



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO- MPEDU

ANNA KARINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

A PRESENÇA DO FEMININO NOS LIVROS DE HISTÓRIA.

CRATO – CE

2024

ANNA KARINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

A PRESENÇA DO FEMININO NOS LIVROS DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito para a obtenção do título de mestra.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, cultura e diversidade

Sublinha: Gênero, educação, sexualidade e diferenças

Orientadora: Zuleide Fernandes Queiroz

ANNA KARINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

A PRESENÇA DO FEMININO NOS LIVROS DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito para a obtenção do título de mestra.

Aprovada em: 10/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz- Orientadora
Universidade Regional do Cariri –(MPEDU/URCA)

Profa. Dra. Cícera Nunes - Coorientadora
Universidade Regional do Cariri – (MPEDU/URCA)

Profa. Dra. Antônia Eudivânia de Oliveira Silva – Membro Externo
Universidade Regional do Cariri – (URCA)

Profa. Dra. Francione Charapa Alves – Membro Interno
Universidade Federal do Cariri – (UFCA)

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, enfrentando dificuldades geográficas de um pouco mais de 500 quilômetros de distância entre casa e estudos, sem sair da sala de aula por 200 horas e ainda sem ajuda de custo algum para que pudesse alcançar as aulas presenciais, enfrentando assédio moral na escola, o que dificultou a produtividade e me levou a crises de burnout, queria agradecer a algumas mulheres que estenderam as mãos a mim, são elas: Zuleide Fernandes de Queiroz com sua paciência histórica, Cícera Nunes com sua riqueza de conteúdos valorosos e a capacidade de afetar nossos conhecimentos de forma doce e prazerosa, Francione Charapa Alves que com sua ternura, soube ensinar e corrigir sem punir, uma mulher decolonial nos métodos de ensinar, de forma que o texto ficasse minimamente aceitável, e, por fim, não poderia deixar de citar quem está comigo em todos os momentos da vida, em especial os mais difíceis, meu amado companheiro Giambatista Brito Marques dos Santos, por sua dedicação e paciência para comigo há mais de 25 anos. Também não poderia de agradecer aos amores da minha vida, meus filhos: Caio Marques Oliveira dos Santos e Iago Marques Oliveira dos Santos, simplesmente por existirem e me deixarem com os pés no chão e sem desespero.

RESUMO

Este trabalho traz uma avaliação do conteúdo dos livros didáticos ofertados no mais recente Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), com foco em temas antimachistas e antirracistas que possam ser observados e superados por professores em sala de aula. É perceptível a narrativa majoritariamente eurocêntrica, branca e masculina nas ciências e nos livros escolares. Por isso, e diante das mudanças ocorridas com o Novo Ensino Médio (NEM) e no PNLD, apresenta-se a possibilidade de desenvolvimento de um manual antimachista e antirracista, com sugestão de literatura, filmes e referencial bibliográfico, a fim de ajudar os professores a se adequarem a essas alterações mais recentes da educação. Para tal, foram analisados, por meio de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, dois volumes da Coleção Moderna Plus que correspondem aos conteúdos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Editora Moderna, publicados no ano de 2020. Toda a coleção de todo o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) traz, em 6 volumes, uma proposta integradora das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contemplando as quatro disciplinas delas formadoras – História, Geografia, Sociologia e Filosofia –, as quais antes vinham separadas em livros distintos. Tal coleção é adotada no ensino básico de escolas públicas distintas, e é importante observar se ela agrega a temática de valorização das mulheres com a necessidade de enfraquecer a ideologia machista e misógina, entrelaçadas ao combate ao racismo, uma vez que há maior objetificação de mulheres negras no nosso país, bem como a maneira como o material busca fazer isso. Buscou-se também averiguar, na biblioteca da escola EEFM Arquiteto Rogério Froes, localizada em Fortaleza e pertencente à SEFOR 2, a presença de livros paradidáticos em seu acervo que possibilitem apoio a disciplinas eletivas voltadas à construção do projeto educacional antirracista e antimachista. O propósito da Dissertação vai ao encontro da Lei nº 11.340/06 (Brasil, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha, que, no seu art. 1º, traz como um dos objetivos a “coibição e prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”, e no inciso V do art. 8º, “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar [...]”. Também convergem para a discussão proposta as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), as quais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira e indígena” dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares da educação básica. Dessa forma, o trabalho consistiu em analisar o que há de produção nos livros didáticos acima citados sobre o tema Educação Antimachista e Antirracista, tendo como produto final a

construção de uma disciplina eletiva de Literatura Antirracista e Antimachista com indicações de livros de autoria apenas de mulheres negras, o livro utilizado foi *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* da autora Jarid Arraes. Pretende-se, assim, disponibilizar material de apoio para os professores, em especial para a grande maioria que não teve, na sua formação inicial de licenciatura, disciplinas como História da África.

Palavras-chave: formação de professores; livro didático; educação antimachista; educação antirracista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
NEM	Novo Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
Trad.	Tradutor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	A caminhada de uma mulher mãe e professora	11
1.2	O meu lugar em comum com o objeto de estudo	21
1.3	O feminismo somado ao ciberativismo ensinou a geração de estudantes que trouxeram lutas feministas para o espaço escolar.....	36
2	REFERENCIAL TEÓRICO	46
2.1	Formação de professores	49
2.2	Sobre o livro didático	52
3	RESULTADOS	56
3.1	As Obras analisadas.....	56
4	DESCRIÇÃO DO PRODUTO.....	7256
5	CONCLUSÃO	74
	REFERÊNCIAS.....	76
	ANEXOS.....	81
	Livro: Poder e Política	81
	Livro: Trabalho, Ciência e Tecnologia	86

1 INTRODUÇÃO

Uma proposta de trabalho acadêmico é a sistematização de uma longa caminhada que envolve não só o mundo do trabalho, mas também, neste caso, a educação e as subjetividades. Aqui apresento¹ a construção de uma mulher feminista, mãe e professora, pertencente a uma sociedade machista e misógina, que vivencia, inúmeras vezes, a invisibilização, o silenciamento e diversas violências de figuras femininas, em todos os espaços da sociedade, inclusive nas narrativas oficiais da História do nosso país, através dos Livros Didáticos. Portanto, delinear uma proposta para professores, no tocante à educação antimachista e antirracista, é querer falar, inicialmente, da minha formação como mulher, como professora e da formação de meus colegas professores. Porém encontraremos no objeto de estudo dessa dissertação, o Livro Didático, as nuances racistas e machistas de suas abordagens, sejam através de imagens, sejam através da construção dos textos que vão induzindo os alunos leitores a pensamentos eurocêtricos de uma masculinidade branca elitista e, portanto, dominadora. Vou, então, reservar lugar para cada um.

Assim sendo, vou construindo essa necessidade de possuímos, em vários livros paradidáticos, um manual de apoio, a fim de que possamos abordar o que o livro didático não trouxe às mulheres na construção da sociedade e, menos ainda, na sociedade brasileira. Será através de um livro paradidático que será feita a disciplina eletiva, na interdisciplinaridade dos Itinerários Formativos, que os temas transversais serão abordados.

Com isso, buscamos fortalecer as mulheres para uma educação antimachista e antirracista, tão bem defendida pela filósofa paulofreiriana Bell Hooks (2013), no livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade”. Foi durante a pesquisa e minha experiência como docente, nas escolas, que pude refletir sobre quais recursos literários estão à disposição para a realização dessa proposta educacional, bem como a formação dos professores, no que se refere a essa pauta. Por fim, o auxílio necessário que possamos dar com esse trabalho de dissertação.

1.1 A caminhada de uma mulher mãe e professora

Chegando a janeiro de 2024 como uma senhora professora com a idade de 50 anos, tendo minha formação acadêmica, iniciada nos anos 90, dizia-me que eu não poderia escolher objetos de estudo ligados a mim, como abraçar pautas da minha vida, pois demandaria a

¹ Por se tratar de um texto que revela minhas experiências de vida, trago a narrativa em primeira pessoa.

contemplação de subjetividades, sentimentos. Expressar sentimento poderia não ser considerado científico. Diante disso, iniciei um processo de afastamento dos lugares que não me aceitavam por inteiro, uma vez que não me reconhecia neles. Durante toda minha graduação, a universidade e a pesquisa passaram a representar algo distante de mim, pois era onde poderia estar, desde que não fosse verdadeiramente eu mesma. Deveria ser, portanto, uma pessoa sem paixão. Entretanto, não tive tempo para esse exercício de automutilação.

Aos vinte e sete anos, com um filho pequeno, casada, trabalhando dentro e fora de casa, iniciei a criação dos meus filhos sem rede de apoio, pois meus pais haviam saído de Fortaleza para Boa Vista/Roraima, o que quebrou qualquer laço familiar com parentes próximos e eu ficara em Fortaleza, recém-casada e recém mãe. Seguir na academia seria fingir ser algo que não me representava, ou melhor, não me aceitava, por ser mulher mãe e sem apoio. Aliás, nunca soube fingir, não sei explicar o porquê, mas não conseguia ficar calada quando era necessário. Se durante muitos anos a academia me disse que não poderia estar lá, a ela eu disse inúmeros “não”.

Não conseguia demonstrar interesse por algo que não me aceitava. Nesses 50 anos de idade, tentei moldar a mim mesma, para não machucar ninguém, diante desse processo que a vida de ser uma mulher mãe me limitou. Sou Anna Karina Cavalcante de Oliveira, mulher, mãe de dois homens, professora, com mãe e avó professora, sou feminista por sobrevivência.

A condição de ser mulher impõe silenciamentos como parte da nossa construção cultural dentro do patriarcado que nos objetifica, desde a colonização europeia no Brasil. Senti-me construída mulher desde muito cedo, seja conscientemente ou inconscientemente, pois fui colocada em lugares específicos, com papéis de uma menina e depois de mulher. Houve percepções de negação e de admiração das figuras femininas que me cercaram desde muito pequena, seja através de minha avó paterna analfabeta, seja através de minha mãe professora. Elas tiveram um papel importante na minha construção, negando-me ou me afirmando.

Ainda pequena, na cidade em que nasci, município de Baturité, estado de Ceará, no ano de 1973, recebi orientação de minha mãe para não passar na calçada de um vizinho, Seu Antônio Pereira. Aqui todos os personagens da minha vida relatada terão nomes fictícios por zelo a cada um deles. Seu Pereira era um homem velho, branco, solteiro, com um quintal cheio de cabras e tinha um filho, homem, adulto. Não sei como Seu Pereira ficou sozinho na vida, mas sei que ele dava balas e bombons para as crianças que passavam na sua calçada, coisa que minha mãe ensinou, desde muito cedo, e que trago comigo até hoje: eu não podia aceitar de ninguém estranho, balas, bombons ou algo parecido. Aqui fica registrado que a primeira coisa que

aprendi a dizer foi “não”, principalmente a homens, acredito que por segurança ou precaução. Inclusive, a respeito do ato de dizer não, há muitas histórias que me marcaram. Certa vez, vi Seu Antônio Pereira dando bombom para a filha da Dona Rita e, desde então, fiquei desconfiada. Era dito pelas pessoas mais próximas a mim nesta cidade que as filhas da Dona Rita não eram boas companhias, pois eram filhas de mãe sem pai. O problema era que a Dona Rita tinha muitas filhas e com idades próximas a minha. Elas moravam na rua ao lado da minha, então era impossível não brincar com elas, mesmo que proibidas, foram minhas companhias mais próximas.

Nesse sentido, podemos considerar que fui travessa e transgressora desde pequena, pois adorava estar com as filhas da Dona Rita. Esse era meu refúgio. A liberdade que elas tinham me atraía de forma animadora, pois o pai não estava presente para supervisioná-las e a mãe precisava ficar o dia todo no trabalho, assim como a minha. No entanto, algumas situações fizeram com que me afastasse delas. A mais próxima a mim passou a aceitar os bombons do Seu Antônio Pereira. Ainda que eu dissesse que era perigoso, ela não me ouvia. Preferia o prazer de um bem material (como o bombom) a ficar aos meus cuidados em negar aproximação com homens estranhos. Outro afastamento foi causado pelo excesso de liberdade do qual elas dispunham, em contraposição ao meu aprisionamento como menina. Percebemos aos poucos que isso nos distanciou. Ainda que eu gostasse de ouvir as histórias que as mais velhas contavam sobre as festas, não era bom apenas escutar o que contavam, ficar em silêncio em desanimador. Percebi e aprendi desde cedo que o aprisionamento que eu tinha, me silenciava.

O cuidado da minha mãe, no que se refere a mim, sempre ocorreu através de contação de histórias ruins. Era a “pedagogia do medo” que influenciava a minha formação; seja pelo cuidado com a higiene pessoal, como ter a obrigação de lavar os pés antes de dormir (caso contrário, como dito popularmente, o cão vinha lambê-los); seja para tomar cuidado com estranhos, principalmente homens, como o caso do Seu Antônio Pereira.

Lembro de alguns pesadelos que tive, enquanto criança, com o “velho do saco”, o qual supostamente pegava crianças soltas na rua para colocá-las no forno. Tudo invenção da minha mãe para eu ter medo constante e me paralisar. O local dos pesadelos era sempre o quintal do Seu Antônio Pereira que ficava na rua onde eu morava. Assim, a rua também representava uma transgressão, um misto de medo e liberdade. Como uma mãe conseguiria manter a própria filha dentro de casa, já que trabalhava o dia todo como professora? A pedagogia do medo funcionou para me paralisar, quando pequena, de modo que esse controle fosse possível. Mesmo brincando

na calçada, sabia que não podia ir muito longe de onde a vista não alcançasse minha casa. Tudo era tão grande e tão longe.

Também foi com a minha mãe que aprendi, através da pedagogia da violência, o que eu podia e o que eu não podia fazer. Apanhava por quase tudo, não sei nem explicar o porquê. Às vezes, apanhava porque o copo escorregou da minha mão, outras porque não comi tudo que havia no prato ou porque preferi brincar a fazer a tarefa da escola. Lá estava o cinto, “cantando” nas minhas pernas.

A casa da minha avó ficava numa rua por trás da minha casa. Lá era o ponto de encontro dos primos. Ficávamos brincando no quintal. Tratava-se, na verdade, de um sítio dentro da cidade, bem no pé de uma serra, cheio de fruteiras, um lugar onde dava para brincar sozinha, como muitas vezes eu brincava. Sozinha, eu podia comer de tudo, até mesmo as frutas proibidas por minha mãe ou por minha avó; como a ata, popularmente chamada de pinha. Eu passava mais tempo sem comer do que comendo, pois minha mãe dizia que era uma fruta muito remosa², portanto, seu consumo não era bom para aqueles que estavam com ferimentos. Inclusive, em mim, ferimentos não faltavam; vivia correndo e caindo. Escondida, comia a ata, fruta que passou a ser a minha preferida, pois tinha gosto de transgressão à ordem de minha mãe. Uva era outra fruta proibida. Desta vez, a proibição partia da minha avó, que vendia a fruta. Então, comê-las era prejuízo.

Algo que eu também fazia escondida era tomar banho no tanque que ficava na entrada do quintal e servia de bebedouro para os pombos. Após o almoço, como de costume em cidades do interior, alguns dormiam. Eu aproveitava o cochilo da minha avó. Era o horário da água quente, o que dava para fugir dos olhares.

Cabe salientar que eu sempre adoecia depois, não tinha jeito. Um dia, minha mãe soube que eu estava no tanque e foi me buscar. Lembro que ocorreu em um final de semana, porque era o dia no qual os bêbados lotavam um bar bem na esquina entre o sítio da minha avó e a casa da minha mãe. Eu estava tomando banho com uma calcinha branca e de elástico frouxo. Minha mãe foi me buscar e, depois de umas chineladas na frente dos primos, obrigou-me a ir para casa só de calcinha molhada. Foi um dos percursos mais longos que eu fiz nessa época de criança. Ainda lembro de tentar cobrir meu corpo com as mãos. Talvez eu tivesse entre 8 e 10 anos de idade. Não me lembro mais de ter tomado banho no tanque escondida depois dessa vergonha pública. Mães têm mania disso, não é? Fazer a gente passar vergonha em público.

² Referente a comidas fortes, ofensivas.

Não sobrou muito de felicidade na infância, mas também não fui uma criança triste. Outros “nãos” marcaram a minha vida. Um deles só veio depois do erro e me marcou até os dias de hoje. Fui uma adolescente bem tímida. Diziam que nós, mulheres, não poderíamos falar muito, só depois de ter muita certeza, a fim de que não falássemos besteiras. Tratava-se do final dos anos 80, um atraso ainda imenso para jovens meninas.

Eu tinha uma amiga com quem tinha poucas afinidades, pois, enquanto ela gostava de brincar de boneca, eu preferia assistir a novelas ou filmes. Hoje, ela é bolsonarista³, enquanto eu assumo uma posição ideológica distante da dela, mas o que importava era o fato de nos conhecíamos desde a infância. Estudamos na mesma sala de aula, nossas mães eram colegas professoras e, anos depois, voltamos a morar próximas. Desta vez em Fortaleza, onde havia poucas crianças na vizinhança. Assim, era importante manter uma amizade. Eu participava das brincadeiras de rua, porém não me interessava brincar de boneca.

Quando deixamos para trás essa fase de brincadeiras, a transição foi pouco perceptível. Lembro que ela namorou, por pouco tempo, um rapaz; logo terminou o relacionamento. Certo dia, enquanto ela viajava para passar as férias em Icarai, ele apareceu em minha casa, a fim de me pedir em namoro. Afirmou que havia terminado o namoro com minha amiga. Eu nunca havia namorado antes, estava entusiasmada com a possibilidade de ter um namorado. Então, mesmo que se tratasse do ex-namorado de uma amiga, aceitei o pedido. No entanto, quando ela voltou de viagem, descobri que ele havia reatado o relacionamento com ela antes de viajar. Esse acontecimento me causou grande sofrimento, pois perdi a amizade dela. Apesar das tentativas de reconciliação, ela não se dispôs a me ouvir. Dessa forma, passei minha adolescência decidida a não comprometer minhas amizades por causa de homem algum.

Percebi, da pior maneira possível, como é fácil que sejamos colocadas umas contra as outras. Isso foi tão desgostoso que aprendi a manter-me distante desses trastes. Namorar, para mim, tornou-se sinônimo de aprisionamento e limitações. Apenas depois de adultas voltamos a nos aproximar, porém, conforme mencionado, ela se tornou bolsonarista, devido uma religião neopentecostal, enquanto eu me mantive distante disso. Prazeroso foi seguir sem namorados até os 20. Já me bastava o grilhão dos pais. Minha mãe sempre me lembrava: “Nunca fique com ex-namorado de amiga!”. Entretanto, todos os meninos que conhecia já haviam namorado alguma amiga. O jeito foi aproveitar a adolescência ao lado das amigas de escola. Sem dúvida, foi o melhor a ser feito.

³ Bolsonarista, quem compartilha ideias preconceituosas, ou de intolerância e ódio.

Minha trajetória escolar foi marcada pela introspecção, até reprovar de ano devido uma matéria que nunca consegui compreender bem: Física. Havia um colega de sala, um “nerd”, que se ofereceu para me ajudar, mas, sabendo de suas verdadeiras intenções, preferi não aceitar a ajuda, a fim de não ser cobrada depois. Sempre desconfiei dos homens, conforme minha mãe me ensinou. Após essa reprovação, mudei de turno e me descuidei dos estudos. Se era para ser uma má aluna, que fosse, então. Ainda assim, consegui terminar o ensino médio; mesmo me comportando muito mal. Um desses momentos foi quando atendi a um chamado do meu professor de História, Luís Tavora Furtado Ribeiro para participar de uma atividade política, e, quase sozinha (eu e um colega), percorremos as salas convocando os estudantes para um ato contra o presidente à época (1992), Collor de Mello. Foi a primeira vez que fui chamada à direção da escola e ameaçada de perder a bolsa de estudos. Embora eu não tenha vindo de uma família pobre – minha mãe era professora e meu pai autônomo (comerciante) –, lembro-me de momentos em que não tínhamos dinheiro para roupas ou transporte escolar. Dependia de caronas com o vizinho. Então, perder a bolsa de estudos seria uma grande tristeza, pois meus outros irmãos não tiveram bolsa de estudos e foram estudar em escola pública, numa época em que, na escola pública, só era permitido terminar o ensino médio. Fui a única filha a ingressar na universidade.

Sou a mais velha de três filhos e me lembro de ter visto minha mãe chorar apenas uma vez. Eu deveria ter cerca de nove anos e, ao perguntar o que havia acontecido, ela respondeu que estava com dor de dente. Achei estranho, pois minha mãe sempre cuidou muito bem dos dentes dela e dos nossos. Em outro momento, minha tia contou que a verdadeira causa do choro foi uma traição do meu pai com uma mulher de nome Conceição. O mais doloroso foi descobrir que Conceição era a irmã mais velha de uma aluna de minha mãe, à época. Não sei como minha mãe conseguiu entrar em sala de aula e não permitir seus sentimentos interferissem em seu trabalho como professora. Em uma cidade pequena, esse tipo de segredo não permanece oculto, até mesmo para uma criança. Minha mãe conviveu com muitas traições de meu pai, porém nunca falou sobre isso aos filhos. Ela sempre sofreu em silêncio, “como tinha que ser”. Hoje, meu pai afirmava que os filhos não gostam dele porque minha mãe contou sobre sua conduta, como se não fôssemos capazes de perceber quem de fato ele é.

Em 1984, migramos de Baturité para Fortaleza, quando uma intensa seca levou meu pai à falência, forçando-o a ir em busca de oportunidades melhores. Apesar de termos deixado Baturité, mantive uma relação muito próxima com minha avó paterna, que permaneceu lá, pois era o lugar onde eu passava as férias. Minha avó era alta e sua beleza se refletia até em seu

nome: Dona Diva. Ela defendia minha mãe das atitudes do meu pai, mesmo se tratando do próprio filho. Admirava sua postura e me sentia segura com ela. Gostava de ouvir as histórias da minha avó, apesar de muitas serem muito tristes. Sentia-me ligada a ela através de suas histórias, as quais marcaram a minha infância.

Quando todos os seus filhos de minha vó se casaram e ela ficou sozinha, aproximei-me dela ainda mais. Percebi que ela passou a viver plenamente após a morte de meu avô, assim como ocorre com muitas mulheres. Então passei a admirá-la ainda mais. Apenas após ficar viúva, minha avó passou a mostrar-se independente: plantava e vendia tudo o que colhia do quintal, desde carambolas a acerolas. Vendia até mesmo uva, a fruta proibida. Esta era a mais cara, principalmente por ser a mais difícil de brotar. Ela conseguiu sobreviver financeiramente e ainda reformar a casa, trazendo o banheiro para dentro da residência. Meu avô nunca admitiu: mudanças. Poucas casas mantinham banheiro no quintal, apenas o meu avô, homem conservador e avesso a mudanças.

Minha avó era conhecida e respeitada na cidade, e havia muita reciprocidade entre ela e as pessoas. Tornou-se uma mulher comerciante. Eu me orgulhava de ser neta da Dona Diva, me orgulhava de andar ao lado dela. No final da tarde, ela se sentava na cadeira de balanço e rezava o terço em voz baixa, enquanto sua irmã, Tia Loló (Luísa), ficava perto do galinheiro, de cócoras, fumando um cigarro de palha ou rapé. Tia Loló era uma mulher preta e cheia de ensinamentos. Ela dizia que a fumaça do cigarro servia para espantar as muriçocas durante o sono. Eu dividia meu tempo entre ouvir as histórias da Tia Loló e, após o terço, as de minha avó. Os personagens dessas histórias eram pessoas que eu conhecia, o que tornava mais fácil de compreendê-las. O tema preferido de minha avó era relembrar seu pai, sua infância e seu marido, meu avô.

Não posso negar, apesar de já ter sido repreendida pelo meu pai por dizer isto, que não gostava muito do meu avô; e continuo sem ter boas lembranças dele. Ele era uma figura assustadora para uma criança, sempre proferindo palavrões. Nunca soube meu nome, então só me chamava de “filha da minha mãe”, seguido de algum palavrão. Eu temia sua ignorância. Há uma história que nunca esqueci, pois minha avó a repetiu várias vezes: era a de uma mulher conhecida como Chica Rapadura, que meu avô colocava na cela do cavalo e passava em frente à casa deles apenas para que minha avó soubesse da traição. Após a morte dele, minha avó costumava dizer: “Eles estão juntos no céu e eu aqui”. Como dizer a uma idosa profundamente católica que céu não existe? Para tentar trazê-la à terra, respondi: “Não, vizinha, estão em covas separadas!”. Ela aprendeu a engolir tudo, principalmente o que não gostava. No dia do meu

casamento civil, em novembro de 1998, lá estava ela, feliz, dando-me conselhos matrimoniais. Ela disse, por exemplo, que, no dia em que meu companheiro chegasse em casa aflito e nervoso, eu deveria encher a boca de água e mantê-la assim até que ele se acalmasse. Foi o que ela aprendeu com um padre conselheiro, em um confessionário, e o que ela fez a vida toda para que o casamento com meu avô desse certo. Evidentemente, nunca segui esse conselho, mas ela garantia que funcionou para ela. A que custo? O de seu silenciamento. Isso culminou, no final da vida dela, em uma depressão.

Refletir sobre a história de vida da minha avó e de minha mãe é reviver silenciamentos, anulações, invisibilidades e violências de quem só passou a viver como queria depois que meu avô morreu. Ela pôde viver livremente por quatorze anos. Não é possível encontrar, nos livros didáticos, histórias de mulheres como minha mãe, minha avó e tantas outras que tiveram destinos semelhantes, pois sempre fomos invisibilizadas, a fim de que nos tornássemos propriedade dos homens.

Sou neta e filha de professoras. Minha avó materna, Dona Sefisa, que cito apenas agora, era uma mulher alfabetizada. Por saber ler e escrever, tornou-se professora nas horas vagas, ajudando as filhas dos parentes a aprenderem o básico (ler e escrever), mas sua verdadeira profissão encontra-se na agricultura. Morava em Iapi, distrito de Independência, Ceará, que faz limite com o Piauí. Só havia água quando ela a carregava na cabeça, uma realidade que mudou somente com a chegada do governo Lula, através do qual ela ganhou uma cisterna. Da mesma forma, a energia elétrica só chegou com o primeiro governo Lula. Ela era muito comunicativa e plantava tabaco nos terrenos dos vizinhos, já que o dela era pedregoso. Pegava roupas velhas e as trocava por galinhas e outros produtos para alimentar a família. Foi dando um por um dos seus filhos e filhas, da filha mais velha à mais nova, para que estudassem na cidade, oferecendo-lhes mais oportunidades do que ela teve.

Meu avô materno era um homem pacato e que não se ausentava dos cuidados com a terra. Ele estava sempre observando alguma vaca ou carneiro. Trabalhava como barbeiro nas horas vagas, além de exercera profissão de agricultor. As decisões sobre os assuntos relacionados à casa ficavam a cargo de minha avó.

Em Fortaleza, minha avó materna sabia pegar ônibus sozinha, já que sabia ler, diferente da minha avó paterna, que apenas desenhava o nome e, por isso, tinha seus passos mais limitados enquanto meu avô estava vivo. Aprendi com as histórias de minhas avós que ler era libertador para as mulheres, e eu brincava de ser professora.

Minha mãe foi dada aos nove anos de idade para começar a estudar de verdade. Foi morar na casa de uma prima recém-casada, onde trabalhava durante o dia e estudava à noite, além de cuidar dos filhos da prima. Minha mãe não é uma mulher negra, mas também não chega a ser considerada branca. Ela tinha um cabelo liso e bem preto. Um primo a chamava de Leni Preta, porque a mãe dele, irmã do meu pai, também se chamava Leni, porém é branca. Minha mãe deixou a casa da prima para se casar com meu pai, trocando apenas os grilhões. Conseguiu concluir o terceiro normal grávida de mim e se tornou professora de educação infantil do Estado, profissão que exerço. Trabalhava muito, acordava de madrugada para preparar o almoço e deixava pronto antes de sair para o trabalho.

Lembro que, aos 12 anos, foi dada a mim a tarefa de esquentar o almoço e terminar o que faltava. Após o meu nascimento, vieram mais dois irmãos, então eu tive que assumir parte das responsabilidades da casa. Lembro que, aos doze anos, a limpeza da casa era minha responsabilidade. Minha mãe ganhava pouco, mas com sacrifício conseguia pagar alguém para ajudar ocasionalmente, evitando sobrecarregar a si mesma ou a mim. Ela também desejava que eu estudasse. Embora eu dissesse que não queria ser professora, fantasiava-me como tal nas datas comemorativas; adorava passar a manhã na escola onde eu estudava e, à tarde, acompanhava minha mãe na escola onde trabalhava. Não saberia dizer se haveria outro caminho para mim; o fato é que eu não queria passar pelos mesmos problemas que minha mãe enfrentou como professora, mas isso foi inevitável. Eu nem sabia quem era o governador Gonzaga Mota, mas aprendi que minha mãe fazia greve por causa dele, então passei a odiá-lo também. A greve educava toda a família.

Meu pai nunca permitiu que minha mãe participasse das greves, mas ela ficava em casa resmungando. Assim, aprendi que ser professora nunca foi fácil. A liberdade que não tive quando criança, busquei ter na fase adulta. Após concluir o ensino médio, passei dois anos sem oportunidades; falta de perspectiva de vida. Trabalhei vendendo medicamentos genéricos de farmácia em farmácia, recebia muitos não e assédios por parte de velhos proprietários de farmácia. Eles eram tão asquerosos, pois me enxergavam como parte dos produtos genéricos que eu vendia. Sentia que precisava encontrar uma saída, uma profissão mais digna, que me trouxesse respeito e não me objetificasse.

Foi então que eu passei a dividir meu tempo entre a venda de medicamentos e os estudos na biblioteca pública, até conseguir, finalmente, ingressar na universidade pública. A partir daí minha vida mudou radicalmente. Em 1995, aos vinte e um anos, já adulta, fui aprovada no curso de Licenciatura em História, a disciplina que eu mais gostava na escola, selando o meu destino

como professora. Na universidade pública, logo no primeiro semestre, tive contato com o movimento estudantil e adorei o que vi. Era exatamente o que eu desejava: defender a universidade pública, não apenas para mim, mas também para os meus futuros filhos. Além disso, garantir Educação de qualidade para os filhos das/dos trabalhadoras. Esse foi o início de uma experiência que faz parte da minha vida até os dias de hoje.

Meu interesse e minha participação na política só aumentaram. Participei dos processos eleitorais para o Centro Acadêmico do Curso de História e para o Diretório Central dos Estudantes da UECE (Universidade Estadual do Ceará). Em pouco tempo, estava envolvida não só na defesa da universidade pública e gratuita, mas me enxerguei parte do mundo como mulher e futura trabalhadora da educação. Embora fosse difícil circular pelos corredores da universidade vestindo camisas que estampavam a defesa à legalização do aborto, nunca deixei de defender essa pauta, tema que, acima de tudo, trata da vida das mulheres. Todos conhecem alguém que já passou por um aborto. Eu mesma testemunhei um caso quando ainda cursava o ensino médio. Uma jovem que mal havia iniciado sua vida sexual faleceu em decorrência de um aborto malfeito. Como já foi dito ao longo deste texto, sou feminista por sobrevivência.

Minha jornada na militância universitária levou-me a fazer parte de um partido político de esquerda, ao lado de operárias do setor de calçados. Minha primeira fala ao microfone foi em frente à fábrica Grendene, no bairro operário, Barra do Ceará, bairro em Fortaleza, onde soube que algumas mulheres trabalhadoras grávidas estavam perdendo seus filhos devido à exaustão e às condições desumanas impostas a elas pelo trabalho (como limite de idas ao banheiro e muitas horas de trabalho em pé). Em casos como esse o aborto era “legalizado” pela exploração patronal, que as levava ao abortamento compulsório. O contato com a realidade dessas mulheres solidificou minha adesão ao feminismo classista, com o qual sou comprometida hoje.

Meus amigos eram os militantes e o meu interesse não era comum ao de outras jovens com vinte e poucos anos. Foi durante a militância que encontrei meu companheiro. Casamos em 1998, em uma cerimônia civil e simples, somente para a família e amigos próximos. Os grandes rituais da sociedade não me atraíam. Entretanto, quando nasceu o meu primeiro filho, percebi que não há lugar para as mulheres mães na militância partidária.

Passei a me enxergar como um corpo estranho, mas não deixei de questionar internamente e a incomodar, quando pedi solução para a minha pauta: onde está o lugar da mulher-mãe nas organizações? Onde estão as creches também nas organizações, a fim de que possamos nos reunir e militar nas ruas, nas portas de fábrica ou nas universidades? Onde estão

as condições para que possamos adquirir formação como dirigentes e estarmos nos espaços em que decidem sobre a organização e nossa militância? Como mulher, professora e terceirizada, faço o seguinte questionamento: onde estão os nossos direitos trabalhistas iguais aos dos professores efetivos? Meus dias de mulher organizada estavam ficando difíceis, pois eu reivindicava a aceitação da minha existência e lutava por espaços melhores. Com isso, passei a incomodar muito os dirigentes da organização, em sua maioria homens. No entanto, precisei me afastar da militância organizada para focar no trabalho e na maternidade, enfrentando greves sem poder me expor, tendo em vista a possibilidade de retaliações ou demissão por ter contratos temporários.

Em 2013, já mãe de dois filhos, esforcei-me para conseguir ser aprovada em um concurso público e garantir meus direitos trabalhistas, os quais deveriam ser garantidos a todos. Em 2014, fui aprovada no concurso do Estado do Ceará, após mais de uma década como professora temporária e em escolas privadas. Nessa época, não tinha com quem dividir a tarefa de cuidados dos filhos pequenos.

Hoje, com os meus dois filhos já crescidos, um com 24 e outro com 19 anos, consigo retomar o trabalho com a militância organizada, mas, surpreendentemente, as demandas permanecem as mesmas. Ainda luto para poder existir com nossas pautas, resistindo ao silenciamento imposto pelos próprios companheiros. Estes, ainda recorrem a ataques morais e difamações para nos desacreditar. Corremos o risco do isolamento, da exclusão e da perseguição política.

Ter acompanhado, por mais de 50 anos, minha mãe imersa em um casamento abusivo e vê-la hoje em momentos de tristeza profunda me coloca em um nível de empatia com outras mulheres nas suas mais diversas situações de violência. Foi assim que me expus ainda mais como mulher feminista, participando dos processos políticos eleitorais desde 2018. Nesse mesmo ano, descobri que meu filho mais velho é autista, à época com 18 anos. Ainda que tenha sido uma revelação tardia, trouxe respostas para dores não compreendidas antes do diagnóstico, como o isolamento, os *stims* (estereotípias) e Transtornos Obsessivos Compulsivos (TOCs), como lavar exageradamente as mãos e excesso de organização. Também foi possível compreender seu tratamento ríspido, sua aversão ao meu toque de carinho, suas respostas monossilábicas, sua depressão, antissocialização e o pior de todos os obstáculos: o capacitismo por parte de outras pessoas.

Mesmo sendo diagnosticada com autismo muito sutil e já adestrado socialmente, encontro-me sempre na condição de mulher sozinha, porém tranquila, ao lado das mulheres que

passam por situações de opressão. Apesar disso, reconheço que muitas não conseguem fazer o mesmo pelas outras, devido ao machismo que precisa ser desconstruído nas escolas, nas famílias, nos meios de comunicação, nos livros didáticos; enfim, em todos os espaços da sociedade.

Por fim, encerro este tópico tendo abordado diversos temas que me ajudaram a encontrar respostas em mim mesma para quem sou e o que defendo. Meus projetos buscam dar voz às mulheres e toda a sua diversidade de lutas e resistências, dando destaque a histórias invisibilizadas e esquecidas, não reconhecidas.

1.2 O meu lugar em comum com o objeto de estudo

Lutar pelas pautas de mulheres é uma necessidade intrínseca a uma mulher feminista, mãe e professora, especialmente ao atuar em escolas públicas. As experiências compartilhadas neste texto não seguem uma ordem cronológica linear, mas consistem em uma base importante da minha trajetória.

Em 2015, junto a outra professora feminista, consegui formar um Núcleo de Estudos de Gênero na escola, em que trabalhei até o ano de 2023. Desde o início do projeto, sentíamos a necessidade do debate sobre gênero nas escolas, já havia sido despertado em nós a importância de o feminismo ocupar o currículo escolar. No entanto, não imaginávamos que implementar esse Núcleo fosse algo que trouxesse tantos inimigos, especialmente entre professores homens.

Nunca tivemos tempo reservado para o trabalho no núcleo, nem reconhecimento por parte de gestores, nem para dar visibilidade à página que criamos no Instagram da escola. Também não dispúnhamos de um espaço próprio. Esse trabalho contava apenas com o esforço individual de duas professoras que desafiavam a estrutura machista, misógina, LGBTfóbica e racista da escola pública. Jamais imaginamos que acolher as pautas negadas pela escola levaria a perseguições políticas e até adoecimento emocional, mas tínhamos a certeza de que era o que deveria ser feito. Segue print da página do instagram do Núcleo de Gênero Stefhani Brito:



No dia primeiro de janeiro de 2018, essa certeza foi confirmada. Na ocasião desta data, recebemos a notícia de que ocorreu mais um horrendo caso de feminicídio, dentre tantos televisionados. Entretanto, desta vez, envolveu uma ex-aluna da escola, Stefhani Brito. Essa aluna esteve no banco escolar onde leciono, exatamente no mesmo período em que se envolveu com seu futuro assassino. Ainda muito jovem, sem preparo e fortalecimento para perceber a relação abusiva em que estava se envolvendo, afastou-se dos estudos e não concluiu o Ensino Médio. Optou ou, na ilusão, foi viver ao lado de quem ela acreditava ser um grande amor, um cuidador, um companheiro. Cabe salientar que um ato como este, de abandono da própria vida para dedicar-se a um grande amor, é aprendido e incentivado há muitas gerações e todas nós

estamos sujeitas a esse tipo de situação. Stefhani também poderia ter aprendido a dedicar-se a sua vida, buscando independência financeira e emocional. Caso tivesse acesso a uma educação antimachista desde cedo, que a possibilitasse fortalecer a si própria, talvez ficasse menos vulnerável, evitando esse triste desfecho.

Todavia, infelizmente, assim como inúmeras meninas, Stefhani Brito passou a viver em um cárcere privado, sofrendo violências físicas e emocionais cotidianamente, até encontrar o fim prematuro do qual muitas mulheres estão indo ao encontro. A notícia do seu brutal assassinato nos abalou profundamente, não só como mulheres, mas também como professoras. Para mim, representou um fracasso escolar, uma vez que não conseguimos proteger a aluna. Do mesmo modo, esse fracasso foi compartilhado com a mãe de Stefhani, Rosilene Brito. Foi a partir desse sentimento que criamos laços afetivos. Rosilene Brito, foi convidada a participar do Núcleo de Gênero várias vezes, a fim de conversar com nossos alunos, na tentativa de que essa história não mais se repetisse.

Logo abaixo imagens com atividades e presença com a mãe de Stefhani Brito, Rosilene Brito, que esteve conosco em março no ano de 2018, 2019 e 2020.





Com isso, percebemos como as mulheres se sentem culpadas, ainda que sejam vítimas dos homens. Não houve manifestação de pai ou de professor homem por Stefhani, mas sim das mulheres que estiveram ao seu lado. Rosilene Brito, mãe de Stefhani Brito, relatou os sinais de alerta que via no corpo da filha, como as marcas de tortura. Quando a mãe a indagava, Stefhani buscava dar uma resposta que colocava Dona Rose na mesma posição de vítima de relacionamentos abusivos e mal sucedidos com seus companheiros, uma vez que a violência contra mulheres é vista com normalidade na sociedade em que vivemos.

No entanto, nenhum tipo de violência deve ser visto com normalidade. Não deveria ser normal a brutalidade que levou ao fim a vida de Stefhani e de tantas outras. Do mesmo modo, não podemos achar normal o abandono escolar que se deu ainda no primeiro ano do ensino médio. A escola precisa arcar com responsabilidades sociais e fazer uma busca, objetivando identificar casos de evasão e apontar saídas para evitar esse problema, independente da motivação pela qual ocorreu.

Após horas de tortura, o frágil corpo desfalecido de Stefhani, menina mulher, foi exibido pelo assassino, em cima de uma moto, no meio da rua. Se isso não representa a certeza de que somos criadas para objetificação e dominação masculina, que tudo pode contra meninas e

mulheres, não sei o que representa! É urgente a abordagem de gênero nas escolas. Precisamos de disciplinas que combatam as violências de gênero, uma vez que as escolas têm uma responsabilidade com a sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta macro áreas temáticas (como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura). A Lei nº 11. 340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, no Art. 1º e no inciso V do Art. 8º, propõe a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, bem como a promoção e a realização de campanhas educativas voltadas ao público escolar. No entanto, falta vontade política de gestores de secretarias de educação e de escola para trazer esse tema para o centro da sala de aula.

Dar visibilidade à mulher, enquanto sujeito histórico que sempre foi, é não permitir a objetificação, o silenciamento e a invisibilidade a que muitas somos submetidas até os dias de hoje e que leva a diversos tipos de violência ou morte. A educação é parte importante no processo transformador da sociedade e o país precisa avançar no combate à violência contra a mulher. A relação de gênero faz parte da vida pessoal, do mundo do trabalho e da família. Ou seja, está presente em todas as situações. Propiciar aos estudantes um “olhar sobre o gênero”, dialogando com os conteúdos escolares, é mostrar para eles que os papéis relativos ao gênero foram construídos ao longo do tempo e que não há nada de imutável ou biológico, pois tudo é cultural. Trata-se de uma cultura de relações de poder e, portanto, de inferiorização e objetificação.

As diferenças entre os sexos foram estigmatizadas ao longo da história, com a construção de uma identidade feminina baseada no medo, na fragilidade, na obediência e na servidão ao homem; enquanto a construção do homem foi baseada na força, na virilidade e na violência, portanto, na dominação da mulher. Qualquer aspecto que escape ao controle dessa dominação e subjugação, mesmo que esteja restrito ao pensamento do próprio homem, leva ao estado máximo da violência.

Foram séculos com essa construção de gênero. Entretanto, nem sempre foi assim. Portanto, isso pode e deve ser mudado. Nossos papéis de gênero possuem historicidade e temporalidade. Segundo a autora Carla Bassanezi Pinsky:

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as idéias a respeito do que é ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades

apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. Também adquirem uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos (os estudantes entre eles), pois dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas, mesmo em aspectos que, por sua aparente ligação com a biologia, se mostram difíceis de serem mudados (e melhorados) (Pinsky, 2015, p.32).

A normalização dos papéis de gênero e suas funções sociais (como afazeres domésticos, cuidado com a família, submissão e romantismo fantasioso), para as mulheres em oposição ao papel do homem dominador, violento e provedor, leva a sociedade a uma desigualdade de gênero alarmante, trazendo consequências como: desempenho de funções semelhantes, mas com salário menor; mais casos de assédio moral e sexual às trabalhadoras; mais violência sexual a meninas e toda uma construção historicamente cultural que colocou a mulher como inferior, indigna, portanto, vulnerável ao poder masculino.

Não por acaso, a mãe de Stefhani não terá para onde recorrer a não ser aceitar a submissão e o destino de uma relação abusiva. Perceber a importância do caso de Stefhani me deixou sensível a outros casos, como o de Rebeca. Esta era ex-aluna da escola e, quando ainda era uma menina de 14 anos, muito dedicada aos estudos e líder de sala, sua angústia chegou até mim como um pedido de socorro.

Ao perceber Rebeca muito triste e se distanciando do aprendizado, não conseguindo atentar-se às aulas, chamei-a para conversar e ela relatou as ameaças que vinha sofrendo por parte de um ex-namorado, o qual dizia que iria expor suas fotos do seu corpo nu nas redes sociais. É comum, atualmente, o compartilhamento de fotos íntimas em um relacionamento amoroso. Então, sob o medo de ser apedrejada moralmente, Rebeca foi exposta a uma das piores violências que uma mulher pode sofrer: o ataque moral e a exposição de sua intimidade. Percebi que estávamos prestes a vivenciar um crime contra uma jovem menina, então busquei, nessa mesma manhã, convencê-la a conversar com a mãe e levá-la à DECECA (Delegacia de Combate à Exploração da Criança e do Adolescente), a fim de prestarmos queixa do caso.

Descobri que não seria fácil, pois Rebeca sentia mais medo da mãe do que da situação que estaria por vir. Liguei para sua mãe, depois que Rebeca permitiu que tivéssemos essa conversa. Após muita conversa com ela, expliquei à mãe, por telefone, o que se passava com a filha. Confesso que não foi fácil, porém a recém aprovada Lei 13.642/18⁴, conhecida como Lei Lola, ajudou-me a conduzir a situação. Essa lei trata da violência cibernética. A maioria das

⁴Altera a Lei nº [10.446](#), de 8 de maio de 2002, para acrescentar atribuição à Polícia Federal no que concerne à investigação de crimes praticados por meio da rede mundial de computadores que difundam conteúdo misógino, definidos como aqueles que propagam o ódio ou a aversão às mulheres.

vítimas dos casos de cyberbullying (65%) e exposição íntima (67%) são mulheres, segundo a ONG Safernet. O estado de ansiedade em que se encontrava Rebeca não é uma atitude isolada, pois, segundo dados divulgados pela Secretaria da Mulher, durante os anos de 2015 a 2017, 127 suicídios de meninas foram ocasionados pela divulgação de imagens online.

Outro dado assustador de uma pesquisa realizada pelo Data Popular/Instituto Avon, em 2014, revelou que 28% dos homens ouvidos afirmaram ter repassado imagens de mulheres nuas. Quase um terço dos homens faz essa prática sem a autorização ou conhecimento das vítimas. A misoginia está presente em todos os espaços, especialmente nos que são predominantemente utilizados pelos homens.

Fomos à Delegacia da Criança e do Adolescente, eu e Rebeca, após uma conversa com a mãe e com o diretor da escola. Isso atrasou um compromisso pessoal: buscar meu filho na escola. Tentar resolver casos de misoginia e acolher meninas e mulheres sem uma infraestrutura adequada é uma tarefa que beira o impossível, mas que me leva a situações em que é preciso abdicar ou acumular inúmeras tarefas necessárias.

No dia seguinte, a mãe de Rebeca veio ao meu encontro, na escola. A mãe julgava a filha e proferia xingamentos, devido ao compartilhamento de fotos íntimas da menina com o ex-namorado. Então percebi outra situação que deixava Rebeca em desespero: o medo do julgamento da mãe. Essa conversa foi um rico aprendizado para mim. Foi difícil convencer uma mãe sobre o quanto é natural as relações sexuais entre adolescentes e o quanto a culpa jamais será da menina ou da mulher, quando vítima de um relacionamento com alguém que a manipula por estar apaixonada e a usa para satisfazer um prazer em ver a menina sofrer e se humilhar.

Perguntei a Rebeca se havia chantagem por parte do ex-namorado, no que se refere a ameaças de postar fotos íntimas dela. Ela relatou que ele afirmava que permaneceria cometendo essa atitude até encontrar uma outra menina para substituí-la e continuar fazendo o mesmo com a próxima. Isso revela um prazer em ver o sofrimento de meninas. Nitidamente, tratava-se de um jovem perverso e misógino.

Nesta mesma escola, vivenciei não apenas casos de violências de gênero com minhas alunas mas também vivi intensamente uma greve na educação, que forjou ainda mais minha formação como uma professora feminista classista, formações que seguem em paralelo, pois durante o fechamento do ano letivo de 2015 e início do ano de 2016, passamos por duros ataques à educação pública. No Estado do Ceará, o Movimento de Ocupação de escolas ocorreu após demissão de mais de 6000 professores temporários, redução do tempo de aulas em laboratório,

fim do Projeto Professor Coordenador de Área (PPCA) e a diminuição de horas do Projeto Professor Diretor de Turma⁵ (PPDT).

Essas medidas levaram a categoria dos professores a uma greve nas escolas estaduais de ensino básico, durou três meses de greve com professores e estudantes contra governo e secretaria de educação do Estado.

Assumimos essa greve com caráter defensivo, uma vez que a educação foi atacada com a retirada de conquistas importantes, como os projetos mencionados. A greve veio para manter e não perder o que já foi conquistado em épocas anteriores. Isso levou os estudantes a compreender o que estavam perdendo e a participarem ativamente dos processos de luta. A greve foi expandida, então, o que era luta das professoras e professores intensificou-se e passou a ser parte importante da escola. Havia, nesse caso, uma juventude que estava acompanhando a primavera das mulheres⁶. Esse movimento foi popularizado e ganhou adeptos, graças ao alcance da internet, o que ocorreu não só através de movimentos impulsionados por *hashtags*, mas também por movimentos de rua que ocorriam desde as Jornadas de Junho de 2013. Vejamos o que Maria Bogado afirma sobre a juventude nas lutas de 2013:

A força da multidão tinha sido descoberta por jovens que se deixavam atrair pelo magnetismo de um pertencimento provisório e precário. Testemunhávamos a emergência de uma nova linguagem tecnopolítica que superava o ‘clickativismo’, mas que claramente nasceu nas redes sociais (Hollanda, 2018, p.25).

A greve na educação que ocorreu no Ceará, em 2016, apontou um novo ator político: os estudantes que chegavam às escolas sedentos por transformações importantes, inseridas no contexto nacional como parte de outras grandes lutas, não restritas apenas à defesa da educação. O Brasil caminhara a passos largos nos processos de transformações sociais. Clementino e Oliveira (2023) fazem a seguinte afirmação:

As políticas desenvolvidas pelo governo Lula, continuadas pela Presidenta Dilma Rousseff (PT), afetaram diretamente a educação brasileira, já que buscaram ações mais inclusivas de acesso e permanência escolar,

⁵ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.

⁶ A Primavera das Mulheres foi um movimento social que eclodiu em maio de 1968 em Paris, marcando o papel feminino na sociedade. Até hoje, seus ideais influenciam a luta pelos direitos das mulheres, igualdade de gênero e uso da moda como forma de manifesto.

principalmente para parcelas desfavorecidas da população. Iniciativas como o Programa Bolsa Família (PBF), com suas condicionalidades (garantindo a frequência escolar de crianças e adolescentes mais pobres); o Programa Mais Educação (PME), com ampliação da jornada diária escolar dos/as estudantes mais carentes; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para tratar dos assuntos referentes às políticas de diversidade e inclusão; a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos - Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) -, foram determinantes para mudar o cenário educacional brasileiro.’(Clementino; Oliveira, 2023, p.2).

Essas transformações positivas na educação prometem melhores perspectivas para as escolas. No entanto, como tudo no capitalismo é contraditório, o período de boas transformações foi fortemente abalado por uma crise, em 2015. Naquele ano, a então presidenta recém-eleita, Dilma Rousseff, com o slogan “Pátria Educadora”, determinou um corte de R\$ 10,5 bilhões no orçamento do MEC. Esse corte afetou significativamente os programas das universidades e escolas. Foram feitos cortes e restrições a programas como o Fies, Mais Educação, o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); além de troca de ministros, atrasos nos pagamentos de bolsas de estudos e outras consequências sentidas em todo o país. Os cortes no orçamento da SEDUC/Ceará levaram professores e estudantes a lutarem. Essa luta impactou-me profundamente.

Como feminista e professora, meu envolvimento e empatia com a educação e contra as opressões que envolvem as alunas foi essencial na greve da educação de 2016, à fala de uma estudante secundarista sobre os acontecimentos de junho de 2013 indica que havia uma mudança de comportamento juvenil acontecendo no país. Isabella Dias comenta:

Eu vejo muita gente hoje negligenciando a importância das jornadas de junho de 2013. Acho que todas essas pessoas que foram pra rua, de todos os posicionamentos políticos, descobriram uma força incrível que antes não conheciam. Para os movimentos das minorias isso é muito importante. O feminismo teve um boom depois de 2013, o movimento negro também. Eu vejo que a nossa juventude está caminhando no sentido de incluir a política nas nossas relações, no dia a dia. Então por isso é que sofremos essa guinada conservadora, ela é uma resposta a esse processo de conscientização pelo qual estamos passando (Hollanda, 2018, p. 23).

A geração de estudantes que ocupou as escolas acrescentou pautas importantes à greve, dialogando com professoras mais progressistas sobre questões como as reformas estruturais nas escolas, merenda escolar de melhor qualidade e questionamentos sobre a função social da escola de ensino médio na atualidade. Temas como gestão democrática e a discussão de gênero nas escolas também estiveram fortemente presentes em suas pautas.

Fui convidada a ir a algumas escolas ocupadas para falar sobre gênero e mulheres na ditadura cívico militar brasileira. Inclusive, a juventude da primeira escola ocupada no Ceará, antes da ocupação, entrou em contato comigo solicitando apoio político, pois fazíamos parte de um mesmo coletivo, chamado Coletivo Construção Socialista (CCS). Organizávamos reuniões na mesma escola ou na casa de estudantes para discutir conjuntura e formação política.

Assim, estive na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral EEMTI CAIC Maria Alves Carioca, na primeira noite de ocupação com as estudantes, enfrentando e afrontando a estrutura educacional e questionando seu conservadorismo e antidemocracia corriqueiro. Um aluno me indagou: “Professora, se somos maioria, por que nós, estudantes, não decidimos sobre que escolas queremos?”. Portanto, a ocupação consistiu em um rico aprendizado político, através de uma programação que incluía nas escolas discussões sobre gênero, combate às opressões, democracia, conjuntura política, cultura, música, teatro e outros temas diversos. Isso gerou diversos questionamentos sobre o papel da escola no sistema em que vivemos, bem como sobre a profissão docente, os métodos, as técnicas de ensino e de aprendizagem.

Deixo aqui o trecho de uma carta da ocupante do CAIC Maria Alves Carioca, Kaliane Senna, participante do CCS, como um indicativo da forte presença de lideranças femininas nesse movimento grevista:

A ocupação é um protesto dos alunos em repúdio aos cortes que o governo está fazendo na educação. Nós, alunos, cansamos de ver nossa escola tão bonita ser destruída, cansamos de esperar que o governo tome a iniciativa de fazer algo por nós, resolvemos tomar nossos destinos nas nossas mãos e ir à luta, por uma educação libertadora, uma educação que não nos ensine somente a obedecer, mas sim a pensar. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a ocupação não é e nunca será vaga, a ocupação é um momento pleno de aprendizagem, onde os alunos são os protagonistas de um movimento lindo. Através da ocupação descobrimos que ao invés de perambularmos pelos corredores, presos a ordens ditadas para nós, existe um eu dentro de cada um de nós, que é capaz de formular nossas próprias ideias. A ocupação é libertadora, ela vem ensinando a mim e a diversos alunos que juntos possuímos o poder de mudar o mundo. E é por esse motivo que precisamos unir cada vez mais nossas forças, não vamos parar por migalhas oferecidas por nosso governador, com intuito de nos conter. Queremos uma educação de qualidade não apenas para uma parte, mas sim para todos. Nós somos o poder, e juntos venceremos quaisquer obstáculos. Avante estudantes! Não tem arrego!

<https://www.facebook.com/share/p/MV9r4nZjPH7CUVXu/?mibextid=oFDknk>

O exercício da democracia no espaço escolar foi ampliado e tornou-se palco de um fecundo debate sociopolítico. O período de ocupação reacendeu o movimento estudantil secundarista em Fortaleza e no interior do Estado do Ceará, originando uma vanguarda estudantil com disposição para lutar e defender a escola de políticas públicas que possam ferir direitos já assegurados, como o Novo Ensino Médio, que se preparava para ser aprovado. O Projeto Escola Sem Partido começava a ganhar força. Sob a perspectiva de Paulo Freire, surgiram inúmeras experiências, com erros e muito mais acertos, refletindo a educação como intervenção no mundo. Esse cenário delineia-se a partir de uma geração politizada e aliada aos professores, geradora de conflitos, desafiadora de conhecimentos didático-pedagógicos ditos consagrados e que tem como missão ensinar e aprender. Participei ativamente dessa luta, seja como professora, seja como aliada dos estudantes, em um processo de construção de uma educação inovadora, que buscava enxergar o mundo além dos muros e grades da escola.

A nova vanguarda estudantil, aliada aos professores grevistas, foi um diferencial qualitativo que levou a uma maior radicalização no processo de luta e nas bandeiras reivindicatórias da greve de 2016. Foram quase setenta (70) escolas ocupadas na capital e interior do Estado do Ceará. A maior preocupação desses estudantes era garantir a qualidade do ensino, da merenda e melhorar a estrutura escolar.

Após o término da greve, a luta estudantil foi interrompida por uma atitude autoritária, covarde e bem organizada, demonstrando vir de cima, envolvendo a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE) – dirigida pelo, à época, secretário e, atualmente, Deputado Federal Idilvan Alencar, filiado ao PDT – e alguns gestores escolares que entregaram nomes completos e endereços de muitos estudantes à polícia. Estes foram denunciados por danos ao patrimônio e chamados a depor em delegacias. Por serem menores de idade, foram acompanhados por suas mães. Alguns estudantes buscaram a ajuda do CEDECA (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente), que, com seu grupo de apoio, incluindo advogadas, conseguiu prestar auxílio, evitando consequências mais graves. Apesar disso, observando o conteúdo do interrogatório policial, ficou nítida a perseguição e punição política aos estudantes ocupantes. Foram feitas perguntas como: “Vocês fazem parte de alguma organização política? Havia professores orientando sobre o que deveria ser feito? Qual a relação deles com o feminismo?”. No mínimo, uma atuação vexatória para humilhar e assustar alguns protagonistas das lutas. Essa experiência, entre tantas outras, contribuiu para o que sou hoje, portanto questionar os conteúdos e narrativas oficiais nos Livros Didáticos é parte de uma construção política minha e relação das ferramentas do mundo em que trabalho.

Minha relação com as estudantes se aprofundou de tal forma que já não percebia mais o quanto o feminismo e sua sororidade me aproximava mais das estudantes e menos dos meus colegas professores, especialmente quando havia casos que envolviam conflitos entre os dois grupos e a opressão era o tempero desses conflitos. Daí viriam os questionamentos a nossa formação conservadora, enquanto professores, conjugar a realidade das estudantes e nossas opressões de mulheres as teorias de uma educação reprodutora do machismo e misoginias e tornou uma necessidade cotidiana.

Anos depois, fazendo parte da difícil tarefa de carregar, com minha colega professora, o Núcleo de Gênero Stefhaní Brito, fomos surpreendidas por um levante feminista nas escolas. O ano era 2020, primeiro período pandêmico, e tudo que eu fazia de forma anônima, como denunciar meus colegas professores homens, agora emergiu em forma de uma primavera das meninas em várias escolas do Ceará, o movimento *#exposedfortal*.

A Primavera das Meninas, que ocorreu com o Movimento *#exposedfortal*, em 2020, é uma explosão de várias histórias de opressão e machismo que antes eram silenciadas nas escolas. As vítimas, estudantes mulheres, resolveram adotar uma postura incomum, o caminho inverso ao que é de costume no país, onde a vítima que resolve contar sua história passa a ser culpada. Elas resolveram dar visibilidade aos casos de violência sofridos por elas nas redes sociais, expondo-se por justiça.

Esse encontro do movimento feminista nas escolas navegou pelo empoderamento das meninas, impulsionado pela ascensão do feminismo e pelo ciberativismo. Movimentos ciberativistas apropriam-se de *hashtags*, nas redes sociais, fortalecendo campanhas como a reivindicação pelo “parto humanizado”, ocorrida através da plataforma Facebook e transformada em um chamado às ruas, em pelo menos 21 cidades brasileiras (2012). Outros movimentos foram impulsionados por *hashtags* como *#meuamigosecreto* (2015), *#metoo* (2017) e *#elenão* (2018). Estas aumentaram seu impacto e avolumaram-se com o passar dos anos até chegarem em 2020, quando a vida escolar passou a ser remota e foi imposto um distanciamento físico entre assediadores (professor) e suas vítimas (estudantes).

A seguir, será apresentada uma matéria divulgada em um jornal de grande circulação, acerca do início do movimento *#exposedfortal*:

Relatos de assédio e divulgação de fotos íntimas em Fortaleza ganharam as redes sociais na terça-feira (23) com a hashtag *#ExposedFortal*, que se tornou um dos assuntos mais comentados do Brasil no Twitter. No Instagram, em perfil com mais de 35 mil seguidores, vítimas explicaram casos criminosos e nomes envolvidos nas acusações foram reunidos em publicações. Entre elas,

nomes de professores de escolas da cidade também foram citados (Diário do Nordeste, 2020).

Em uma sociedade democrática, a escola deve ser incompatível e intolerante com os casos de assédio sexual, mas, infelizmente, essa não é a realidade das escolas brasileiras. Em contrapartida, esse será o nosso objeto de trabalho e estudado no presente projeto de pesquisa. Fundamentando-se na matéria do jornal Diário do Nordeste (2020), questiona-se:

Na visão da pedagoga Fernanda Cavaliere, quando o desrespeito vem de uma referência diária no ambiente de aprendizagem, o impacto vem para “a vida dessas meninas como um todo”. “Baixo rendimento e desinteresse são sinais de alguma coisa não vai bem. Depressão, ansiedade e pânico são transtornos que podem ser desencadeados e que também afetarão a vida escolar (Diário do Nordeste, 2020).

De acordo com o trecho da matéria citada, os assédios afetam negativamente a vida escolar das jovens estudantes e, portanto, é um assunto pedagógico que precisa ser discutido em vários espaços institucionais responsáveis pela condução escolar, como secretarias de educação e, especialmente, pessoas ligadas à própria escola. Esta precisa ser um espaço de discussão, de reflexão, de segurança e acolhimento, além da aprendizagem.

Na escola onde eu trabalhava, em 2020, havia mais de 2 mil estudantes e uma média de cem professores. Localizada em um bairro de classe média de Fortaleza e longe de problemas sociais graves como o tráfico de drogas, a escola até hoje é uma referência, no que se refere a alunos que migram da escola particular para a pública no ensino médio. No contexto de uma escola pública não periférica, com alunos de diferentes classes e formações sociais, no ano de 2020, avançávamos com uma grêmia estudantil composto apenas por meninas que reivindicavam o feminismo. Com o Núcleo de Gênero Stefhani Brito ainda sobrevivendo, fomos apresentadas com uma ação que tomou de conta da escola e das aulas remotas: as denúncias dos professores assediadores sexuais que há anos praticavam livremente seus abusos contra jovens meninas.

Logo a seguir temos dois prints da página do grêmio de nome @abtropicalia.



A ação do grêmio foi de colocar sua página do Instagram a serviço das estudantes para preservar sua identificação. Já a minha participação – após comemorar a onda feminista que finalmente chegava para denunciar essa situação estrutural de machismo que ocorria há muito tempo – enquanto presidenta do Conselho Escolar e membra do Núcleo de Gênero Stefhani Brito, consistiu em acolher as estudantes do grêmio e, após reunião com a gestão escolar, Núcleo de Gênero Stefhani Brito, Conselho Escolar e Conselho Tutelar, encaminhar os casos ao Ministério Público do Ceará. As estudantes do grêmio imprimiram e organizaram as denúncias, a partir das quais 22 professores da escola foram acusados de assédio sexual.

Tomamos a decisão correta, porém eu não imaginava a fúria com que outros professores e professoras receberam tal movimento de denúncia. É comum o corporativismo da categoria de professores, porém não seria a atitude de uma professora feminista ficar calada e inerte diante de casos de assédio sexual contra menores. De 2020 a 2023, os embates entre os professores da escola contra mim apenas se intensificaram, tornando o ambiente tóxico e insalubre ao ponto de me levar a solicitar cinco vezes o afastamento para cuidar da saúde mental. Tudo isso em um só ano, em 2023, e depois pedir remoção da escola. Nunca um combate ao assédio sexual me colocou em um lugar de tantas violências e perseguições como as denúncias contra professores

assediadores. Rapidamente, fui afastada do Conselho Escolar, onde logo depois ingressei como mãe de estudante, eleita em reunião de mães e pais, porém tive que abdicar imediatamente do cargo, pois a gestão escolar passou a me difamar, dando a entender que o meu objetivo em estar no Conselho Escolar era ser contra os professores. Ganhava força a narrativa de que eu era inimiga da escola ao preferir defender as estudantes em vez dos professores.

A escola não está desassociada da sociedade. Ao contrário disso, os avanços que se dão fora dela chegam rapidamente até ela, por isso, é importante observar os movimentos feministas que chegaram até as escolas para dizer “não” ao machismo e às formas de opressão ligadas a estrutura educacional. Os docentes precisam acompanhar o ritmo das mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola segura e democrática, a fim de que isso seja estendido aos espaços sociais e vice-versa.

Meninas ergueram as vozes antes silenciadas, o movimento #exposedfortal trouxe à luz da sociedade o que se deve mudar com urgência nas escolas e fora delas. Sabemos que foi um passo inicial, porém muito significativo para que outros passos possam ser dados em direção ao combate efetivo de uma prática secular que destrói meninas e mulheres.

No ano de 2020, o movimento feminista sofria vários ataques, pois se fortalecia, na presidência da república e no senso comum, um projeto neofascista que tinha como base uma forte misoginia. Infelizmente, nossos colegas professores não estão longe do senso comum. Portanto, quero abrir um subtema que muito ensinou a mim e às jovens estudantes, e que merece uma reflexão mais aprofundada, uma vez que se trata de uma ferramenta importante na luta feminista que permeia a educação.

1.3 O feminismo somado ao ciberativismo ensinou a geração de estudantes que trouxeram lutas feministas para o espaço escolar

Iniciaremos tratando do movimento que chegou até as escolas, chamado #exposedfortal. Este ainda aparece como novidade no espaço acadêmico, apresentando poucas produções científicas (artigos, trabalhos de conclusão de curso, etc.). Ainda que, no ambiente escolar, saibamos que a opressão e as violências contra meninas e mulheres não seja algo novo, abordá-las e confrontá-las no espaço escolar, sim, é algo novo e muito difícil de ser feito, exatamente por se tratar de algo que vinha de um silenciamento secular por parte de assediadores para com as vítimas. Poucos ou quase nenhum artigo acadêmico há sobre o tema, pois o movimento ainda é recente, ocorreu no ano de 2020. Portanto, trata-se de um dos artigos voltados ao âmbito jurídico e outro mais voltado à educação. Ambos serão apresentados a seguir.

O primeiro artigo apresentado aqui foi encontrado em uma revista de História, logo, produzido por profissionais da área da educação. Intitula-se “#Exposed: Como a Discussão de Gênero em Sala de Aula Pode Ajudar a Combater o Assédio Sexual nas Escolas”. De acordo com o estudo,

[...] sobre as urgentes necessidades de se introduzir as discussões de Gênero no âmbito da sala de aula, bem como pelo fato de que o movimento do #exposed revelou um problema intrínseco, antigo e ‘acobertado’ na educação brasileira: o assédio como modalidade extrema da violência de gênero perpetrado por docentes contra discentes. (Silva, 2021, p. X).

A princípio, a pesquisa identifica os papéis sociais e de gênero construídos na sociedade, que levam a comportamentos ligados ao que se entende como masculino, diferenciando-o do feminino de forma que há uma imposição desde o nascimento, no próprio ambiente familiar. Portanto, não é algo tão facilmente assimilado por todos. Por isso, os pesquisadores defendem que é necessária uma reeducação, ou desconstrução, na própria escola, discutindo gênero para que o assédio seja facilmente identificado e denunciado como uma prática de abuso e violência.

Segundo a socióloga feminista Nancy Chodorow, a divisão de gênero está ligada à construção de papéis que carregam tarefas de quem acumula poder através das relações sociais. Portanto, o professor, como homem culturalmente e socialmente construído nessa sociedade, e como alguém que detém poder (ele e todos os outros) normaliza a conduta abusiva, já que sua autoridade não é questionada devido ao fato de ser um homem, apresentando-se como porta voz da ciência e do conhecimento.

Na segunda parte da pesquisa, explora-se o movimento #exposed, surgido nos Estados Unidos para denunciar casos de abuso de poder, abrangendo variados temas: corrupção, racismo, traição, crimes e assédio. Chegando ao Brasil, esse movimento ganhou força em 2020, durante a pandemia de Covid-19, rompendo o silêncio de casos de assédio sexual ocorridos nas escolas e cometidos por professores. Silva (2021) afirma que

A sistemática do movimento era bem simples, porém efetiva. Cada usuária usava a expressão “#exposed/” seguida do nome da cidade e, logo depois, era feita a denúncia da situação de constrangimento sofrida pelas estudantes, desde insinuações sexuais, piadas de duplo sentido, até o toque não autorizado em seus corpos, as mensagens indecentes em aplicativos de mensagens e, por mais absurdo que possa parecer, as tentativas de estupro, com muitos casos de estupro consumado (Silva, 2021).

O artigo não só explica o processo de acontecimento do #exposed, mas também destaca o papel social da escola, construindo a necessidade de transformar mais um espaço de opressão para meninas e mulheres.

O segundo artigo acadêmico sobre o tema é da área jurídica, já que o tema envolve o Ministério Público de vários estados brasileiros. Com o título “A Prática de Exposed na internet e a configuração da conduta como abuso de direito”, apresenta-se o confronto entre a liberdade de expressão da vítima em choque e o direito à privacidade do assediador. Neste texto, destacam-se os riscos pelos quais meninas e mulheres passam de vítimas a culpadas, a depender da forma como a denúncia é feita. Não é por um acaso que meninas e mulheres não denunciam os casos; não é por um acaso que o sistema judiciário brasileiro e outras instituições demonstram o quanto é preciso passarem por processos de mudanças no perfil de gênero e no perfil da composição social de quem as compõem.

Observa-se que as vítimas estão em situação de vulnerabilidade historicamente construída pelo machismo, que confere ao homem um poder quase inabalável. Não só ele, mas também outras pessoas, até mesmo mulheres, têm seus valores culturalmente alicerçados no machismo e ocupam instituições escolares, secretarias de educação, direção de escolas, tribunais; bem como posições (como a de delegado ou advogado) que não podem ser ocupadas pelo feminismo, pois se opõem à construção histórica do machismo.

Ainda, ressalva-se que o autor do fato poderá tentar silenciar a vítima. Nesse sentido, um dos medos do praticante ao recorrer ao Poder Judiciário está na possível retaliação por parte da pessoa exposta, podendo resultar na retirada da denúncia ou queixa-crime, bem como em uma provável retratação pública pelo Exposed feito. Tal possibilidade junto à crescente popularidade do movimento, fez com que cada vez mais pessoas recorressem ao apoio dos internautas para o efetivo relato do acontecimento, de forma a expor situações que lhe causavam medo ou até constrangimento. Entretanto, embora tal possibilidade tenha empoderado várias vítimas por meio da liberdade de expressão, a exposição realizada de forma equivocada ou sendo inobservados certos preceitos, podem gerar consequências negativas, como um processo judicial contrário a si. (Bolesina, 2021).

Isso significa que, para o judiciário, narrar os fatos via redes sociais pode, pois, enquadrar-se na liberdade de expressão. Por outro lado, a vítima pode ter que responder juridicamente, caso mencionem o autor do crime. Isso pode ser interpretado como exposição do indivíduo sem sua permissão, violando o direito de privacidade do assediador. Isso evidencia a necessidade de mudanças no espaço jurídico.

Os próximos referenciais teóricos sobre o movimento feminista nas redes sociais, ou ciberativismo, serão baseados em matérias na imprensa, em virtude da proporção que o movimento #exposedfortal ganhou nas redes sociais e do quanto foi avassalador na vida de professoras feministas que fazem as denúncias.

O movimento do ciberativismo feminista brasileiro começou em junho de 2012, após um obstetra, Jorge Francisco Kuhn, dar uma entrevista no programa “Fantástico”, da TV Globo, e defender o direito de as mulheres grávidas optarem pelo parto em casa ou “parto humanizado”, como é popularmente conhecido. Imediatamente, o Conselho Regional de Medicina do Rio de Janeiro pressionou o Conselho Regional de Medicina de São Paulo para punir o médico. A partir daí, iniciou-se uma campanha nas redes sociais na plataforma Facebook, organizada por mulheres, a fim de que isso não ocorresse. A pauta do direito de a mulher grávida escolher seu parto ganhou voz, culminando na “Marcha do Parto em Casa”, que ocorreu em cerca de 21 cidades do país. Assim, teve início, no Brasil, o encontro do feminismo com o ciberativismo.

As organizadoras afirmam que não defendem o parto em caso, mas o ‘parto humanizado’ e o direito de escolha da mulher. ‘O objetivo da marcha é trazer visibilidade para a questão, que está em um terreno sombrio da legislação. Os planos de saúde, por exemplo, não cobrem o parto em casa’, disse Ana Cristina, que trabalha tanto em partos domiciliares como hospitalares (Melo, 2012).

Em 2015, foi a vez do #MeuAmigoSecreto ganhar destaque. Muitos assediadores não se identificam como tais, e essa campanha, que se tornou viral nas redes sociais, expôs as ações normalizadas de violências e abusos cometidas por alguns desses homens, arrancando as máscaras de muitos que se apresentavam nas ruas como desconstruídos, progressistas, até mesmo de esquerda. Nas ruas, lutavam por direitos, igualdade e até pela revolução socialista; no entanto, em casa, a postura era completamente diferente: violentos, conservadores nos valores e costumes com as mulheres. Alguns, posteriormente, foram definidos como esquerdo-machos, termo que permanece até os dias de hoje.

#MeuAmigoSecreto adora sexo, mas acha que, se a mulher quer transar no primeiro encontro, não serve pra namorar, afinal, se ela transa de primeira, ela é uma puta’, diz um dos relatos. ‘#MeuAmigoSecreto é cristão, antifeminista, ‘pró vida’ e casado... Mas, quando a amante engravidou, procurou cytotec (pílula abortiva) até na China’ ou ‘#MeuAmigoSecreto vive perguntando: ‘Por que você é feminista, se as mulheres já conquistaram tudo o que queriam?’’, dizem outros. (Moraes, 2015).

Outro grande cibermovimento que se iniciou nos EUA e chegou a vários lugares do mundo, encorajando milhares de mulheres a denunciar seus assediadores sexuais, foi o movimento #MeToo. Esse processo de denúncia serviu de exemplo para várias meninas e mulheres, internacionalmente, acarretando denúncias em várias partes do mundo contra assediadores, documentando comportamentos inquestionáveis.

Tudo começou com um caso que veio à tona no jornal The New York Times acusando um dos maiores executivos de Hollywood, Harvey Weinstein, de ter assediado, abusado e até estuprado dezenas de atrizes. As primeiras acusações apareceram em 5 de outubro, e o poderoso produtor acabou demitido de sua própria empresa durante aquela semana. A ‘Caixa de Pandora’ foi aberta. Weinstein nega ter se envolvido em sexo não consensual.

Em 15 de outubro, a atriz Alyssa Milano sugeriu no Twitter que todas as mulheres que tivessem sido sexualmente assediadas ou agredidas respondessem para ela na rede social com a hashtag #MeToo (‘Eu também’ em tradução livre). A ideia era mostrar a dimensão do problema. Pelo menos meio milhão de mulheres enviaram suas respostas nas primeiras 24 horas (Pellegrino, 2023).

O movimento #MeToo iniciou-se em 2017 e avançou com a popularização da internet. Hoje, passados mais de 5 anos, é possível fazer uma leitura desse e de outros movimentos que influenciarão e fortalecerão novas gerações de meninas, mulheres e homens, no que se refere ao modo como o assédio pode ser identificado e tratado. Ainda assim, observa-se a necessidade de uma melhor prevenção dessa violência. O movimento de expor os assediadores chega com outras roupagens até as escolas em 2020.

Na verdade, a caminhada de denúncias públicas na internet conhecidas por movimentos como #MeuAmigoSecreto, #MeToo e #Exposed revela que muitos assediadores não se enxergam como agressores e muitas vítimas que seguiam sufocadas em silêncios culturalmente construídos não se identificavam como vítimas de violência de assédio e abusos sexuais. Vejamos o que diz Heloísa Buarque de Hollanda, sobre o movimento: “O #MeToo foi um tsunami que liberou ondas e águas represadas há dois milênios. O movimento fala por mim, por você, por todas as mulheres que eram tão sufocadas que nem percebiam que assédio era assédio” (BBC, 2018).

É preciso compreender que a escola reproduz e reflete a sociedade em que vivemos e procura, inclusive, adaptar estudantes a uma relação hierárquica e de poder, estabelecida desde as gestões escolares, passando por professores até chegar às estudantes. Em toda relação hierárquica de poder há um terreno fértil e propício a assédios, seja moral ou sexual, inclusive

quando as relações hierárquicas são conduzidas por homens. É o machismo cultural e milenar que move as relações de poder, não só em instituições públicas, mas também no setor privado.

Segundo matéria publicada no programa Fantástico, da TV Globo,

Elas usaram uma mesma palavra para denunciar: *exposed*, que significa exposto, exposta. Um movimento mundial, que tem encorajado muita aluna a revelar casos de abuso. Nos últimos meses, a hashtag *exposed* vem reunindo denúncias, principalmente de mulheres, que alegam terem sofrido abuso por parte de professores. Alguns casos estão sendo investigados pela polícia e pelo Ministério Público (Globo, 2020).

“Muitas das alunas são meninas que já saíram da escola”, ou seja, ex-alunas (fala de uma entrevistada pelo Fantástico/ Globo, 2020). O assédio fere muito as meninas. Há denúncias de jovens que se mutilavam e que perderam o interesse pelos estudos. Observa-se o desânimo das vítimas e uma significativa quantidade de professores assediadores, além de um forte elemento de que a construção social sempre foi assim e nunca mudará. A palavra de uma estudante/mulher parece possuir menor valor que a de um professor/homem, assim como em outras construções sociais que ditam a moral vigente.

Outro dado relevante que pode ser observado na reportagem é que muitas meninas já haviam denunciado os casos à gestão escolar, porém nada foi feito. Em contrapartida, com o movimento *#exposed*, muitos professores denunciados foram demitidos. Assim, a exposição provocada pela repercussão nas redes sociais dá visibilidade às situações de violência e de relações abusivas que mancham a reputação das instituições escolares.

A matéria do Jornal O Povo, de 26 de junho de 2020, apresenta a repercussão dos casos de assédio sexual em escolas no Ceará e o movimento organizado pelo judiciário para demonstrar que havia interesse em resolver os casos.

A maioria dos relatos de assédio em ambiente escolar de Fortaleza iniciou com casos na rede particular de ensino, porém, desde quinta-feira, 25, as denúncias têm se expandido também para a rede pública de ensino. Assim como em Sobral, o Ministério Público do Ceará ajuizou uma investigação a fim de identificar as vítimas e os abusadores e apurar os crimes. O caso também está sendo investigado pela Polícia Civil, que já colheu depoimentos de envolvidos (Magno, 2023).

Passados 4 anos desde a repercussão desses casos, foi possível observar que a Secretaria de Educação não combateu com efetividade os casos de assédio sexual nas escolas. Com isso, apostou-se no esquecimento e na normalidade do machismo que se impõe na sociedade.

A matéria também aponta um passo a passo para que as vítimas saibam o que fazer em casos de assédio sexual nas escolas. Todavia, é importante refletir acerca do que as escolas têm feito, nesse período de quatro anos, sobre os casos denunciados e sobre as pessoas envolvidas. Analisa-se que as instituições escolares têm apresentado o mesmo posicionamento que a Secretaria de Educação, ou seja, não combatendo com efetividade os casos de assédio. Realidade diferente da observada quando há casos que ganham repercussão midiática.

A Lei nº 17.253/2020 (São Paulo, 2020), que foi atualizada um mês depois dos casos do #ExposedFortal e que cria as Comissões de Prevenção e Proteção à violência de Crianças e Adolescentes nas Escolas, tem sido questionada acerca de sua efetividade no combate às práticas de assédios, até o início de 2024.

Por fim, é válido destacar que as reflexões apresentadas ao longo deste texto revelam problemas estruturais que envolvem tanto as secretarias de educação quanto as leis, as quais não respondem às questões relacionadas aos assédios sexuais. O que resta às meninas estudantes e às professoras feministas? Encontrar apoio em si mesmas.

Todo este relato sobre os acontecimentos da minha vida pessoal e profissional mostrou o quanto acontecimento, aparentemente isolados, são, na verdade situações vividas por muitas mulheres, no mundo, e no Brasil em especial, por isso me referi a Lei Maria da Penha como ordenamento legal fruto da luta das mulheres ao longo dos últimos anos.

A questão que trago para este estudo pode ser sintetizada em reflexões sobre a violência vivida cotidianamente pelas mulheres em situações geracionais diferentes e o lugar da escola, como espaço educativo na construção ou desconstrução de uma sociedade com estruturas machistas, racista, lgbtfóbica e capacitista. O ponto de partida é o lugar onde mulheres podem refletir sobre sua realidade, conhecer a realidade de outras mulheres e as políticas públicas em sua defesa. Se este lugar pode ser a Escola, em que momento ela se apresenta como política publica? Onde ela reflete estas demandas? Em que momento o currículo escolar abre espaço para a formação de professores e a possibilidades destes praticarem ações para mudar estas situações de violência na vida dos seus alunos?

Como não encontrei no espaço escolar estas respostas fui buscar ajuda no material escolar que poderia ser, no mínimo, interlocutor das temáticas do cotidiano vivido por seus alunos e docentes mulheres. O melhor encontro de diálogo com o professor e os temas que leciona é seu diálogo com o livro didático. Este deveria ser a concretude do discurso da política ordenada na Constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, das diretrizes curriculares, porém, as lutas que foram travadas para que esta política

avançasse sobre profundos retrocessos, como foi o caso do que se viveu no Brasil nos anos do governo bolsonarista. Exemplo concreto foi o projeto para impedir os docentes de trabalharem os temas transversais relacionados a gênero e relações étnico-raciais.

Aqui relembro como a proibição do estudo do tema, no âmbito da política e em espaços escolares aconteceu no Brasil:

O termo "ideologia de gênero" surgiu entre meados da década de 1990 e início dos anos 2000 no âmbito do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, antigamente conhecida como Santa Inquisição Romana e Universal, ala conservadora da Igreja Católica, segundo o Centro de Estudos Multidisciplinares Avançados da Universidade de Brasília (UnB).

Nesta terça-feira (3), o governador de São Paulo, João Doria (PSDB), mandou recolher o material escolar de ciências para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo. A apostila explica os conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Também traz orientações sobre gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. O governador justificou por que tomou a decisão: "Não concordamos nem aceitamos apologia à ideologia de gênero". O governo do presidente Jair Bolsonaro também tem posição crítica ao que classifica como "ideologia de gênero".

O termo foi formulado como uma reação ao feminismo por grupos neofundamentalistas católicos, segundo os quais a luta feminista atinge a tradicional família cristã. Mas, de acordo com a UnB, o termo contraria, inclusive, disposições do Concílio Vaticano II, quando vários temas da Igreja Católica foram regulamentados na década de 1960. (<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/saiba-como-o-termo-ideologia-de-genero-surgiu-e-e-debatido.ghml>)

Estas reflexões agregadas a acontecimentos na vida das mulheres e a relação da escola foram motivadores deste estudo. Este trabalho traz uma avaliação do conteúdo dos livros didáticos ofertados no mais recente Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), com foco em temas antimachistas e antirracistas que possam ser observados e superados por professores em sala de aula.

É perceptível a narrativa majoritariamente eurocêntrica, branca e masculina nas ciências e nos livros escolares. Por isso, e diante das mudanças ocorridas com o Novo Ensino Médio (NEM) e no PNLD, apresenta-se a possibilidade de desenvolvimento de um manual antimachista e antirracista, com sugestão de literatura, filmes e referencial bibliográfico, a fim de ajudar os professores a se adequarem a essas alterações mais recentes da educação.

Neste sentido o estudo tem como objetivo analisar a presença da temática do feminino os conteúdos dos livros didáticos na área de história. Tendo como objetivos específicos: identificar os conteúdos acerca da temática estudada nos livros didáticos; refletir sobre

retrocessos e resistência na ação docente na ausência da temática nos livros didáticos e propor um material didático para uma ação docente emanciparia no trabalho com a temática do feminino.

Para tal, foram analisados, por meio de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, dois volumes da Coleção Moderna Plus que correspondem aos conteúdos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Editora Moderna, publicados no ano de 2020. Toda a coleção de todo o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) traz, em 6 volumes, uma proposta integradora das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contemplando as quatro disciplinas delas formadoras – História, Geografia, Sociologia e Filosofia –, as quais antes vinham separadas em livros distintos. Tal coleção é adotada no ensino básico de escolas públicas distintas, e é importante observar se ela agrega a temática de valorização das mulheres com a necessidade de enfraquecer a ideologia machista e misógina, entrelaçadas ao combate ao racismo, uma vez que há maior objetificação de mulheres negras no nosso país, bem como a maneira como o material busca fazer isso. Buscou-se também averiguar, na biblioteca da escola EEFM Arquiteto Rogério Froes, localizada em Fortaleza e pertencente à SEFOR 2, a presença de livros paradidáticos em seu acervo que possibilitem apoio a disciplinas eletivas voltadas à construção do projeto educacional antirracista e antimachista.

O propósito da Dissertação vai ao encontro da Lei nº 11.340/06 (Brasil, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha, que, no seu art. 1º, traz como um dos objetivos a “coibição e prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”, e no inciso V do art. 8º, “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar [...]”. Também convergem para a discussão proposta as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), as quais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira e indígena” dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares da educação básica. Dessa forma, o trabalho consistiu em analisar o que há de produção nos livros didáticos acima citados sobre o tema Educação Antimachista e Antirracista, tendo como produto final a construção de uma disciplina eletiva de Literatura Antirracista e Antimachista com indicações de livros de autoria apenas de mulheres negras, o livro utilizado foi *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* da autora Jarid Arraes. Pretende-se, assim, disponibilizar material de apoio para os professores, em especial para a grande maioria que não teve, na sua formação inicial de licenciatura, disciplinas como História da África.

A proposta toma como fundamento básico as ações que o que o movimento negro e as autoras feministas têm realizado para contribuir com a educação antimachista e antirracista para a formação de professores

No estudo dou ênfase a literatura e o olhar das feministas negras pois compreendo que este teve grande destaque nos últimos anos. O movimento negro tem repercutido, chegando a praticamente todos os estudantes de escolas públicas pelo país. No entanto, ainda que a Lei 10.639/03 determine a realização de práticas de diversidade cultural nas escolas e a inclusão, nos currículos oficiais da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, não houve um impacto tão considerável na educação quanto a Lei de Cotas nº 12.711/2012. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas: metade será destinada para as estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. A outra metade será direcionada para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa explicação normativa é para demonstrar que as Leis de Cotas incluíram uma parcela importante da sociedade, até então excluída por ser pobre e negra, coisa que ainda encontramos resistência quando partimos para os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira que vamos observar ao estudar o Livro Didático.

Sobre a Lei de cotas tivemos uma experiência escolar em 2012, junto estudantes e professores, fomos às ruas, caminhando pela Avenida 13 de Maio até a reitoria da Universidade Federal do Ceará. Com isso, pretendíamos pressionar as autoridades para que as cotas fossem garantidas na maior universidade pública do Estado do Ceará. Fizemos parte do processo que pressionou a existência e a efetivação na Universidade Federal do Ceará.

Como nem tudo está garantido mesmo existindo em Lei, vou explicar nesta experiência que a Lei 10.639/03 precisa dos embates todos os anos no chão da escola para que seja minimamente garantida. No planejamento escolar realizado antes do início do ano letivo, encontrava-me, junto a alguns poucos professores, enfrentando colegas da mesma área de Ciências Humanas. Enquanto eu defendia o ensino de História da África como disciplina semanal por todo um semestre e em todos os primeiros anos do ensino médio, outro grupo de professores defendia que bastava uma aula sobre o assunto, justificando o posicionamento com a falta de formação e de materiais pedagógicos adequados para a realização das aulas na disciplina. Disputas como essa desgastavam-me a cada planejamento pedagógico e, por vezes,

nas reuniões de área. Além disso, a escolha de um livro didático que contemplasse o conteúdo de História da África consistia em outro grande obstáculo, pois ouvia sempre os mesmos argumentos a respeito da falta de formação adequada, como se tivéssemos que receber capacitação específica para ministrar cada conteúdo histórico dado em sala de aula.

Foi a partir dessas pequenas e grandes batalhas que surgiu a proposta de promover uma orientação para disciplinas eletivas dos Itinerários Formativos como produto final. Trata-se de uma disciplina que contempla uma educação antirrascista e antimachista direcionada aos espaços escolares, com orientações de materiais pedagógicos para os professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo como tema de pesquisa “**A presença do feminino nos livros de História**”, a revisão de literatura apresentada a seguir constitui parte fundamental do produto final que será desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação.

Para ajudar a compreender a educação antimachista e antirracista, é necessário envolver uma série de práticas e atitudes que promovem a igualdade, a inclusão e a compreensão entre diferentes culturas. Para tanto, é preciso que haja uma escola aberta às transformações, podendo estimular professores a abraçar uma prática engajada e emancipatória que desperte a crítica às estruturas de poder onde estão inseridos o machismo e o racismo.

As escolas possuem estruturas de poder. Portanto, a dominação baseada em raça e gênero pode ser encontrada nessa instituição. Diante disso, é preciso haver mudanças radicais, caso contrário, as vítimas de racismo e machismo não serão acolhidas, reproduzindo novamente essas situações.

Ser uma educadora antirracista e antimachista, ainda que consista em uma necessidade, é uma árdua tarefa, uma vez que é preciso opor-se ao sistema escolar vigente, além de exigir que cada uma e cada um reveja suas próprias crenças, preconceitos e privilégios. Há privilégios quando se é homem em uma sociedade machista e há privilégios quando se é branca em uma sociedade racista. Ou estamos, nós professores, dispostos a rever essa situação, ou não avançaremos.

Daqui em diante, preciso apontar uma rede de estudo com referenciais bibliográficos que possam fazer compreender os movimentos feministas e a educação crítica. Bell Hooks é uma autora relevante para o diálogo pedagógico pautado na transformação crítica escolar. Trata-se de uma mulher negra, feminista, educadora, paulofreiriana e que traz diversas obras importantes que relacionam a educação ao feminismo. Em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, a autora defende, através de suas experiências, que é possível ensinar a transgredir barreiras raciais, sexuais, sociais, dentre outras à procura do sentimento de liberdade ou de democracia contra as opressões.

Bell Hooks critica a educação bancária, positivista e conservadora; tão comum em nossas escolas. “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” é considerada outra importante obra de Bell Hook, que discorre acerca do feminismo e aponta a necessidade e a importância de popularizá-lo, engajando a todos. De acordo com os apontamentos da autora, apenas através do feminismo a libertação das mulheres e dos homens é possível. Ela faz críticas

ao movimento feminista sem rebaixá-lo, mas defendendo-o como algo necessário para superar a dominação de corpos.

No texto “Por uma pedagogia interseccional”, Bell Hooks defende a construção de uma educação antirracista, anti-sexista e anti-homofóbica, através da qual a voz dos estudantes é ouvida e respeitada. Em “Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra”, ela articula o debate acerca do corpo, da coragem e do compromisso com a dignidade humana. O primeiro livro de Bell Hooks é uma autoafirmação do quanto as pessoas são políticas, denunciando silenciamentos e ocultamentos, vencendo medos e angústias.

Além das obras de Bell Hooks, é preciso explorar experiências e contribuições de outras e outros autores, como Eliane Rose Maio, pós-doutora em Educação e professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Eliane Maio organizou, em uma só obra, excelentes textos que relacionam os feminismos, estudos de gênero, teorias da educação, vivências pessoais e representações midiáticas; temáticas abordadas em salas de aula e que deram origem à obra “Gênero e Sexualidade: Interfaces educativas”.

Ao tratar da construção de uma educação crítica e transformadora, é preciso mencionar Paulo Freire. Na obra “Educação como prática da liberdade”, o educador apresenta a sociedade brasileira em transição e fechada à democracia, dentro de um contexto educacional popular e de conscientização política.

A autora feminista Silvia Federici, conhecida mundialmente por trazer debates feministas que apresentam elementos históricos da construção do patriarcado e das opressões dominantes, também deve ser mencionada. A obra mais recente de Federici, “Mulheres e a caça às bruxas”, trata de temas de perseguição às mulheres. Talvez seja a melhor para o diálogo acerca de pesquisas cujo foco esteja centrado nas mulheres.

Como trataremos de escolas públicas, onde a maioria das estudantes são jovens negras e negros, é importante mencionar uma pesquisadora e autora que resgate o feminismo negro brasileiro. Conforme dito por Ângela Davis, “temos muito a aprender com Lélia Gonzalez”, filósofa, antropóloga, professora e militante do movimento negro e feminista brasileiro. A obra “Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos”, organizada por Flávia Rios e Márcia Lima, reúne diálogos e ensaios de Lélia Gonzales, os quais compreendem duas décadas de intervenção política e de pesquisas: de 1975 à primeira metade dos anos 1990, período marcante na construção da democracia brasileira e de outros países da América Latina e Caribe. A obra aborda temas como a juventude brasileira negra, racismo e sexismo, a

importância da organização da mulher negra no processo de transformação social, entre outros temas muito relevantes para contribuir com o trabalho de pesquisa.

Como proposta bibliográfica, é importante ter como referência uma autora que mergulha como ninguém na psicologia, como a filósofa pós-estruturalista que traz os debates mais recentes do feminismo, da construção comportamental e da dominação dos corpos: Judith Butler. Em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” a autora tem apresentado críticas importantes ao movimento feminista em geral, sem negá-lo, em especial no que se refere à noção de identidade. Para Butler, não há apenas uma identidade. Ela apresenta uma formulação radical, fazendo provocações pouco aceitas em espaços acadêmicos. Todavia, sua obra continua sendo necessária, a fim de entendermos as identidades construídas na nova geração escolar tão mais concatenada do que nós, professores, nessas pautas.

Judith Butler discute sobre temáticas relevantes, como a proibição, psicanálise e a produção da matriz heterossexual, indagando e reformulando a questão da dominação e da normalização do homem hétero e seu poder social como definidor de ideologias e verdades.

Uma importante socióloga brasileira que apresenta grandes contribuições através de suas obras sobre as mulheres e sobre o patriarcado, dentre outros temas, é Heleieth Saffioti (1984). Sua obra “Mulher Brasileira: opressão e exploração” é fundamental para a construção desta pesquisa. Saffioti contribui para o debate acerca das mulheres e da construção do Brasil desde metade do século XIX e aponta que a luta contra o feminismo e a condição de inferiorização da mulher, que a impediu de libertar-se, era um recurso político utilizado há muito tempo, no Brasil do passado, mas que ainda está em voga.

A escola é afetada por transformações globais e é importante que não as ignoremos. Nesse sentido, a obra “Debates Feministas: um intercâmbio filosófico”, que reúne artigos das principais pensadoras feministas da atualidade, apresenta limitações por contemplar autoras não brasileiras. No entanto, é preciso perceber o direcionamento promovido pelas ideias dos nossos colonizadores atuais e quais influências tentam exercer sobre nós. Os dilemas e debates entre o feminismo e pós-modernismo são temas os quais não podemos evitar; portanto, é fundamental a leitura das obras de Seyla Benhabib (2018), Judith Butler (2013), Drucilla Cornell (2017) e Nancy Fraser (2007), que contemplam diálogos sobre textos importantes referentes à luta das mulheres e as relações de poder.

Para concluir a presente seleção bibliográfica, pelo menos até este ponto, destacamos duas obras relevantes para as discussões acerca da educação e da diversidade. A primeira delas é o livro “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, publicado em

2015. A obra destaca que as pautas de gênero e diversidade estavam sendo desenvolvidas no universo escolar. Esses estudos bibliográficos, aliados a experiências vivenciadas em sala de aula e nas ruas, serviram como base para a construção de uma prática pedagógica que apresento neste trabalho de pesquisa. Trata-se de uma edição do Paraná, que aborda as pautas discutidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Ocorria de forma estruturada, em diferentes encontros, divididos em etapas municipais e estaduais, antes de se chegar à CONAE, o que era feito de forma democrática, envolvendo a sociedade civil e o Estado, no sentido de garantir a participação popular na construção do Sistema Nacional de Educação.

No entanto, esse caráter democrático foi comprometido pelo avanço da bancada conservadora, que ocupou o cargo máximo da república. Com isso, o Ministério da Educação foi ocupado por quem mais despreza a democracia e as pautas de diversidade, inclusive abraçando o projeto ultraconservador Escola Sem Partido. Portanto, cabe dizer que será necessária uma recuperação dos CONAEs, além da retomada dos debates municipais e estaduais acerca da educação, das discussões nas escolas e da formação permanente de professores.

É necessário que os materiais destinados aos estudantes também desempenhem papel de combate ao racismo estrutural, desenvolvendo um trabalho ideológico que contribua para a formação crítica e decolonial dos estudantes do Ensino Médio. É preciso que a construção histórica com base na escravidão, genocídio, racismo e misoginia seja abordada nos livros de forma que apresente ao estudante identificação e compreensão do papel social que precisa ser feito para que possamos avançar contra o racismo que objetifica mulheres negras. É urgente que haja um cuidado redobrado no país onde vivemos, a fim de que haja a desconstrução do racismo, desde o espaço escolar até a vida fora dele. Além disso, as fontes bibliográficas precisam apontar algumas linhas de estudos para darem subsídios à escrita, como formação de professores, livro paradidático, educação antimachista e educação antirracista.

2.1 Formação de professores

Sobre formação de professores, podemos encontrar um vasto número de artigos, produtos e livros, não apenas na página da CAPES, mas inúmeras livrarias por todo o país, porém escolhi apresentar os trabalhos de alguns autores que traçaram com mais exatidão os desafios inerentes à formação de professores, em meio às mudanças sociais; aproximando-se dos objetivos contemplados nesta pesquisa, vamos a eles.

Segundo Nono e Mizukami (2002), as mudanças que ocorreram no século XXI transformaram não só o homem e a ciência, mas também as práticas pedagógicas que os acompanham. No que se refere ao racionalismo científico que ganhou força na Europa e se expandiu para o resto do mundo, trazendo consigo a política econômica capitalista, ou seja, a política econômica, observa-se o desenvolvimento de uma ideologia racionalista, bem como de mudanças positivistas, como a bandeira da democracia burguesa. Enfrenta-se e substitui-se, portanto, o absolutismo religioso e o irracionalismo.

No entanto, essa democracia burguesa tem limites que colocam a exploração e a exclusão como processos de colonização e formação de um povo de forma permanente, mas que passa não só por um processo de atualização, mas também de enfrentamento com o que surgir para mudar essa estrutura. A educação faz parte do processo de manutenção e também de transformação de um povo, entretanto, o maior desafio trata-se dos interesses da educação privada em contraposição aos da educação pública popular. Ainda que essa última seja estruturada por um Estado burguês explorador e excludente, extrapola e vive em constante luta de interesses da maioria que ela compõe.

A sociedade, a cultura e as práticas pedagógicas são mutáveis, pois as escolas estão divididas em classes sociais (públicas e privadas) e o papel da educação em cada uma delas é inconstante. Trata-se de uma luta dura entre questões mais culturais-contextuais e as estruturas burocráticas do passado, que insistem em manter seu conservadorismo. Desse modo, buscamos fazer com que o saber dos alunos seja direcionado às mudanças sociais, pois não é um saber burocrático, do passado e retrógrado, é um saber que acompanha as mudanças. Sendo assim, não basta o aprendizado de conteúdo para ser professor, é preciso estar alinhado a situações práticas conflituosas, reflexivas, que levem a atitudes democráticas, solidárias, igualitárias e presentes em sala de aula.

No que se refere a uma formação teórica e técnica, é necessário considerar uma aplicação mecânica que contemple a realidade escolar, somando-se ao saber do aluno. Existe uma crença comum de que ao saber escolar cabe apenas o conhecimento técnico acerca de um conhecimento científico. Esta é a concepção tecnológica do trabalho. Entretanto, na escola e na sala de aula em específico, o modelo tecnocrata demonstra-se limitado, pois não encontra nas técnicas científicas as respostas para as questões sociais que são apresentadas em sala de aula. Situações problemáticas poderão continuar ocorrendo. Por isso, observa-se a importância da formação inicial e da formação continuada.

A formação inicial é uma condição necessária, porém não suficiente para a profissão docente. Por isso a importância da formação permanente ou formação continuada.

Segundo Paulo Freire, a formação não é neutra e, por isso, também haverá uma disputa acerca da conservação da ideologia da classe dominante mediante o avanço de uma formação crítico-emancipatória. Ao relacionarmos essa perspectiva às teorias defendidas por Paulo Freire, percebemos o quanto os professores são importantes, pois enfrentam os problemas sociais constantemente. Portanto, é fundamental a permanente formação ou a formação continuada.

Já os autores Soares (2021) e Carvalho (2021) apontam para a diversidade de elementos que formam os professores e que por isso deveriam caminhar para uma prática emancipatória. Todavia, as ideologias neoliberais vêm impedindo esse avanço e até fazendo retroceder direitos antes conquistados. É importante refletir, portanto, acerca das transformações que vêm acontecendo na BNCC e na BNC-Formação; afinal, quem rege as relações sociais é a economia.

No caso a política econômica neoliberal, há uma educação voltada aos interesses do mercado. Ceder aos interesses do mercado neoliberal e internacional vai contra os interesses de boa parte da comunidade que frequenta a escola pública. Assim, observa-se a emergência de interesses distintos, pois um mercado requer mão de obra sem direitos e flexível (mais explorada), enquanto a maioria dos que compõem as escolas públicas visa empregos com direitos, melhores salários, em que não haja exploração.

No ambiente escolar, o que se percebe é a pressão exercida por gestores que buscam mostrar resultados. Isso molda a atuação dos professores. O Novo Ensino Médio, delineado a partir do governo Dilma, ganhou corpo no governo do Golpista Temer e, por último, do governo Bolsonaro. Assim, é preciso entender que ele vem de um espaço e de momento político pouco plural e sem discussão, por isso apresenta um currículo sem diversidade, mas que vai ao encontro dos interesses do mercado neoliberal.

Soares (2021) aponta, de diversas formas, que a mudança do termo “direito de aprendizagem” por “competências”, nas novas reformas, visando apenas cumprir as exigências do mercado neoliberal e capitalista, soterrou a educação como um processo de criticidade, de transformação, de mudança e de emancipação. Não há espaço na escola para tal propósito crítico-emancipatório.

Carvalho, Silva e Santos (2021) destacam três teorias curriculares: a tradicional, a perspectiva crítica e a pós-estruturalista. Todas se constituem a partir de discursos ideológicos

e do saber-poder, estabelecidas no cotidiano escolar por meio das práticas escolares. As teorias são:

1. Teoria Tradicional do Currículo: espelhada no mundo do trabalho industrial do final do século XIX e início do século XX. Uma escola tecnicista com o objetivo de formar para o mercado de trabalho, portanto os comportamentos se relacionam com os meios de produção capitalista. O objetivo é orientar a vida adulta para o mercado de trabalho.
2. Teoria Crítica Currículo: vai na contramão da teoria tradicional, priorizando os questionamentos em busca de processos que emancipem o ser humano. Forjado nas lutas de resistência, vai ter uma importante contribuição dos movimentos sociais.
3. Teoria Pós-estruturalista: atendendo a um público mais popular, vai denunciar as injustiças contra setores invisibilizados e subjugados na sociedade, denominados como grupos identitários (mulheres, negros, indígenas, LGBTQIAPN+, ribeirinhos etc.). (Carvalho; Silva; Santos, 2021).

As duas últimas teorias, tanto a crítica quanto a pós-estruturalista, rompem a visão de uma escola da obediência, ou seja, subserviência a padrões normativos de exclusão e injustiças sociais. Consistem em teorias que disputam espaço na escola e na formação de currículos. Por isso, integram a formação de professores.

Franco (2019) defende que a formação continuada é algo inerente ao ser humano, ao professor, já que somos seres inacabados. Coerentemente, a autora afirma ser contra a formação mercantilista, de forma fragmentada e sem criticidade, uma vez que a formação de professores faz parte de um processo que precisa ter significado para o professor e envolve a própria vida do docente.

Imbernón, Shigunov Neto e Fortunato (2019), relatam o quanto é importante para os alunos os professores como aprendizes ativos, além de professores que trabalham em coletivo entre si, levando em consideração as políticas educacionais e o contexto escolar.

2.2 Sobre o livro didático

O Livro Didático de História tem sido uma grande ferramenta utilizada pelos professores em sala de aula. Este já foi analisado por mim, quando apresentei trabalho de conclusão do curso de graduação, em 2003. Debateu-se acerca do negro no livro didático,

invisibilizando o sujeito histórico, ou seja, o povo negro; ou tratando-o como uma peça de trabalho na formação do Brasil ou em algumas situações uma figura caricaturesca.

Os professores de História dispõem de diversos recursos didáticos, a fim de melhor desempenhar seu ofício, porém é preciso uma preocupação não apenas técnica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem, mas um estudo aprofundado sobre a ideologia intrínseca aos conteúdos dispostos nesses materiais. São milhares de exemplares de livros didáticos e paradidáticos destinados às escolas públicas em todo o país. É preciso avaliar o papel dessa importante ferramenta de ensino e aprendizagem, necessária para o exercício docente.

O livro didático e paradidático não é estático e imutável, uma vez que deve refletir o momento histórico que vivemos, levando-nos a perceber o que já foi vivido; seja de forma mais crítica ou passiva. Por isso, é importante atentarmos para aqueles que detêm o poder, mas sem perder de vista os sujeitos sociais que compõem o povo e estão em permanente luta pela sobrevivência e por direitos. O motor da história continua sendo a luta de classes e ela também se dará na escolha de uma narrativa histórica do nosso tempo.

Avaliando o livro didático, é preciso observar se não há um distanciamento da realidade, uma vez que as forças sociais se encontram nas escolas e nas lutas em defesa da educação pública, sendo estas enfrentadas por muitos professores e estudantes.

A escola pública, enquanto instituição do Estado, tem um papel a cumprir. Devido a isso, precisamos avaliar bem as obras didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático- 2017. Se essas obras representam uma ferramenta de apoio à disseminação da História Oficial do nosso povo, é necessário saber se trazem conteúdos voltados para uma formação realmente crítica de jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas ou se ainda insistem em reproduzir a ideologia da classe dominante.

Nesse sentido, é válido apontar que a composição do povo brasileiro é, em sua maioria, de mulheres. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2020) de 2019, em nosso país, 48,2% das pessoas são homens e 51,8% são mulheres. Além disso, “somos o país com a segunda maior população negra do mundo – mais de 79 milhões de afrodescendentes, ficando atrás somente da Nigéria”. Segundo o Boletim publicado por Rogério Lucio de Almeida, da UFMG, em 2003, os materiais didáticos precisaram trazer essa realidade para dentro da sala de aula. Será através da representatividade da maioria que as alunas e alunos se reconhecerão como parte construtora dessa história.

Mesmo considerando meu estudo monográfico, intitulado “O Negro no Livro Didático”, realizado em 2003, como base de conhecimento sobre o tema, decidi realizar um breve

levantamento no site da CAPES, buscando a palavra “paradidático”. Nessa busca, foram encontrados 149 artigos publicados, entre os quais havia excelentes fontes bibliográficas. Isso demonstra um número razoável sobre esse objeto de estudo.

Os professores de história, atualmente, dispõem de diversos recursos didáticos, como acervos iconográficos, vídeos, *softwares*, dentre outros, a fim de melhor desempenhar seu ofício no processo ensino-aprendizagem. Todavia, o livro didático continua sendo o recurso de maior uso e alcance nas salas de aula. Nós, professores, assumimos a responsabilidade de contribuir para a formação intelectual de nossos estudantes. Trata-se de uma difícil tarefa, mas é necessário fugir do papel de mera reprodutora de extensos conteúdos, bem como da perspectiva de alunos como meros receptores de conhecimento pré-estabelecidos. Por isso, é tão importante a prática freiriana que considera a caminhada de estudantes e professores como parte da tarefa de ensinar e aprender. Na maioria das vezes, os conteúdos didáticos são determinados por autoridades distantes das salas de aula, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamenta os livros didáticos adotados nas salas de aula. Dessa forma, é reservado ao professor apenas um papel de mero reprodutor do conhecimento. Com este estudo, pretendemos comprovar essa realidade através das histórias de vida e transformações na educação.

O último decreto que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLDD é o Decreto 9.099/2017. Dentro de um contexto político de golpe no país, em que o presidente era Michel Temer e o ministro do MEC era José Mendonça Bezerra Filho, os mesmos que aprovaram a implementação do Novo Ensino Médio, através de uma medida provisória, concedida em 2016, observam-se péssimos sinais de mudanças na educação básica.

O Decreto 9.099/17 continua afirmando a responsabilidade que o Ministério da Educação tem sobre a avaliação e a disponibilização das obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. De acordo com o PNLDD, é preciso:

- 1) Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- 2) Garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- 3) Democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- 4) Fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- 5) Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- 6) Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2014).

A BNCC, que fundamenta os livros didáticos, também foi aprovada no ano de 2017, dentro do contexto político do Brasil golpeado, e orienta os currículos nacionalmente. Assim, os currículos refletem as narrativas de interesses editoriais alinhados aos interesses ideológicos do setor da sociedade que ocupa os espaços decisórios no MEC, composto pelo grupo político que governa. Portanto, a classe dominante orquestra narrativas ideológicas acerca dos livros didáticos. Segundo Bittencourt (2002, p. 72):

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

No contexto da Formação de Professores o estudo sobre o feminino no livro didático a partir dos conceitos empregados por autores/estudiosos da temática, é de suma importância para que possa adentrar no contexto do Livro didático que é hoje apresentado para o trabalho docente e fonte de estudo dos estudantes do ensino médio em contexto da reforma neste nível de ensino.

3 RESULTADOS

Um estudo das Leis que ajudam o combate ao machismo e ao racismo nos faz levantar questionamentos e curiosidades sobre o que indicam, em termos de ideias, os textos e as imagens contidos nos Livros Didáticos. Em observância à legislação, com destaque para a Lei nº10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08 — que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares que trabalham na perspectiva decolonial, de desconstrução das ideologias fundantes do Brasil colonial, que são racistas — e para a Lei nº 11.340/06 de combate ao machismo, fizemos um levantamento bibliográfico de duas obras da coleção das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora Moderna para obter dados quantitativos sobre a presença das figuras femininas, e em especial as mulheres negras, nestes livros didáticos, observando como são apresentadas nos textos e em imagens chegamos a duras conclusões, textos que dão amplo espaço narrativos a ideias liberais e não apresentam outras perspectivas de mundo para além da construção europeia nos Livros Didáticos.

3.1 AS OBRAS ANALISADAS

Foram dois livros, dos seis volumes que compõem a coleção “Moderna Plus” na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada volume (livro) é organizado por eixos temáticos, norteados pelas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas como fundamentais pela BNCC. Esses eixos abordam as relações entre as disciplinas que, anteriormente, eram apresentadas em livros separados: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, cada um destinado a um ano do ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Agora, temos um compêndio de conteúdos mais enxutos em uma coleção de seis volumes para os três anos do Ensino Médio. Em resumo, antes eram 12 livros com conteúdo detalhado e dividido por disciplinas; hoje, temos 6 livros que reúnem todas as disciplinas de forma resumida.

Assumimos, neste estudo, que essa perspectiva não constitui o que conhecemos por interdisciplinaridade. Para nós, professores, não é tão simples assim, já que isso demanda um aprofundamento e diálogos mais integrados entre os conteúdos das disciplinas dos Itinerários Formativos adotados com o Novo Ensino Médio, aprovado no primeiro semestre de 2024. Com base nesse contexto, compreendemos a relevância do produto final aqui proposto.

A editora Moderna apresentou seis volumes que abrangem os seguintes temas:

1. Poder e Política
2. Trabalho, Ciência e Tecnologia
3. Globalização, Emancipação e Cidadania
4. Natureza em Transformação
5. Trabalho e Transformação Social
6. Conflitos e Desigualdades

Nossa pesquisa se concentra na análise de dois desses volumes, que correspondem aos conteúdos dos primeiros anos na Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Froes. São eles: Poder e Política; e Trabalho, Ciência e Tecnologia. Investigamos como as mulheres estão representadas, como é descrito o povo negro e se há traços de invisibilidade ou inferioridade.

O primeiro volume analisado, “Poder e Política”, é dividido em seis capítulos, os quais abordam temas relacionados à Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Antes do Capítulo 1, encontramos várias imagens (quatro, para ser preciso) e um breve texto introdutório. Essas imagens, que prefiro chamar de “textos visuais”, permitem uma interpretação ativa e atraente, auxiliando na compreensão textual que trata das imagens nas redes sociais e das manifestações, aproximando pautas e pessoas. A primeira imagem, na página 08 (Anexo A), mostra uma mulher negra fotografando um ato de mulheres e homens segurando uma faixa com a inscrição “uma marcha contra o racismo, machismo e genocídio”. Essa manifestação faz parte do Movimento Julho das Pretas, realizado em Salvador (BA) em 2019, em defesa da igualdade de gênero e contra o racismo. As outras três imagens retratam manifestações em várias partes do mundo, evidenciando a luta das mulheres, a luta pelo clima e a luta contra a reforma da previdência.

No Capítulo 1, intitulado “Conceitos Fundamentais de Filosofia Política”, são apresentadas provocações sobre o que é política, as relações de força e poder na sociedade, e a institucionalização do poder e do Estado na Grécia Antiga, incluindo o surgimento da democracia grega. O capítulo explora conceitos e métodos de filósofos clássicos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, e de intelectuais europeus como o filósofo francês Gérard Lebrun, o italiano Nicolau Maquiavel, e o filósofo e sociólogo alemão Max Weber. Também aborda as diferentes formas de governo na Grécia e avança para concepções políticas da modernidade, ainda dentro da cosmovisão europeia, com Thomas Hobbes, o inglês John Locke, o suíço Jean-Jacques Rousseau, Galileu Galilei e o barão de Montesquieu. O capítulo inclui extensos textos sobre liberalismo e iluminismo e seus ideais de sociedade.

Ao concluir o Capítulo 1, o texto aborda a crise de representatividade na política atual, mas não avança nas ausências que o capítulo inteiro construiu, como a falta de intelectuais, filósofas, mulheres e pessoas negras. A análise se restringe a discutir resultados eleitorais, evitando uma abordagem mais substancial dos problemas de representatividade. Isso sugere que a ausência desses grupos é percebida, mas é uma escolha consciente que contribui para a sua permanência. A falta de participação popular é mencionada sem detalhes sobre quem compõe esse “povo”, o que evita uma discussão mais profunda sobre o tema.

As imagens do Capítulo 1 predominam com representações do período clássico europeu branco colonizador e seus ideais estéticos. A única exceção é encontrada na página 18, onde se discute a questão de quem é cidadão. A imagem apresentada é uma releitura da “Gioconda” de Leonardo da Vinci, intitulada “Gioconda Kunhã”, de Denilson Baniwa, um artista e designer gráfico indígena nascido em uma aldeia no município de Barcelos, no interior do Amazonas. Esta obra, que usa como base a Mona Lisa pintada em 1503, durante o período de “descobrimento” das terras brasileiras, oferece uma crítica à colonização e provoca reflexão sobre a ideia de cidadania no século XVI e a demarcação dos povos indígenas como uma releitura dos padrões europeus.

No Capítulo 2, intitulado “Poder, Política e Democracia”, encontramos diversas explicações teóricas que diferenciam poder, política e Estado, com um desenvolvimento detalhado sobre cada um. O capítulo dedica maior atenção à situação atual da sociedade, estabelecida sob o sistema capitalista, começando pela relação de poder familiar patriarcal. No entanto, mesmo com a inclusão de uma imagem no meio do texto, que mostra dois homens negros conversando — um representando o pai e o outro o filho —, o texto se concentra no patriarcado sem mencionar o papel das mulheres. Há uma ausência total da figura feminina neste contexto familiar, onde muitas meninas e mulheres são vítimas de violência, conforme dados do Atlas da Violência de 2024 (IPEA). A discussão sobre a influência do poder financeiro e as questões políticas e econômicas é abordada, mas a questão do patriarcado e sua influência sobre os corpos de crianças e mulheres não é tratada de forma adequada.

A palavra “patriarcalismo” é mencionada na página 38, mas não é explicada de maneira acessível para os estudantes. O capítulo retorna à discussão sobre política europeia e grega, citando as revoluções liberais. No entanto, todos os conceitos e ideias sobre política são predominantemente europeus. Quando aborda diferentes formas de governo, como monarquia e república, os exemplos usados são o Reino Unido, Suécia, Países Baixos, Alemanha, Itália, e somente depois a América, com Brasil, Argentina e EUA.

Na página 45, há uma foto de Margaret Thatcher, a primeira-ministra do Reino Unido, ao lado do ex-presidente dos EUA, Ronald Reagan. A imagem retrata Thatcher como um símbolo da política neoliberal. O texto na página 45 é totalmente dedicado à política estadunidense e ao neoliberalismo, sem críticas ou desacordos. A imagem de Thatcher transmite serenidade e descontração, contrastando com sua reputação como a “Dama de Ferro”, conhecida por suas políticas austeras e antipatia por setores da população, incluindo a comunidade LGBTQIAPN+, e seu impacto negativo sobre a população em situação de precariedade. Sua representação serena é inadequada, pois não reflete a realidade de sua atuação política, que teve um impacto adverso significativo, principalmente em relação às mulheres.

O Capítulo 2 continua abordando temas importantes, como a democracia, mas o texto apresenta uma narrativa claramente eurocêntrica ao usar o título “Expressões Históricas da Democracia no Ocidente” para discutir a democracia direta, representativa e participativa, sem mencionar África, Ásia, América, Oceania ou Antártida. A construção da democracia moderna é discutida apenas dentro do contexto da democracia liberal burguesa e da democracia socialista, sem ampliar a perspectiva para outras regiões ou sistemas. No final do capítulo, um texto sobre jovens na política não faz referência a gênero ou raça.

O Capítulo 3, intitulado “Estados Modernos: das Monarquias Absolutistas ao Império Napoleônico”, é dedicado exclusivamente à história da Europa, do final da Idade Média aos tempos modernos. Na primeira página do capítulo, há uma imagem da Rainha Elizabeth II visitando o Museu de Ciências de Londres em 2019. A imagem representa uma mulher branca e poderosa, com uma leitura suave, apesar de seu longo reinado de 70 anos e do impacto de seu governo sobre várias colônias. Essa representação suaviza o papel da rainha, que administrou um dos países com o maior número de colônias no mundo.

O capítulo concentra-se na história da Europa Ocidental, sem considerar as marcas de violência, racismo e machismo deixadas pelos países colonizadores na América. Os textos dedicam-se quase exclusivamente à França e à Inglaterra, como se fossem os únicos países relevantes. A única exceção é a página 69, que menciona as mulheres na Revolução Francesa, destacando a Marcha sobre Versalhes e a líder revolucionária Olympe de Gouges, que ajudou na elaboração da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Apesar dessa inclusão, o capítulo retorna ao foco no histórico europeu, com o Diretório, o Império de Napoleão e o Congresso de Viena. O capítulo parece ignorar a realidade fora da Europa, o que dificulta a conexão dos estudantes de ensino médio com a história de um país que sofre as consequências da colonização europeia.

No Capítulo 4, intitulado “Revoluções Liberais e Teorias Políticas do Século XIX”, a continuidade do estudo do território e da formação política mantém o foco nos ideais europeus. O capítulo inicia após o Congresso de Viena e oferece extensas explicações sobre ideias burguesas, como o liberalismo, e as ondas revolucionárias na Europa no século XIX, incluindo a Primavera dos Povos. No entanto, esses movimentos populares são apresentados apenas de forma breve e sem um desenvolvimento mais profundo. A Segunda República Francesa também é mencionada de maneira superficial, citando apenas os milhares de mortos e presos, até chegar ao golpe de Luís Bonaparte.

No conceito de nacionalidade, a imagem utilizada é da seleção brasileira de futebol masculino, uma referência a um universo esportivo onde ainda predominam o machismo e o racismo. A discussão continua com a origem dos países da Europa Central, como a unificação da Itália e da Alemanha, e avança para os ideais socialistas. No entanto, apenas intelectuais socialistas homens são referenciados, como o Conde de Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen, Karl Marx e Friedrich Engels, sem menção a mulheres intelectuais socialistas.

O texto faz uma pausa para abordar a luta das mulheres no século XIX. Na página 97 (Anexo A), são citadas as intelectuais Mary Wollstonecraft, Flora Tristan e Aurore Dupin, mas sem explicar suas posições específicas. O pequeno texto de meia página apresenta a situação de opressão das mulheres, e na página seguinte, em outro breve texto de um quarto de página, são apresentadas as pautas de luta das mulheres europeias, do Reino Unido, França e Estados Unidos, incluindo direito à educação, voto feminino e legalização do divórcio.

Nas páginas seguintes do Capítulo 4, são discutidas as ideias anarquistas e dois intelectuais, Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin, que recebem alguns parágrafos para explicar suas origens e defesas, ao contrário das intelectuais mulheres anteriormente citadas, que apenas tiveram seus nomes mencionados sem detalhes sobre suas correntes políticas e ideológicas. O capítulo se encerra com um texto sobre a Comuna de Paris.

No Capítulo 5, intitulado “Territórios e Fronteiras dos Estados Nacionais”, há uma imagem inicial (Anexo A) de uma festa da Independência do Sudão do Sul, representando a nação mais jovem do mundo. Essa imagem cria a expectativa de que o capítulo abordará mais do que apenas a Europa, despertando o desejo de incluir um pouco de história africana. No entanto, apesar da imagem, o texto desenvolve-se resgatando a construção da Antiguidade Clássica europeia para explicar que as formações de países ocorreram por meio de guerras de conquistas e disputas territoriais. O conteúdo é classificado como uma parte da Geografia, conceituada por Friedrich Ratzel, e trata da geografia política e humana.

O surgimento da geografia política está diretamente ligado a situação política, econômica e social da Europa na virada do século XIX para o século XX, período marcado pela intensa disputa entre Estados pelo poder econômico e político em escala mundial (Moderna Plus, 2020).

Ou seja, as relações entre Estado, poder e território no mundo globalizado surgem como um novo conceito científico, mas o texto se limita a explorar exclusivamente as experiências da Europa. O conteúdo retoma um resumo das relações políticas e sociais na Europa do final da Idade Média para tratar dos Estados territoriais soberanos, passando pela Revolução Francesa como o início do surgimento do Estado nacional. Utilizam-se exemplos de dois países europeus, França e Alemanha, para discutir o sentimento de identidade nacional. Os exemplos para explicar a organização do Estado nacional incluem também a Itália e a França.

Há um tópico sobre a invenção da América Latina, bastante resumido, e nenhuma imagem de povos originários da América pré-colombiana. O texto apresenta apenas dois curtos parágrafos sobre a presença de povos africanos escravizados na economia das colônias, sem imagens ou qualquer outra referência gráfica.

Os temas sobre a formação do território brasileiro, a descolonização da África e as mudanças territoriais são abordados com textos resumidos, apenas com dados geográficos e mapas, sem humanização, o que não aproxima os estudantes dos conteúdos.

O último capítulo do livro didático, “Poder e Política”, encerra com “Fronteiras Estratégicas e Disputas Territoriais”. A imagem de entrada do capítulo mostra o fim da Guerra Fria, com soldados da Alemanha Oriental observando moradores de Berlim Ocidental. As páginas seguintes explicam os processos que levaram à Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, bem como os países aliados de ambos os lados, a mudança territorial pós-Guerra Fria e a transição para o sistema capitalista no Leste Europeu. Após mais explicações sobre a Europa, o texto se dedica aos Estados Unidos da América e seu crescimento como potência mundial, descrevendo a política externa dos EUA, sua dominação bélica e econômica na atualidade, e os movimentos pró e contra guerras (Obama e Trump).

Após uma discussão sobre os EUA, o capítulo atravessa a Europa e a África sem citá-las e vai para a parte oriental, abordando o crescimento econômico de grandes potências mundiais como Japão e China, focando apenas nos aspectos econômicos e na dominação de territórios, como Hebei, Xangai, Mongólia e outros. O texto então volta para a Rússia no início do século XXI, discutindo o contexto geopolítico mundial, o espaço econômico russo e seus complexos agroindustriais, até chegar na intervenção russa na Crimeia.

O Capítulo 6 se encerra apresentando a Índia como um destino para investimentos estrangeiros e sua posição no contexto mundial de crescimento econômico, incluindo uma forte industrialização e competição global.

O volume do livro didático “Poder e Política”, em seus seis capítulos, apresenta a Europa como a principal referência teórica e ideológica a ser seguida. Há um total desprezo e invisibilidade em relação a outras partes do mundo, especialmente o continente africano. Isso leva à construção de uma visão de mundo para os estudantes de escolas públicas que têm poucas chances de se identificar com seus antepassados, negligenciados pela história oficial eurocêntrica dos livros didáticos.

O volume “Trabalho, Ciência e Tecnologia” aborda o mundo do trabalho, voltado para as quatro disciplinas de humanidades. Antes de iniciar o Capítulo 1, há uma imagem nas páginas 8 e 9 (Anexo A) que recomenda a exploração com questões importantes sobre trabalho remoto, além de ser uma das poucas imagens com mulheres negras neste volume. Perguntas sugeridas para trabalhar com os estudantes incluem: Quem (gênero) está executando esse trabalho? Além do trabalho remoto, que outros trabalhos a pessoa está realizando? Qual é a expressão de quem está no trabalho remoto? Qual é a cor da pessoa que realiza o trabalho doméstico? Em que ambiente a pessoa está trabalhando? Ela consegue desconectar-se dos serviços domésticos? O ambiente permite a boa execução das tarefas? Podemos afirmar que o trabalho remoto é bom ou ruim? E por quê? O serviço parece ser precarizado? O fator gênero e cor da trabalhadora a torna mais propensa a realizar várias tarefas simultaneamente?

O Capítulo 1, intitulado “O Saber e a Ação Humana no Mundo”, apresenta a evolução do trabalho humano e utiliza a explicação da evolução física do homem por Georges Gusdorf, um filósofo francês, antes de discutir sociedades tradicionais e as relações não econômicas do trabalho com Marshall Sahlins, um antropólogo estadunidense. O capítulo inicia com uma explicação clássica da civilização greco-romana, com Jean-Jacques Rousseau, e avança para teorias da modernidade renascentista com intelectuais como Francis Bacon, Galileu Galilei, René Descartes e John Locke. Os ideais liberais prevalecem, incluindo o reconhecimento jurídico do trabalho no século XVII, a Revolução Industrial na Europa e uma forte expressão do liberalismo democrático com filósofos ingleses como Jeremy Bentham e John Stuart Mill, que defendem a participação dos trabalhadores nos lucros da indústria e a representação proporcional na política, ouvindo movimentos reivindicatórios dos direitos das mulheres.

O livro continua abordando adversidades no mundo do trabalho e critica o trabalho com

Karl Marx, explicando processos de produção da mercadoria, alienação, fetichismo e reificação. O conceito de ideologia também é apresentado por Karl Marx e Friedrich Engels. O texto discute a transformação do mundo do trabalho na contemporaneidade com exemplos das sociedades ocidentais e a era informacional-digital. As discussões sobre lazer são baseadas no sociólogo francês Joffre Dumazedier.

O capítulo volta a explicar a Antiguidade grega e a Revolução Científica iniciada por Galileu, reafirmando essas explicações como únicas para os processos evolutivos da humanidade e suas relações sociais com o mundo do trabalho. O método científico é explicado por meio de pensadores europeus como René Descartes, Francis Bacon, John Locke, David Hume e Baruch Spinoza, com todas as explicações sobre o método experimental — observação, hipótese, experimentação e generalização — baseadas em citações de pensadores europeus. De fato, a vida e o mundo parecem existir apenas na Europa para os livros didáticos. As Ciências Humanas, como economia, sociologia, antropologia, psicologia, geografia humana e história, enfrentam dificuldades na apresentação dos métodos científicos, utilizando explicações de pensadores europeus, como na psicologia, com Burrhus Frederic Skinner e outros. No Capítulo 1, que vai da página 10 à página 30, não há uma imagem com uma mulher no centro ou qualquer pessoa negra, o que é uma grande omissão na explicação dos processos fundantes do mundo do trabalho e da teoria científica.

No Capítulo 2, intitulado “Mundo do Trabalho e a Desigualdade Social”, seria esperado que mulheres, especialmente mulheres negras, fossem inseridas no contexto do desenvolvimento do capítulo. No entanto, o capítulo começa abordando o trabalho no capitalismo e a história das sociedades ocidentais, utilizando o exemplo de que o trabalho braçal era associado à escravidão na Grécia Antiga, e os romanos viam os escravizados como instrumentos de trabalho. O texto não menciona que o alicerce do sistema capitalista moderno foi a utilização de pessoas africanas escravizadas e a dominação do continente africano nas transações comerciais da Europa com a colonização da América. Essa ausência é grave, pois não explica a utilização do racismo como processo de inferiorização para sustentar o capitalismo em várias partes do mundo.

Há um salto histórico significativo ao explicar a formação do Brasil capitalista, e o Capítulo 2 passa para a transformação do mundo do trabalho no século XX, discutindo a industrialização, o taylorismo, o fordismo e a terceirização, bem como as formas de luta dos trabalhadores, como o sindicalismo, o desemprego, A precarização do trabalho e da vida e as desigualdades sociais no contexto do sistema capitalista. Os intelectuais abordados são Karl

Marx, Max Weber e Émile Durkheim, para explicar a exploração do ser humano, a ética do trabalho e a solidariedade. O capítulo apresenta teorias naturalistas e eugenistas que responsabilizam o clima e a miscigenação pelo atraso econômico e a pobreza do povo brasileiro, incluindo sociólogos racistas como Renato Ortiz, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, que afirmavam que os negros eram responsáveis pelo atraso econômico e social e que os povos originários eram chamados de “selvagens”, com uma suposta superioridade intelectual apenas dos europeus. Três parágrafos são dedicados a esses autores racistas, enquanto apenas um curto parágrafo de três linhas é dedicado a combater essas teorias racistas.

Essas explicações foram superadas pelas teorias da desigualdade. De modo resumido, elas afirmam que as desigualdades são decorrentes de fatores sociais, econômicos e históricos, como as diferenças de classe, de cor/raça(etnia) e de gênero (Moderna Plus, 2020).

Com isso, o livro didático de história não se dedica a explicar os fatores sociais, econômicos e históricos que, segundo ele próprio, são necessários para a compreensão das desigualdades populacionais no Brasil. Para não afirmar que o livro ignora os problemas de desigualdade de gênero e raça, ele apresenta, no final do capítulo 2, dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as diferenças salariais entre homens e mulheres, que as tornam vulneráveis aos ciclos de violência doméstica. Também aponta a divisão do trabalho fundamentada nos gêneros, baseada na propriedade privada e na família monogâmica, como a primeira forma histórica de desigualdade social. Quanto à questão racial, o livro fornece dados do IBGE, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apresentando a porcentagem populacional de pessoas negras no Brasil, o nível de desemprego entre negros e brancos, o acesso à educação, ao mercado de trabalho, à distribuição de renda e à representação política.

O capítulo 3, intitulado “Formas e relações de trabalho ao longo do tempo”, oferece um histórico sobre o trabalho desde as civilizações mais antigas, como a egípcia, e a servidão coletiva, passando pelo trabalho no mundo grego antigo e o trabalho escravo, até a exploração do trabalho na Roma antiga e as rebeliões de pessoas escravizadas, que o livro chama de “rebeliões escravas”, numa abordagem que desumaniza as relações humanas.

O capítulo aborda a formação do sistema feudal, a distribuição da sociedade, as relações de poder e o mundo do trabalho, e finalmente oferece uma abordagem histórica das distintas formas de exploração do trabalho no continente africano. São dedicadas três páginas a descrever especialmente dois temas a partir do século VII nas regiões do norte da África: a escravização

de pessoas e o crescimento do islamismo. Esses temas exigem muito cuidado com as palavras. O capítulo afirma que as unidades sociais e políticas da África eram os clãs e que as terras nunca foram vistas como propriedade privada na África, pois os homens pertencem à terra, e não o contrário. Essa afirmação é relevante para distinguir as relações econômicas e sociais que na Europa seriam exatamente o oposto.

A relação dos povos africanos com a terra também abre espaço para uma cosmovisão filosófica que chega até diversos tipos de religiões africanas e suas relações com a vida após a morte e com a existência de todos os elementos que compõem o mundo africano. Dependendo da formação do professor em História da África, é possível explorar vários elementos culturais do povo africano, algo que o livro didático não faz. No entanto, essas três páginas oferecem possibilidades de aprofundamento do conteúdo. Por outro lado, se não houver uma formação de professores capaz de evitar estereótipos que o livro possa trazer, especialmente em relação às narrativas sobre a escravidão e possíveis islamofobia⁷, será difícil romper preconceitos entre professores e, principalmente, entre os estudantes.

O capítulo dedica-se mais à escravização do que ao trabalho escravo praticado pelos gregos e romanos, e a resistência à escravidão em Roma é apresentada como maior do que a resistência à escravidão no Iraque nos séculos VII e IX. O livro ainda inclui uma citação do século XIV do historiador árabe muçulmano Ibn Khaldun, que afirmava que negros eram submissos à escravidão, expressando um grave preconceito que, se não for bem debatido em sala de aula, pode ser aceito como realidade. Portanto, reforça-se a importância da formação de professores antirracistas nas licenciaturas de cursos universitários e em formações permanentes. O capítulo 3 encerra com dois temas importantes: a exploração do trabalho na América pela colonização espanhola, suas especificidades e distinções em relação à colonização da América Portuguesa, e as formas de resistência do povo originário, chamado de indígena, contra o trabalho forçado. No tema da industrialização e mecanização da produção, é apresentado o pioneirismo britânico e o processo de superexploração do povo, com uma atenção especial às mulheres e crianças, revelando a superexploração e a organização de trabalhadores revoltados, que deu origem ao movimento feminista, com lutas por voto, participação política e direitos trabalhistas que persistem até hoje.

No capítulo 4, “A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global”, são apresentados os países que iniciaram o processo de industrialização na Europa, explicando os

⁷ Islamofobia é um medo, preconceito e ódio aos muçulmanos que leva à provocação, hostilidade e intolerância por meio de ameaças, assédio, abuso, incitação e intimidação.

processos dos séculos XVIII até a atualidade, como os países de industrialização de vanguarda e tardia, seus papéis no mercado internacional, os tipos de suprimento energético industrial, e os deslocamentos do setor industrial. O capítulo começa com uma abordagem técnica e explicativa sobre questões salariais, como a diferença entre indústrias têxteis e automobilísticas, que afeta o valor da mercadoria. Grandes indústrias deslocam-se de um país para outro em busca de maior lucro, como o exemplo da França, onde o salário de um operário era em média 3 mil dólares em 2019, comparado a aproximadamente 150 dólares no Paquistão e na Indonésia. Há uma explicação numérica e técnica sem elementos de humanização, como casos de pessoas trabalhadoras e impactos sociais, que podem aparecer mais adiante no capítulo.

É interessante observar que o mundo industrializado passa pela Europa e América do Norte, e ao chegar aos países emergentes, inclui países do Leste Europeu, como a China. Ao abordar o Brasil, o capítulo trata da industrialização com foco na economia europeia, apresentando o país como um polo industrial emergente secundário no século XXI. Atraído pelos baixos salários e um bom mercado consumidor, o Brasil é mais um local de montadoras do que um país verdadeiramente industrializado, já que sua maior fatia econômica está voltada para a produção e venda internacional de commodities, ou seja, produtos agrícolas e minérios. O capítulo é repleto de mapas, gráficos e escalas, revelando um conteúdo bastante técnico e pouco humanista. No final do capítulo, após discutir o crescimento econômico industrial da Europa e de outros países industrializados, aborda a flexibilização dos processos produtivos, o que resulta em terceirização da mão de obra, informatização das empresas, maior desemprego e retrocesso nos direitos trabalhistas, além de situações de trabalho análogo à escravidão. Essas mudanças na industrialização e transformações econômicas impactarão a educação com uma forte ênfase na formação do estudante como empreendedor, trabalhador superexplorado e sem direitos trabalhistas. No entanto, o capítulo se encerra sem conectar o conteúdo à realidade dos estudantes do ensino médio, discutindo o trabalho sem apresentar imagens humanas.

No capítulo 5, “O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica”, é apresentada a história do trabalho no Brasil, começando com a chegada dos europeus, como se não houvesse trabalho nem seres humanos nessas terras antes de 1500. O capítulo inicia com uma foto de Pedro Álvares Cabral sentado em uma cadeira luxuosa, recebendo dois indígenas semi-nus, que, à primeira vista, lembram primatas pela maneira desajeitada e expressiva com que se mostram.

Na segunda página do capítulo 5, apesar de uma imagem com um grafite de um homem indígena com arco e flecha, o texto aborda a primeira relação dos europeus com os povos originários, explorando madeiras em troca de produtos, o chamado escambo. Como essa relação

durou apenas 30 anos, o livro rapidamente passa à primeira atividade econômica do período colonial: os engenhos de açúcar. A imagem é de 1647 e retrata o engenho e o povo negro apenas como peças na engrenagem de produção que enriqueceu uma pequena elite colonial branca escravocrata. A imagem não expressa humanidade e o texto foca mais na posição dos donatários do que nos povos originários e africanos. A página seguinte aborda a exploração e as dificuldades do trabalho indígena para o colonizador, considerando tanto a captura de pessoas conhecedoras do território quanto as guerras e a fragilidade diante das doenças europeias.

A comparação errônea entre a escravização dos povos originários e a dos africanos não leva em conta as diferentes formas de organização e reação desses povos. O livro didático não apresenta a prioridade dos colonizadores europeus, que era o lucrativo mercado transatlântico entre os continentes africano e americano. As transações comerciais pelo transatlântico são mencionadas, mas não como prioritárias. Portanto, quem define a situação de escravização, se dos povos indígenas ou africanos, são os europeus.

O capítulo também apresenta o papel da Companhia de Jesus e sua tarefa de evangelizar, que estava diretamente relacionada à colonização, ou seja, à dominação dos povos indígenas e africanos. A postura da Igreja Católica em relação aos dois grupos dominados é importante: os jesuítas tinham uma relação de aculturação com os indígenas, protegendo-os da escravização para convertê-los ao cristianismo, enquanto a relação com os africanos não era de proteção ou cristianização.

O livro didático omite a posição da Igreja Católica sobre os africanos e a escravização; em 1992, o Papa João Paulo II pediu perdão em uma viagem à África pela cumplicidade da Igreja no processo de dominação e escravidão. No trecho do livro didático que aborda “os escravizados de origem africana”, é apresentada uma imagem da vinda de pessoas negras em um navio negreiro, e o texto fornece poucas informações. Entre as informações apresentadas estão a região do continente africano de onde mais se retiravam pessoas negras, como a África Ocidental, e alguns dados sobre o transporte desses povos, sem apresentar mais detalhes.

No que diz respeito ao período da mineração, há uma preferência em descrever os bandeirantes em vez dos povos perseguidos e aprisionados por eles. A única imagem da página sobre o tema é o Monumento às Bandeiras, na cidade de São Paulo. Na página 111 (Anexo A), a imagem, acompanhada do texto, descreve a extração do ouro de aluvião e menciona que os portugueses, apesar de sua superioridade como dominadores, não tinham experiência na prática de mineração, ao contrário dos diversos povos africanos. A representação de homens negros é mostrada como parte de uma engrenagem na fundação do sistema capitalista no Brasil colonial,

o que contribui para a normalização de um cotidiano repleto de barbáries não apresentadas no livro didático. Com a exploração de minérios, surgiram diversos pequenos centros urbanos onde havia pessoas na condição de escravizados. No entanto, ao contrário da zona rural, a pessoa escravizada na cidade tinha maior “liberdade de locomoção” e recebia um pequeno pagamento, o que permitia a compra da alforria.

Há uma citação no texto que chamou bastante a atenção, principalmente por revelar que, devido à ausência de mulheres nos centros urbanos, muitos casamentos ocorreram entre homens livres e mulheres em situação de escravização. Segue a citação que consta no livro didático:

A mestiçagem da população mineira, acrescentava-se uma hierarquia de condições legais envolvendo os nascidos livres no topo, libertos, os escravos em vias de comprar sua alforria, chamados coartados, e os escravizados. A mistura de cores/origens e de condições era infinita, e tal complexidade foi experimentada pelos que eram proprietários de escravos, pois em Minas nem de longe ser dono de cativos foi privilégio exclusivo de europeus ou euro-americanos. Indivíduos com alguma ascendência escrava também se tornavam senhores de escravos com regularidade. Ex-escravos e descendentes de escravos formavam uma parcela substancial dos mineiros proprietários de cativos [...] (Libby, 2018, p. 318).

Esse livro da citação acima, até então desconhecido para mim, parece ser uma adição importante para a formação como professora antirracista. Conhecer-lo pode ajudar a compreender melhor as pautas do movimento negro e outras nuances da sociedade brasileira. A página que melhor ilustra uma atividade muito praticada por mulheres negras no período escravocrata é a página 114 (Anexo A), que traz a foto de uma ama de leite, a Mônica, e ao seu lado o menino Augusto, filho de um proprietário de pessoas escravizadas. O olhar de Mônica transparece sentimentos de dor e desconforto; é uma imagem que pode ser trabalhada em sala de aula para gerar discussões sobre essa condição vivida por muitas mulheres negras. Muitas delas eram afastadas da criação de seus próprios filhos para priorizar os filhos de seus proprietários. A vida de muitas empregadas domésticas hoje também reflete essa condição de abandono de seus filhos, já que a maioria das empregadas domésticas é composta por mulheres negras, e o Estado negligencia essa situação ao não oferecer escolas públicas em tempo integral e creches para todas as crianças. É possível e necessário gerar discussões que aproximem os estudantes da realidade de vida de muitos deles.

A resistência à escravidão é abordada no livro didático por meio de citações sobre rebeliões, revoltas, quilombos, organizações religiosas, manifestações culturais, entre outros exemplos, mas sem desenvolver ou descrever nenhum desses exemplos, o que distancia o imaginário do estudante da importância dos processos de resistência realizados pelo próprio

povo negro desde sua escravização. A ausência desses detalhes também possibilita questionamentos racistas sobre as diferentes formas de resistência, o que é uma grande lacuna do livro didático.

Outro assunto muito importante abordado é a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, apresentada no livro apenas por meio de citações de leis, como a Lei Eusébio de Queirós (1850), que cessava a entrada de africanos escravizados. No entanto, essa lei foi chamada de “Lei para Inglês ver” porque apenas tornou ilegal o tráfico de pessoas pelo transatlântico de forma legal, mas não conseguiu evitar o tráfico clandestino. A lei também fortaleceu o comércio interprovincial de pessoas. Em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de então. Em 1885, a Lei dos Sexagenários concedeu a liberdade aos escravizados com mais de 60 anos de idade. A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, aboliu oficialmente a escravidão. No entanto, os relatos históricos indicam que pouco mudou, como no caso em que muitos libertos permaneceram nas fazendas onde eram escravizados, por não terem alternativas de sobrevivência.

O surgimento de teorias de branqueamento, como as de intelectuais como o médico e escritor Raimundo Nina Rodrigues, que responsabilizou o atraso da economia brasileira não pela colonização e exploração, mas pela mistura de raças, e outras teorias que viam a miscigenação como uma forma de aprimoramento racial, são exemplos de racismo que prevaleceram por muitos anos e que ainda persiste. O livro didático, ao apresentar esses dois movimentos aparentemente opostos, revela que, na essência, são duas faces da mesma moeda do racismo que ainda prevalece, o que pode gerar ótimas discussões em sala de aula, dependendo da formação antirracista dos professores.

O capítulo 5 encerra com abordagens sobre o Brasil na Primeira República, que se industrializava e preferia a adoção de mão de obra europeia em vez da mão de obra afro-brasileira.

O último capítulo do volume, “Trabalho, Ciência e Tecnologia”, apresenta a “Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI”, começando com a imagem de um drone sobre uma lavoura, indicando que a principal característica econômica no Brasil é o agronegócio. Todo o texto subsequente se concentra no século XX, destacando a região Sudeste, onde mais da metade das atividades industriais se concentra. O livro didático apresenta outras regiões brasileiras e suas dificuldades com a industrialização, até chegar rapidamente à maior atividade econômica brasileira: o agronegócio. A industrialização é

direcionada para o campo, com grandes investimentos em tecnologia e pesquisa. O capítulo descreve as principais cadeias produtivas da agropecuária brasileira, repleto de dados estatísticos, números, mapas e imagens de pessoas, todas desumanizadas como parte do mundo do trabalho.

Além do livro didático, contamos com recursos paradidáticos nas bibliotecas escolares. Utilizei um levantamento de livros escritos por autoras negras na biblioteca da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Froes, e o resultado foi uma decepção, refletindo uma estrutura educacional que invisibiliza tanto nos currículos escolares quanto nas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os temas relacionados a pautas históricas antirracistas e antimachistas.

Há apenas um livro paradidático de uma autora negra, Conceição Evaristo, intitulado “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, com 400 exemplares. Esse número possibilita a construção de uma eletiva na grade de Linguagens e suas Tecnologias ou outro trabalho literário sobre contos. O livro contém 13 contos com mulheres negras como protagonistas, cujas histórias expressam dores, anseios, temores e, apesar de tudo, uma imensa superação e resistência às diversidades de problemas em um país racista. O livro de Conceição Evaristo oferece uma aproximação com histórias de vidas simples e reais, conectando-se facilmente com os estudantes e gerando empatia, reconhecimento e até autoestima.

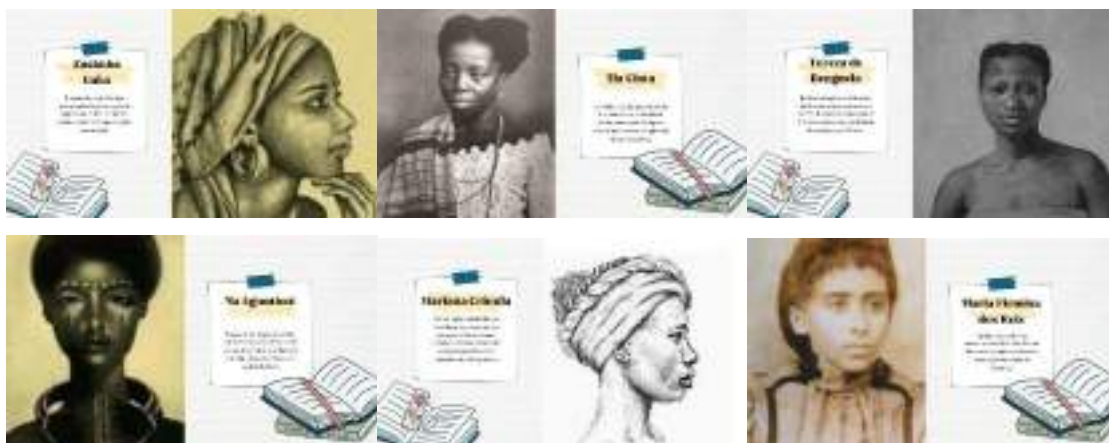
Após o levantamento das personagens femininas, as nuances das imagens de mulheres ou suas ausências nas duas obras, utilizadas nos livros de primeiro ano do Ensino Médio, busquei um caminho possível para a construção de um Produto Final: uma Disciplina Eletiva que traga apenas mulheres como protagonistas da História em diversos suportes pedagógicos aos professores, visando uma educação antirracista e antimachista nas escolas.

4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO

O produto final consiste em uma Disciplina Eletiva com conteúdo que trabalhem o feminismo negro em sala de aula. Sugere uma literatura com proposta antimachista e antirracista; baseada em um referencial bibliográfico de apoio aos professores, para que possam mergulhar na temática, se assim quiserem. Também traz o indicativo de filmes que abordam o tema de mulheres como protagonistas históricas.

O produto final se entrelaça com o Novo Ensino Médio, trazendo à luz os temas transversais, sempre ignorados e atropelados pelas disciplinas obrigatórias de base eurocêntrica. Abrem-se assim propostas para as novas disciplinas eletivas, ou Trilhas Interdisciplinares que trabalhem plenamente a desconstrução do racismo, indo ao encontro da Lei 10.639/03, que trata da educação e suas relações étnico raciais, assim como também a Lei 11.340/06, conhecida como Lei da Maria da Penha, que propõe prevenir a violência doméstica. O livro paradidático que nos serviu como base de construção da Eletiva Heroínas Negras, é o da autora Jarid Arraes, mulher negra, nascida em Juazeiro no Cariri e autora de vários outros livros que aborda como protagonistas mulheres negras.

O livro contém 15 cordéis, cada um deles com a história de 15 mulheres que têm suas vidas envolvidas e entrelaçadas em fatos importantes na história do Brasil, porém invisibilizadas por narrativas eurocêtricas, racistas e machistas. Importante conhecermos a História do Brasil pela vida destas mulheres resistentes.





A proposta que segue é da construção de uma eletiva utilizando o livro paradidático com temas de mulheres negras que tiveram um papel determinante na história do nosso povo, na ajuda da construção ideológica oposta à da classe dominante que consta nos Livros Didáticos. O livro paradidático utilizado é o da autora Jarid Arraes, cujo título é *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo foram observados os elementos que compõem as imagens e a escrita de cada capítulo dos dois livros adotados nos primeiros anos do Ensino Médio. Ao fazer isso, percebe-se o quanto o livro didático continua eurocêntrico ao extremo e o quanto invisibiliza mulheres e o povo negro. Além disso, ele é ideologicamente elitista, ao privilegiar as narrativas europeias, invisibilizando negros e mulheres, não dialogando com nossos estudantes de escolas públicas, que são em sua maioria pobres, negros e mulheres.

O livro didático é instrumento do Estado e, portanto, do *status quo*; o poder ideológico está inserido no livro didático assim como a compreensão da sociedade capitalista estabelece relações entre o processo de produção de vida material e a educação é tratada como uma atividade humana ideológica que faz parte do motor da engrenagem capitalista. Não à toa tanta ideologia liberal, tantos intelectuais homens europeus e invisibilidades de outras formas de sociedade. O ser humano constrói sua própria história, mas não há liberdade ideológica para essa construção se o que nos é apresentado desde antes de nascermos é a reprodução de conceitos e narrativas europeias e do masculino.

O tempo todo, qualquer aparição do outro, seja o negro ou a outra, seja a mulher, é abordada de forma fria, sem sentimentos, distante de humanização, é um outro longe de quem ler o livro didático.

O sistema é masculino, é branco e elitista, e assim será a estrutura do Estado. A educação formal é parte dessa estrutura e para mudar a estrutura é preciso buscar brechas e adentrar nelas, é o que procuramos ao propor um produto final com características antirracista e antimachista. Do contrário temos que afrontar através da luta de classes, seja no cotidiano ou quando estourar a revolta contra o racismo e machismo que envolve nossos estudantes. Mas para isso é preciso estarmos preparados para esses momentos e até para construí-los. Os estudantes que se revoltam contra o sistema patriarcal e racista contribuem com as transformações da escola, mas também há professores feministas e antirracista que podem somar forças, mesmo que minoritariamente, por isso também é muito importante avançarmos em disciplinas antirracistas e antimachistas nos cursos de licenciatura.

É importante aqui dá ênfase a ação docente diferenciada e emancipadora para que resistências e novos conhecimentos no espaço escolar aconteça. Minha vida e que se cruzou com a história de vidas das estudante do ensino médio em que atuo, minha militância política tem mudado o conteúdo e metodologia em sala de aula ao longo do tema. Sei que não foi e é

fácil. O encontro com os referenciais teórico ao longo do curso do mestrado, em especial com as feministas e educadora negra Bell Hooks é o exemplo de que fazemos para além do que o currículo tem negado a juventude.

O encontro com a publicação da autora Jarid foi fundamental para consolidar minha prática docente. A elaboração de um material didático à luz da sua publicação poderá ajudar a ação docente de muitos professores na atualidade e futuros.

REFERÊNCIAS

#EXPOSEDFORTAL: Psicólogos e Pedagogos Apontam Para os Impactos de Assédios na Formação de Vítimas. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 24 jun 2020. Disponível em: #ExposedFortal: psicólogos e pedagogos apontam para os impactos de assédios na formação de vítimas - Metro - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br) Acesso em: 15 jun. 2023.

ALMEIDA, Rogério Lúcio. O gigante negro. **Boletim (UFMG)**, n. 1418, 27 nov. 2003. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1418/segunda.shtml>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BENHABIB, Seyla (org.). **Debates feministas: um intercâmbio filosófico**. Tradução de Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Regulamenta o processo administrativo de exclusão da contribuição sindical urbana instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção de Belém do Pará; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem no Império, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1871.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: MEC, 2001. p. 29.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Ciências: Ensino Fundamental: Anos Finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARIOCA, Maria Alves. Ocupa CAIC. **Facebook**, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/MV9r4nZjPH7CUVXu/?mibextid=oFDknk>. Acesso em: 15 jun. 2023

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher negra**. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 1993.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, O. F.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. L. **O currículo para a formação dos professores: tensões, disputas e perspectivas**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. **Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 18, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CORNELL, Drucilla. What is ethical feminism? In: CORNELL, Drucilla. **Feminist Contentions**. Routledge, 2017. p. 81-112.

CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DA SILVA, P. B. V. **Educação e Diversidade: -Justiça social, inclusão e direitos humanos**. Curitiba: Ed. Appris, 2015.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem?** p. 96-109. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista estudos feministas**, v. 15, p. 291-308, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, p. 27-38.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo o mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/pnad%20continua%20educacao%202019%202.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

JESUS, Tiago Souza de (org.). **Negras grafias em autobiografias**. Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2021.

JOVENS Usam Redes Sociais Para Denunciar Abusos de Professores Dentro de Sala de Aula. Globo, 12 de jul de 2020. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/07/12/jovens-usam-redes-sociais-para-denunciar-abusos-de-professores-dentro-da-sala-de-aula.ghtml> Acesso em: 07 jun 2023.

LIBBY, D.C. Mineração escravista. In: SCHWARCZ, L.M.; GOMES, F.S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.318.

MAGNO, Alan. ExposedSobral: MP Investiga Denúncias de Assédio e Abusos Sexuais. **O Povo**. Fortaleza, 26 jun 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2020/06/26/exposedsobral--mp-investiga-denuncias-de-assedio-e-abusos-sexuais.html> Acesso em: 18 de jun 2023.

MAIO, Eliane Rose (org.). **Gênero e sexualidade**: interfaces educativas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

MELO, Débora. Mulheres Organizam Marcha Em Mais de 20 Cidades Pelo Direito de Fazer Parto em Casa. **UOL**. São Paulo, 16 de jun de 2012. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/06/15/mulheres-organizam-marcha-em-mais-de-20-cidades-pelo-direito-de-fazer-parto-em-casa.htm> Acesso em: 09 jun. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 11-45.

MODERNA PLUS. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. Vários autores. Obra em 6 vol. Conteúdo: Natureza em transformação

– Globalização, emancipação e cidadania – Trabalho, ciência e tecnologia – Poder e política – Sociedade, política e cultura – Conflitos e desigualdades.

MORAES, Camila. #MeuAmigoSecreto Nova Investida Feminina Contra o Machismo Velado. **ElPaís**. São Paulo, 26 nov. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/25/politica/1448451683_866934.html Acesso em: 19 jun 2023

NONO, Maévi; MIZUKAMI, Maria. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>

O QUE A CAMPANHA #MeToo conseguiu mudar de fato? BBC, 21 de maio de 2018. **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44164417>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PELLEGRINO, Antonia. MeToo Transformou Compreensão do Assédio Mas Há Muito a Se Fazer. **UOL**. São Paulo, 05 dez 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/12/metoo-transformou-compreensao-do-assedio-mas-ha-muito-a-se-fazer.shtml#:~:text=O%20trabalho%20extraordin%C3%A1rio%20de%20Kantor,o%20que%20%C3%A9%20ass%C3%A9dio%20sexual> Acesso em: 05 jun 2023

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Lélia Gonzalez. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Mulher Brasileira: Opressão e Exploração**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. Cap. 1

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 17.253, de 20 de julho de 2020**. Estabelece diretrizes para a criação e a utilização do Cadastro de Pessoas Condenadas por Racismo ou Injúria Racial no Estado de São Paulo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/194478>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Ortiz Coelho; *et al.* **#Exposed: Como a Discussão de Gênero Em Sala de Aula Pode Ajudar a Combater o Assédio Sexual nas Escolas**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, v. 4, pag (01-16).Data de aceite: 01/03/2021 Data da submissão: 07/12/2020. Acesso em: 07 jun 2023.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. **Teorias curriculares: uma leitura sobre seus fundamentos e significados**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2021.

(<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/saiba-como-o-termo-ideologia-de->

genero-surgiu-e-e-debatido.ghml)

ANEXOS

ANEXO A - PÁGINAS IMPORTANTES DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Livro: Poder e Política

Moderna plus: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.



CAPÍTULO

3

Estados modernos:
das monarquias absolutistas
ao Império Napoleônico

Em alguns momentos da história as relações de poder nas sociedades se tornaram tão tensas que provocaram rupturas políticas profundas. O fortalecimento ou o enfraquecimento de formas de governo, por exemplo, podem ser fruto de interesses de determinadas camadas sociais em busca de poder.

Neste capítulo, você vai estudar características de monarquias e repúblicas de países europeus, bem como os fatores que possibilitaram a formação dos primeiros Estados modernos e os absolutismos monárquicos. Além disso, vai conhecer as condições políticas e sociais que culminaram na Revolução Francesa e os desafios e contradições do processo que possibilitaram a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder.

O fortalecimento do poder monárquico

Atualmente, a forma republicana de governo predomina na maioria dos países do mundo, mas você sabia que a monarquia ainda é adotada em mais de quarenta Estados? República e monarquia são formas de governo que podem adotar o sistema presidencialista ou o parlamentarista. As relações de poder entre distintos grupos sociais e interesses econômicos, convergentes ou divergentes, determinam as práticas políticas de cada Estado.

A mais antiga e conhecida monarquia em vigor no Ocidente é a britânica, cujo sistema é a monarquia parlamentarista, ou seja, o rei ou a rainha reinam, exercendo a função de chefes de Estado, e o primeiro-ministro, escolhido em eleições parlamentares, desempenha a atribuição de chefe de governo. A atual configuração política britânica é resultante do processo de **fortalecimento do poder real** que ocorreu no final da Idade Média.

A partir do século XIII, a Europa viveu grandes mudanças econômicas e políticas, expressas na gradativa perda de força dos senhores feudais, no desenvolvimento do comércio e das cidades, no enriquecimento da burguesia e na retomada da autoridade dos reis. Os interesses regionais, baseados nos laços de fidelidade característicos da ordem feudal, foram substituídos por relações mais amplas de interesses econômicos, políticos e socioculturais. Gradualmente, os feudos passaram a compor unidades políticas e administrativas mais complexas e centralizadas, reconhecidas como **Estados nacionais ou modernos**.



Rainha Elizabeth II visitando o Museu de Ciências de Londres, Reino Unido, 2019. Na ocasião, ela compartilhou em uma rede social a imagem da carta escrita, em 1843, por Charles Babbage, pioneiro da computação, para sua tataravó, a rainha Vitória. O fortalecimento da imagem da rainha diante do povo é uma forma de manutenção da monarquia quanto à identidade nacional britânica e, por consequência, de seu poder.

SARAH JACKSON/REUTERS/GETTY IMAGES

JACKY KIM/REUTERS/REUTERS/REUTERS/REUTERS

Reprodução: Pinterest, At. por da Google, Picta e L&L de 10 de fevereiro de 2022.

Mulheres na revolução

As mulheres tiveram um papel destacado durante a Revolução Francesa: participaram ativamente de várias ações, fundaram clubes políticos, apoiaram a difusão das ideias revolucionárias, influenciaram as discussões nas sessões da Assembleia, lutaram pelo direito de formar uma guarda feminina e alistaram-se no exército.

A atuação feminina na França já era significativa nos anos que antecederam a revolução de 1789. As mulheres da burguesia, por exemplo, organizavam os famosos “salões” em que os pensadores iluministas debatiam suas ideias. As mulheres das classes populares, por sua vez, trabalhavam em lojas e mercados, enfrentando, muitas vezes, as autoridades responsáveis por prender devedores e confiscar mercadorias. Com a tomada da Bastilha, a participação delas na cena pública aumentou.

Em um dos episódios mais famosos da Revolução Francesa, ocorrido em outubro de 1789 e conhecido como **Marcha sobre Versalhes**, cerca de 7 mil mulheres caminharam de Paris até o palácio real em Versalhes com o objetivo de protestar contra o preço alto do pão e a escassez de alimentos, e também para pressionar a família real a retornar à capital.

Empunhando lanças, machados, foices e **mosquetões**, essas mulheres invadiram o palácio real e interromperam uma sessão da Assembleia Constituinte. Diante da pressão, a família real voltou a Paris escoltada pela Guarda Nacional.

Além de defender os ideais da revolução, as francesas reivindicaram igualdade de direitos entre homens e mulheres, pois elas não eram consideradas cidadãs, não podiam exercer cargos públicos nem votar ou ser votadas para o Parlamento. A líder Olympe de Gouges elaborou a **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, em 1791. Leia três artigos do documento:

“Art. 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

Art. 2º O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão. [...]”

Art. 10. Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio. A mulher tem o direito de subir ao **patíbulo**, deve ter também o de subir ao **pódio** desde que as suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.”

GOUGES, O. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, art. 1791. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-originais-a-criacao-da-Sociedade-dos-Nacoes-até-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Para ler

Olympe de Gouges

José-Louis Bocquet e Catel Muller. Rio de Janeiro: Record, 2014.

A *graphic novel* apresenta a trajetória da autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Nascida no sul da França, a jovem Marie Gouze mudou-se para Paris, onde adotou o nome Olympe de Gouges. Dedicou-se à escrita de panfletos revolucionários e peças de teatro, bem como à defesa dos direitos das mulheres e do fim da escravidão.

Mosquetão: arma de fogo semelhante a uma espingarda.

Patíbulo: pelinque montado em local aberto para a execução pública de condenados.

Pódio: nesse contexto, sinônimo de tribuna, local elevado de onde fala um orador.



Clube político de mulheres, pintura de Jean-Baptiste Lesueur, c. 1790. Nas reuniões, as participantes iam e debatiam os discursos apresentados na Assembleia.

➤ A luta das mulheres no século XIX

Influenciadas por pensadores liberais, socialistas utópicos e pela teoria marxista, mulheres como Mary Wollstonecraft, Flora Tristan, George Sand – pseudônimo de Aurore Dupin –, entre outras intelectuais, tornaram-se importantes ativistas na defesa dos direitos das mulheres e dos trabalhadores, além de terem se engajado ativamente na luta por uma sociedade mais igualitária.

Apesar das mudanças sociais e econômicas ocorridas desde o início da industrialização, a maioria das mulheres ainda ocupava papel secundário na sociedade capitalista. Ricas ou pobres, elas eram consideradas seres que deveriam ser mantidos sob a tutela dos homens e muitas delas também sofriam violência doméstica. Sem uma legislação que as amparasse, estavam relegadas à sorte de uma sociedade patriarcal.

As mulheres ricas, por exemplo, preparavam-se desde cedo para o casamento. A instrução que recebiam era voltada para a vida religiosa e para os cuidados com a família e com a casa. Uma vez casadas, passavam ao controle do marido, que tinha total domínio sobre elas e os filhos. Muitas não podiam sair desacompanhadas e eram proibidas de adquirir bens ou exercer uma profissão.

As mulheres pobres, em geral, ingressavam cedo no mercado de trabalho. Ainda solteiras, trabalhavam longas horas nas indústrias e recebiam salários muito mais baixos do que os pagos aos homens. As operárias que eram casadas tinham dupla jornada, pois também se ocupavam com as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos.

Reprodução: por meio da, Ar. que de Google, Pensei a Luta e o F. de 19 de fevereiro de 2019



A figura masculina na foto pode provocar questionamentos. Vale observar que a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres é uma questão social e que, por isso, diz respeito a todos que prezam pelos valores democráticos.

Manifestação realizada no Dia Internacional da Mulher em São Paulo (SP), 8 de março de 2019. A data é marcada, em todo o mundo, por protestos e manifestações em defesa da igualdade de direitos para as mulheres.

➤ A luta das mulheres pelo mundo – séculos XVIII a XIX

1789

No início da Revolução Francesa, Olympe de Gouges escreve a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, manifestando a reivindicação de igualdade de direitos entre homens e mulheres.

1827

No Brasil, uma lei promulgada por Dom Pedro I autoriza as mulheres a receber educação primária.

1893

A Nova Zelândia é o primeiro país a conceder o direito do voto às mulheres.

1792

No Grã-Bretanha, Mary Wollstonecraft lança a obra *A reivindicação dos direitos da mulher*.

1879

Nova lei promulgada no Brasil autoriza a presença feminina nos cursos superiores.

Fonte: UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Movimento feminista. *Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero (NUEM)*. Disponível em: <http://www.ufgrs.br/nuecmulher/mov_feminista.php>. Acesso em: 2 maio 2020.

Linha do tempo ilustrativa. Os acontecimentos não foram representados em escala temporal.

CAPÍTULO

5

Territórios e fronteiras dos Estados nacionais

Do século XIX ao XX, o número de países do mundo aumentou de 57 para quase duzentos. Em 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhecia a independência de 193 países, isto é, nações com território delimitado por fronteiras políticas, governo próprio e soberania reconhecida pelos demais países-membros. As grandes mudanças no cenário geopolítico mundial – como a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, a descolonização dos continentes africano e asiático e a dissolução da União Soviética em 1991 – contribuíram para o surgimento de dezenas de novos países, o que mostra que o planisfério político está em constante transformação e que a formação de países e a delimitação de fronteiras resultam de eventos históricos, envolvendo a dominação de territórios e de povos por meio de disputas políticas e exercício de poder.

Festa de Independência do Sudão do Sul, em 9 de julho de 2011. A nação mais jovem do mundo se originou do desmembramento do Sudão. Assim como a maioria das fronteiras da África, os limites do Sudão foram definidos artificialmente pelo Império Britânico. O país conquistou a emancipação em 1956, mas vivia intensas crises políticas e guerras civis travadas entre os territórios do norte e do sul, que, além de se distinguirem quanto aos aspectos físicos, apresentam diferenças significativas em relação à composição étnico-cultural de suas populações.

A geografia política

A obra *Geografia política*, publicada pelo alemão Friedrich Ratzel em 1897, marcou o nascimento desse ramo científico que investiga as relações entre Estado, poder e território. Embora esse tema já estivesse presente nos trabalhos de diferentes filósofos desde a Antiguidade, Ratzel foi o primeiro a tratá-lo como objeto de estudo da geografia.

O autor se dedicou a pesquisar o conceito e o comportamento do Estado moderno. Para ele, a existência de um Estado é subordinada à demarcação de um território, e os Estados se formam quando as sociedades se organizam para defendê-lo, progredem ao conquistar novas áreas e decaem quando passam por guerras ou sofrem invasões. Em sua teoria, não haveria lugar para os conflitos e tensões que ocorrem no interior das fronteiras dos países, tais como rebeliões civis e revoluções. O Estado, arraigado ao seu território, seria a única fonte de poder e as guerras seriam sempre guerras entre Estados, envolvendo disputas territoriais.

A unificação da Alemanha, explicada no Capítulo 4, ocorreu no início do século XIX, quando a maior parte dos países europeus já apresentava certa unidade. No território que corresponde à atual Alemanha, o poder político estava fragmentado em diferentes estados até 1871, quando a unificação alemã ocorreu. Nesse momento, franceses e britânicos já estavam iniciando a corrida imperial na África e na Ásia.

Segundo Ratzel, o caráter tardio da unificação alemã explicaria a importância da expansão territorial, por meio da anexação de novas áreas, para o processo de consolidação do Estado nacional alemão.

O surgimento da geografia política está diretamente ligado à situação política, econômica e social da Europa na virada do século XIX para o século XX, período marcado pela intensa disputa entre Estados pelo poder econômico e político em escala mundial.



Livro: Trabalho, Ciência e Tecnologia

Moderna plus: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.



TRABALHO COM FONTES

O trabalho nas fábricas da Grã-Bretanha do século XIX

Em 1832, uma comissão do Parlamento britânico se dedicou a investigar as condições dos trabalhadores da indústria têxtil. O texto a seguir é um trecho do depoimento da trabalhadora têxtil Elizabeth Bentley e faz parte de um extenso relatório publicado pela comissão de investigação. O efeito imediato do inquérito foi a aprovação da Lei de 1833, que limitou as horas de trabalho das mulheres e crianças na indústria têxtil.

- Quantos anos você tem? – Vinte e três.
 – Onde você mora? – Em **Leeds**.
 – Quando você começou a trabalhar na indústria? – Quando eu tinha seis anos.
 – Em qual fábrica você trabalhou? – A do Sr. Bush.
 – Que tipo de fábrica é? – Transformação do linho.
 – Qual foi a sua atividade nessa fábrica? – Eu era uma pequena **desfibradora**.
 – Qual era o seu horário de trabalho na fábrica? – De 5 da manhã às 9 da noite.
 – Por quanto tempo você trabalhou nesse horário excessivo? – Por cerca de meio ano. [...]
 – Quanto tempo lhe era permitido para as suas refeições? – Quarenta minutos ao meio-dia. [...]
 – E quando estava sobrecarregada de trabalho, você tinha tempo para comer? – Não, éramos obrigados a abandonar a comida ou levá-la para casa, e quando nós não o fazíamos, o **contramestre** tomava-a e dava-a aos seus porcos.
 – Você considera a função de desfibradora penosa e fatigante? – Sim. [...]
 – Seu trabalho é muito excessivo? – Sim, você não tem tempo para nada.
 – Suponha que você se atrasasse na sua função, o que os contramestres fariam? – Eles nos açoitam.
 – Eles têm o hábito de açoitar aqueles que estão atrasados em suas funções? – Sim.
 – Constantemente? – Sim.
 – Meninas e meninos? – Sim.
 – Você já foi açoitada? – Sim.
 – Severamente? – Sim. [...]
 – Suponhamos que você chegasse atrasada na parte da manhã na fábrica, qual teria sido a consequência? – Éramos multados. [...]
 – Você já foi espancada por chegar tarde à fábrica? – Não, eu nunca fui espancada, mas eu vi meninos e meninas serem espancados por terem chegado tarde demais.
 – Você geralmente chegava lá a tempo? – Sim.*

DEL, COL. L. The life of the industrial worker in nineteenth-century England. The Victorian Web. Disponível em: <<http://www.victorianweb.org/history/workers1.html>>. Acesso em: 3 abr. 2020. (Tradução nossa)



Condições do trabalho em fábrica têxtil, gravura de Thomas Allom, 1834.

Leeds: cidade localizada no condado de West Yorkshire, no norte da Inglaterra. Foi um dos principais polos industriais da Grã-Bretanha.
Desfibradora: pessoa que opera máquinas para esbrar e torcer fios.
Contramestre: profissional que orienta e supervisiona os trabalhadores numa oficina, fábrica ou canteiro de obras.

Questões

Registre no caderno.

- Identifique o tipo de documento, sua função, o lugar e a época em que foi produzido.
- Elabore uma síntese desse depoimento, registrando as seguintes informações:
 - nome e idade da entrevistada;
 - ramo de atividade e nome da fábrica em que trabalhou quando criança;
 - função desempenhada pela entrevistada enquanto foi operária nesse estabelecimento e idade que tinha quando começou a trabalhar;
 - horário de trabalho e regras que deviam ser seguidas pelos operários;
 - punições aplicadas pelos contramestres.
- Como você avalia a situação relatada pela jovem operária? Ainda ocorrem situações similares à vivida por ela? O que as leis brasileiras determinam a respeito do trabalho de crianças e adolescentes? Se necessário, faça uma pesquisa para responder às questões.

A instituição das capitanias hereditárias e os primeiros engenhos de açúcar

Visando consolidar a exploração colonial e seu domínio sobre as terras encontradas, protegendo-as das constantes ameaças de invasões estrangeiras, em 1530 a coroa portuguesa financiou a expedição de Martim Afonso de Sousa, que tinha o objetivo de construir fortificações para defender a costa da colônia das invasões estrangeiras e introduzir o cultivo de cana-de-açúcar no território, estabelecendo núcleos de povoamento. Os portugueses já cultivavam cana e produziam açúcar em ilhas do Oceano Atlântico na costa da África.

Em 1532, Martim Afonso fundou o primeiro núcleo colonial, a vila de São Vicente, no litoral do atual estado de São Paulo, onde iniciou o cultivo de cana-de-açúcar e a construção do primeiro **engenho de açúcar**.

Seguindo o princípio de transferir para terceiros as despesas com a colonização, em 1534 a coroa portuguesa estabeleceu o sistema de **capitanias hereditárias**. Por esse sistema, as terras que cabiam a Portugal pelo Tratado de Tordesilhas foram divididas em lotes e concedidas a capitães donatários. Os donatários não tinham a propriedade da terra, mas podiam usá-la para produção agrícola e explorar suas riquezas, como pau-brasil e metais preciosos. Esse direito era hereditário, isto é, passava de pai para filho. Os donatários também podiam conceder sesmarias (lotes de terra menores) a colonos, mas deviam garantir a cobrança de impostos em nome da coroa e a construção de engenhos de açúcar.

Além de arcar com todos os custos envolvidos na exploração das capitanias, o donatário devia destinar parte de seus ganhos à coroa portuguesa. Por isso, em razão da escassez de recursos financeiros e com dificuldades para administrar as capitanias, incluindo os conflitos com os povos nativos, a maior parte dos donatários desistiu do empreendimento e abandonou as terras. Apenas nas capitanias de Pernambuco e São Vicente a produção de açúcar teve sucesso. As terras abandonadas eram reincorporadas pela coroa portuguesa e o sistema de capitanias foi extinto somente em meados do século XVIII.

Engenho de açúcar: conjunto de instalações utilizadas no processamento da cana e na fabricação do açúcar, que costumava incluir a moenda, a casa das caldeiras e fogueiras e a casa do purgar. Em um sentido mais amplo, o engenho era toda a propriedade agroindustrial da produção do açúcar, incluindo as plantações, a casa de engenho ou moita (a fábrica), a casa-grande (casa do proprietário), a senzala (lugar onde ficavam os escravos) e, frequentemente, uma capela.



Engenho de açúcar, gravura de Frans Post produzida para ilustrar um detalhe do mapa de Pernambuco publicado em *História das feitorias praticadas durante oito anos no Brasil*, em 1647, de Gaspar Barleus.

Havia também trabalhadores livres assalariados nos engenhos de açúcar, como os caldeireiros, os capiteiros, os lavadores, os purgadores, os moedores de moinhos, os colheiros etc., além à mão com as escravizadas. Com o passar do tempo, alguns escravizados afetados assumiam essas funções.

BATEIA: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



Análise de imagem

Observe as condições dos trabalhadores retratadas na fotografia. Elas parecem adequadas? Explique.

Homens escravizados realizando mineração de aluvião com bateias em Minas Gerais, 1835.

Inicialmente, o ouro era extraído dos leitos e das margens de rios e riachos em depósitos de cascalho, areia e argila – daí ser chamado de **ouro de aluvião** – e também dos depósitos de cascalho nas encostas dos morros e das serras. Porém, conforme se esgotavam essas reservas, em que pepitas de ouro podiam ser encontradas em meio ao cascalho, outras técnicas de mineração precisaram ser aplicadas para encontrar veios de ouro nas rochas das encostas.

Os colonizadores portugueses não tinham prática na atividade mineira e necessitaram do conhecimento dos africanos para explorar minerais na colônia.

Na África, a exploração de minerais – como ferro, estanho, cobre, ouro e diamantes – era feita há milhares de anos. O ouro era explorado em aluviões ou minas, em locais como Rio Senegal, alto Rio Níger, ao sul do Rio Gâmbia, Serra Leoa, em Gana e norte da Nigéria. No Reino Ashanti, atual Gana, local de origem de muitos africanos trazidos para a América portuguesa, as mulheres desempenhavam papéis centrais na mineração de ouro. Elas monopolizavam o trabalho de **faiçcação** do ouro, desde a prospecção até o transporte do metal recolhido, passando pela peneiração da lama aurífera e pela lavagem das pepitas soltas. Muitas vezes carregando os filhos pequenos nas costas, elas constituíam mão de obra especializada na área.

Por esses motivos, os africanos chamados Mina, oriundos da Costa da Mina, eram os mais desejados para trabalhar nas minas da colônia, por sua prática na identificação de locais onde poderia haver ouro, na construção de minas subterrâneas e na fabricação de artefatos para explorar ouro, como a **bateia**, por exemplo.

“Esses homens e mulheres africanos, embarcados na Costa da Mina com destino ao Brasil, eram tradicionais conhecedores de técnicas de mineração do ouro e do ferro, além de dominarem antigas técnicas de fundição desses metais. Eles conheciam muito mais sobre a matéria que os portugueses [...]. Ao que parece, o poder quase mágico dos Mina para acharem ouro e a sorte na mineração associada a uma **concubina** Mina eram, na verdade, aspectos alegóricos de um conhecimento técnico apurado, construído durante centenas de anos, desde muito antes de qualquer contato com os reinos europeus da era moderna.”

PAIVA, E. F. Bateias, caxembês, tabuleiros: mineração africana e mestiçagem no Novo Mundo. In: PAIVA, E. F.; ANASTASIA, C. M. J. (org.). O trabalho mestiço: matrizes de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX. São Paulo/São Horizonte: Annablino/PPGH-UFMG, 2002, p. 107.

Compare com os alunos que a mineração de pepitas e metais preciosos usando água de ouro extraída pela peneiração do século XVI ao XIX, visto que a bateia poderia ser usada em locais onde a água não é necessária, pois o trabalho é realizado atualmente e é bastante insalubre, pois o trabalhador passa várias horas da vida com os pés emersos na água, que, muitas vezes, apresenta temperaturas baixas.



Bateia de madeira utilizada na mineração do ouro no século XVII. A bateia de madeira era um dos equipamentos de mineração utilizados nas aluviões da África, que foi introduzido na colônia pelos africanos.

Faiçcação: peneiração de lama ou cascalho para selecionar minérios.
Concubina: companheira, acompanhante.

O trabalho das amas de leite

Tanto no meio rural quanto no urbano, a escravidão doméstica configurada como o trabalho de limpeza da casa, lavagem de roupas, abastecimento de água, preparo de alimentos e cuidados com as crianças era a principal forma de inserção das mulheres na sociedade escravista, mas esse trabalho também costumava ser realizado por mulheres brancas livres empobrecidas.

Uma dessas atividades domésticas era o aleitamento infantil realizado pelas chamadas **amas de leite**. Elas podiam ser escravizadas, libertas ou livres, mas em sua maioria eram africanas ou afrodescendentes que estivessem em fase de amamentação, isto é, grávidas ou amamentando o filho. Muitas delas eram separadas dos próprios filhos para que pudessem alimentar os bebês senhoriais, ou precisavam dividir o leite e a atenção entre seu filho e o filho do senhor, sempre priorizando o segundo.

Essas mulheres alimentavam crianças recém-nascidas de outras mães que não podiam ou não queriam amamentar (o aleitamento materno não era comum entre as mulheres mais ricas ou nobres).

Amã de leite Mônica com menino.
Augusto Gomes Leal, Recife (PE).
Foto de João Ferreira Viçela,
c. 1860.

COLEÇÃO MUSEU DO SÉCULO XIX, DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



As amas de leite escravizadas podiam pertencer à família da criança amamentada ou ser escravas de ganho, que eram alugadas pelo proprietário para essa finalidade. Algumas instituições de caridade, como a Santa Casa de Misericórdia e a Casa dos Expostos (ou dos Enjaltados), recebiam bebês recém-nascidos abandonados e, por isso, também alugavam o serviço de aleitamento.

Nos meios rurais era mais comum que a escravizada adentrasse a casa dos senhores somente no período de aleitamento do bebê recém-nascido e voltasse para a senzala depois. Nos centros urbanos a ama de leite costumava coabitar a residência dos senhores.

Por um lado, o fato de o trabalho da ama de leite ser feito no ambiente doméstico, compartilhando o espaço de intimidade da família, garantia alguns privilégios a essas mulheres, como melhor alimentação, fornecimento de vestuário e a possibilidade de alforria. Por outro, a proximidade poderia significar maior vigilância e violência por parte dos senhores, como castigos, humilhações e excesso de trabalho por terem de assumir várias funções relacionadas aos serviços domésticos.

Havia amas que alimentavam vários bebês da mesma família e acabavam sendo assimiladas pela família proprietária, o que lhes garantia algum amparo até a velhice. Algumas não deixavam a casa do senhor nem mesmo depois de alforriadas, de modo que as relações entre senhores e amas de leite escravizadas eram complexas, envoltas em intimidade e afeto, mas permeadas de tensão e violência próprias à escravidão.