades hoje em dia.

6.5 EXERCÍCIO: CAIXA DAS MULHERES

PROPOSTA

- Atividades em **grupos e individuais**;
- **Materiais utilizados**: folhas para confecção de cartazes; materiais para colorir;
- **Grupo 1**: folhas para a produção de histórias em quadrinhos; materiais para colorir; livros para referência.
- **Grupo 2**: Laboratório de Informática; cartolina para confecção das peças do jogo, percursos do jogo impressos (preferivelmente em folha A3).
- **Grupo 3**: mapa-mundi, cordões coloridos, cartolina, fita durex e alfinetes para a confecção do mapa; Laboratório de Informática ou caixa para o depósito de fichas.

OBJETIVOS:

- >> Conhecer as histórias de diferentes mulheres que realizaram feitos extraordinários e que viveram em diferentes períodos históricos, causando impactos nas sociedades dessas épocas – os quais repercutem nos dias de hoje;
- >> Familiarizar-se com alguns dos aspectos envolvidos nas profissões e nas ocupações desempenhadas pelas mulheres de cada um dos grupos de modo que se possa melhor compreender a importância de seus feitos.

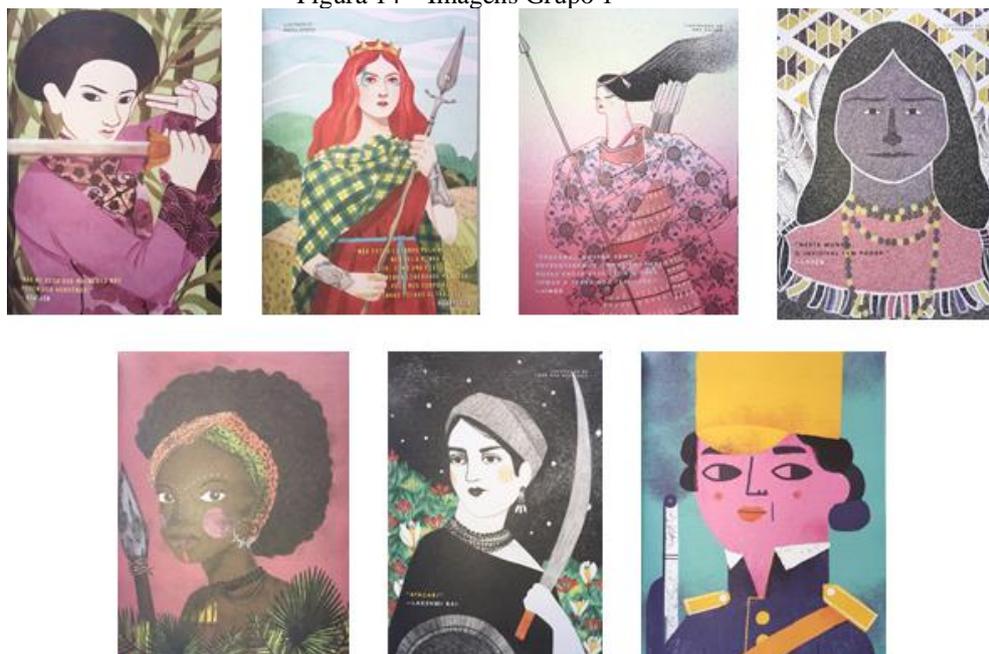
FICHA DE PERGUNTAS:

- Se existem e sempre existiram mulheres que fizeram coisas que “não eram de mulher”, por que as pessoas ainda acreditam nesses estereótipos, repetindo-os nos dias de hoje?
- Por que os feitos dessas mulheres foram importantes na época delas?
- Os feitos delas são importantes até hoje? Por quê?
- Essas mulheres enfrentaram dificuldades para fazer o que achavam que deveria ser feito por elas?¹⁸
- Existe alguma diferença em uma mulher querer exercer uma profissão que se dizia “de homem” hoje em dia e, por exemplo, há cem anos?
- As coisas eram iguais há cem anos ao que são hoje?
- O que era igual?
- O que era diferente?

Esse exercício, diferentemente dos demais, consistirá em uma combinação de três exercícios independentes, que poderão ser realizados em momentos distintos no decorrer do projeto – isto é, podem ocorrer, por exemplo, entre o exercício “Organizando brinquedos” e o exercício “Levantamento das profissões ou das ocupações dos responsáveis pelas crianças”. Em uma caixa, denominada Caixa das Mulheres, haverá três envelopes (referentes a cada um dos três exercícios independentes) contendo fichas com imagens de diversas mulheres extraordinárias. Cada um desses envelopes guardará um grupo de mulheres que compartilham aspectos semelhantes em suas histórias de vida. A seguir, apresento os três grupos de mulheres sem nomeá-las, apenas com os grupos de imagens, de modo que o leitor experimente a sensação que as crianças vão experimentar quando retirarem as imagens do envelope e analise-as para responder: o que essas mulheres podem ter em comum?

¹⁸ Esse questionamento pode ser feito, em alguns casos, antes de conhecer a história da mulher, levando as crianças a pensar, por exemplo, que o fato de uma mulher ser negra já era/é um impedimento a mais para ela realizar um feito. Além disso, como já terá sido realizado o exercício “Cara de quê?”, quando os envelopes guardados na Caixa das Mulheres forem sorteados, contendo, cada um deles, uma série de figuras de mulheres com características em comum, pode-se perguntar do que as crianças acham que elas têm cara – elas já terão um repertório bem maior para elaborar hipóteses, possibilidades.

Figura 14 – Imagens Grupo 1



Fonte: Imagens dos livros de Favilli e Cavallo (2017; 2018) e Souza e Cararo (2018)

Figura 15 – Imagens Grupo 2



Fonte: Imagens dos livros de Favilli e Cavallo (2017; 2018)

Figura 16 – Imagens Grupo 3



Fonte: Imagens dos livros de Favilli e Cavallo (2017; 2018)

Os envelopes serão sorteados de dentro da caixa¹⁹. Pode-se combinar com as crianças uma frequência para fazer o sorteio (um envelope a cada duas semanas, por exemplo). Quando o envelope for sorteado, a professora o abrirá e revelará, uma por uma, as imagens das mulheres que compõem aquele grupo específico. À medida que for sendo feita essa divulgação, as imagens podem ir circulando pela sala, para que as crianças as observem e pensem no que elas têm em comum – lembrando que os agrupamentos foram realizados de acordo com a similaridade de seus feitos – para que, depois, voltem a ser agrupadas para que se possa ter uma compreensão do grupo como um todo. Em relação a cada grupo de mulheres serão realizados, então, ao menos, dois exercícios – independentes e distintos – relacionados aos feitos específicos das mulheres de cada grupo. Um desses exercícios – comum a todos os grupos de mulheres – consistirá na produção, em grupo, de cartazes sobre cada uma das mulheres guardadas no envelope, que serão apresentados à turma, ao final do trabalho de cada grupo e, posteriormente, reunidos em um único livro. As categorias sugeridas, bem como as mulheres que as compõem²⁰, são as seguintes:

GRUPO 1: GUERREIRAS

- Dandara (Líder de Palmares)

¹⁹ Esse sorteio poderá ocorrer entre os demais exercícios que compõem o projeto.

²⁰ Todas as biografias das mulheres selecionadas se encontram nos livros “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes” (Volume 1 e 2) – V&R Editoras, “Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil” – Editora Seguinte, e “As Cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo” – Editora Blucher.

- Maria Quitéria (Heroína do Exército)
- Lakshmi Bai (Rainha e Guerreira)
- Jingü (Imperatriz)
- Lozen (Guerreira)
- Boadiceia (Rainha)
- Qiu Jin (Revolucionária)

GRUPO 2: CIENTISTAS

- Katherine Johnson (Física, Cientista Espacial e Matemática)
- Dorothy Vaughan (Matemática)
- Mary Jackson (Matemática e Engenheira Aeroespacial)
- Hedy Lamarr (Atriz e Inventora)
- Merritt Moore (Física Quântica e Bailarina)
- Mae C. Jemison (Astronauta e Médica)
- Ameenah Gurib-Fakim (Presidenta e Cientista)

GRUPO 3: ATIVISTAS

- Malala Yousafzai (Ativista) teve que ir embora (diferente do exercício imagine se...)
- Ruby Nell Bridges (Ativista)
- Yeonmi Park (Ativista)
- Clemantine Wamariya (Contadora de Histórias e Ativista)
- Nadia Murad (Ativista dos Direitos Humanos)
- Rigoberta Menchú Tum (Ativista Política)
- Leymah Gbowee (Ativista da Paz)

A sugestão, para a exploração do grupo das *mulheres guerreiras* é a realização de *dois* *exercícios*.

EXERCÍCIO 1: produção de cartazes

As imagens das mulheres guerreiras guardadas no envelope serão sorteadas entre os grupos de crianças (devido à quantidade de mulheres – 7 –, sugiro que sejam formados grupos pequenos, de três a quatro alunos, considerando uma turma de 28 alunos, por exemplo). Juntamente com as imagens das mulheres guerreiras, serão distribuídas fichas com suas

respectivas biografias, retiradas dos livros citados na nota de rodapé 13. Cada grupo deverá elaborar, então, um cartaz relativo à mulher que coube ao seu grupo, que apresentará, posteriormente, para a turma. O formato do cartaz será semelhante ao dos livros citados, contendo as seguintes informações sobre a mulher estudada:

- Nome;
- Profissão/ocupação;
- Data de nascimento/Data de falecimento;
- Local de nascimento;
- Ilustração da mulher estudada;
- Breve texto contando seus feitos.

Esses cartazes serão produzidos toda vez que forem sorteados novos envelopes com novos e distintos grupos de mulheres, e serão compartilhados com a turma. Ao final do projeto, eles comporão um *livro de mulheres extraordinárias*, cujo título será escolhido pelas crianças, a partir da releitura feita por elas sobre as histórias e os feitos dessas mulheres.

EXERCÍCIO 2: criação das histórias em quadrinhos

Cada criança, a partir de um dos cartazes sobre as histórias apresentadas pela turma – aquele que mais chamou sua atenção –, criará uma história em quadrinhos, que, posteriormente, serão reunidas em um novo livro²¹. Como as histórias em quadrinhos são comumente utilizadas para retratar os feitos – heroicos – de super-heróis, penso que seria uma forma estimulante e prazerosa de as crianças representarem os conhecimentos que adquiriram. Elas poderão, então, consultar os cartazes e as biografias dos livros que inspiraram a elaboração dos cartazes para confeccionarem seus quadrinhos.²²

GRUPO 2: CIENTISTAS

- Katherine Johnson (Física, Cientista Espacial e Matemática)
- Dorothy Vaughan (Matemática)

²¹ Além do *livro de mulheres extraordinárias*, será produzido um livro de histórias em quadrinhos, reunindo as produções das crianças referentes ao grupo das mulheres guerreiras.

²² Uma sugestão para finalizar o trabalho com esse grupo de mulheres é assistir ao filme “Mulan” (Estados Unidos. Direção: Tony Bancroft, Barry Cook, Lynne Southerland e Darrell Rooney, 1998, 90 min), história que se assemelha à de algumas das mulheres estudadas.

- Mary Jackson (Matemática e Engenheira Aeroespacial)
- Hedy Lamarr (Atriz e Inventora)
- Merritt Moore (Física Quântica e Bailarina)
- Mae C. Jemison (Astronauta e Médica)
- Ameenah Gurib-Fakim (Presidenta e Cientista)

A sugestão, para a exploração do grupo das *mulheres cientistas* é a realização de *dois exercícios*.

EXERCÍCIO 1: produção de cartazes

As imagens das mulheres cientistas guardadas no envelope serão sorteadas entre os grupos de crianças (devido à quantidade de mulheres – 7 –, sugiro que sejam formados grupos pequenos, de três a quatro alunos, considerando uma turma de 28 alunos, por exemplo). Juntamente com as imagens das mulheres cientistas, serão distribuídas fichas com suas respectivas biografias, retiradas dos livros citados na nota de rodapé 13. Cada grupo deverá elaborar, então, um cartaz relativo à mulher que coube ao seu grupo, que apresentará, posteriormente, para a turma. O formato do cartaz será semelhante ao dos livros citados, contendo as seguintes informações sobre a mulher estudada:

- Nome;
- Profissão/ocupação;
- Data de nascimento/Data de falecimento;
- Local de nascimento;
- Ilustração da mulher estudada;
- Breve texto contando seus feitos.

Esses cartazes serão produzidos toda vez que forem sorteados novos envelopes com novos e distintos grupos de mulheres, e serão compartilhados com a turma. Ao final do projeto, eles comporão um *livro de mulheres extraordinárias*, cujo título será escolhido pelas crianças, a partir da releitura feita por elas sobre as histórias e os feitos dessas mulheres.

EXERCÍCIO 2: brincando com programação

Três das sete mulheres estudadas neste grupo foram grandes cientistas da computação que contribuíram para o lançamento do primeiro foguete americano tripulado colocado em órbita da Terra. Para realizar esse feito, era necessário fazer muitos cálculos; mas, havia uma máquina que podia ser programada para executá-los mais rapidamente, o que facilitaria o trabalho dos cientistas e das cientistas da NASA. Quem aprendeu a operá-la foi a matemática Dorothy Vaughan. Ela, então, criava códigos que faziam com que a máquina conseguisse exercer essa função – ela programava.

Existem alguns jogos na internet que utilizam os princípios da linguagem de programação, tais como Scratch²³ e Hora do Código²⁴. Se houver a possibilidade de levar a turma ao Laboratório de Informática da escola, as crianças podem acessar os links e começar a conhecer alguns desses princípios por meio dos jogos.

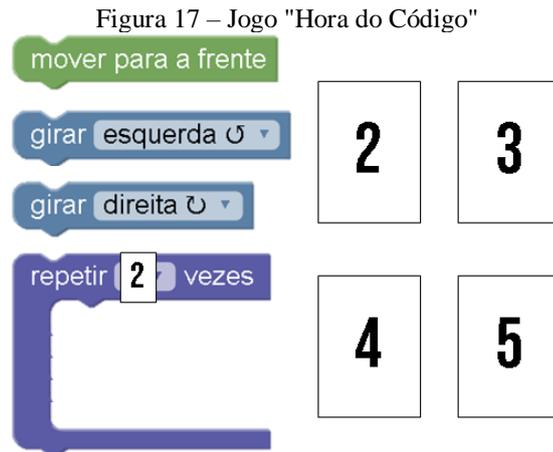
Estando um pouco mais familiarizadas com essa linguagem²⁵, a proposta seguinte consistirá em um jogo bastante desafiador, a ser realizado em grupos e preferivelmente em local aberto, como o pátio da escola, em decorrência dos desafios apresentados por esse exercício. Cada grupo será provido com peças semelhantes aos blocos que aparecem nos jogos de programação – feitas com cartolina em tamanho ampliado (Figura 17) –, sendo sugeridas as seguintes as quantidades:

- 4 repetir (número de vezes) vezes
- 15 mover para a frente
- 5 girar para a direita
- 5 girar para a esquerda
- Fichas numeradas de 1 a 4 (para indicar quantas vezes a sequência se repete)

²³ O jogo “Scratch” pode ser acessado em: https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tip_bar=getStarted#editor

²⁴ O jogo “Hora do código” pode ser acessado em: <https://tv.disney.com.br/hora-do-c-digo>

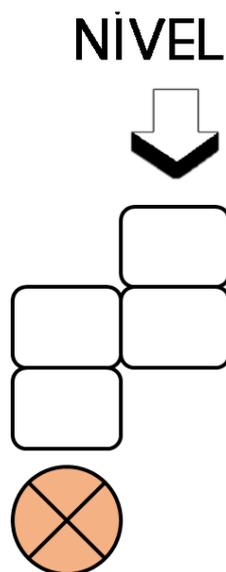
²⁵ Para garantir que os alunos e alunas se familiarizem com esse exercício, sugere-se que a professora os leve mais de uma vez ao Laboratório de Informática.



Fonte: DISNEY ([entre 2016 e 2018])

A cada rodada, receberão um desafio: um percurso (Figura 18) que deverá ser trilhado de acordo com a organização dos blocos, conforme o exemplo a seguir²⁶:

Figura 18 – Exemplo de Percurso (Brincando com Programação)

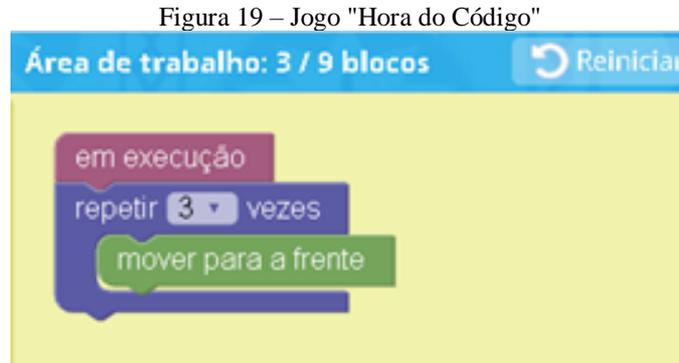


Fonte: autoria própria.

Esse percurso será revelado para as crianças em uma folha, que ficará sempre nas mãos da professora, de maneira que todos enxerguem de um mesmo ângulo. Os grupos terão, então, de 3 a 5 minutos para pensar nas peças que serão utilizadas e na ordem em que serão utilizadas. Feito isso, começa a segunda parte do desafio – que é o motivo pelo qual é preferível que seja realizada em local aberto: semelhante a uma corrida de revezamento, a equipe terá de se organizar para levar as peças, uma por uma, até o ponto combinado, posicionando-as em ordem no chão. Assim, um dos integrantes leva a primeira peça e só quando retornar aonde está o seu

²⁶ Os demais percursos, correspondentes aos níveis posteriores, estão disponíveis no Apêndice B.

grupo é que o próximo integrante poderá levar a peça seguinte, encaixando-a na anterior (Figura 19), e assim por diante. Se houver mais peças que integrantes, alguns terão de fazer o revezamento mais de uma vez. O grupo que primeiro terminar o código e que tiver a sequência correta pontua. Caso a sequência esteja equivocada, os grupos poderão dar continuidade sem precisar fazer o revezamento.



Fonte: DISNEY ([entre 2016 e 2018])

GRUPO 3: ATIVISTAS

Malala Yousafzai (Ativista)

Ruby Nell Bridges (Ativista)

Yeonmi Park (Ativista)

Clemantine Wamariya (Contadora de Histórias e Ativista)

Nadia Murad (Ativista dos Direitos Humanos)

- Rigoberta Menchú Tum (Ativista Política)

- Leymah Gbowee (Ativista da Paz)

A sugestão, para a exploração do grupo das *mulheres ativistas* é a realização de *quatro exercícios*.

EXERCÍCIO 1: produção de cartazes

As imagens das mulheres ativistas guardadas no envelope serão sorteadas entre os grupos de crianças (devido à quantidade de mulheres – 7 –, sugiro que sejam formados grupos pequenos, de três a quatro alunos, considerando uma turma de 28 alunos, por exemplo). Juntamente com as imagens das mulheres ativistas, serão distribuídas fichas com suas respectivas biografias, retiradas dos livros citados na nota de rodapé 13. Cada grupo deverá elaborar, então, um cartaz relativo à mulher que coube ao seu grupo, que apresentará,

posteriormente, para a turma. O formato do cartaz será semelhante ao dos livros citados, contendo as seguintes informações sobre a mulher estudada:

- Nome;
- Profissão/ocupação;
- Data de nascimento/Data de falecimento;
- Local de nascimento;
- Ilustração da mulher estudada;
- Breve texto contando seus feitos.

Esses cartazes serão produzidos toda vez que forem sorteados novos envelopes com novos e distintos grupos de mulheres, e serão compartilhados com a turma. Ao final do projeto, eles comporão um *livro de mulheres extraordinárias*, cujo título será escolhido pelas crianças, a partir da releitura feita por elas sobre as histórias e os feitos dessas mulheres.

EXERCÍCIO 2: sensibilização

Com exceção das ativistas Ruby Nell Bridges, Rigoberta Menchú Tum e Leymah Gbowee, todas as mulheres que compõem esse grupo viveram situações que as forçaram a deixar seus países de origem. A maioria delas, também, só teve a oportunidade de chamar atenção para os contextos violentos que enfrentavam (causados por regimes instaurados por grupos fundamentalistas e totalitários) quando já estavam em local seguro. Uma delas, no entanto, embora as circunstâncias a tenham levado, eventualmente, a sair do país, decidiu denunciar a realidade que assolava sua terra natal – primeiro anonimamente e, depois, publicamente – enquanto ainda estava lá; e isso quase lhe custou a própria vida. Seu nome é Malala Yousafzai.

Após ser contatada pela BBC, Malala começou a estabelecer contato com um correspondente da emissora e a administrar uma espécie de blog diário. Sob o pseudônimo de Gul Makai, ela relatava fatos e sentimentos do seu cotidiano como menina paquistanesa que vivia sob o regime violento do Talibã. Os líderes desse movimento extremista seguiam tomando medidas com as quais Malala e sua família discordavam. Um dia, eles determinaram que nenhuma menina poderia frequentar a escola. A partir de então, inspirada pela guerreira que

deu origem ao seu nome²⁷, Malala, quando todos pareciam estar recuando, decidiu levantar sua voz; decidiu aparecer publicamente. A história de Malala repercutiu após o atentado que sofreu, quando o Talibã invadiu o ônibus que a levava para a escola e a atingiu com um tiro na cabeça.

Há uma série de conteúdos disponíveis que permitem explorar a história de Malala e aproximá-la das crianças. Em 2015, foi lançado um documentário intitulado “He Named Me Malala” (em português, “Malala”), disponível no Netflix. Nesse mesmo ano, foi publicado o livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, escrito por Adriana Carranca e ilustrado por Bruna Assis Brasil. Escrito pela própria Malala, em 2018 foi publicado o livro “Malala e seu Lápis Mágico”. É possível, também, encontrar versões da inspiradora história da guerreira Malalai. E, ainda, pode-se trabalhar com um livro chamado “A Jornada”, de Francesca Sanna, que trata da temática dos refugiados. Todos esses recursos possibilitarão que as crianças adquiram maior familiaridade com o assunto e com a história de Malala.

EXERCÍCIO 3: “No caminho da justiça” – traçando rotas

A experiência de Malala pode servir de inspiração para que possamos ajudar a combater injustiças. Pensando nisso, a atividade proposta para esse exercício independente será a seguinte: pensando nos caminhos que muitas das mulheres conhecidas tiveram de percorrer – às vezes caminhos físicos, às vezes metafóricos – será criado um dispositivo para que, assim como Malala, seja possível denunciar injustiças que percebemos no dia a dia.

Assim, primeiramente, para que as crianças possam enxergar esses caminhos, com o auxílio de um mapa, alfinetes ou fita durex e cordões coloridos, essas rotas podem ser traçadas e visualizadas pelas crianças. Uma sugestão, para dinamizar a atividade usando um recurso que não é comumente usado pelas crianças, é confeccionar um mapa usando cortiça e posicionando os continentes – e, posteriormente, as rotas – com alfinetes. Os continentes podem ser recortados de um mapa regular ou confeccionados com cartolina, como na Figura 20:

²⁷ O nome de Malala foi atribuído por seu pai e inspirado na guerreira Malalai Mawand, que liderou soldados afegãos quando recuavam de uma guerra.

Figura 20 – Mapa Interativo



Fonte: autoria própria.

Os caminhos percorridos pelas mulheres trabalhadas e, portanto, as rotas traçadas serão as seguintes:

Malala: Paquistão – Inglaterra

Clementine: Ruanda – EUA

Yeonmi: Coreia do Norte – China – Mongólia – EUA

Nadia: Iraque – Alemanha

EXERCÍCIO 4: “No caminho da justiça” – denunciando injustiças

Depois de identificar os percursos de cada uma das mulheres estudadas, a tarefa será de, assim como elas, denunciar as injustiças que sofreram. Dessa forma, baseando-se na atitude de Malala de registrar os acontecimentos do seu cotidiano, pode-se criar uma plataforma online onde as crianças possam compartilhar situações que consideram injustas (algo que viram na televisão ou no jornal, uma cena que presenciaram na rua ou na escola...). Para isso, existem ferramentas gratuitas, como o *Wix* e o *Forumeiros*, que permitem fazer postagens e criar fóruns de discussão.

Pode-se optar, também, caso a professora prefira, por criar um recurso que não exija o acesso à internet, como, por exemplo, uma caixa onde as crianças poderão depositar suas ideias, da mesma forma como fariam na plataforma online. O objetivo principal é que esse recurso esteja disponível para que as crianças acessem e contribuam quando estiverem confortáveis, podendo, inclusive, optar por assinar ou não seus nomes. À medida que forem aumentando as

contribuições, pode-se combinar com a turma um momento na semana para ler as injustiças denunciadas e conversar sobre elas, pensando se alguém também já presenciou ou passou por uma situação parecida e se há alguma forma de barrá-la. Uma sugestão nesse sentido é a criação de um “Mural das Injustiças”, onde podem ser fixadas notícias, reportagens ou relatos das injustiças mais marcantes daquela semana, do ponto de vista das crianças.

CONCLUSÃO DO EXERCÍCIO “CAIXA DAS MULHERES”: perguntas essenciais

Quando todos os exercícios relativos aos três envelopes e grupos de mulheres forem realizados e, portanto, todos os cartazes confeccionados e apresentados, serão lançadas as perguntas essenciais. Como os exercícios relativos a cada envelope e grupo de mulheres independentes serão realizados com certa diferença de tempo, essa será uma boa oportunidade para que sejam revisitadas as histórias das mulheres estudadas e seus grandes feitos. Também, serão apresentados os produtos finais dos diversos exercícios independentes realizados: o livro de mulheres extraordinárias, o livro de histórias em quadrinhos e o “Mural das Injustiças”.

6.6 EXERCÍCIO: “IMAGINE SE...”

PROPOSTA

- Atividade em **pequenos grupos**;
- **Materiais utilizados**: história para contação; imagens de referência às histórias de inspiração; folha semiestruturada; materiais diversos para a confecção das estratégias elaboradas.

OBJETIVOS:

- >> Desenvolver estratégias de comunicação secreta a partir de situações fictícias apresentadas pela professora;
- >> Pensar sobre as dificuldades e sobre os obstáculos enfrentados pelas mulheres para se organizarem na conquista de seus direitos;

>> Refletir sobre as características que normalmente são vinculadas às mulheres e pensar se essas características se encaixam nas mulheres extraordinárias;

>> Pensar nas características comuns às mulheres extraordinárias.

FICHA DE PERGUNTAS:

- Essas mulheres têm alguma característica em comum?
- O que precisaram enfrentar para realizar seus feitos?
- Do que precisavam para conseguir fazer coisas que não queriam que elas fizessem?
- Por que era preciso muita coragem para fazer o que essas mulheres fizeram?
- Por que acreditamos que certas características não são femininas?

PRIMEIRA ETAPA: contação

O exercício terá início com uma provocação à imaginação das crianças, inspirada na história da luta das mulheres contra a ditadura chilena e nos esforços da ex-escrava e abolicionista Harriet Tubman para conduzir os escravos norte-americanos à liberdade. A professora, então, coordenará esse exercício por meio de uma contação de história, como a sugerida a seguir:

Quadro 2 – Texto para contação de história

ESCOLAS-SEM-RECREIO: QUE HISTÓRIA É ESSA?

“Algumas escolas nem sempre foram do jeito que conhecemos hoje na cidade de Porto Alegre. Há muito tempo, estar na escola significava estar em conflito constante. E nem era conflito entre as crianças; era entre os adultos e as crianças, que não se entendiam. Simplesmente discordavam em quase tudo: o que as crianças achavam que era bom para elas, os adultos achavam que era ruim; o que os adultos achavam que era ruim, as crianças achavam que era bom. Mas, havia um assunto em especial que causava maior discórdia ainda: a hora do recreio.

Tudo começou quando alguns pais e professores da comunidade do Bairro X, insatisfeitos com a qualidade do ensino, convocaram uma reunião para apresentar uma proposta muito controversa: defendiam que a hora do recreio nas escolas daquela região deveria ser

abolida. “Recreio é perda de tempo! Depois do recreio, as crianças não conseguem se concentrar, ficam muito agitadas! Na escola, criança tem mais é que estudar!”, diziam. No início, alguns dos adultos ali presentes ficaram um pouco desconfiados – não concordavam totalmente com o que estava sendo dito. Aos poucos, porém, eles foram convencidos de que aquilo seria para o bem das crianças e que seria o melhor a ser feito pela educação delas. Assim, foi determinado que não haveria mais hora do recreio nas escolas do Bairro X.

Os atingidos eram os estudantes daquele bairro, mas a revolta foi além: alguns moradores – crianças e adultos – daquele e de outros bairros da cidade discordavam do que havia sido decidido: “Onde já se viu criança sem recreio? Esse é um direito delas!”, diziam os adultos. “Esse é um direito nosso!”, diziam as crianças. “É quando podemos, descansar, lancha, recuperar ou gastar nossas energias... e brincar! E nós também aprendemos brincando! Além disso, na sala nunca podemos conversar e passamos muito tempo sentados.”. Os adultos concordavam: “As crianças precisam desse tempo de descanso e de lazer! A escola também é o lugar onde criam laços de amizade, e muitos deles são criados durante o recreio!”. No entanto, não havia muito o que pudesse ser feito: os adultos responsáveis pelas crianças das escolas do Bairro X haviam entrado em consenso, e eram eles que tomavam todas as decisões – as crianças deviam apenas obedecer.

Algum tempo se passou e as crianças do Bairro X continuavam privadas da hora do recreio. Algumas não se importavam tanto – “Tudo bem, eu posso brincar em casa mesmo...” – enquanto outras simplesmente não conseguiam admitir aquela ideia – “Temos que trazer o recreio de volta! Mas como?!”. Elas decidiram, então, que precisavam se organizar. Um dia, algumas das crianças mais insatisfeitas, em um momento de distração da professora, trocaram bilhetes combinando mudar o trajeto de volta da escola: assim poderiam discutir, sem supervisão de adultos que concordavam com as escolas-sem-recreio, o que poderia ser feito para reverter essa situação. Sabiam que o maior obstáculo para retomar o recreio era a falta de comunicação entre os estudantes, e que aquele era um dos únicos momentos em que conseguiriam falar sobre o assunto: “Como podemos nos organizar? Na escola, há adultos por todos os lados, e a maior parte dos nossos pais não liga se estamos tendo ou não recreio! Não podemos conversar sobre isso sequer em nossas próprias casas. Precisamos achar um jeito de convencer nossos professores e demais adultos de que precisamos do recreio; que recreio é fundamental, inclusive, para melhorar nossa relação com os estudos na sala de aula!”.

O que as crianças das escolas do Bairro X não sabiam é que, nos outros bairros da cidade, havia crianças – e adultos! – que também não concordavam com a posição dos adultos do Bairro X de retirar o recreio das escolas daquele bairro, e estavam dispostos a ajudá-las! Essas pessoas

queriam achar um jeito de transferir as crianças do Bairro X para as escolas dos seus bairros, que mantinham a hora do recreio. Para isso, precisavam bolar um plano que chegasse aos ouvidos das crianças do Bairro X sem que as pessoas que defendiam as escolas-sem-recreio soubessem. Já as crianças do Bairro X queriam pensar em uma forma de convencer seus professores e seus pais de que o recreio era indispensável e que precisavam instituí-lo outra vez. Eram tarefas difíceis, mas todos estavam dispostos a encarar qualquer coisa para conseguir o recreio de volta!

Vocês também podem ajudar as crianças do Bairro X a reconquistar o direito à hora do recreio! Até agora, sabemos que é necessária a ajuda para:

- a) as crianças do Bairro X se comunicarem entre elas na escola e com as crianças das outras escolas do Bairro X;
- b) as crianças do Bairro X se comunicarem com as crianças das escolas dos outros bairros;
- c) as crianças do Bairro X convencerem seus pais e professores de que o recreio é importante;
- d) transferir as crianças do Bairro X para escolas de outros bairros, onde o recreio está garantido²⁸.

Sabendo disso, agora é hora de colocar mãos à obra! Formem grupos e, juntos, criem estratégias que auxiliem as crianças do Bairro X a terem recreio outra vez!

Fonte: autoria própria.

SEGUNDA ETAPA: inspiração

Após a contação, serão reveladas aos alunos as histórias que serviram de inspiração para o exercício: a primeira delas é a história das mulheres chilenas que, durante o período ditatorial, utilizavam uma técnica de bordado chamada *arpillera* para denunciar os problemas políticos e sociais da época.

²⁸ Quanto a este item, sabe-se que a matrícula em uma escola pública obedece a uma série de critérios e que o processo de transferência de uma instituição para outra está sujeito a trâmites burocráticos e legais. Para realizar esse exercício, a professora poderá optar por considerar esse fator, apresentando-os as crianças e solicitando que elas criem as estratégias pensando nesses obstáculos – o que conferiria verossimilhança à trama –, como também terá a opção de desconsiderá-lo, mantendo o foco no exercício imaginativo das crianças.

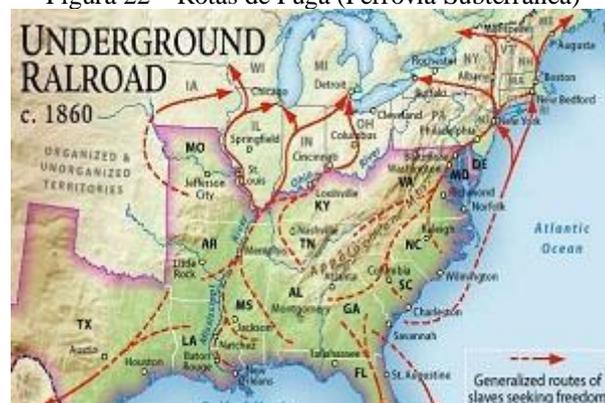
Figura 21 – Arpilleras



Fonte: Imagem retirada de: <https://arpillerasdaresistencia.wordpress.com/catalogo/>

A segunda é a história de uma ex-escrava e ativista do movimento abolicionista norte-americano chamada Harriet Tubman, que auxiliou como condutora na fuga de centenas de pessoas escravizadas no século XIX por meio de uma ferrovia subterrânea.

Figura 22 – Rotas de Fuga (Ferrovia Subterrânea)



Fonte: Imagem retirada de: <https://www.hilbert.edu/social-justice-activists/underground-railroad>

Esse será, também, o momento para discutir as perguntas essenciais do exercício, que servirão para pensar principalmente nos obstáculos que as mulheres tiveram de enfrentar e quais características de sua personalidade foram imprescindíveis para a superação desses obstáculos.

TERCEIRA ETAPA: planejamento das estratégias

Com base nesse exercício imaginativo e inspirados pelos exemplos revelados é que os estudantes, em grupos, criarão estratégias para se comunicarem e para conseguirem conquistar seus direitos no contexto que foi apresentado pela história da retirada do recreio nas escolas do Bairro X. Assim, a primeira proposta após a escuta da contação é que eles se reúnam em pequenos grupos para pensar essas estratégias, que ficarão a cargo da sua própria imaginação, podendo consistir tanto em planos que serão executados como em objetos que serão confeccionados. As crianças terão liberdade, também, para expressar essas ideias da maneira que quiserem: caso o grupo opte por elaborar um plano de fuga, poderá escrever um roteiro e fazer uma pequena encenação; ou poderá gravar um vídeo, como se fosse a cena de um filme. Se o grupo quiser criar um objeto fictício que auxilie nesse plano, poderá fazer um projeto desenhado e até mesmo construí-lo utilizando sucata, por exemplo.

Cada grupo desenvolverá um pequeno projeto expondo suas ideias. Para auxiliá-los nessa construção, a professora distribuirá uma folha semiestruturada (APÊNDICE C) na qual eles poderão indicar de forma organizada o que pretendem elaborar. Esse recurso servirá também para que a professora avalie se será possível, com os materiais disponíveis, executar os projetos criados. Cada grupo deverá, então, criar quatro estratégias, cada uma delas correspondente a um dos itens apresentados no final da história. O rascunho do projeto pode ser feito através de desenhos ou textos, fazendo um pequeno esboço do objeto que vão criar ou do plano que vão executar.

QUARTA ETAPA: confecção das estratégias

Depois de aprovados os projetos – pela professora e pelo próprio grupo – haverá o momento de confecção das estratégias. Se houver a necessidade, os alunos trarão de casa algum material específico com que tenham se comprometido e a professora fornecerá o restante, conforme combinado no projeto. Poderá ocorrer, posteriormente à produção, uma mostra para expor aos colegas o exercício realizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo; mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2009).

Em 1792, há exatos 226 anos, Mary Wollstonecraft reivindicava os direitos da mulher. Em 1792, afirmou que as diferenças entre mulheres e homens são culturais, e afirmou também que essas diferenças seriam superadas com a implementação de uma educação igualitária, que concederia às mulheres igual formação e, portanto, iguais condições de desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, de projeção intelectual, econômica e profissional. No decorrer da história, as mulheres conquistaram gradualmente seu direito ao acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior. Virginia Woolf, na década de 1920, cerca de 130 anos depois, reitera a importância da educação e seus impactos para o aparecimento de mulheres notáveis no espaço público. Nos anos 1970, 50 anos mais tarde, com o surgimento dos Estudos de Gênero, volta-se a afirmar o caráter cultural das relações entre homens e mulheres, em uma época em que as mulheres já têm formação superior e em que a produção teórica feminista começa a ganhar espaço, legitimidade e visibilidade no cenário acadêmico e, por conseguinte, nos projetos político-partidários, nas associações de mulheres e nas políticas públicas. Ainda assim, as mulheres como um todo permanecem convivendo com a desigualdade de oportunidades, com a desigualdade salarial e com a violência de gênero.

Desde o final do século XVIII, a educação é colocada como a solução para esses problemas. Percebe-se, agora, com mais de dois séculos de atraso, que isso só poderá ser verdadeiro se tivermos em mente uma escola diferente – livre de estereótipos, que possibilite o desenvolvimento pleno e autêntico do ser humano e que seja baseada nos princípios da igualdade de gênero e do respeito à diversidade: uma escola feminista. Nesse sentido, Chimamanda Ngozi Adichie, em uma TED Talk²⁹ ministrada em 2009, adverte-nos para os perigos de uma história única. Ela afirma que, quando nos é apresentado apenas um ponto de vista, repetidamente, esse ponto de vista se torna único e supostamente verdadeiro: a história única cria estereótipos e enfatiza nossas diferenças em detrimento das nossas semelhanças, dificultando o reconhecimento de que compartilhamos a condição de humanidade. As mulheres, por muito tempo, foram encurraladas por uma versão da história de cuja construção não

²⁹ TED é uma organização sem fins lucrativos que promove palestras e conferências que abordam temas e ideias que se acredita que devam ser disseminadas.

puderam participar, contada sempre sob um ponto de vista androcêntrico. Tiveram suas histórias distorcidas e abreviadas e sua dignidade roubada por aqueles que tomaram seu lugar de fala.

Chegou o momento de recobramos, de reavivarmos todas essas histórias e de encorajarmos a criação de novas que podem ser vividas à luz dessas mulheres extraordinárias que foram relegadas ao esquecimento. Esse movimento já vem sendo articulado pelas autoras dos livros que inspiraram o presente trabalho e o projeto que dele resultou. Posso, eu mesma, me considerar produto dessas iniciativas, uma vez que fui tocada pelas experiências dessas mulheres que, no decorrer desse estudo, me acompanharam, me incentivaram e garantiram meu sentimento de confiança no que foi desenvolvido. Como demonstrado no prefácio do livro “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes” (FAVILLI; CAVALLO, 2017, p. 11),

Essa confiança não é algo que as mulheres têm chance de experimentar com frequência. Como poderíamos? A maioria das mulheres extraordinárias retratadas neste livro nunca experienciou esse tipo de convicção. Independentemente da importância das suas descobertas, da audácia das suas aventuras e da extensão da sua genialidade, elas foram constantemente menosprezadas, esquecidas e em alguns casos, quase excluídas da história. (FAVILLI; CAVALLO, 2017, p. 11).

De maneira a promover às meninas e aos meninos a confiança de que precisam para atingir seus objetivos, e para que esse movimento seja efetivamente inclusivo e atinja o maior número de pessoas possível – crianças e adultos, meninas e meninos, homens e mulheres –, é imprescindível que a escola seja um dos agentes envolvidos nesse processo e que abrace essa causa, compreendendo sua importância para a quebra de paradigmas e para a transformação da sociedade. É esse o alcance que se espera que tenha o projeto aqui delineado; são as histórias geradas por ele que queremos contar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Zina Gonçalves de. Luta das Mulheres pelo Direito de Voto. Movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. **Arquipélago** – Revista da Universidade dos Açores, Ponta Delgada, v. VI, p. 443-469, 2002.

ADELMAN, Miriam. Os anos 60: movimentos sociais, transformações culturais e mudanças de paradigmas In: ADELMAN, Miriam. **A Voz e a Escuta: Encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 23-68.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (18min). Publicado por TED. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 23 nov. 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BOTTINI, Lucia Mamus; BATISTA, Roberto Leme. O trabalho da mulher durante a Revolução Industrial Inglesa (1780 a 1850). In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008**. Curitiba: SEED/PR., 2011. v. 1. (Cadernos PDE)

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

CNPq. **Censo atual**. Brasília: CNPq, 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

DISNEY. **Hora do Código**. [S. l.: s. n.], [entre 2016 e 2018]. Disponível em: <https://tv.disney.com.br/hora-do-c-digo>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ELSEVIER. **Gender in the Global Research Landscape**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. **Histórias de ninar para garotas rebeldes: Cem fábulas sobre mulheres extraordinárias**. Tradução de Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. 1.ed. São Paulo: V&R Editoras, 2017.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. **Histórias de ninar para garotas rebeldes 2: Cem fábulas sobre mulheres extraordinárias**. Tradução de Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. 1.ed. São Paulo: V&R Editoras, 2018.

FEMINISTAS: o que elas estavam pensando? Direção: Johanna Demetrakas. Produção: Lisa Remington e Gretchen Landau. Roteiro: Johanna Demetrakas. Los Angeles: Crazy Wisdom Productions; Netflix; Big Film Design, 2018. 1 vídeo (86min), color.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBGE. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.38. [Rio de Janeiro]: Centro de Documentação e Disseminação de Informações; Gráfica Digital, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2018.

IGNOTOFSKY, Rachel. **As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo**. Tradução de Sonia Augusto. São Paulo: Blucher, 2017.

INFOGRÁFICO: Mulheres na Ciência Brasileira. Galo Journal, [S. l.: s. n.], [2016?]. Disponível em: <https://galoa.com.br/blog/infografico-mulheres-na-ciencia-brasileira>. Acesso em: 13 de nov. 2018.

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

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre, v. 5, p. 51-63, 2011. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2712/3035>. Acesso em: 17 out. 2018.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 1 de set. 2018.

MOREIRA, Manuela. **A Especificidade do Movimento Sufragista Feminino nos Estados Unidos da América**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.academia.edu/17350173/A_Especificidade_do_Movimento_Sufragista_nos_Estados_Unidos_da_Am%C3%A9rica. Acesso em: 22 nov. 2018.

PANKHURST, Kate. **Grandes mulheres que mudaram o mundo**. Tradução de Flávia Yacubian. 1.ed. São Paulo: V&R Editoras, 2018.

PANORAMA da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais. Brasília: Senado Federal; Observatório da Mulher Contra a Violência, 2018. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PROJETO MULHERES INSPIRADORAS. **Ranking de Presença Feminina no Poder Executivo - PMI 2018**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://urlmaster.com.br/ctratk/marlene-campos-machado/Ranking-de-Prese%C3%A7a-Feminina-no-Poder-Executivo-2018.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SANNA, Francesca. **The Journey**. 1.ed. Londres: Flying Eye Books, 2016.

SCOTT, Joan. A História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. [S. l.: s. n.], 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%BAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 1 set. 2018.

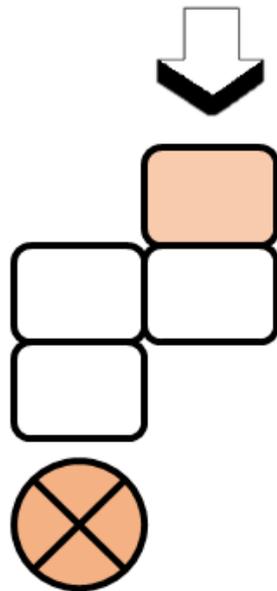
SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil**. 2. ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 28-62, jan. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. Acesso em: 16 set. 2018.

VALENTOVA, Jeroslava Varella *et al.*. Underrepresentation of women in the senior levels of Brazilian science. **PeerJ**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7717/peerj.4000>. Acesso em: 16 ago. 2018.

APÊNDICE B – PERCURSOS DO JOGO DE PROGRAMAÇÃO – EXERCÍCIO
 “CAIXA DAS MULHERES”

NÍVEL 0



mover para a frente

mover para a frente

girar direita ↻

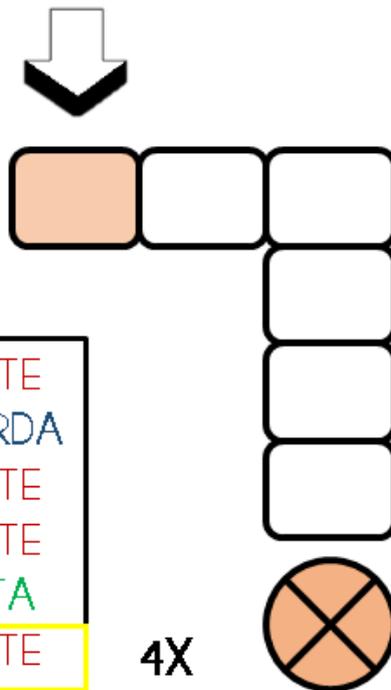
mover para a frente

girar esquerda ↻

mover para a frente

mover para a frente

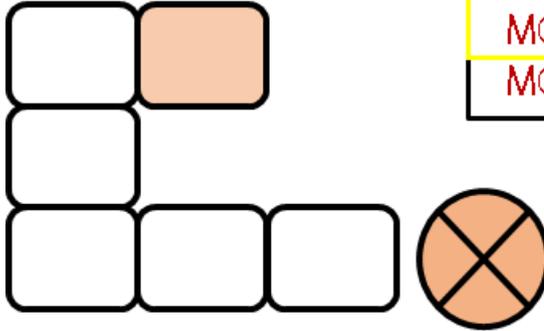
NÍVEL 1



MOVER PARA A FRENTE
 GIRAR PARA A ESQUERDA
 MOVER PARA A FRENTE
 MOVER PARA A FRENTE
 GIRAR PARA A DIREITA
 MOVER PARA A FRENTE

4X

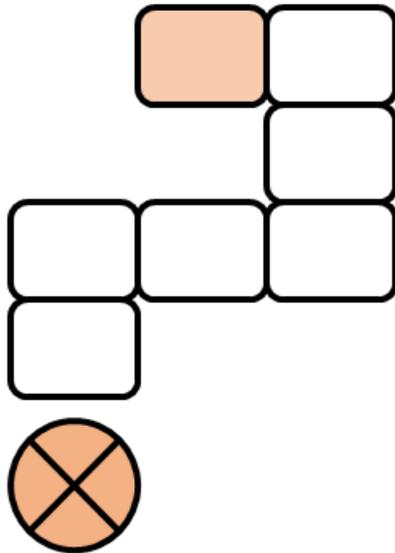
NÍVEL 2



MOVER PARA A FRENTE
GIRAR PARA A DIREITA
MOVER PARA A FRENTE
GIRAR PARA A ESQUERDA
MOVER PARA A FRENTE
MOVER PARA A FRENTE
MOVER PARA A FRENTE

2X

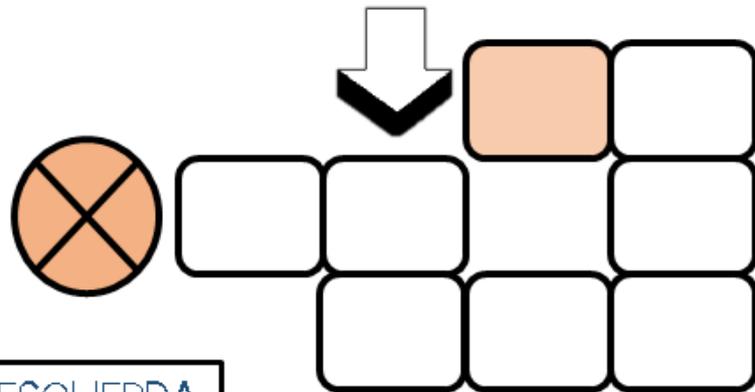
NÍVEL 3



MOVER PARA A FRENTE
GIRAR PARA A ESQUERDA
MOVER PARA A FRENTE
GIRAR PARA A DIREITA
MOVER PARA A FRENTE
MOVER PARA A FRENTE
GIRAR PARA A ESQUERDA
MOVER PARA A FRENTE
MOVER PARA A FRENTE

2X

NÍVEL 4



GIRAR PARA A ESQUERDA

MOVER PARA A FRENTE

MOVER PARA A FRENTE

GIRAR PARA A DIREITA

MOVER PARA A FRENTE

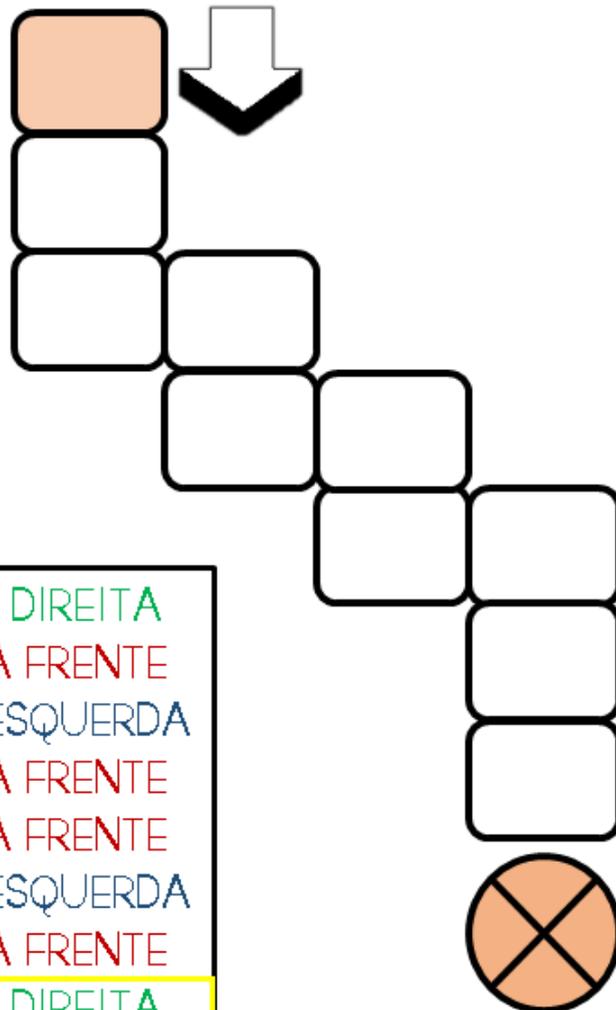
GIRAR PARA A ESQUERDA

MOVER PARA A FRENTE

MOVER PARA A FRENTE

3X

NÍVEL 5



GIRAR PARA A DIREITA
 MOVER PARA A FRENTE
 GIRAR PARA A ESQUERDA
 MOVER PARA A FRENTE
 MOVER PARA A FRENTE
 GIRAR PARA A ESQUERDA
 MOVER PARA A FRENTE

GIRAR PARA A DIREITA
 MOVER PARA A FRENTE
 GIRAR PARA A ESQUERDA
 MOVER PARA A FRENTE

2X

GIRAR PARA A DIREITA
 MOVER PARA A FRENTE
 MOVER PARA A FRENTE
 MOVER PARA A FRENTE

APÊNDICE C – FOLHA SEMIESTRUTURADA – EXERCÍCIO “IMAGINE-SE...”**“IMAGINE SE...”**

Nomes dos integrantes do grupo: _____

Data: _____

Converse com o seu grupo e, juntos, pensem em estratégias que possam ajudar as crianças das escolas-sem-recreio a reconquistar esse direito.

- 1) Como vocês tentariam resolver o problema da falta de comunicação entre as crianças de uma mesma escola do Bairro X?

- a. Como o grupo pretende apresentar essa estratégia para a turma?

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

2) Como vocês tentariam resolver o problema da falta de comunicação entre as crianças das escolas do Bairro X e as crianças das escolas dos outros bairros?

a. Como o grupo pretende apresentar essa estratégia para a turma?

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

3) Que argumentos vocês utilizariam com os pais e professores das escolas do Bairro X para convencê-los de que o recreio é importante?

a. Como o grupo pretende apresentar essa estratégia para a turma?

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

4) Que estratégia vocês utilizariam para transferir as crianças das escolas do Bairro X para as escolas dos outros bairros?

a) Como o grupo pretende apresentar essa estratégia para a turma?

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

RASCUNHO 1:

RASCUNHO 2:

RASCUNHO 3:

RASCUNHO 4: