



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLAUDIA MARIA DE SOUSA DE LIMA

**AS DATAS COMEMORATIVAS SOBRE AS MULHERES NA
ESCOLA: UM ESTUDO NOS DOCUMENTOS DA TV CEM
(1994 – 2009)**

Londrina

2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

CLAUDIA MARIA DE SOUSA DE LIMA

**AS DATAS COMEMORATIVAS SOBRE AS MULHERES NA
ESCOLA: UM ESTUDO NOS DOCUMENTOS DA TV CEM
(1994 – 2009)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L732a Lima, Claudia Maria de Sousa de.
As datas comemorativas sobre as mulheres na escola: um estudo nos documentos da TV CEM (1994 - 2009) / Claudia Maria de Sousa de Lima. - Londrina, 2023.
183 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Datas comemorativas - Tese. 2. Mulher - Tese. 3. Escola - Tese. 4. TV CEM - Tese. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CLAUDIA MARIA DE SOUSA DE LIMA

**AS DATAS COMEMORATIVAS SOBRE AS MULHERES NA ESCOLA:
UM ESTUDO NOS DOCUMENTOS DA TV CEM (1994 – 2009)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina F. de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Marisa Noda
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Simone Burioli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 03 de abril de 2023.

Essa pesquisa é dedicada a todas as mulheres que lutam diariamente contra todas as formas de opressão, em especial às mulheres da minha vida, minha mãe Maria, minha irmã Ângela, minha sobrinha Marina, minha amiga Muriel e minha filha Catarina.

AGRADECIMENTOS

Essa caminhada de dois anos de estudos e pesquisa, demonstrou que ainda existe um longo percurso pela frente, que não se encerra aqui. Todo este processo não seria possível sem a colaboração de meus familiares, professoras/es, amigas/os que estiveram ao meu lado.

Assim, meus agradecimentos iniciam-se pela minha família. Agradeço a minha mãe Maria, que está sempre ao meu lado e não mede esforços para que eu realize meus sonhos. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço a minha irmã Ângela, que nunca desistiu de mim. Sempre me incentivando, me resgatando, mostrando novos caminhos e me enchendo de esperança. Igualmente à minha sobrinha Marina, por ser minha amiga e minha inspiração.

À minha filha Catarina, que me move, fortalece todos os dias, me dando ânimo para continuar. Gratidão, ao meu companheiro Marcelo, por toda sua dedicação e apoio.

À Profa. Dra. Marisa Noda e à Profa. Dra. Simone Burioli, pelo tempo de leitura e contribuições nesta dissertação. Mulheres que tiveram um papel essencial no meu percurso até aqui, tornando-se referências para mim.

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina, por ter compartilhado comigo todo esse processo cheio de obstáculos e desafios. Obrigada pelos direcionamentos, conversas, incentivos, oportunidades e correções, principalmente pela orientação cuidadosa, atenta e humana.

À minha amiga Muriel, por me ouvir, apoiar e incentivar nas dificuldades, desde o ingresso nesta jornada.

À CAPES, que financiou essa pesquisa durante um ano, sendo indispensável para seu andamento e conclusão.

Ao MEL, espaço de formação em tantos sentidos, onde além das fontes, conheci pessoas incríveis, cheias de propósitos e determinação. Juntas trabalham para edificação deste ambiente de preservação, divulgação e pesquisa.

À todas/os, meu muito obrigada!!!

LIMA, Claudia Maria de Sousa de. *AS DATAS COMEMORATIVAS SOBRE AS MULHERES NA ESCOLA: UM ESTUDO NOS DOCUMENTOS DA TV CEM (1994 – 2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2023.

RESUMO

Em muitas escolas públicas e privadas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as datas comemorativas foram e ainda são trabalhadas de forma descontextualizada, estereotipada e não problematizadas culturalmente na perspectiva da pluralidade, das diversidades e das desigualdades. Muitas vezes, esta forma de trabalho pedagógico não expressa o real significado do que se está comemorando. Não reflete de fato as vidas objetivas da maioria da população que compõe a escola pública, especialmente no que diz respeito aos aspectos: econômico, ideológico, político, sociocultural, histórico ou religioso. Isso nos leva a pensar a hipótese de que por detrás dessa prática naturalizada, se encontrava uma perspectiva de educação de caráter moralizador. Precisamos compreender historicamente a forma como se constituiu o trabalho pedagógico em torno de tais datas. Por isso, o objetivo geral dessa pesquisa é identificar concepções e práticas pedagógicas, tanto de silenciamentos quanto de empoderamentos, dos pertencimentos do gênero feminino, nos textos e atividades de datas comemorativas, encontradas nos documentos do Canal Educativo Municipal TV CEM. Para tanto, tomamos por base as concepções e expressões que atendem às três formas de opressão conceituadas por Santos: o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo. Neste contexto, lança-se as seguintes perguntas: Que concepções de mulheres são representadas nas formas de se trabalhar as datas comemorativas em algumas escolas? Que concepções de mulheres são esquecidas e invisibilizadas nas formas de se trabalhar as datas comemorativas em algumas escolas? Recorremos também às contribuições de Paulo Freire no que se referem à abordagem de tais opressões no campo da educação no Brasil. As fontes com as quais trabalhamos foram os textos e atividades de datas comemorativas, encontradas nos documentos da TV CEM (1994 a 2009), localizados no acervo do Museu Escolar de Londrina – MEL, analisando, de forma especial, dez Apostilas de Atividades e dezessete Revistas. Quanto à metodologia, faremos uma pesquisa qualitativa, embasada numa perspectiva socio-histórica crítica, que nos possibilita uma visão de totalidade dialética freiriana para análise das dimensões significativas das realidades vividas.

PALAVRAS-CHAVE: Datas Comemorativas. Mulher. Escola. TV CEM. MEL.

LIMA, Claudia Maria de Sousa de. ***THE COMMEMORATIVE DATES ON WOMEN IN SCHOOL: A STUDY IN CEM TV DOCUMENTS (1994 – 2009)***. Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Londrina, 2023.

ABSTRACT

In many public and private schools of Early Years of Elementary School, the commemorative dates were and are still worked in a decontextualized, stereotyped and not culturally problematized way from the perspective of plurality, diversity and inequalities. Often, this form of pedagogical work does not reflect the real meaning of what is being celebrated or actually reflecting about the objective lives of the majority of the population that makes up the public school, especially with regard to the most different aspects: economic, ideological, political, cultural social, historical or religious. This leads us to think about the hypothesis that behind this naturalized practice, there was a perspective of education with a moralizing character. We need to historically understand the way in which the pedagogical work was constituted around such dates. Therefore, the general objective of this research is to identify conceptions and pedagogical practices, both of silencing and empowerment, of belonging to the female gender, in the texts and activities of commemorative dates, found in the documents of the Municipal Educational Channel TV CEM. To do so, we take as a basis the conceptions and expressions that meet the three forms of oppression conceptualized by Santos: capitalism, patriarchy and colonialism. In this context, the following questions are raised: What conceptions of women are represented in the ways of working with commemorative dates in some schools? What conceptions of women are forgotten and made invisible in the ways of working with commemorative dates in some schools? We also make use of Paulo Freire's contributions regarding the approach of such oppressions in the field of education in Brazil. The sources with which we worked were the texts and activities of commemorative dates, found in the documents of TV CEM (1994 to 2009), located in the collection of the Londrina School Museum - MEL, analyzing, in a special way, ten Activity Handouts and seventeen Magazines. With regard to the methodological framework, we will conduct a qualitative research, based on a critical socio-historical perspective, which enables us to see a vision of freiriana dialectical totality for analysis of the significant dimensions of the realities lived.

KEYWORDS: Commemorative Dates. Woman. School. TV CEM. MEL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –Convite da SME para cerimônia de abertura da TV CEM -1995.....	92
Figura 02 –Produções Televisivas.....	99
Figura 03 –Novo guia: TV CEM em Revista 1998.....	100
Figura 04 –TV CEM em Revista abril/1998.....	105
Figura 05 –Apostilas de Atividades 1998.....	109
Figura 06 –TV CEM Em Revista fevereiro/março de 2000 – Campanhas.....	114
Figura 07 –Documentos de Conferências e Conselhos – 2000.....	115
Figura 08 –Apostila de Atividades: caça-palavras – 1999.....	116
Figura 09 –Modelo de Cartão e Atividade do Dia dos Pais – 1998.....	118
Figura 10 –Sugestões de atividades da Apostila de março/1998.....	119
Figura 11 –Evento: mostra de Poesia e anúncio: escola de Futebol 1998.....	120
Figura 12 –Sugestões de Atividades - Apostila de Atividades de maio/1998.....	121
Figura 13 – Lembrancinhas para o Dia das Mães 1998.....	123
Figura 14 –TV CEM em Revista - agosto/setembro, 1999.....	124
Figura 15 –Campanha violência contra a mulher.....	125
Figura 16 –Apostila de Atividades abril/maio 1999.....	128
Figura 17 –Sugestões de atividades da Apostila de abril/maio de 1999.....	129
Figura 18 –Sugestões de atividades da Apostila de abril/maio de 1999.....	130
Figura 19 –Mulheres nas Oficinas 1999.....	131
Figura 20 –Anúncio do programa “A Voz da Mulher” 1999.....	134
Figura 21 –Representação da mulher como cantora e artista 1999.....	135
Figura 22 –Representação da mulher negra 1999.....	140
Figura 23 –Propaganda referente ao dia Mundial da Alimentação 16 de Outubro 1999/2000.....	143
Figura 24 –TV CEM em Revista fevereiro/março 2000.....	145
Figura 25 –Entrevista com os pais e as mães – 2000.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Ensino Superior e taxa de frequência no Ensino Médio	53
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informativo IBGE, nº.38	50
Tabela 2 – Representação da mulher no Brasil e no Paraná – 1999.....	136
Tabela 3 – Luta pelos Direitos das Mulheres nas décadas de 70, 80 e 90.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisa de palavras.....	23
Quadro 02 – Pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa.....	24
Quadro 03 – Revistas e Apostilas do mesmo mês/ano.....	104
Quadro 04 – TV CEM em Revistas.....	107
Quadro 05 – Apostila de Atividades 1998 e 1999.....	110
Quadro 06 – Revistas com a seção “Mulher”	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAM	Centro de Atendimento da Mulher
CF	Constituição Federal
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CODEL	Instituto de Desenvolvimento de Londrina
COVID-19	Corona vírus Disease 2019 (doença do Corona vírus)
CMIG	Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAV	Faculdade de Artes Visuais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEL	Museu Escolar de Londrina
NET	Rede de Canais de Televisão por Assinatura
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PR	Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SERCOMTEL	Serviço de Comunicações Telefônicas de Londrina
SME	Secretaria Municipal de Educação
TV CEM	Canal Educativo Municipal de Londrina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTADO DA ARTE	21
1.2	A CONSTRUÇÃO DE UM TEMA DE PESQUISA NAS INTERFACES COM A VIDA	30
2	AUSÊNCIAS, OPRESSÕES E EMERGÊNCIAS NA ECOLOGIA DOS SABERES: REVISITANDO CONCEITOS	36
2.1	PATRIARCADO NO CONTEXTO DAS DATAS COMEMORATIVAS	45
3	AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS TEMPO, CALENDÁRIO, CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO	54
3.1	AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS TEMPO E CALENDÁRIO	54
3.2	AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS CULTURA E CULTURA ESCOLAR	58
3.3	AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM O TEMA CURRÍCULO	70
4	DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS TRADIÇÃO E LEGISLAÇÃO	76
4.1	DIA DAS MÃES E DIA INTERNACIONAL DA MULHER	86
5	CANAL EDUCATIVO MUNICIPAL - TV CEM: PROJETO, HISTÓRICO E RELATÓRIO GERAL	91
6	APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS: APOSTILAS E REVISTAS ...	103
6.1	ANÁLISE DOCUMENTAL: PATRIARCALISMO E DATAS COMEMORATIVAS RELATIVAS ÀS MULHERES	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	165
	APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DE DADOS DAS REVISTAS.....	166
	APÊNDICE 2 - LEVANTAMENTO DE DADOS DAS APOSTILAS.....	182

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa abordamos o tema “datas comemorativas” com a intenção de compreender as diferentes formas de silenciamentos que ocorrem quando são adotadas como conteúdo escolar. No entanto, quando falamos de conteúdo escolar um amplo horizonte de temas, saberes, pessoas, problemas e materiais se apresentam. Assim, tivemos que fazer algumas escolhas para a realização desta pesquisa. Optamos por fazer um recorte para focar na análise dos documentos do Canal Educativo Municipal TV CEM¹ (1994 a 2009), encontrados no Museu Escolar de Londrina - MEL, alocados no acervo pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Londrina – SME e sob a custódia da Universidade Estadual de Londrina – UEL. O conteúdo encontrado em tais documentos se refere às datas comemorativas relacionadas às mulheres e foi analisado em constante relação com as três formas de opressões trabalhadas por Santos, o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo. Há de se enfatizar também que dentre estas, nos dedicamos a fazer um estudo mais cuidadoso referente a opressão do patriarcalismo.

O projeto do MEL, que teve início em 2017, engloba pesquisa e extensão e tem previsão de duração de dez anos. Tem como objetivo preservar a memória e a história educação escolar do município de Londrina. A documentação do museu inclui fotografias, jornais, apostilas, livros de chamadas, atas, CDs, livros, disquetes, entre outros materiais. O referido projeto tem como meta disponibilizar o acervo para visitação no espaço físico do MEL, que futuramente será instalado no Calçadão do Campus Universitário.

A proposta da realização de um estudo aproximando o campo da educação escolar com as três opressões já citadas se mantém desde o momento em que o projeto foi apresentado para a seleção junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na UEL, elaborado no ano de 2020. Algumas poucas adequações foram necessárias devido à necessidade de aproximar o tema das pesquisas e as ações em andamento no Grupo de Estudos e Pesquisas Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória, principalmente quanto ao processo de construção do Museu Escolar de Londrina - MEL. Assim, definimos que a aproximação com a escola se efetivaria via estudo das datas comemorativas. A intenção era fazer uma

¹ O Canal Educativo Municipal TV CEM será tratado na seção 05.

seleção prévia da documentação sobre as datas à medida que os materiais fossem sendo encontrados durante a abertura das caixas. Essa estratégia foi adotada tendo em vista que, estando o MEL em fase inicial de organização, tínhamos que, ao mesmo tempo, organizar os documentos nas caixas e trabalhar na construção da pesquisa.

O foco desta pesquisa com datas comemorativas na Educação Básica no Município de Londrina, busca compreender como o tema era tratado e o que era proposto como práticas a serem desenvolvidas nas escolas nos materiais de apoio organizados pelo Canal Educativo Municipal - TV CEM.

Definimos como hipótese de trabalho que, por detrás dessa prática naturalizada, se encontrava uma perspectiva de educação de caráter moralizador, relacionada à uma concepção de história, tempo, espaço, e conhecimentos que legitimam as desigualdades sociais. Há um padrão de sujeito social e de uma determinada cultura dominante que se quer exaltar. O modo como estas datas comemorativas em geral eram abordadas, sem as devidas problematizações nos remete à noção de Sociologia das Ausências, abordada por Santos (2002). Segundo o autor, tal prática silencia grupos humanos já historicamente discriminados/as, em detrimento da cultura de grupos dominantes, contribuindo para a afirmação de uma perspectiva cultural de apagamentos, silenciamentos, exclusão, violência e menosprezo dos repertórios criativos de estudantes.

Acreditamos que o trabalho com datas comemorativas não pode se resumir a uma atividade repetitiva, mas que deve ser desenvolvido de forma criativa, de modo a ampliar o repertório cultural e social dos/as estudantes. Desta maneira, destacamos como problema de pesquisa a seguinte questão: como a opressão do patriarcalismo pode ser percebida no modo como as datas comemorativas eram trabalhadas na rede municipal de Londrina, segundo os documentos do Canal Educativo Municipal - TV CEM, encontrados no arquivo no MEL – Museu Escolar de Londrina?

Nosso objetivo geral é identificar concepções e práticas pedagógicas de silenciamentos e de empoderamentos dos pertencimentos do gênero feminino, contidas nos textos e atividades com datas comemorativas, nos documentos do Canal Educativo Municipal - TV CEM, nos acervos do MEL.

Elencamos como objetivos específicos: a) apresentar a abordagem da Sociologia das Ausências com foco nas três grandes opressões descritas por Santos (capitalismo, patriarcalismo e colonialismo), e relacionar com as concepções problematizadoras de ensino de Paulo Freire; b) localizar, identificar e catalogar os

documentos, em estado de arquivo, encontrados no MEL - Museu Escolar de Londrina, que tenham registros sobre o trabalho pedagógico com o gênero feminino em datas comemorativas; c) investigar que pertencimentos de gênero, identidades e memórias eram (ou não) representadas nos documentos da TV CEM. Neste último objetivo analisam-se as formas em que se registraram as atividades sociais, por ocasião das datas comemorativas que estabeleçam conexões com a opressão do patriarcalismo como, por exemplo: Dia das Mães, Dia Internacional da Mulher, Dia da Família, Dia do Soldado.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, de antemão, pensamos em fazer uma pesquisa qualitativa e documental, embasada na pesquisa bibliográfica e numa perspectiva socio-histórica crítica, que nos possibilitasse uma visão de totalidade, com base na dialética freiriana, onde se possa analisar, sob a ótica da Pedagogia, dimensões significativas das realidades vividas por estudantes da Rede Municipal de Londrina.

Durante o primeiro semestre de 2021 estivemos no MEL diversas vezes trabalhando na organização e higienização dos arquivos, trocando caixas arquivo de papelão deterioradas por caixas arquivo plásticas e organizando-as nas estantes. Devido à pandemia da Covid-19 e a exigência do isolamento social por segurança sanitária, o acesso ao MEL, nesse período, ficou bastante restrito, comprometendo inicialmente o andamento da pesquisa no que se refere à busca pelos documentos.

No segundo semestre de 2021 passamos a ter acesso semanal ao acervo. Em um primeiro momento, buscávamos documentos referentes às datas comemorativas na disciplina de Arte relacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, não tivemos sucesso porque nesta etapa da escolarização no Município de Londrina não havia professores/as específicos de Arte. O trabalho era desenvolvido por professoras pedagogas, regentes da sala, que ministravam todas as disciplinas do período. Então, decidimos ampliar o olhar e a possibilidade de desvincular o tema datas comemorativas da área de Arte e começamos a mapear vários outros documentos. Algumas semanas depois encontramos caixas arquivos com materiais do Canal Educativo Municipal - TV CEM.

Os documentos do Canal Educativo Municipal - TV CEM, com os quais nos deparamos, traziam a temática datas comemorativas abordadas a partir de textos e indicações de atividades a serem realizadas nas escolas. Havíamos encontrado nossa fonte.

Registramos que o conjunto documental referente à TV CEM, a saber: revistas, guia de programação, apostilas de atividades, CDs, fitas gravadas, correspondências internas, é de uma riqueza ímpar para futuras pesquisas. Encontramos nas caixas, 17 revistas, 26 Guias de Programação, 10 Apostilas de Atividades, algumas fitas de filmadora (miniaturas) e vários CDs. Foram encontrados também três documentos intitulados “Histórico”, “Projeto” e “Relatório Geral 2009”, que serviram de base para contar um pouco da história da TV CEM. Nesta pesquisa optamos por trabalhar, mais especificamente, com as apostilas de atividades e revistas.

Destacamos o estudo sobre mulheres na sociedade capitalista, transitando por diferentes autores, porque consideramos tratar-se de uma temática que precisa ser abordada, sempre que possível, com maior densidade. Assumimos, portanto, que a discussão teórica apresentada no texto extrapola os temas selecionados para serem analisados a partir das fontes. Resolvemos manter, desta forma, porque assumimos a importância da discussão sobre a mulher, que pode auxiliar em pesquisas futuras.

Avançando quanto aos fundamentos metodológicos, buscamos na segunda seção ancorá-los principalmente nas contribuições da Sociologia das Ausências e no artesanato sociológico de Santos, no que diz respeito às três formas de opressão (capitalismo, colonialismo e patriarcalismo), numa perspectiva histórica e dialética. Paulo Freire comparece também como outro pilar teórico que sustenta essa investigação. As ideias de inacabamento do conhecimento docente, de incompletude dos saberes e ecologia dos saberes se fazem presentes ao abordar o campo da educação e da vida social.

Ainda na segunda seção, mencionamos Charlot (2005) no debate do quão importante é levar em consideração as realidades concretas dos/as estudantes e suas singularidades. Ribeiro (2019) é citada nesta seção, no que tange à crítica da visão colonialista das culturas europeias vistas como superiores. Outras autoras como Tonholo (2014), Rosso (2014), Saitu (2017) e Maia (2016), são consideradas no entrelaçamento da discussão com as datas comemorativas na escola.

Em sua subseção, tratamos o patriarcado no contexto das datas comemorativas na escola, pensando na relevância do debate sobre a persistência deste como uma das formas de opressão no que se eleger ou é imposto para trabalhar na mesma. A discussão a respeito das desigualdades de gênero e das formas de violação dos direitos das mulheres, imbuídas na perspectiva da interseccionalidade

entre classe, raça/cor e sexo/gênero ocorre nesta mesma subseção, dialogando com dados estatísticos do Informativo IBGE (2018). Para estruturar o debate crítico dessa reflexão interseccional, utilizamos Saffioti (2005), Veiga e Gasparetto (2021) e Aguiar (2000). Hooks² (2014), é citada quando trata do machismo, do sexismo e da violência contra a mulher.

Na terceira seção, falamos dos temas tempo e calendário; cultura e cultura escolar e currículo. Estes assuntos estão separados em três subseções. Na subseção 3.1 nos amparamos em Oliveira (2000, 2010), Le Goff (2003) e Bosi (1992). No geral, discutimos sobre a invenção do calendário e o controle do tempo. Cultura e cultura escolar (subseção 3.2), debatemos a partir de Eagleton (2005), Brandão (1989), Benito (2017), Forquin (1993), Rockwell (1995) e Oliveira (2010, 2013). Para adentrarmos na discussão, dialogamos com Braudel (1990) e suas concepções de temporalidades (breve duração, média duração e longa duração).

Em Eagleton (2005), discutimos a respeito das correlações entre os modelos de cultura e a abrangência de seu significado. Enquanto em Brandão (1989), focamos o debate da não existência de uma configuração única e de um modelo determinado de educação. Benito (2017) é lembrado na dissertação a partir de suas contribuições teórico-metodológicas sobre a cultura escolar, a precisão da compreensão do passado e o reconhecimento da cultura material escolar.

Acerca da crise da educação, crise na sua função específica de transmissão cultural, utilizamos Forquin (1993). Na sequência do debate sobre as datas comemorativas na cultura escolar, recorreremos aos estudos de Rockwell (1995), procurando compreender os processos culturais construídos pelos integrantes da escola, tanto dentro como fora dela. Oliveira (2010, 2013), é trazida para o debate quando se refere aos marcos comemorativos de uma sociedade e a compreensão dos mesmos no ambiente escolar, assim como acerca da função da instituição escolar.

Prosseguimos a reflexão sobre o assunto focando nos embasamentos e concepções de Sacristán (2013) na subseção 3.3, com o debate das datas comemorativas e suas aproximações com o currículo.

A quarta seção trata as datas comemorativas na aproximação com o tema tradição, contando com as contribuições de Hobsbawm (1997), abordando as

² bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A autora norte-americana adota em seu pseudônimo a escrita em letras minúsculas. Nesta dissertação optamos por seguir as normas da ABNT.

tradições inventadas e as legislações que dialogam com a temática (Lei Federal nº 9.093/1995, a Lei nº 10.607/2002, a Lei nº 12.345/2010 e a Constituição Federal de 1988). Passamos por Silva Nhandewa (2020) e pela BNCC (2018). Os documentos: Legislação da Mulher (2016) e o Atlas da Violência (IPEA, 2020, 2021), juntamente com o Decreto nº 21.366/1932, referentes ao Dia das Mães e a Resolução de 1975 (ONU), alusivas ao Dia Internacional da Mulher, foram utilizadas para discussão da temática feminina na subseção 4.1.

Um pouco da história do Canal Educativo Municipal - TV CEM, está exposto na quinta seção, com dados extraídos de três documentos identificados como: Projeto (1994), Relatório Geral (2009) e Histórico (1996) da TV CEM pertencentes ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

No texto da sexta seção, trabalhamos com a documentação referente à TV CEM, apresentando-a e descrevendo-a primeiramente de forma geral. Na sequência, enfatizamos o que encontramos referentes às datas comemorativas e aprofundamos na temática das relações de desigualdades de gênero, especificando-as no debate do gênero feminino e patriarcalismo. Na subseção 6.1., fazemos a análise documental, discutindo o patriarcalismo e as datas comemorativas referentes às mulheres para depois tecer as considerações finais.

1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTADO DA ARTE

No que tange aos procedimentos metodológicos, é importante destacar que antes de iniciarmos as seções, fizemos uma revisão de literatura. Pesquisamos dissertações e teses já defendidas sobre datas comemorativas, tomando por base a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando os trabalhos das autoras: Maia (2011, 2016), Nunes (2005), Saitu (2017) e Silva (2011). Fora da CAPES, os TCCs de Tonholo (2014) e de Rosso (2014) foram incorporados também neste trabalho.

Fizemos uma busca aberta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) fundação do Ministério da Educação (MEC), no mês de maio/2022, com as palavras: datas

comemorativas, comemorativas, comemorações, comemoração, comemorar, comemorativos, celebrações, festas, festejos e festas escolares. Abrimos a temporalidade. Não marcamos um tempo porque queríamos ver o que encontraríamos de modo geral nessa primeira etapa da investigação. Como não encontramos muitas pesquisas que tivessem relação com a nossa, acabamos considerando tudo que localizamos. Por esse motivo, as temporalidades estão diferentes. Juntando todas as buscas, conseguimos documentação dos anos de 1987 a 2022.

Ao digitar o tema datas comemorativas obtivemos 2.239 resultados do ano de 1987 a 2021 (período marcado automaticamente), dos seguintes graus acadêmicos: Doutorado 558, Mestrado 1496, Mestrado Profissional 152 e profissionalizante 33. Abrangendo diversas áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar.

Entre os anos 1987 a 2000 tivemos 199 resultados, entre 2001 a 2010 obtivemos 708 resultados e entre 2011 a 2021 recebemos 1332 respostas. Notamos que esse total de 2.239 resultados englobam as palavras em separado e juntas, não se relacionando todas com o tema de nossa dissertação.

Ao digitar apenas a palavra comemorativa, obtivemos 169 respostas, sendo 35 de Doutorado, 120 de Mestrado, 13 de Mestrado Profissional e 1 de Profissionalizante, dos anos de 1993 a 2021, das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias (4), Ciências da Saúde (6), Ciências Humanas (109), Ciências Sociais Aplicadas (19), Engenharias (2), Linguística, Letras e Artes (12) e Multidisciplinar (17).

As dissertações/teses das Ciências Agrárias, das Ciências da Saúde, das Engenharias, da Linguística, Letras e Artes não constam nos títulos a palavra comemorativa, apenas dentro do corpo do texto. Referente às Ciências Sociais Aplicadas das 19, apenas 5 contam em seu título a palavra comemorativa e as outras 14 apenas dentro do corpo do texto. Da área Multidisciplinar temos 2 que constam no título a palavra comemorativa, e as outras 15 apenas no decorrer do texto. O maior número de pesquisas foi encontrado nas Ciências Humanas (109) e destas, 7 apresentam a palavra comemorativa no título e as outras 102 somente no corpo do texto.

Quadro 1 – Pesquisa de palavras

PALAVRAS	RESPOSTAS	PERÍODO
Datas Comemorativas	2.239	1987 a 2021
Comemorativas	169	1993 a 2021
Comemorações	398	1996 a 2021
Comemoração	271	1996 a 2021
Comemorar	74	1992 a 2018
Comemorativos	91	1994 a 2021
Celebrações	336	1996 a 2021
Festas	1831	1987 a 2021
Festejos	315	1988 a 2021
Festas Escolares	25.042	1987 a 2022

Fonte: autoras (2022)

Digitando a palavra comemorações, sem selecionar o período (busca automática), temos 398 resultados. Quando alteramos para comemoração, recebemos 271 respostas. Comemorar 74, comemorativos 91, celebrações 336, festas 1831, festejos 315, festas escolares 25.042. Notamos que mesmo que o tema datas comemorativas não seja o tema central de muitas destas pesquisas, continua presente em grande parte das que obtivemos no desfecho.

Citamos aqui algumas delas: Maia (2016) “Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças”, Maia (2011) “Educação Infantil - Com quantas datas se faz um currículo?”; Nunes (2005) “Festas e Celebrações: um estudo sobre visualidades da escola”; Saitu (2017) “Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais”; Silva (2011) “Ó Pátria amada, idolatrada, salve, salve! Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945)”.

Quadro 02 - Pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa

TESES/ DISSERTAÇÕES	ANO	AUTORAS	INSTITUIÇÃO /UF	ÁREA CONHEC.
Festas e Celebrações: um estudo sobre visualidades da escola	2005	Ana Lucia S.de Oliveira Nunes	FAV/UFG - GO	Artes Visuais
Ó Pátria amada, idolatrada, salve, salve! Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945)	2011	Vânia Cristina da Silva	UFPB - PB	História
Educação Infantil - Com quantas datas se faz um currículo?	2011	Marta Nidia Varella Gomes Maia	PUC - RJ	Educação
Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças	2016	Marta Nidia Varella Gomes Maia	PUC - RJ	Educação
Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais	2017	Cecília de Campos Saitu	UFRRJ - RJ	Educação

Fonte: autoras (2022).

Outras duas pesquisas analisadas foram os TCCs de Tonholo (2014) intitulado “Ressignificando o trabalho com as datas comemorativas na escola: Outros olhares para a prática educativa” no site do Curso de Pedagogia da UEL e de Rosso (2014), “As datas comemorativas no contexto escolar: um olhar sobre a aprendizagem significativa nas aulas de artes” em Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

Maia (2011), realizou uma pesquisa na área da Educação, com o objetivo de estudar o currículo da Educação Infantil, organizado em torno das datas comemorativas do calendário civil e religioso em duas escolas de Educação Infantil (faixa etária de 0 a 6 anos), em um dos cinco municípios mais populosos do estado do Rio de Janeiro. Tentando compreender qual a procedência dessa prática e porque é mantida nas escolas, quais as possíveis implicações na constituição das subjetividades que transitam na escola, se essa prática se relaciona a outras práticas e concepções presentes no ambiente escolar. Consequentemente, citou que a organização do currículo por meio das datas comemorativas é naturalizada e aprovada pelos profissionais. A possibilidade de trabalhar sem elas não é considerada espontaneamente. “[...] os critérios para selecioná-las não são pedagógicos. As próprias datas são concebidas como conteúdos e utilizadas para desenvolver conhecimentos, habilidades, padrões morais e de conduta” (MAIA, 2011, p.140).

Em 2016, Maia continua investigando o tema no mesmo município da pesquisa de Mestrado (Rio de Janeiro) em duas escolas denominadas A e B, na área da Educação, com o objetivo: conhecer e compreender o que falam crianças e adultos sobre os currículos da Educação Infantil, em escolas específicas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que têm turmas de Educação Infantil.

No processo de pesquisa, afirma que os currículos das escolas estudadas se classificam em conservadores (escola A) e atualizados (escola B). Entretanto, em ambos os currículos são averiguadas as ambivalências. A conservação e manutenção de práticas referentes a essa construção se apresenta como resultante de uma “inculcação ideológica” bem-sucedida. Esse currículo atualmente pode ser indicativo tanto de um “resquício de poder quanto do automatismo” (MAIA, 2016, p.167).

Quanto às datas comemorativas, chega à conclusão de que elas são parte de um currículo conservador. Ao observar as práticas, confirmou que é possível trabalhar com os/as alunos/as a construção histórica social (que é o calendário), sem atrelamento ao calendário oficial civil e religioso. “A localização no tempo, a demarcação e registro do passado, a previsão de futuro, podem ser construídas em situações significativas que emergem do trabalho realizado e dialogado com as crianças” (MAIA, 2016, p.169).

Assim sendo, a autora (2016), cita que mesmo trabalhando com as datas convencionais do calendário civil e religioso, é indispensável dar a elas um significado legítimo para as crianças. É preciso ver o oposto da data; o que leva a sua manutenção da comemoração. Importante trabalhar com a criança de forma que qualquer assunto seja indutor de uma ampliação cultural que vá para além do que se seleciona rotineiramente, do que seja simplesmente “turístico” ou um “movimento de gincana” (2016, p.169).

Nunes (2005), investigou celebrações e festas de uma escola da rede pública de Goiânia, no campo das Artes Visuais, analisando a inserção dessas práticas na cultura da escola e, particularmente, as visualidades que as configuram. Essas visualidades das festas e celebrações, para a autora, são o eixo que permite colocar em relevância distintas formas por meio das quais a cultura escolar percorre entre o cotidiano e os momentos festivos. A escola (produtora e receptora de visualidades) consegue, com a realização dessas celebrações e festas, estabelecer e alargar diálogos com a comunidade.

A autora (2005) selecionou, para pesquisa, a Festa das Mães, a Festa dos Pais, a Páscoa e a Festa Junina, após a realização de um trabalho de campo, observação de uma sala de aula e participação em festas que a escola realizou. Para Nunes (2005), não há um fim próximo para as festas e celebrações na escola, também não precisam que sejam eliminadas, porque é um importante veículo de comunicação e socialização da instituição com a comunidade externa e interna. Sem falar da relevância do que as festas podem ensinar.

Saitu (2017) propõe, em seu trabalho (área de Educação), a discussão sobre a forma como as instituições de Educação Infantil (públicas do município do Rio de Janeiro) têm suas práticas curriculares relacionadas a datas comemorativas, em sua maioria, àquelas de cunho religioso-cristão, cívicas ou associadas a um modelo de família patriarcal mononuclear. Seu principal objetivo foi conhecer quais as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil e entender que consequências podem ter na formação dessas crianças, já que estão vivendo suas primeiras experiências sociais fora do âmbito familiar. As questões postas em sua pesquisa também se relacionam com as concepções curriculares, assim como relacionam-se a uma reflexão acerca de qual cultura é legitimada e apreciada dentro do espaço educativo formal.

No ano de 2017, a autora concluiu que as datas comemorativas continuavam a ser um elemento bastante presente nas escolas. Apesar de existirem algumas iniciativas de transformação, ainda se mantinham muito fortes nessas instituições. Sobre o currículo, aponta que ele se estrutura sobre estas datas e é construído com base na visão do adulto, sem analisar as reais necessidades e interesses infantis. Além disso, é, quase sempre fragmentado, ignora as diferenças e características individuais, o que gera a padronização dos estudantes de acordo com a concepção da cultura predominante. “Foi possível perceber que as datas que são incluídas nos currículos de educação infantil, em sua maioria, privilegiam determinada cultura, classe socioeconômica e religião, uma cultura de base eurocêntrica, patriarcal, branca e cristã” (SAITU, 2017, p.68).

Conceitos de colonialidade, racismo epistêmico, educação eurocêntrica, estão enraizados em nossa cultura, segundo Saitu (2017). É preciso reconhecer que reconfigurar um cotidiano balizado há anos por tais questões não é tarefa fácil.

Todavia, não questionar, não ressignificar essas práticas, pode ser uma forma de legitimar o caráter monocultural dos currículos.

No desfecho de sua investigação Saitu (2017), traz a necessidade da mobilização constante e cotidiana em torno dessas discussões, desconstruindo paradigmas e encarando inevitáveis conflitos no ambiente escolar para articular e promover uma perspectiva decolonial, fundamentada em negociações culturais; o que favorece um projeto comum. A negociação e o enfrentamento nas lutas devem buscar apoio na legislação e nos documentos oficiais que dão o suporte para o que é imprescindível modificar.

Silva (2011), em sua dissertação na área de História, tem por objetivo analisar como se realizavam as festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba no período do Estado Novo (1937-1945). A autora expõe a relevância dada às festas que funcionavam como ferramentas essenciais na formação e disseminação de uma educação nacional, cívica, patriótica, moralizante, a serviço do estadonovismo. Utiliza como fonte matérias de jornais, revistas, entre outras bibliografias, discutindo as repercussões sociais, políticas e culturais que as comemorações tiveram na sociedade paraibana, sabendo que estas ultrapassam os muros escolares.

No calendário festivo das escolas, Silva (2011) selecionou para pesquisar: o Dia da Pátria, o Dia do Trabalho, o Dia da Bandeira e o Dia da Árvore. A autora ressalta como essas datas estão perpassadas pela invenção das novas tradições (Hobsbawm) e a vida cultural escolar. A autora aborda o porquê as festas escolares se tornaram corriqueiras durante o Estado Novo, expondo que foi um período em que se “processaram a centralização de leis e normatizações”, no sentido de tentar administrar as práticas sociais, “[...] visando a construção de novas tradições em torno de um ideário nacionalista”, no esforço de formar indivíduos “civilizados” e determinados a trabalhar pela pátria (2011, p.106).

Essas festas, segundo a autora (2011), ultrapassaram os muros da escola e se transformaram em enormes desfiles que se aproximavam cada vez mais da sociedade. Acabaram se tornando, a principal proposta do Estado, que era construir um consenso grupal, patriótico, harmonioso, equilibrado na população. Por outro lado, as instituições escolares se tornaram o principal local de preparação e difusão dos ideais estadonovistas.

Na área da Pedagogia temos a investigação de Tonholo (2014), com o objetivo de estudar e compreender a dinâmica das escolas no que diz respeito à

maneira como as mesmas interpretam e realizam um trabalho pedagógico em torno das datas comemorativas. Além da pesquisa bibliográfica, contou com uma pesquisa de campo, realizada em uma Escola Municipal da cidade de Londrina, onde foi desenvolvida uma proposta distinta para ser trabalhado o “Dia da Criança”. Consta também, em sua pesquisa, o relato das experiências vivenciadas no PIBID³, no que se refere ao trabalho realizado com uma data comemorativa específica a partir do qual tal pesquisa foi cogitada.

Tonholo (2014), fez uma pesquisa documental e uma análise de dois documentos oficiais (Princípios Filosófico-Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Londrina s.d. e Orientações Pedagógicas para o Ensino de Nove Anos no Paraná - 2010) que amparam e orientam as propostas pedagógicas das escolas. A pesquisa do autor confirma que não há uma indicação direta no que se refere ao trato com as datas comemorativas, nem como conteúdo a ser ensinado, nem quanto a realização de outras comemorações ou festividades. Estas, quando apresentadas, surgem de forma superficial e associadas a outros conceitos, como tempo, calendário, entre outros.

Em uma de suas considerações finais, comprova que existe um hábito cristalizado nas escolas, com relação a certas datas específicas, tais como: Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Índio, entre outras. A escola é um lugar de “[...] construção de saberes e potencializadora da aprendizagem”, infelizmente, da maneira como as festividades “[...] vêm sendo trabalhadas, apenas a data pela data, não propiciam avanços quando a aprendizagem mais aprofundada sobre os temas” (TONHOLO, 2014, p.66).

Com o objetivo de refletir sobre a maneira como são abordadas as datas comemorativas nas aulas de artes, com alunos da Educação infantil da rede municipal de Siderópolis/SC, Rosso (2014) analisa qual a visão dos docentes e suas metodologias acerca deste tema. Na ocasião, a autora aplicou um questionário a três professores atuantes na educação infantil na rede municipal.

As formas de metodologias na escola, segundo a autora, são utilizadas de forma meramente burocráticas e estão se tornando uma tradição na instituição, pois não são questionadas. Professores relatam que o trabalho com as datas comemorativas está direcionado a ampliação da cultura do aluno, mas o que ocorre é

³ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

que a maioria das atividades efetivadas estão mais voltadas à prática do presentear (recompensa). Permanece a fragmentação, a tradição, a estereotipia e o mecanismo na maneira como são trabalhadas no contexto escolar.

Apesar de cada uma destas pesquisas se aprofundar em temas específicos todas elas conversam com nossa dissertação, já que abordam o currículo, a cultura, a escola, o calendário, a tradição, acerca das datas comemorativas.

Compreendemos que, em muitas escolas públicas e privadas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as “datas comemorativas⁴” foram e ainda são trabalhadas de forma descontextualizada, estereotipada e não problematizadas culturalmente na perspectiva da pluralidade e das diversidades, sem considerar a leitura de mundo dos/as alunos/as.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 1996, p. 77).

Entender como essa leitura de mundo é contemplada nos materiais elaborados para subsidiar o trabalho com as datas comemorativas (referentes à mulher) na escola é um dos desafios desta pesquisa. Acreditamos que, muitas vezes, o material utilizado e o trabalho pedagógico realizado não refletem o real significado do que se está comemorando e celebrando de fato, sobretudo se considerarmos os aspectos econômico, ideológico, político, social, cultural, histórico ou religioso implicados nestas práticas.

Fazendo essa breve reflexão sobre datas comemorativas no ambiente escolar, Silva (2011, p. 17) aponta que “o fato de passarmos nossos dias a celebrar datas que consideramos importantes, nos leva a crer que as comemorações estão ligadas ao ato da rememoração”. Essa informação é relevante, pois sabemos que no decorrer de nossas vidas somos capazes não somente de comemorar, lembrar, rememorar, mas também de esquecer. Não obstante, comemorar, pode ter a conotação de rememorar lutas de movimentos sociais e conquistas coletivas contra

⁴ Registramos aqui “datas comemorativas” entre aspas por compreender que o verbo comemorar não sintetiza a concepção real do que estamos analisando.

diversas formas de discriminação e o trabalho pedagógico com as datas comemorativas na escola pode ser realizado por meio deste viés interpretativo.

Connerton (1999) argumenta que as imagens e o conhecimento do passado são conservados e transmitidos, antes como memórias-hábito, através das cerimônias comemorativas e das práticas cotidianas. Este ato de rememorar, pelo viés das vozes de vencidos/as e invisibilizados/as, passa pela dimensão ética, artística e política de todas as áreas do conhecimento.

A preocupação da luta contra a discriminação pode conduzir a uma ecologia entre os saberes produzidos pelos diferentes movimentos sociais: feministas, antirracistas, de orientação sexual, de direitos humanos, indígenas, afrodescendentes, etc. [...] A preocupação com a dimensão ética e artística da transformação social pode incluir todos esses saberes e ainda as humanidades, no seu conjunto, a literatura e as artes. [...] A ecologia de saberes sinaliza a passagem de uma política de movimentos sociais para uma política de inter-movimentos sociais (SANTOS, 2009, p. 471).

Com essa premissa a respeito da ecologia dos saberes, Santos (2009) nos permite refletir que se as opressões se concretizam de modo interligado, as lutas coletivas dos movimentos sociais também precisam se efetivar de maneira conectada.

1.2 A CONSTRUÇÃO DE UM TEMA DE PESQUISA NAS INTERFACES COM A VIDA

Toda pesquisa está vinculada à história de vida de um/a pesquisador/a. Ela não começa quando passamos na seleção do Mestrado. Começa quando nos questionamos a respeito da educação; quando olhamos para traz e fazemos uma leitura de tudo aquilo que já vivemos e tudo o que possibilitou fazer hoje esta pesquisa.

Me insiro nessa dissertação no campo da Educação Escolar, enquanto pesquisadora formada em Educação Artística⁵. Antes da reformulação do projeto desejava fazer uma pesquisa no campo do ensino de Arte sobre os estereótipos e as reproduções dos desenhos trabalhados nas datas comemorativas nas escolas no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Assumo a Arte como um tipo de linguagem que se alia à linguagem discursiva e científica e destaco também o papel fundamental

⁵ Os seguintes parágrafos serão em formato memorial, portanto justifico a redação na 1ª pessoa do singular, por tratar de um aspecto específico da minha vida.

que a mesma desempenha quanto à articulação de vários campos de conhecimento, possibilitando trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar com os conteúdos na escola.

Descrevo abaixo alguns aspectos da minha vivência referente às datas comemorativas na escola, mas preciso explicar aqui por que da temática mulher no entrelaçamento com a pesquisa. Pois bem, enquanto mãe e mulher, meu interesse pelos assuntos que rondam o gênero feminino vem de longe. No meu Trabalho de Conclusão de Curso (2009), intitulado “Corpo e Arte”, trabalhei os padrões impostos sobre os corpos das mulheres, criticando a noção de corpo idolatrado, perfeito, idealizado, que acaba se transformando, em última instância, em corpo objeto. Em algumas passagens, discuto o patriarcalismo e o capitalismo que se fazem presentes também nesta dissertação.

Já passei por experiências negativas originadas pelo patriarcalismo, machismo, desigualdade de gênero, principalmente nos meus quinze anos trabalhando dentro de uma fábrica, onde ainda há segregação e discriminação devido às violências de gênero. Porém, uma das coisas que mais me constrangia e perturbava era o tratamento da mulher de forma sexualizada e objetificada. Essa experiência me levou a pesquisar sobre a questão do corpo feminino em 2009.

Acredito ser muito difícil encontrar alguma mulher que não sofreu em toda sua vida algum tipo de violência (física, moral, psicológica, patrimonial e sexual). Então, quando me deparei com as fontes, repletas de datas comemorativas, percebi que o meu lugar de fala me auxiliaria a analisar melhor as datas que tem relação com a temática feminina.

A proposta curricular para o ensino de Arte que vivenciei na escola alia-se à ideia de um currículo fechado. Os desenhos, geralmente vinham prontos para serem mecanicamente coloridos ou completados pelos/as estudantes. Na escola rural municipal de Rolândia, no KM 7, próximo ao distrito de São Martinho que frequentei na década de 1980, a professora com formação em nível médio técnico (Magistério), ensinava algumas habilidades artísticas padronizadas e proibia o uso de determinadas cores (exemplo: lápis preto) em desenhos que vinham prontos nas folhas mimeografadas das atividades e das provas bimestrais. Era intenso o controle nos raros espaços que era permitido desenhar livremente. Não era admitido desenhar com liberdade nem nos próprios cadernos.

A professora ministrava todas as disciplinas, em salas bisseriadas e responsabiliza-se, muitas vezes, pela organização da merenda escolar dos/as estudantes e, por uma série de ações sanitárias (coleta de exames laboratoriais, aplicação de flúor, distribuição de remédio contra piolho, etc.) orientadas pela Equipe de Ensino da Prefeitura Municipal de Rolândia.

Por isso, nesta pesquisa pretendo dar visibilidade às datas comemorativas, com a intenção de compreender os diversos silenciamentos, assim como destacar os empoderamentos que podem ser propiciados pela ecologia de saberes no que se refere às relações com minhas memórias enquanto estudante e professora.

Quanto aos aportes epistemológicos e metodológicos aos quais recorriam as professoras quando elaboravam as propostas pedagógicas para seus/uas alunos/as no momento em que cursava os Anos Iniciais na zona rural de Rolândia, se ancoravam no que sabiam.

Meus/minhas irmãos/ãs, que também foram estudantes no campo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola rural municipal de Rolândia, na década de 1980, enfatizavam que os desenhos vinham todos prontos, externalizando determinadas ideologias dominantes e excludentes e raramente eram questionadas pelas professoras. Digo professoras porque eu e meus/minhas irmãos/ãs nunca tivemos um docente do sexo masculino nas escolas rurais onde estudei na infância.

As datas que mais recordo são o Dia das Mães, dos Pais, do Soldado, do Índio, da Independência do Brasil, Páscoa, Natal e Dia do Folclore. Em relação ao Dia do Soldado, o desenho era sempre representado por um soldado homem e nunca por uma mulher⁶. No entanto, quero pontuar aqui que as escolhas possíveis para as professoras que atuavam na zona rural, naquele momento histórico descrito acima, eram relacionadas ao universo masculino. É fato que temos poucas mulheres participando do exército brasileiro e também na função como soldada.

Mesmo que nesse período prevalecesse fortemente a divisão sexista no trabalho e em outras relações humanas, sabe-se que já havia mulheres inseridas em instituições militares. Para Nascimento (2013, p. 22), a inserção de mulheres nas organizações militares existe desde a antiguidade, mas “[...] seu ingresso no ambiente

⁶ “Em relação às Forças Armadas, somente em 1980 a Marinha Brasileira incorporou mulheres em seu quadro permanente. [...] somente em 1977 a Polícia Militar do Paraná admitiu mulheres em seus quadros, tornando-se assim a segunda instituição policial militar a contar com a presença feminina no País.” (NASCIMENTO, 2013, p. 28).

das polícias militares estaduais brasileiras é ainda considerado uma iniciativa recente, uma vez que data de meados da década de 1950 no Brasil [...]”.

Resquícios da herança patriarcal, a partir de relações de poder e de masculinidade, fazem com que as mulheres sejam tratadas como seres submissos, inferiores, delicados, sensíveis e, muitas vezes, como incompatíveis para determinadas profissões. Nascimento (2013) traz essa distinção entre os sexos masculino e feminino, na qual as mulheres são consideradas seres inferiores e submissos. Já Santos (2018) usa o termo “sub-humanos” para descrever os que estão excluídos da cidadania, que são inferiores, tendo mais deveres do que direitos.

Após essas reflexões sobre os trabalhos pedagógicos e conversando informalmente, e por curiosidade de pesquisa, com colegas que estudaram na mesma época em Londrina e que fizeram comigo a graduação em Educação Artística, percebi que também havia pouco espaço de criação para as crianças e adolescentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Londrina.

Me recordo que no trabalho com datas comemorativas, eram sempre os mesmos desenhos prontos, que apareciam nas minhas atividades e de minha irmã seis anos mais velha do que eu, por exemplo, todo dia 19 de abril, a ilustração de um indígena com cocares estadunidenses, seminu, homem, no meio do mato e com expressões de selvagem.

As professoras chegavam a eleger quais cores poderiam ser usadas para colori-lo, depois de cantarmos músicas que estigmatizavam a cultura indígena, tida como aquela “amansada” pelo herói jesuíta. As docentes não mencionavam as riquezas produzidas por esta cultura, as desigualdades vivenciadas pelo/a indígena vivo/a que eu observava nos semáforos nas raras vezes que ia à cidade de Rolândia, não contavam sobre o genocídio que vivenciaram os povos indígenas no contexto da invasão dos portugueses, etc. Afinal, o que era comemorado neste dia 19 de abril? Geralmente, o triunfo do capitalismo e do colonialismo sobre as culturas e as vidas indígenas.

A maneira como o Dia dos Pais e das Mães eram comemorados, gerava vários tipos de violências, especialmente porque vários/as colegas da turma não tinham pai ou não tinham mãe e essas situações nem sempre eram consideradas. Outros, que possuíam pai e mãe lavradores e que não podiam se ausentar da roça para ir na escola na sexta feira que antecedia o segundo domingo de maio ou de agosto de cada ano, como era o meu caso, recebiam coerções infundadas.

As comemorações do Dia dos Pais e das Mães tinham um enfoque mercadológico e capitalista, sem levar em consideração a diversidade de famílias e a realidade socioeconômica das crianças. Pensando a Sociologia das Ausências, de Santos e as três formas de opressão debatidas por ele, podemos registrar o quanto a violência do patriarcalismo estava presente nestas datas comemorativas.

Em várias datas comemorativas vivenciadas por mim e meus/minhas irmãos/ãs nas escolas rurais municipais de Rolândia, na década de 1980, o modelo normativo de gênero estava presente na concepção e na realização da maioria das atividades artísticas, ignorando as diversidades, as diferenças, os pertencimentos de gênero, trazendo sofrimentos, conflitos e promovendo exclusões de estudantes.

Refletindo de modo geral e a partir das vivências relacionadas à escola, considero que o tratamento que as datas comemorativas recebem ao serem trabalhadas no ambiente escolar, negligencia aspectos familiares e psicológicos e destaca os princípios mercadológicos, capitalistas e patriarcalistas. Percebo isso na maneira como, por exemplo, o Dia dos Pais, das Mães, das Crianças ou da Família é trabalhado, gerando angústia, sentimento de rejeição ou inadequação quando um/a estudante não tem seus pais ou mães presentes.

Outro exemplo de desvalorização e de estigmatização da cultura popular, pode ser percebido na comemoração do Folclore em 22 de agosto de cada ano. Desenhos prontos nas atividades cotidianas ou nas avaliações, podem enfatizar algo exótico, como se fosse uma cultura de baixa relevância, uma subcultura que mecanicamente acaba-se apenas colorindo, sem ao menos compreender o significado social das diferentes culturas. Isso porque o trabalho com as datas comemorativas ainda permanece nas escolas, mas tem sido cada vez mais questionado na busca por contextualizações. Por isso, o trabalho pedagógico organizado em torno dessas datas comemorativas, pode acabar comemorando aquilo que deveria ser criticamente refletido, romanceando uma realidade que não exprime a vida real dos sujeitos sociais.

Este processo de rememorar a própria trajetória educacional e perceber-se criticamente, torna-se fundamental neste momento da escrita da dissertação, pois pretendo não repetir situações de desigualdades e opressões com os/as estudantes que estiverem futuramente sob minha responsabilidade docente, mesmo em pequenos exercícios que transitam pelo campo das Artes.

No período em que estive lecionando Artes para turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Rolândia, como professora temporária PSS (Processo Seletivo Simplificado) em 2019 e 2020, percebi que a maneira tecnicista e estereotipada, que fez parte da minha formação e de meus/minhas irmãos/ãs como alunos/as nas escolas rurais municipais, no trabalho pouco reflexivo com as datas comemorativas, ainda está presente na escola.

Inclusive, precisei trabalhar algumas datas comemorativas, porque quando começou a pandemia no ano de 2020, os planejamentos de Arte eram feitos em grupos e todas as professoras de Artes enviavam os mesmos roteiros para as escolas municipais e para os/as responsáveis pelos/as alunos/as, juntamente com um vídeo explicativo sobre as atividades (via *WhatsApp*). Recordar essas experiências como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escola pública municipal torna-se relevante, assim como os parágrafos acima buscam situar o meu lugar de fala, destacando a origem do meu interesse em torno da temática aqui desenvolvida.

2. AUSÊNCIAS, OPRESSÕES E EMERGÊNCIAS NA ECOLOGIA DOS SABERES: REVISITANDO CONCEITOS

Nesta seção nos dedicamos a revisitar alguns conceitos de Santos, traçando elos com os fundamentos teórico-metodológicos de Freire. Dentre outras obras, propomos o debate entre duas obras específicas de cada autor: “Educação e Mudança”, publicada por Freire pela primeira vez em Buenos Aires em 1976 e “Na Oficina do Sociólogo Artesão”, publicada por Santos em 2018. Ancoraremos também em considerações trazidas por Rumor (2016), Tonholo (2014), Rosso (2014), Charlot (2005), Saitu (2017), Maia (2016) e Ribeiro (2019).

Dada a importância de ensinar os conteúdos na Educação Básica de forma contextualizada e problematizada criticamente, alguns conceitos serão discutidos e incorporados na pesquisa, fazendo-se necessário entender seus significados, para que possamos nos apropriar adequadamente e compreender o que estrutura o trabalho com as datas comemorativas. De acordo com Santos (2018), a ciência concede, a quem a domina, a ideia de que se apropria do mundo, que o pode experimentar como seu, que o pode governar e o pode modificar porque o mundo lhe pertence.

Porém, quem não produz ciência ou está fora dos centros hegemônicos, muito provavelmente, entenderá que a ciência não lhe oportuniza apropriar-se do mundo como seu. Tal visão de mundo, profundamente eurocêntrica, faz com que esses grupos não se sintam pertencentes a esse mundo. O colonialismo, “[...] foi e continua a ser a melhor expressão desta forma de imposição” (SANTOS, 2018, p. 29). Por isso, é relevante que nos conscientizemos de que o conhecimento é um meio de nos apoderarmos do mundo, transformá-lo de acordo com nossas pretensões.

Essa conscientização é um caminho para reivindicar a validade e as diferentes formas de conhecimento, para admitir que existem distintas práticas sociais e para reconhecer a diversidade epistemológica do mundo. O autor utiliza o conceito ecologia dos saberes para se referir a esse diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS, 2009). Entendemos, a partir dos escritos do autor, que o objetivo é recuperar e reconhecer, de maneira plural, saberes e práticas de grupos sociais diversos, que em função dos processos coloniais e do capitalismo, foram deixados de lado historicamente e socialmente.

Segundo Santos (2018), foi por meio do colonialismo que o conhecimento se converteu numa força de dominação e opressão, causando a destruição de outros conhecimentos que existiam nas colônias, aniquilando ou exterminando outros saberes. É o caso do genocídio, etnocídio e ecocídio das populações indígenas no Brasil.

Será que estas formas de conhecimento, que foram ridicularizadas, suprimidas, silenciadas e invisibilizadas, e muitas delas efetivamente destruídas pelo capitalismo e pelo colonialismo [...] embora algumas tenham sobrevivido e continuem a mostrar a sua vitalidade, não devem ser tomadas em conta? (SANTOS, 2018, p. 44).

Neste contexto, Santos (2018) explica a importância do diálogo com outras ciências e outros conhecimentos decoloniais para validar toda a riqueza e pluralidade de saberes produzidos a partir das perspectivas das pessoas que vivenciaram e vivem injustiças e violências geradas pelas três formas de opressão. Para ele (2018, p. 56), “todas as formas de conhecimento são incompletas”. O autor entende que não é acrescentando conhecimentos que teremos um conhecimento integral; apenas nos tornamos mais conscientes do quão incompletos são nossos saberes.

Esses pressupostos lembram a ideia de inacabamento do conhecimento docente e de incompletude dos saberes que marcam o pensamento de Freire (2014). Por isso, em sua teoria, usa a categoria educando para representar o papel dos professores na relação de aprendizado contínuo com as práticas e com as realidades dos/as estudantes. Segundo ele (2014, p. 14), “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. Diz ainda, na obra “Educação e Mudança”, que o ser humano “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”. (FREIRE, 2014, p. 14).

De pequenas experiências humanas, consideradas às vezes saberes menos importantes, podem surgir mudanças sociais e políticas significativas. Esses são pressupostos que surgem nos debates trazidos tanto por Santos (2018) como por Freire (2014). Santos (2018) correlaciona esta incompletude dos saberes com o surgimento da necessidade do diálogo, premissa esta já bastante presente na pedagogia dialogal de Freire (2014).

[...] A ideia central da Sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral, nem saber em geral, como já referi. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. [...] o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2018, p.63).

Como dissemos, essas ideias da relação entre incompletude dos saberes e pedagogia dialógica ou dialogal já estavam presentes na obra “Educação e mudança” (2014), quando Freire diz que;

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (FREIRE, 2014, p. 15).

A Sociologia das ausências, na concepção de Santos (2018, p.63), procura dar conta de saberes silenciados e invisibilizados enquanto que “[...] a ecologia dos saberes e a tradução intercultural procuram valorizar as pequenas experiências humanas que podem ser potenciais embriões de transformações mais amplas”, objetivando trocar a monocultura do saber científico por uma ecologia dos saberes.

Nossa perspectiva geral de investigação teórico-metodológica visa a análise de datas comemorativas, na pretensão de trazer a intelectualidade e as culturas desses grupos invisibilizados socialmente, transformando ausências em presenças também no espaço na escola. Nesse contexto, ainda hoje tão eurocêntrico no campo da educação e da vida social, quebram-se alguns paradigmas epistemológicos, pois, “conhecimento não científico é considerado erro, superstição, opinião subjetiva” (SANTOS, 2018, p. 59-60). O mesmo autor (2018), complementa dizendo;

[...] ideia que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. [...] Ideia de que o tempo é linear [...] modo de produção da não existência é a *lógica da classificação social que assenta na monocultura da naturalização das diferenças*. Esta lógica opera através da distribuição das populações por categorias que naturalizam e hierarquizam as diferenças. A classificação etno-racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. (SANTOS, 2018, p.60).

Nessa trajetória, consideramos importante afirmar a relevância do trabalho interdisciplinar com as datas comemorativas, enfatizando que a problemática aqui debatida está na maneira como estas são desenvolvidas com os estudantes. Afinal, a interdisciplinaridade vem sendo discutida, cada vez mais no campo da educação escolar. Assim, neste trabalho interdisciplinar, entendemos que há similitudes com a necessidade de entendermos que todos os tipos de saberes, incluindo os escolares, estão em constante movimento.

Nesse contexto, argumentamos que as datas comemorativas, que pretendemos analisar, poderiam ser entendidas como um campo no qual os saberes advindos de todas as áreas do conhecimento se inter-relacionam. A professora, ao trabalhar os temas relacionados às tais datas, trabalha também conceitos dentro de várias disciplinas, recorrendo às imagens, danças, músicas e outras representações construídas historicamente e artisticamente.

Freire nos questiona: “por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 17). Por isso, entendemos que a experiência social a qual se refere Freire está diretamente relacionada à leitura estética do mundo. Nesse sentido:

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (BRASIL, Resolução nº 07/10, p.28).

Neste contexto, o trabalho pedagógico nas escolas deveria propiciar a criação e recriação de culturas múltiplas, respeitando a leitura de mundo dos alunos.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 1996, p. 77).

Compreender como essa leitura de mundo é contemplada pelas professoras no trabalho com as datas comemorativas é um dos desafios desta pesquisa.

No Brasil, as festas populares surgiram de acordo com as festas tradicionais rurais europeias e foram introduzidas pelos missionários. E ao longo dos anos foram se adaptando e ganhando outras formas. Hoje, no país, há pelo menos 140 datas em que se comemora ou homenageia algo ou alguém, 11 oficiais para todo o território nacional, além de 11 semanas comemorativas nacionais. Algumas são feriados e outras são apenas homenagens e celebrações que podem ser divididas entre campanhas comerciais ou festas religiosas. Sem contar aquelas que se comemoram informalmente, como datas que representem um aniversário, por exemplo. (RUMOR, 2016, p. 37).

Da listagem de datas apresentadas por Rumor (2016), algumas são eleitas para serem alçadas à categoria de saber escolar e adentram ao espaço da escola. Em muitos casos, tais datas são acompanhadas de um processo de reprodução de discursos sociais, tantas vezes carregados de preconceitos e de concepções eurocêntricas sobre a forma de ser, de agir e de se expressar no mundo, que corroboram para a persistência de um formato de ensino que valoriza a realidade da sociedade consumista, baseada nos ideais do mercado.

Para contrapor cotidianamente tais valores mercadológicos em sala de aula, necessita-se desenvolver no estudante a posição de inquietude de que trata Freire (1996), suscitando sua curiosidade e seu gosto estético por meio da criticidade dos conhecimentos. “O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p.52).

No entanto, a pesquisa realizada por Tonholo (2014, p. 33) conclui que trabalho na escola com as datas comemorativas acaba sendo “[...] revestido de tradições sem significados concretos para os alunos no que diz respeito à aquisição de um conhecimento sistematizado”, assim sendo, não se efetiva a possibilidade de um olhar curioso para tais datas, conforme argumenta Freire, pois “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 1996, p.53).

Refletindo sobre o currículo escolar, sabe-se que a seleção do conhecimento nas disciplinas não é uma ação desinteressada e neutra. Esta resulta de negociações, conflitos e lutas, não podendo desvincular tais opções do todo social.

Também para Santos (2006, p. 154) “não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras”. Segundo ele, “a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”.

Podemos relacionar a definição de Santos (2006) com o campo de estudos do currículo pois, para muitos, o currículo deve ser algo que já esteja pronto na escola, parecendo-lhes que as “definições das escolhas para sua estrutura não devem ser questionadas, onde não compreendem que o currículo é algo que deve estar ligado a realidade dos/as alunos/as, da comunidade, por isto ele deve estar sempre em processo de construção” (ROSSO, 2014, p.21).

Para Paulo Freire,

[...] não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 1996, p.55).

Portanto, ressaltamos o quão importante é considerar as realidades concretas dos estudantes neste ato dialógico freiriano. Neste percurso, inspirando-nos nos estudos realizados por Charlot e sua equipe, nos apropriamos da ideia de que a compreensão da experiência escolar do sujeito, inserido em uma sociedade, não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo necessário também “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Charlot afirma que compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar é fundamental para entender “[...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p.41).

No que diz respeito ao tema, Santos contribui sobre esta capacidade histórica de mudança, contra hegemônica e de criação de alternativas possíveis construídas por este sujeito histórico, no livro “Na oficina do Sociólogo Artesão”, afirma que;

[...] é importante que possamos, de alguma maneira, superar o sentido comum do inferno neoliberal capitalista, patriarcal e colonial que ratifica o presente e que nos diz que não é possível uma alternativa a este presente. É necessário criar, por assim, dizer, uma contra hegemonia, um pensamento que desnaturalize as formas de opressão, de discriminação, de exploração, que nos dizem que hoje não existe alternativa a este estado de coisas, a esta realidade em que um poder despótico se disfarça de maneira credível de democracia. (SANTOS, 2018, p.110).

Para Santos, “alguns não são considerados cidadãos porque não podem ser, outros porque não é conveniente que o sejam, e outros por uma questão de princípios” (2018, p. 264). São problematizações relevantes para se fazer na escola, uma vez que as condições objetivas estruturais vivenciadas pela maioria das crianças em casa, muitas vezes, também eram permeadas por condições autoritárias e dominadoras. Acerca dessas condições, que ainda imperam em algumas instituições escolares e familiares, nos fala Freire (1987);

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuras “invasores”. As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão. (FREIRE, 1987, p. 114).

As opressões se materializam em diferentes dimensões da vida cotidiana. De acordo com Saitu (2017, p. 62), “existem algumas datas mais comumente trabalhadas e, comemoradas, nas unidades escolares”. Para a autora (2017), são aquelas datas associadas à religiosidade judaico-cristã e a um modelo de família único e tradicional, deixando de fora todas as outras formas de família e de religiosidade.

Desta forma, datas comemorativas religiosas privilegiavam uma religião em detrimento da outra, geralmente enfatizando um tipo de cristianismo europeizado, branco e de elite, ignorando especialmente as religiões de raízes afro-brasileiras e menosprezando indivíduos que quisessem declarar não ter religião.

Em sua pesquisa, Maia confirma que “em termos religiosos, a grande influência vem da Igreja Católica com suas celebrações e festividades” (MAIA, 2016, p.19). Em datas comemorativas como 13 de maio, por exemplo, onde deveria se

refletir criticamente a chamada “abolição” da escravatura, pintava-se desenhos que exaltavam a figura de santificação da Princesa Isabel.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2019, p.12).

Enquanto na citação acima Ribeiro (2019) faz a crítica à visão colonialista das culturas europeias vistas como superiores, criando uma ideia de impossibilidade de novos mundos, no trecho a seguir, Santos (2018), na sua concepção de ecologia dos saberes, também critica a posição monocultural, nos alertando para a importância da aceitação da pluralidade cultural e da diversidade epistemológica, pontuando que;

Nunca seremos capazes de avaliar a pluralidade e a diversidade do mundo a partir de uma posição monocultural, a partir de uma concepção que assume e reivindica o monopólio do rigor científico. Temos que abrir uma janela para as possibilidades de diversidade epistemológica do mundo, para a existência de outros critérios de pensamento, de validação do conhecimento. O que não quer dizer que tudo seja igualmente válido. Sabemos que grande parte da população do mundo vive o seu cotidiano a partir de outros critérios, pensamentos, cosmovisões. (SANTOS, 2018, p.108).

Nesse processo de valorização das diferentes manifestações culturais e de ecologia dos saberes, percebemos a relevância do papel do/a educador/a, que não pode se restringir a ensinar apenas os conteúdos, desconectados das realidades concretas dos estudantes, necessitando levá-los a pensar, desafiando suas curiosidades. A este respeito, menciona Freire;

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que se leu e o que vem ocorrendo em seu

país, na sua cidade, no seu bairro. [...] A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p. 14).

Atos pedagógicos que aparentam ser irrelevantes como a imposição ao modo de colorir, escolher material, o limite a contornar, as cores proibidas, entre outras tantas técnicas usadas para pensar vidas e culturas nas datas comemorativas, pode ir, aos poucos, formando ou anulando identidades, pertencimentos, vozes e memórias. Através de ações didáticas aparentemente simples ensina-se que memórias podem ser lembradas e quais devem ser esquecidas. É o risco da “cultura do silêncio”, já tão problematizada por Freire (1987), no livro “Pedagogia do Oprimido⁷”;

Estamos convencidos de que, para homens de tal forma “aderidos” à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como homens proibidos de estar sendo. A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma. Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta dos signos [...]. (FREIRE, 1987, p.131).

Nesta reflexão, cada data comemorativa precisa ser compreendida nos seus paradoxos, conflitos, representações, formas de silenciamentos e endeusamentos de concepções, nem sempre dedicadas a empoderar grupos humanos historicamente excluídos. Eis a dimensão da educação problematizadora, trazida por Freire.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar, não apenas

⁷ O livro foi escrito em 1968, proibido pela Ditadura Militar, mantendo-se inédito no Brasil até 1974.

na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 1987, p. 70).

Por isso, a necessidade de compreender uma data comemorativa como um fenômeno social que exige uma abordagem crítica de totalidade, dentro de um contexto em que a interação entre as partes possa fazer sentido. Posteriormente, abordaremos o patriarcado no contexto das datas comemorativas no ambiente escolar. Para tanto, traremos conceitos abordados por Saffioti (2005), Aguiar (2000), Veiga; Gasparetto (2021), Hooks (2014) e dados estatísticos do Informativo IBGE (2018).

2.1. PATRIARCADO NO CONTEXTO DAS DATAS COMEMORATIVAS

Que concepções de mulheres são representadas nas formas de se trabalhar as datas comemorativas em algumas escolas? Que concepções de mulheres são esquecidas e invisibilizadas nas formas de se trabalhar as datas comemorativas em algumas escolas? São duas perguntas correlatas que nos levam a pensar a relevância do debate sobre a persistência do patriarcado ou do patriarcalismo como uma das formas de opressão no que se elege para trabalhar na escola.

Um balizador do debate, que liga as reflexões sobre a indissociabilidade das três opressões debatidas por Santos (2018), com a discussão trazida nessa subseção está na importância de compreendermos as desigualdades de gênero e todas as formas de violação dos direitos das mulheres, imbuídas na perspectiva da interseccionalidade entre classe, raça/cor e sexo/gênero.

Uma das autoras clássicas, já na década de 1960 no Brasil, em plena ditadura militar, a estruturar o debate crítico dessa reflexão interseccional, foi Saffioti. Como veremos no trecho a seguir, para a autora, as estruturas patriarcais de poder influenciam as instituições sociais e as condutas das pessoas.

A primeira obra de Heleieth Lara Bongiovani Saffioti é resultado de sua tese de doutorado, defendida em 1966, que virou livro em 1969,

tornando-se um marco para as feministas de esquerda no Brasil, trazendo um olhar para as mulheres como sujeitas da história, articulando as inter-relações entre capitalismo, patriarcado e preconceito. A autora foi uma das primeiras intelectuais brasileiras a articular diferentes marcadores sociais de diferença, o que é discutido atualmente sob o conceito de interseccionalidade, um termo anacrônico ao período de escrita da obra. Ao pensar essas três dimensões – gênero, raça e classe – seu argumento aborda as transformações na ordem patriarcal de gênero e sua intersecção histórica com o racismo e com o capitalismo. As estruturas patriarcais de poder são ambíguas e contaminam positivamente as instituições sociais e as condutas das pessoas, pois nelas circulam também as matrizes subversivas de gênero. (VEIGA; GASPARETTO, 2021, p.01).

Como também argumenta Aguiar (2000, p. 303), “patriarcado é um dos conceitos que vem despertando grande produção na literatura intelectual feminista recente e que também tem ocupado um lugar central no pensamento social brasileiro”. Porém, segundo a mesma autora (2000, p. 303), essas “tradições analíticas, pouco se cruzam, dada a marginalidade conferida ao pensamento feminista nas Ciências Sociais no Brasil [...]”. O mesmo podemos trazer para o campo da educação.

No parecer de Aguiar (2000), Saffioti mostra como, a partir do século XIX, “estaria consolidado o poder dos chefes de parentela, levando o Estado patrimonial a se assentar muito mais num tipo de patrimonialismo patriarcal do que em um patrimonialismo estamental”. Aguiar destaca a maneira de Saffioti perceber essa forma de organização de poder;

Saffioti ao desenvolver o tema do patrimonialismo patriarcal, toma dois eixos de análise: (1) a situação das mulheres brancas e das negras, no sistema senhorial, bem como a transformação que ocorre em sua posição decorrente da abolição da escravatura; (2) o processo de diferenciação, segundo os eixos: urbano/industrial e nordeste/sul, quando aquela autora atenta para o lugar que o sistema de educação nele detém. A reclusão doméstica se abranda com o ambiente das cidades, embora as mulheres brancas fiquem à margem do movimento abolicionista. No meio rural, persistem os códigos de comportamento da sociedade patriarcal com a reclusão das mulheres no âmbito doméstico. (AGUIAR, 2000, p. 321).

Saffioti, no parecer de Aguiar (2000, p. 321), mostra que “existe uma simbiose entre patriarcado, racismo e capitalismo”, indicando para a “importância de se lidar simultaneamente com as noções de dominação e exploração, na análise da

dimensão de gênero nos fenômenos sociais”. Para Aguiar, “embora Saffioti reafirme a importância do processo de urbanização na diluição do patriarcado, sua análise apresenta uma grande novidade”. Afinal, segundo Aguiar, “a industrialização que emerge com a ordem capitalista resulta no aumento das disparidades sociais entre homens e mulheres”. (2000, p. 322).

Segundo Aguiar (2000, p. 322), “Saffioti, faz uso de uma combinação da teoria do patriarcado com a de classes sociais”. Para a comentadora, Saffioti, situa o patriarcado como um antecedente do capitalismo. Após sintetizar contribuições de vários autores do pensamento social brasileiro no artigo “Patriarcado, sociedade e patrimonialismo”, compreende que “o sistema de dominação é concebido de forma ampla e que este incorpora as dimensões da sexualidade, da reprodução e da relação entre homens e mulheres no contexto de um sistema escravista” (2000, p. 322). Assim, sintetiza suas concepções em torno do debate do patriarcado:

Observamos que uma atenção orientada exclusivamente para o âmbito da economia ou do sistema político perde de vista as relações hierárquicas no contexto doméstico. Se mesmo nas sociedades onde o público se destaca do privado as relações de gênero continuam patriarcais, no âmbito das sociedades patrimoniais a intimidade entre público e privado não resultou em uma maior participação política ou econômica das mulheres nessa esfera pela própria origem patriarcal do estamento burocrático no contexto de um patrimonialismo patriarcal. (AGUIAR, 2000, p.327).

Conforme o raciocínio dualista, “se há patriarcado, deve haver matriarcado”. (SAFFIOTI, 2005, p.39). Segundo a autora, em contrapartida, utiliza-se o pensamento dicotômico, buscando provar a universalidade do patriarcado mediante a não existência de provas de eventuais sociedades matriarcais. Por isso, torna-se relevante conhecer a história feminina, possibilitando a compreensão do caráter histórico do patriarcado. Afinal, para além de empoderar as mulheres, é indispensável o auxílio permanente da dimensão histórica da hegemonia masculina, para que se entenda, avalie e se calcule corretamente as consequências concretas da persistência do patriarcado. (SAFFIOTI, 2005).

Ainda que não se possa aceitar a hipótese de sociedades matriarcais prévias às patriarcais, por falta de comprovação, há evidências

apreciáveis, sobretudo de natureza arqueológica, de que existiu outra ordem de gênero, distinta da sustentada pela dominação masculina. (SAFFIOTI, 2005, p.41).

De acordo com as discussões trazidas pela autora, existe uma economia doméstica ou domesticamente organizada que alimenta a ordem patriarcal.

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também enquanto grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma de dominação com exploração é aqui entendida como opressão. (SAFFIOTI, 2005, p.42).

“Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta junção”. (SAFFIOTI, 2005, p.48). Ao afirmar assim, a autora mostra quão complexa é a análise do patriarcalismo, indicando inclusive que há uma dimensão que extrapola até a imprescindível contextualização dos dados estatísticos interseccionais sobre violência e desigualdade de gênero. Interpretamos que há uma dimensão cultural a ser considerada, que compreenda relações muito complexas entre determinações e qualidades das discriminações de gênero com o âmbito educacional, de processo educativo.

Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa. (SAFFIOTI, 2005, p.49).

Quando correlacionamos o debate do patriarcado com a dimensão cultural educacional precisamos levar em conta essa interseccionalidade classe, gênero e raça. Pois, “apesar da realidade de que as mulheres de classe alta e média na América sofrem discriminação sexista e abuso sexista, elas não são um grupo oprimido como as mulheres brancas pobres, ou negras, ou amarelas”. (HOOKS, 2014, p. 104).

As mulheres com melhores condições financeiras podem até sofrer menores dimensões das opressões. Ao afirmar isso, não estamos dizendo que não sofram nenhum tipo de violência. Trata-se de um mito. O machismo, o sexismo e a

violência contra a mulher ocorrem com todas, mas como bem mostra Hooks (2014), na citação acima, existe outro grupo de mulheres (pobres, negras e amarelas) que estão mais sujeitas às tais desigualdades na América Latina.

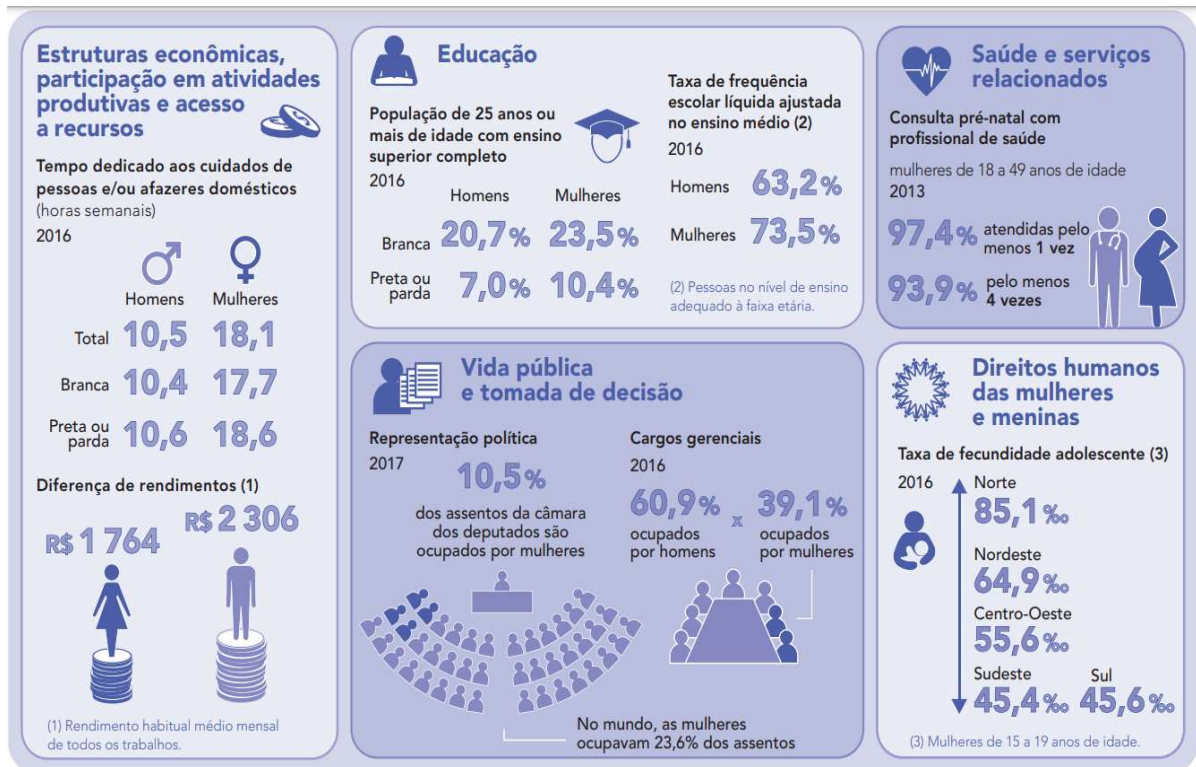
Quando a perpetuação de uma cultura patriarcalista impera nas relações sociais, independentemente da classe social, os homens são capazes de oprimir e maltratar as mulheres. No entanto, quando nos deparamos com as estatísticas, são as mulheres mais pobres e negras que mais sofrem os efeitos dessas opressões no Brasil.

Segundo material divulgado pelo IBGE “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”⁸, em 2013 a Comissão de Estatística das Nações Unidas (United Nations Statistical Commission) organizou o Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero - CMIG (Minimum Set of Gender Indicators - MSGI), constituído por 63 indicadores (52 quantitativos e 11 qualitativos) que refletem estatísticas de países e regiões relativamente à igualdade de gênero e ao empoderamento feminino.

Essas informações, que contemplam dados do Brasil, foram organizadas segundo os cinco domínios estabelecidos no CMIG: Estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos; Educação; Saúde e serviços relacionados; Vida pública e tomada de decisão; e Direitos humanos das mulheres e meninas.

⁸ Informações atualizadas em 08.06.2018. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 38. Ver em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>

Tabela 01 - Informativo IBGE, nº.38



Fonte: Informativo IBGE (2018, p.01)

Há de se destacar que esse material informativo e formativo do IBGE foi produzido em alusão à uma data comemorativa “Dia Internacional da Mulher” (8 de março de 2018) com a finalidade de;

Aprofundar as reflexões sobre o papel atual e esperado das mulheres na sociedade, as desigualdades persistentes entre homens e mulheres em suas distintas dimensões de análise, o exercício de direitos e equalização de oportunidades, independentemente do sexo [...] e corroborar a importância de se manter uma agenda pública permanente, que coloque a igualdade de gênero como um dos eixos estruturantes da formulação de políticas públicas no país. (Informativo IBGE, 2018, p.01).

A tabela 01 mostra que mesmo que as mulheres brancas e negras estivessem em maior número na população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo em 2016, que apresentassem índices mais favoráveis no que tange à taxa de frequência líquida ajustada ao Ensino Médio, elas estavam em significativa

desvantagem no que diz respeito às taxas de rendimentos, à ocupação de cargos importantes de tomada de decisões políticas e gerenciais, cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos.

Sabemos que Hooks escreve sobre desigualdades similares mirando como campo a sociedade americana. Mas, compreendemos que suas reflexões se enquadram consideravelmente à análise dos problemas vivenciados hoje na sociedade brasileira. É nesta atmosfera opressiva que muitas de nós mulheres crescemos e fomos educadas. Através de mecanismos de manipulações, muitas vezes psicológicas e culturais, usando-se de estratégias como a simpatia e a afinidade, se justificam a preservação de papéis sexuais nitidamente delineados. (HOOKS, 2014).

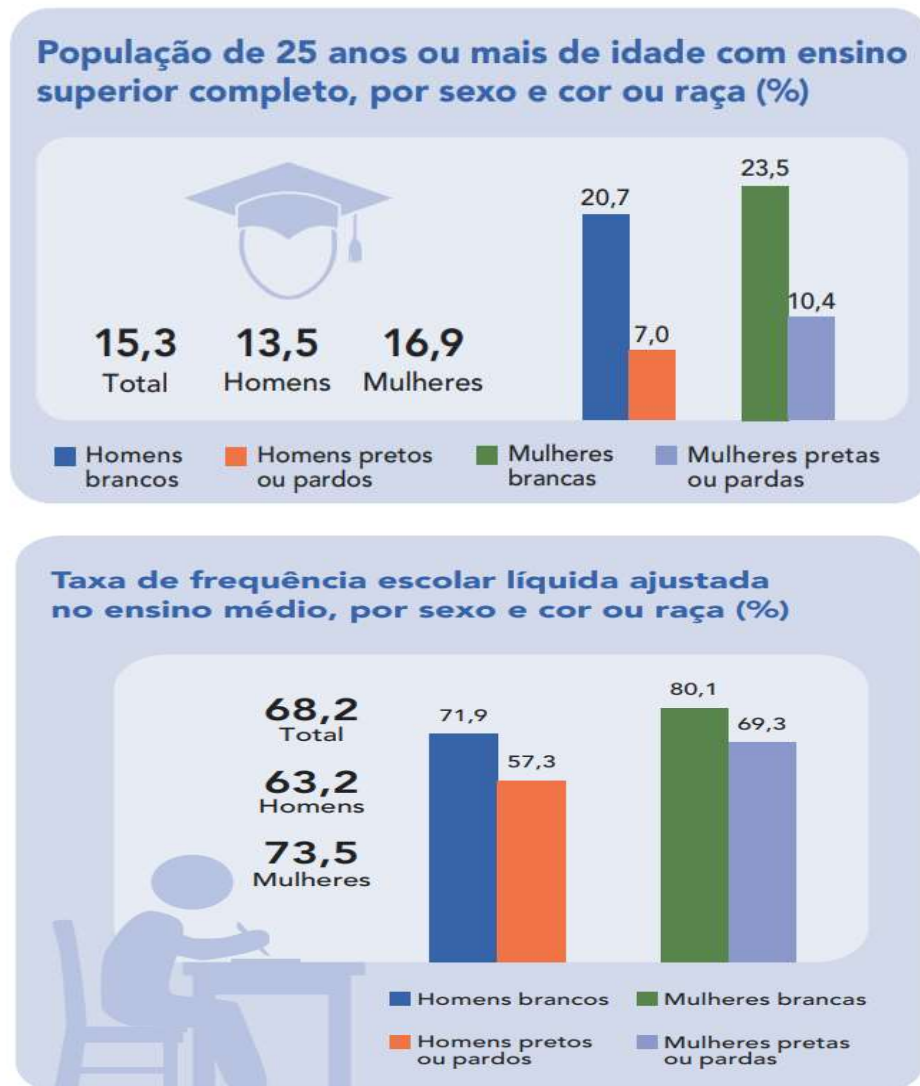
A promoção do sexismo desculpabiliza e apoia a violência masculina contra as mulheres, bem como encoraja a violência entre homens. Na sociedade patriarcal, os homens são encorajados a canalizar as agressões frustradas em direção daqueles que não têm poder – as mulheres e as crianças. [...]. Os antifeministas argumentaram que a mudança dos modelos de papéis sexuais ameaçou os homens e por isso eles estão a demonstrar a sua raiva através da brutalidade doméstica. Eles afirmam como apoiantes do domínio masculino que os atos de violência contra as mulheres irão continuar até que a sociedade regresse aos bons velhos tempos, onde os papéis sexuais eram nitidamente delineados. (HOOKS, 2014, p. 76).

O capitalismo patriarcal encoraja os homens a verem-se a si mesmos como privilegiados. Por outro lado, diariamente, lhe despojam a sua humanidade no trabalho desumanizado. Não raras vezes, por consequência, alguns homens usam a violência contra as mulheres para reparar a perda do seu sentido de poder e de masculinidade. A cultura de violência contra as mulheres pode ser ainda potencializada por uma mídia tradicional, também patriarcalista. Essas desigualdades, sob o prisma da interseccionalidade, podem ser percebidas ainda mais em regiões onde o acesso às políticas públicas é ainda mais desigual.

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as

mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência. (IBGE, Informativo nº 38, 2018, p. 03).

A realidade desigual brasileira mostra a urgência de interfacetar gênero, classe e raça, compreendendo-as no contexto da indissociabilidade já debatida por Santos entre as opressões do capitalismo, do patriarcalismo e do colonialismo. Significa mostrar que mesmo que mulheres estejam em maior número na população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo se comparadas aos homens da mesma faixa etária e mesmo que os dados relativos às mulheres sejam mais favoráveis no que tange à taxa de frequência líquida ajustada ao Ensino Médio, são intrigantes as desigualdades que persistem entre elas, quando inferimos a variável cor/raça.

Gráfico 01 - Ensino Superior e taxa de frequência no Ensino Médio

Fonte: IBGE, Informativo nº 38, 2018, p. 06-07

Nesse percurso, considerando a interseccionalidade do debate sobre o patriarcado, em torno dos marcadores de classe, cor/raça e sexo/gênero, o caráter histórico da análise e a sua interligação com as três formas de opressão já postuladas por Santos, podemos dizer que são importantes discussões a serem realizadas na escola, pensando na ressignificação do trabalho das datas comemorativas referentes à mulher. Essa ressignificação pode ser realizada, construída por meio de debates, conversas, atividades, apresentação de dados estatísticos com as crianças, que incluam a reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, levando-as a compreenderem seu contexto histórico e cultural.

3. AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS TEMPO, CALENDÁRIO, CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

Começamos esta seção falando a respeito dos temas tempo e calendário, nos amparando em Oliveira (2000, 2010), Le Goff (2003), Bosi (1992) e Braudel (1990). A temática Cultura e cultura escolar abordamos a partir de Eagleton (2005), Brandão (1989), Benito (2017), Forquin (1993), Rockwell (1995) e Oliveira (2013). Para discorrermos sobre currículo, Sacristán (2013) se faz presente.

3.1. AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS TEMPO E CALENDÁRIO

Discutindo sobre o tempo, uma das primeiras coisas que vêm em nossas mentes são os relógios e os calendários. Os fenômenos naturais desempenham, na sociedade, a mesma função que os relógios, servindo de orientação, ordenação para pessoas inseridas numa sucessão de processos como nascer e pôr do Sol e da Lua, fases da Lua, ritmos das marés entre outros.

A invenção do relógio e do calendário redefiniu a forma como várias sociedades operam, trabalham e concebem a noção de tempo. De forma geral, consideramos que esses meios se tornaram quase que indispensáveis a qualquer forma de vida social na contemporaneidade.

Os seres humanos se submetem a esse processo diariamente. Hoje a regulação do tempo é uma ferramenta de orientação imprescindível para efetivarmos uma diversidade de tarefas, sistematizando comportamentos individuais e grupais. Os dias, as semanas, os meses, os anos, vão percorrendo os calendários, no “tic-tac” do relógio, onde incorporamos como natural, sendo destino de todas as pessoas, sem muitas vezes questionarmos o porquê. Afinal, toda essa sistemática já existia quando nascemos.

Oliveira (2000, p.29) exemplifica esse contexto dizendo que, “o tempo cria uma ditadura para o sujeito: horário do trabalho, do ônibus, do trem, tempo das férias, tempo de comer, etc... Há uma voz na sociedade e no interior do indivíduo que questiona a todo momento que horas são”. Assim, o tempo exerce uma interferência cada vez maior nas nossas vidas, guiando, regulando, orientando o cotidiano, gerando uma rotina cheia de procedimentos, regulamentos, compromissos e horários

agendados ou controlados para tudo. As pessoas estão fadadas a controlar o dia a dia, calculando o percurso do relógio e fixadas em apetrechos como os calendários.

Igualmente é o ambiente escolar, ordenado, controlado pelo tempo, pelo relógio, com seu próprio calendário, normalmente chamado Calendário Escolar, sendo um documento que regula o período letivo. Este determina o início e término das aulas, define os recessos, os feriados, as férias e os eventos que serão executados durante o ano.

Dentro dessa perspectiva o historiador Le Goff (2003), cita que o calendário (termo deriva do latim *calendarium*, significando livro de contas) é um sistema que regula o tempo, que reinicia consecutivamente, conduzindo paradoxalmente à instituição de uma história cronológica dos acontecimentos. Tendo como função essencial, controlar, ritmar a discussão “[...] do trabalho e do tempo livre, o entrecruzamento dos dois tempos: o tempo regular, mas linear, do trabalho, mais sensível às mudanças históricas, e o tempo cíclico da festa, mais tradicional, mas permeável às mudanças da história” (LE GOFF, 2003, p. 510). Deste modo, o calendário influencia em todo este processo, ordenando os dias que teremos de trabalho, de lazer, de feriado, de descanso, de comemorações.

Quando o autor (2003) pontua o calendário como um sistema que regula o tempo das pessoas, isso nos transporta a fazer uma relação com os ritmos do capitalismo, que influencia e dita regras a todo tempo em nossas vidas.

O tempo do calendário é totalmente social, mas submetido aos ritmos do universo. Deriva de observações e de cálculos que dependem também do progresso das ciências e das técnicas. [...] mas, enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo, um objeto *social*. Tem, portanto, uma história, aliás muitas histórias [...]. (LE GOFF, 2003, p.478).

No sistema econômico capitalista, tempo é dinheiro. Nesse contexto, a data comemorativa está ligada ao tempo que é dinheiro. O capitalismo domina a questão do tempo, vendendo-o em formas de datas, de propagandas comerciais, de calendários, etc. Muitas vezes, as consumimos naturalmente e de forma alienada.

Sendo instrumento de marcação da passagem do tempo, o calendário sofreu várias alterações e experimentações ao longo da história, mantendo conexões com esses ritmos do universo e do sistema econômico capitalista. Com as contribuições do autor (2003) sobre o tema calendário, questionamos: o que é isso

que estrutura a vida das pessoas em torno de uma organização pré-estabelecida? O tempo não tem divisão, além do claro e do escuro que definem temporalidades distintas no sentido da incubação, da geminação, no sentido de recolhimento, de dia e de noite (até o nome dia e noite é social). Além do claro e do escuro, todas as outras definições que nós temos sobre o tempo são sociais.

Oliveira (2000), apresenta questões pertinentes sobre a noção de Tempo:

A noção de tempo vai se distanciando cada vez mais do sujeito e não depende, na sociedade moderna, da relação homem-natureza. Há um processo facilmente perceptível: primeiro, o homem se diferenciou da natureza, do todo, para depois poder pensar sobre ela e elaborar conclusões sobre o tempo. Somente ao perceber que havia relação entre os acontecimentos naturais e que essas relações poderiam ser utilizadas para organizar sua vida, o homem passa a utilizá-las. (OLIVEIRA, 2000, p.94).

O ser humano cria o conceito de dia e de noite, cria o conceito de semana a partir da observação das fases da lua. Cria noção de mês, a partir das enchentes e recuo dos rios, dos mares. Por meio da natureza, da observação do caráter cíclico da natureza, compomos uma orientação temporal que nos aprisiona em algo que não existe. Porque o tempo não existe, no sentido de que na semana que vem vamos fazer determinada coisa. Assim, também, semana é um conceito socialmente criado. Le Goff contribui apontando que;

A grande complexidade dos problemas do calendário não deriva apenas da relação, já por si complexa, entre calendário e sociedade global, mas, em primeiro lugar, das dificuldades com que deparam todas as sociedades no controle do tempo natural. A primeira divisão do tempo natural que se apresenta aos homens, o dia, é uma unidade demasiado pequena para permitir o controle da duração. Querendo encontrar unidades maiores, os dois pontos de referências naturais são a Lua e o Sol. (LE GOFF, 2003, p. 487).

Seguindo ainda as reflexões trazidas pelo pensamento do mesmo autor (2003), vimos que a conquista do tempo, através da medida, é percebida como um dos notáveis aspectos do controle do universo pelo ser humano.

O lugar que o calendário ocupa nos primeiros séculos do cristianismo demonstra sua importância para a igreja cristã, que entrelaça este instrumento ao seu poder religioso. No calendário romano, uma data adquire ligeiramente destaque: o domingo de Páscoa, compreendendo daí para frente as festas cristãs, tendo como

exceção apenas o 1º de janeiro, conforme destaca Le Goff (2003). Notamos que o fato de comemorar algumas datas pode se remeter a um tema longínquo, repleto de histórias e muito influenciado pela religião.

O calendário Gregoriano⁹, modelo atual (ocidental) utilizado no Brasil e em muitos outros países, comporta doze meses (janeiro a dezembro), de trinta e trinta e um dias, exceto o mês de fevereiro, se organizando em dias, semanas e meses, que compõe o ano. A partir desta estruturação e sistematização, temos uma noção de início e término, a exemplo de um dia, mês ou ano para outro.

Data ou datas são palavras muito utilizadas cotidianamente, indicando aqui dia, mês ou ano em que se ocorreu algum fato, situação ou evento; em alguns casos também a hora. Datas são números, marcos que não se repetem. Alfredo Bosi (1992) contribui em relação às datas: “1492, 1792, 1822, 1922. Datas. Mas o que são datas? Datas são pontas de icebergs”. (BOSI, 1992, p. 19). De forma poética e crítica, o autor traz a significação de datas:

Datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos dos séculos causaria tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações. A memória carece de nomes e de números. (BOSI, 1992, p.19).

Alfredo Bosi (1992) indaga de onde vem a força e a resistência das combinações dos números e responde, de forma profunda:

1492, 1792, 1822, 1922... vêm daquelas massas ocultas de que as datas são índices. Vêm da relação inextricável entre o acontecimento, que elas fixam com a simplicidade aritmética, e a polifonia do tempo social, do tempo cultural, do tempo corporal, que pulsa sob a linha de superfície dos eventos. (BOSI, 1992, p.19).

Nesta perspectiva de que o tempo é um fenômeno social como já comentado, mas também é um fenômeno cultural, corporal, político, econômico e que pulsa como algo vivo, o autor (1992) justifica porque ele usa o termo pontas de icebergs.

⁹ O calendário foi chamado Gregoriano, resultado da reforma do calendário Juliano em 1582. Seu nome vem de Gregório XIII, o Papa que implementou a reforma. (LE GOFF, 2003). Baseado no movimento da Terra ao redor do sol, possui 365 dias, divididos em 12 meses e nos anos bissextos possui 366 dias.

No entanto, pode-se sondar mais fundo e mais pacientemente o que está sob a ponta do iceberg. Será que as massas submersas, que são a matéria do passado, se reduzem a blocos homogêneos, àquelas macroestruturas econômicas que a primeira leitura do tempo dava como base última do seu discurso? Na verdade, esses quadros sucessivos, quando olhados de perto, se mostram, animados pela intersubjetividade de homens, mulheres, famílias e grupos culturais que não deveriam perder a sua face nem reduzir-se a classificação de produtores, mercantes, senhores, escravos etc., que lhes aplicou o léxico forçosamente simplificador da historiografia sociológica. (BOSI, 1992, p. 26).

A data comemorativa na escola, usando a metáfora de Bosi (1992), também pode ser interpretada como “pontas de icebergs”, porque ela é estruturada, sustentada por uma forma de ver o mundo, como por exemplo: uma forma de ver a mulher (pelo olhar do patriarcado) e, se não questionada, reforça estruturas que, muitas vezes, desejamos que sejam rompidas ou construídas socialmente de outra forma.

Utilizamos a expressão “pontas de icebergs” de Bosi (1992) quando nos referimos ao que significa uma data. Tratamos dessa data comemorativa para igualmente falar sobre as representações das mulheres, quer seja na data comemorativa, quer seja na sociedade em geral. Aquilo que discutimos ou colocamos em pauta são pontas de icebergs, estruturadas em cima de uma montanha de tradições que sustentam esta (o que conseguimos ver é muito pouco, o que está enterrado nas tradições é muita coisa) sem darmos conta da profundidade de suas causas.

Suas causas dizem respeito ao funcionamento do sistema patriarcal. O patriarcado é a estrutura sob as águas, parte que sustenta as práticas machistas. Pontas porque boa parte das mulheres não denuncia ou não consegue denunciar as violências sofridas, a exemplo do feminicídio, do estupro, do assédio, da agressão, da humilhação, do machismo, dentre outras violências.

3.2. AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS CULTURA E CULTURA ESCOLAR

Os tempos da cultura e os tempos da escola contém a mesma lógica do tempo? Conforme mostra Oliveira (2010, p.37), “nossa existência enquanto sujeitos,

ainda que tenha um tempo linear com início definido (nascimento) e um fim posto (a morte) é marcada por referenciais temporais cíclicos [...]. A autora se situa no campo da História, mas seus apontamentos servem para as outras áreas do conhecimento e se aplicam, igualmente, a uma diversidade de assuntos, porque refletir sobre o tempo “na História é fazer um exercício de romper com estas concepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido”. Consiste em distinguir, detectar o “saber” que temos sobre o tempo e perceber por que tal saber se compõe a partir de determinados referenciais “explicativos para a realidade”.

Os marcos comemorativos de uma sociedade podem ser entendidos como referenciais explicativos para a realidade. Portanto, podemos levar os/as alunos/as a entender como um determinado conhecimento sobre o passado é edificado, não se restringindo a saber uma informação sobre o passado, mas compreender, historicamente, de que maneira e porque tal conhecimento foi elaborado e de que forma chegou até nós.

Em sala de aula, quando vamos selecionar as temáticas em torno das quais os/as alunos/as irão elaborar e pensar conhecimentos históricos, por exemplo, quando vamos trabalhar com as datas comemorativas, abordando 07 de setembro, Dia Internacional das Mulheres, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, Dia do Soldado, entre outros, não basta saber quem e o que se comemora. É preciso um deslocamento temporal para compreender o processo histórico que explica o porquê alçamos tal fato ou personagem ao patamar de importância singular que lhe confere uma data específica para rememorar. (OLIVEIRA, 2010).

Braudel (1990) é quem anuncia a pertinência de observarmos as distintas temporalidades na investigação histórica e, acrescentamos, no ensino da História. O autor discute que, apesar de usarmos o tempo como único, ele cunha a ideia de múltiplas temporalidades, ou seja, apesar do tempo ser único, os acontecimentos se desenvolvem em múltiplas temporalidades. E o que seriam essas múltiplas temporalidades? Seria o tempo do processo.

Nesse sentido, para compreender os processos não basta examinar os eventos segundo sua ordenação cronológica, mas considerar também os desdobramentos no tempo. Para Braudel (1990) há temporalidades: o tempo do acontecimento (breve duração), da conjuntura (média duração) e da estrutura (longa duração).

O tempo do acontecimento (breve duração), “é explosivo”, “ruidoso”, “dura um momento apenas”, corresponde a um momento preciso como: um crime, a assinatura de um acordo, de uma lei, um incêndio, um nascimento, uma morte. Da conjuntura (média duração), é marcado pelas transformações mais lentas, percebidos num decorrer de uma vida de uma pessoa como: a vigência de um sistema econômico, duração de reinado ou de uma monarquia, ditadura militar brasileira. (BRAUDEL, 1990).

O tempo da estrutura (longa duração), é o tempo marcado por longos períodos históricos como: valores morais, o cristianismo ocidental, o capitalismo, a escravidão, o patriarcado, o colonialismo. Na tentativa de exemplificar, citamos: quando nós falamos de Deus, de uma religião, a temporalidade de um pensamento religioso, ela é secular, ela é longa, porque para se mudar um princípio religioso, vão séculos, milênios às vezes. (BRAUDEL, 1990).

Em nossa compreensão, a emancipação feminina, por exemplo, é um processo de média temporalidade, porque o fato de termos consciência da condição da mulher em nossa sociedade e lutarmos para que essa condição seja alterada, mesmo com as Leis que protegem as mulheres e definem claramente punições para quem não as cumpre, ainda assim a mudança nos comportamentos sociais são lentas.

Trata-se de alterar uma forma de vivência em sociedade que foi construída a partir de processos complexos e múltiplos. É preciso alterar estruturas, costumes e a educação.

Nesse sentido, Braudel (1990) nos chama a atenção para pensar que para estudarmos um fenômeno ou um aspecto na sociedade, precisamos ter uma ideia de qual é a lógica de mudança temporal que esse fenômeno tem. Assim, compreendemos que as mudanças em torno da escola e, mais especificamente, no que se refere ao trabalho pedagógico com datas comemorativas são lentas, pois a escola é uma instituição que mantém permanências, muito mais que mudanças.

Isso foi posto porque pretendemos, neste tópico, entender a questão das datas comemorativas no ambiente escolar, com o objetivo de compreender a concepção e a prática em torno das tais datas neste contexto escolar. Escolhemos adentrar na escola por meio do tema cultura escolar. Tomamos como norte a compreensão de quais aspectos marcam a cultura escolar.

Escolher a questão da cultura escolar é importante nesta pesquisa porque estamos partindo do princípio de que a relação da escola com o fora dela, ou que está

fora dela, é elemento fundante para entendermos as práticas dentro da escola. Existem aspectos da questão escolar que sempre permearão a vida das crianças, sejam eles relacionados ao currículo, às práticas cotidianas, ou àquilo que o/a professor/a escolhe trabalhar como currículo. O conteúdo das datas comemorativas é um deles.

Quanto à questão das possibilidades de escolha que o/a professor/a tem sobre os conteúdos a serem trabalhados na escola, é fato que conforme estipulado na BNCC (2018), boa parte desse mesmo conteúdo é definido no documento para todo o país. Apenas uma parte relativamente menor fica destinada à autonomia local, propensa às adaptações necessárias de adequação à realidade social na qual a escola está inserida.

A maneira como as escolas, as prefeituras e o Estado lidam com essa parte menor é bastante relativo. Porém, é importante registrar que, mesmo que a BNCC (2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, garantam a autonomia do/a professor/a nas escolhas dos conteúdos, sabemos que, na maioria das realidades escolares brasileiras, não é o/a professor/a que escolhe o que trabalhar como currículo.

Isso ocorre devido a várias questões, dentre elas, as formas como organiza o trabalho em torno do livro didático, das propostas curriculares das Secretarias Municipais de Educação, ou de várias outras políticas públicas. Assim, o currículo vai ficando engessado, ou seja, o que o/a professor/a tem que trabalhar em sala de aula vai ficando normatizado e não é possível ao/a professor/a escolher o que será ensinado. Aliás, sobre o campo de escolha do/a professor/a ou sobre o que este pode trabalhar, é um campo de estudo pertinente a ser pesquisado.

Defendemos que o excesso de engessamento, assim como as orientações fechadas, tira a autonomia do/a professor/a. Em decorrência, compromete o processo de ensino e aprendizagem que envolvem e impactam as relações sociopedagógicas dos/as professores/as e dos/as alunos/as.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26 determina que;

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, LDB, 1996, p. 16).

Ainda acerca da autonomia para inserir saberes que condizem com as realidades locais dos/as estudantes, a BNCC (2018) diz que;

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, BNCC, 2018, p.19).

Vão surgindo muitas indagações: que escola é esta? Que prática pedagógica e que currículo temos que organizar em torno das chamadas datas comemorativas? O que é esta categoria social que chamamos de data comemorativa? Como ela entrou e se perpetuou na escola? Conforme avança a pesquisa, compreendemos algumas questões e outras não conseguiremos atingir, diante dos recortes selecionados.

Temos uma noção de senso comum sobre o que são datas comemorativas. São datas que, nas relações sociais de poder, são eleitas por alguns grupos humanos para homenagear, comemorar, refletir, lembrar, recordar ou rememorar determinados temas, sujeitos ou fenômenos considerados relevantes para uma dada sociedade, num dado momento histórico e num dado território.

Mesmo que a escola, numa tentativa de romper com a ideia destas datas comemorativas, eleja não pautar a sua grade curricular e seus conteúdos em torno das mesmas, tais marcadores temporais estarão presentes no cotidiano das crianças.

É na escola que as sistematizações desses saberes vão se elevar a um grau maior de compreensão, adentrando na compreensão das causas e consequências de uma determinada forma interpretativa de qualquer fenômeno social. Assim, vão sendo criadas as condições para a realização de um trabalho significativo em torno dessas datas comemorativas com os/as estudantes. Vamos nos aliar a uma perspectiva segundo a qual as comemorações dessas datas estão no calendário civil.

Neste contexto, estão também no calendário social e os conteúdos presentes nos currículos escolares só fazem sentido se possuírem relação com as práticas cotidianas das diversas populações. Por isso, a relevância de tentar entender como a escola dialoga com esta demanda. Nesta pesquisa não nos posicionamos contra o trabalho com datas comemorativas na escola.

Para melhor compreensão do que estamos trazendo, faz-se necessário falarmos sobre a cultura e a cultura escolar. A cultura é um conjunto dinâmico de ações humanas mais abrangentes, que acontece permanentemente no tempo e no espaço, enquanto a cultura escolar é um conjunto de ações num lugar específico, nesse caso, no ambiente da instituição de ensino.

Eagleton (2005) apresenta uma preocupação referente à falta de rigor ou ao excesso dele, no que diz respeito às correlações entre os modelos de cultura. Segundo o autor, “é difícil escapar à conclusão de que a palavra “cultura” é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade” (EAGLETON, 2005, p. 51). A abrangência de seu significado é diversa. Por isso, precisamos enxergar além de ambas as perspectivas.

Defendemos o posicionamento do autor na definição de cultura: não descritivo, não focado a essa diferença de natural e material, não elitista no sentido dessa cultura que o enxerga sob o prisma da configuração de pessoa “cult”, que detém maior grau de instrução. Eagleton (2005) traz uma abordagem construída em uma ampla temporalidade na qual apresenta o conceito de cultura e como este é retroalimentado, refeito, passando desde a ideia enquanto cultivo, como cultura relacionada à produção, ao sinônimo de civilização, à ideia de comportamentos éticos, entre outros.

Se a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança de identidade, o dado e o criado. Se a cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. [...] Assim, trata-se menos de uma questão de desconstruir a oposição entre cultura e natureza do que de reconhecer que o termo “cultura” já é uma tal desconstrução. (EAGLETON, 2005, p. 11).

Entendemos que o conceito de cultura sofre alterações constante na literatura, porém no cotidiano as pessoas não se questionam a respeito do que vem a ser cultura. Elas simplesmente vivem a cultura. É ao teorizar a cultura que vamos percebendo que essas mudanças vão sendo marcadas na literatura.

Eagleton (2005, p. 143), afirma que “[...] não nascemos como seres culturais, nem como seres naturais autossuficientes, mas como criaturas cuja

natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos”. E completa assegurando que “a cultura é o “suplemento” que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos”.

Diante do apresentado, podemos dizer que tudo que não é natural é culturalmente criado pelas pessoas, resultante do movimento de transformação da natureza. Acreditamos que neste movimento de transformar, nos deparamos com a interligação entre cultura e educação, interfaces estas imprescindíveis para o funcionamento de toda a sociedade.

No que se refere ao campo da educação, Brandão (1989), cita que não há uma forma única e nem um modelo definido de educação. Por isso, não cabe à instituição escolar nem aos docentes a exclusividade do ensino. O autor afirma que educação são todas as formas de relação que fazemos, no sentido de repassar às novas gerações aqueles saberes que são necessários para nos mantermos vivos enquanto civilização.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 1989, p. 4).

Segundo Brandão (1989), a escola nasce num contexto em que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar coeso com as necessidades da comunidade. A educação se constitui como um dos itens primordiais para a socialização da humanidade. Refletindo sobre a escola e a sala de aula Oliveira (2013, p. 202) afirma serem “[...] um lugar como tantos outros, de aprendizagem de saberes necessários para a vida”. Entretanto “[...] nos saberes escolares, muitas vezes, não há espaço para a vida”.

Assumir a instituição escolar como espaço de aprendizagem, para a vida e sobre a vida, é superar o preconceito de que tal posição distancia a escola de sua função como lugar de transmissão exclusiva de saberes científicos. Para Oliveira (2013) esse é um dos obstáculos dos docentes.

Compreendemos que aprender a viver em sociedade não é uma situação rotineira, tampouco trivial, e são muitos os saberes envolvidos nessa seara. Saberes que, como os demais, são ensinados e aprendidos em vários espaços sociais. A escola é um desses espaços, mas à medida que os alunos crescem, é comum na cultura escolar separar os saberes científicos, ensinados como conteúdos das disciplinas escolares, dos saberes necessários para viver em sociedade. Esses saberes extrapolam a lógica disciplinar, assim como extrapolam o espaço e o tempo escolar. (OLIVEIRA, 2013, p. 206).

A separação dos saberes e não a junção deles pela cultura escolar, resulta na dificuldade do entendimento do todo, de um diálogo com o mundo.

Discutimos, de forma ampla, elementos referentes à cultura e à educação, traçando elos com a discussão sobre a relação dos saberes que se aprendem na escola, na conexão com a vida. A cultura escolar se cria nessa constante inter-relação entre cultura, educação e escola. Sabemos que uma escola é composta de diferentes “microespaços”. Cultura escolar é uma categoria mais ampla que envolve as permanências e transformações que ocorrem na escola.

Abordando a respeito da cultura escolar, suas invenções e tradições, temos a abordagem de Benito (2017), apontando para a importância de entendermos que “[...] todos esses elementos do mundo da experiência educativa, não apenas por curiosidade etnológica, mas, sobretudo, por necessidade hermenêutica”. O autor completa falando da necessidade de interpretarmos e compreendermos a escola, sobretudo com relação ao que sucedeu e sucede entre seus muros, paredes, bem como “a cultura que nela se inventou e recriou” (BENITO, 2017, p.35).

Essa necessidade de análise hermenêutica, ressalta a compreensão do passado e o reconhecimento da cultura material escolar. Não podemos ficar apenas no campo da observação, mas efetivamente, interpretar, adentrar, assimilar, se nos envolvermos profundamente em todos esses elementos da experiência educativa, do cotidiano escolar. Isso pode ser feito por meio da análise dos textos, dos cadernos, de documentos escolares, de outros materiais, das ações humanas, entre outros modos de vivenciar concretamente a realidade educacional, tão repleta de significações.

Não há dúvida de que nossa concepção político-pedagógica sobre educação, os sujeitos socioculturais e a cultura material escolar influenciam no modo

como também concebemos a docência e planejamos nossas práticas para conduzir, dentro das nossas limitações sociais, o cotidiano escolar.

Benito (2017) ressalta a pertinência da aprendizagem pela história (material e imaterial), considerando o patrimônio como representação de uma teoria empírica acerca do passado. Reforça que, com relação a qualquer objeto, é possível sempre captar e entender tanto sua memória quanto seu contexto.

Dialogar com os estudos referentes à uma escola, seus arquivos, a documentação e a relevância desses para o entendimento de suas práticas é como navegar pelos vestígios materiais dessa instituição, uma vez que contém significações privilegiadas para a assimilação e a percepção dos saberes que ali circulam ou circularam. Os vestígios que estamos analisando na documentação da TV CEM do MEL, por exemplo, são instrumentos valiosos para adentrarmos nessa realidade e, assim, decifrarmos e obtermos informações sobre a cultura escolar.

Sendo parte integrante de múltiplas culturas numa sociedade, a escola vive uma pressão constante por renovação e mudança. Para compreender a escola e a influência do contexto dentro e fora dela, precisamos nos atentar para todos os processos e as relações com as quais ela dialoga, tanto interiormente como exteriormente. Não há como conceber a escola distante desse emaranhado de relações sociais, políticas, históricas, culturais, econômicas, éticas e ideológicas, que coexistem dinamicamente. Aliás, vivemos cercados de rituais:

Os tempos e os processos comunitários que interferem no ordenamento do escolar, a circulação pelos espaços da casa ou da escola, o ingresso no mundo do trabalho, os jogos que preenchem o tempo de ócio das crianças e dos idosos, as relações entre classes e gêneros [...]. Todas essas ações se desenvolvem segundo formalidades e protocolos explícitos ou supostamente assumidos pelos sujeitos que compartilham experiências. (BENITO, 2017, p. 82).

A escola, assim como a cultura, é uma instituição social que se ampara a partir de ritos (exemplo: rito de passagem entre os anos). Se os rituais acontecem em toda sociedade, precisam ser trabalhados também na escola. Como são constituintes da vida e se ressignificam constantemente nos processos de socialização e de sociabilidades, desde nossa inserção no mundo social, tais ritos precisam ser compreendidos também na escola, para que os discentes os compreendam de forma mais elaborada. As datas comemorativas desencadeiam ritos na rotina escolar, como

as apresentações do Dia das Mães, a Festa Junina, desfile de 7 de setembro, entre outras.

Benito (2017), constata que os rituais escolares se reproduzem nessas instituições de ensino, independentemente da condição socioeconômica dos discentes. E, do mesmo modo que se reproduzem, também podem ser constantemente produzidos e renovados pelos próprios sujeitos socioculturais que compõem a cultura escolar. Se uma criança ou adolescente traz experiências de uma cultura familiar que racializa certas relações sociais, essa experiência pode ser ressignificada na cultura escolar, de modo a incentivá-la a experienciar diálogos e práticas de uma educação antirracista. O machismo, o preconceito à mulher e a violência de gênero são temas também que se encaixam nesse contexto.

Assim, pensando nas diversas tradições pedagógicas presentes na realidade escolar, Forquin (1993) afirma que a crise da educação é a crise na sua função específica de transmissão cultural. Segundo ele, “[...] por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito a justificação cultural da escola são sufocadas ou ignoradas”. (1993, p. 10).

Problemas da transmissão cultural, inseguranças, inquietações, dúvidas sobre o que deve ou não ser ensinado, quais conteúdos inserir ou retirar dos currículos, são reflexos dessa crise e também dessa relação dinâmica e viva entre a escola e a cultura. Assim, Forquin (1993, p.14) expõe a relação complexa e de reciprocidades existentes entre cultura e educação, “[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. É algo recíproco, porque “é pela e na educação”, por intermédio do trabalho meticuloso e constantemente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perdura: “a educação realiza a cultura como memória viva [...]” (FORQUIN, 1993, p. 14).

A educação é indissociável da cultura. Ambas estão conectadas, sendo a educação o meio de difusão, imortalização e ao mesmo tempo, modificação das culturas. Porém, algumas práticas culturais reforçam atitudes, dentro da escola, que perpetuam o modelo da sociedade capitalista, como é o caso das datas comemorativas. Quanto à complexidade, a escola faz a seleção dos elementos da cultura que transmitirá, enaltecendo uns e ocultando ou até menosprezando outros, de acordo com interesses políticos, sociais e econômicos. As datas comemorativas,

como conteúdos ensinados na escola, acabam incorrendo nestas enaltes e ocultações.

Nesse contexto, Forquin (1993, p.143) defende a pedagogia intercultural. Em sua opinião, a escola não pode desconsiderar “os aspectos contextuais da cultura”, devendo igualmente se empenhar “para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana”.

Sem desprezar os aspectos contextuais da cultura, constituída por diferenças, pertencimentos, identidades e diversidades heterogêneas, cabe à escola também romper com as práticas político-pedagógicas que tentam conceber os sujeitos como homogêneos ou ainda que buscam uniformizar suas ideias sob a égide de elementos constitutivos de uma ótica universalizante de currículo.

Na sequência do debate sobre as datas comemorativas na cultura escolar, recorreremos aos estudos de Rockwell (1995), que apresenta o cotidiano da escola mexicana, procurando compreender os processos culturais construídos pelos integrantes da escola, tanto dentro como fora dela. Esta autora enfatiza que nesse espaço há rotinas, carregadas de significações, que deixam marcas na vida. Exemplos, códigos, imagens, gestos, objetos, silenciamentos, textos escritos ou falados são carregados de simbologias que são lidas cotidianamente pelos sujeitos escolares.

Não há uma assimilação passiva por parte dos indivíduos, pois estabelecem constantemente correlações dinâmicas entre o que leem, veem e experimentam nesta permanência escolar. Aliás, “permanecer na escola, em qualquer escola, cinco horas por dia, 200 dias por ano, seis ou mais anos de infância, necessariamente deixam marcas na vida” (ROCKWELL, 1995, p. 13). Por isso, a relevância de planejar, dentro de uma perspectiva crítica e libertadora, as leituras, os diálogos e as práticas que compõem, a cada dia, a cultura material escolar.

Segundo Rockwell (1995), essas experiências marcantes variam de escola para escola, de sociedade para sociedade; são transmitidas através de um processo complexo. Essa experiência única e seus conteúdos estão implícitos na forma de transmissão do conhecimento, na organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que amparam o processo escolar. “Daí a importância de reconstruir o que ensina a escola não a partir dos documentos que explicitam como

ela deve ser, mas a partir do estudo de sua expressão concreta e cotidiana” (ROCKWELL, 1995, p. 16).

Aliando-nos aos autores já citados, nos indagamos: afinal, o que seria, então, cultura escolar? Como se trabalha com as datas comemorativas dentro dessa cultura? Entendemos que ela tem historicidade e materialidade e não é apenas um conceito teórico, porque demanda implicações práticas. Engloba um conjunto de procedimentos, usos, valores, normas, reflexões e discursos que nortearam e norteiam a existência da profissão docente e das instituições de educação formal. A cada cultura escolar corresponde também um conjunto de conteúdos cognitivos, simbólicos e coletivamente reconhecidos, selecionados e transmitidos deliberadamente em todas as escolas.

Importante mencionar que cada escola constrói/expõe apenas uma parte da cultura geral de um povo que é sempre muito mais rica e complexa. Forquin, contribui citando que o ato de “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele, deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. (FORQUIN, 1993, p. 168).

Por isso, precisamos trabalhar as diferenças culturais no sentido de acolhê-las na sala de aula, mostrando aos estudantes as múltiplas dimensões das riquezas advindas dessas diversidades e pertencimentos. Porém, no âmbito educacional temos uma política de universalização da escolaridade. Isso gera negação e silenciamentos das diferenças. Práticas que precisam ser combatidas com reconhecimento e garantia de espaços e de vozes em que estas possam se expressar.

A cultura escolar é um campo amplo de estudo e pode ser acessada a partir da prática cotidiana, do estudo de um livro didático, da análise histórica de vida de professores/as e a partir de uma infinidade de outros temas. Uma das formas de acesso à cultura escolar é o estudo do currículo escolar, em especial de um dos temas nele pautados, ou seja, as datas comemorativas. Para tanto, se faz necessário entender um pouco mais sobre a perspectiva a partir da qual trabalhamos com o tema currículo nesta pesquisa, assim, prosseguimos o debate com base nas concepções de Sacristán (2013).

3.3. AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM O TEMA CURRÍCULO

Sacristán (2013), explica que o termo currículo era utilizado para significar carreira. Posteriormente, passa a conter dois sentidos: refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos. Por outro lado, pode significar “[...] sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16), sendo este o conceito que justifica nosso interesse na pesquisa.

O referido autor diz que “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p.17). Sua concepção, desde seu uso introdutório, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos, além de fragmentos dos conteúdos que o integram, originando uma aprendizagem fragmentada.

Segundo o autor (2013, p. 18), o currículo exerce um papel duplo: por um lado, organizador e unificador e por outro, ensinar e aprender. Em contrapartida, reforça as fronteiras e as demarcações que delimitam seus componentes ao separar disciplinas. Enfatiza essas ideias afirmando que, “[...] ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas”. Na mesma direção, argumenta que agrupar os sujeitos em classes, favorece as regras, ordenação, reprodução. “A adoção da ideia de curso ou grau estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem”. (SACRISTÁN, 2013, p.19).

Desta forma, ficava instituída a estrutura central da prática educativa da escolaridade moderna, que seria executada por alunos/as e professores/as. Refletindo sobre a inserção do currículo na educação, juntamente com as conquistas da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito de educação para todos, vemos que, em prol da igualdade, os conteúdos requerem certa organização e dosagem dentro de um sistema escolar. Currículos transmitem e impõem regimentos, princípios, normas e ordens que são determinantes.

Dentro de cada conteúdo do currículo escolar está inserida uma cultura específica: o conhecimento escolar. O corpo docente é enquadrado em

especialidades que se nutrem de tradições profundamente arraigadas nas diferentes disciplinas escolares, a partir das quais estão socializados. Também temos os livros e materiais didáticos, que também podem ser considerados documentos impostos pelas autoridades educacionais, entre outros instrumentos da comunicação pedagógica que visam manter ou alterar uma cultura escolar determinada.

Não teremos mudança significativa de cultura na escola se não forem alterados os hábitos que, uma vez cristalizados, se transformam em tradição. Para Sacristán (2013, p.23), ao pensar sobre o currículo “[...] é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos”. Significa afirmar que certas tradições, que silenciam grupos humanos historicamente excluídos, podem e precisam ser retificadas e modificadas. Trataremos mais adiante do quesito tradição.

O currículo é uma construção que busca dar respostas às diferentes inquietações de uma cultura escolar, mostrando o que adotar e o que deixar de lado. Sacristán (2013, p.23), afirma que ele “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território; e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. A pertinência do currículo para escolaridade, fundamenta-se no fato de que ele é:

[...] a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é se comporta, como é a sociedade, como são as relações, sociais, etc. (SACRISTÁN, 2013, p.24).

O tempo todo, como sujeitos socioculturais, criamos um mundo desejável, que nos induz a melhorar, criar metas, traçar objetivos e ideais. A educação é um valor ambicionável de todos os grupos humanos, sendo concebida de maneiras diferentes em cada cultura, época e espaço. Há um consenso, na maioria dos grupos humanos, de que com a educação “lapidamos” os seres humanos, elevamos o bem-estar e o desenvolvimento, mesmo que a concepção de desenvolvimento possa ser diferente para distintas sociedades.

Esse impulso ou tendência ao crescimento, de alguma forma, deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido. Porém, essa busca, quando excessivamente utópica, gera conflitos e acaba chocando-se com situações reais da comunidade escolar (SACRISTÁN, 2013).

Para o alcance e a concretização desses propósitos, através da análise de correlações entre conteúdos, atividades específicas e períodos de tempo, Sacristán sugere a necessidade de “ir além da acepção clássica da cultura acadêmica” e considerar “toda a complexidade dos fins da educação”, ou seja, entender que ela envolve uma “ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos” (2013, p. 24). O autor leva-nos a pensar sobre a necessidade de não ficarmos presos à execução do ensino de conteúdos como a única meta da escola.

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto, que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o desígnio de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o mais importante é que tudo isso produz, nos receptores ou destinatários seus pretendidos efeitos, algo como a marca que a leitura deixa no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém dela algum significado. (SACRISTÁN, 2013).

Uma vez que os currículos difundem e tornam públicos, através de seus códigos como deve se constituir a cultura escolar, precisam dialogar, o máximo possível com a valorização das diversidades e a redução de das desigualdades, sejam elas econômicas, ético-raciais, regionais, políticas, etc. Isso ocorre quando o texto exibido é vivo e transformador, próximo das demandas reais dos sujeitos. Por isso, a produção de materiais mais incluídos e a formação continuada crítica do corpo docente devem ser instigadas e provocadas. Afinal, o currículo precisa ser um texto vivo, desnaturalizado e estranhado constantemente por aqueles que o colocam em prática na rotina e na cultura escolar.

Inúmeras vezes os conteúdos que compõem o currículo estiveram envoltos em polêmicas ao longo da história. Por isso, sempre demandam escolhas complexas. De acordo com o autor, grande parte da conturbação e certas controvérsias na educação são efetivadas ao não se partir da diferença entre as formas culturais definidas “[...] como conhecimento cultural e a cultura que elas dizem representar” (2013, p. 28).

Significa dizer que currículos são textos vivos que emitem imagens, vozes, símbolos, intelectualidades, concepções, lutas, silenciamentos, modos de ser e de ver o mundo social. Nestas construções curriculares, que antes de tudo são relações de poder, muitos grupos humanos, socialmente marginalizados, tiveram poucas chances de adentrar, de disputar e se fazer representados.

Diante disso tudo, pode-se afirmar que não existem saídas universalmente aceitas, nem concordâncias, ou ainda respostas fáceis e definitivas para resolução de tais impasses. Se há apenas pareceres provisórios sobre conflitos culturais que emergem, o tempo todo, na sociedade, dentro da escola não seria diferente.

No plano educacional, essa disputa nas relações de poder sempre será uma discussão viva, incompleta, pendente e invasiva, pois reflete o caráter amplo, plural e ativo da sociedade. O mesmo ocorre com o debate acerca das culturas representadas ou não no ambiente escolar, exigindo respostas versáteis, diálogos colaborativos e muita conversação com todos os sujeitos que compõem esta cultura escolar. Mesmo porque a cultura escolar não é neutra, assim como não é neutro o currículo e nem são neutras nossas práticas docentes.

Para o autor (2013, p.29), está muito fincada, encravada, a concepção de que os conteúdos escolares precisam seguir consensos, deixar de lado os embates, distanciar-se das controvérsias nas quais seria custoso permanecer imparcial, como se o intento fosse alocar o discente em uma “redoma de cristal”, como se, fora da escola, ele permanecesse ileso às “influências contraditórias”. “A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do conhecimento escolar” (SACRISTÁN, 2013, p.29).

Debates formativos na escola, sobre as controvérsias na definição dos conteúdos, discussão sobre os grupos representados ou não nos currículos, questionamentos sobre a reprodução das desigualdades na escola, evitariam falsas neutralidades, aparentes consensos, silenciamentos e privações de liberdade.

Ao trabalharmos com a ideia de educação como um fenômeno social e político extremamente dinâmico, muitas vezes, nos sentimos presos a problemas que extrapolam nossa possibilidade de resolução. Numa sociedade caracterizada por tantas desigualdades e exclusões, o trabalho pedagógico também será marcado por incertezas, equívocos, decepções e desencantamentos.

Tais instabilidades estão imbuídas na multiplicidade contraditória dos fins da educação (integral/universal), nas possibilidades (ou impossibilidades) de ampliação de valores e enfoques que ela deveria (ou não) atender. Essa desnaturalização do trabalho docente, problematizado rotineiramente em situações do mundo real, pode gerar desencantamentos, mas também empoderamento se conseguirmos perceber as brechas e fissuras onde são possíveis alternativas de mudança pedagógica.

Na contemporaneidade temos uma utilização técnica do saber, ou seja, uma visão utilitária da escola que atrela o trabalho pedagógico ao capital. São empreendidas reformas que visam apenas produtividade econômica. Isso resulta da pressão crescente do sistema de produção, que seleciona os saberes que lhes convém, de acordo com o valor de sua aplicação. Na sociedade capitalista, a escola está imersa nessa complexidade de relações contraditórias e conflituosas.

Consequentemente, tem-se a desvalorização das Humanidades, das Ciências Sociais, das Artes, da Literatura, do Teatro, da Dança, da Música e de toda forma de expressão, ação e comunicação crítica que ocorra dentro do sistema educacional. Em contrapartida, tem-se o reconhecimento apenas das áreas de Matemática, Informática, Inglês, Empreendedorismo, Educação Financeira, Língua Portuguesa – com a pretensão de que esses conhecimentos sejam aplicados de modo genérico.

Concordamos com o autor (2013, p. 34) que discutir ou pesquisar o currículo “[...] supõe tocar algo visível e exposto socialmente”. Carecemos de uma abordagem mais integral, estimulante e complexa, que extrapole “[...] as disquisições burocráticas sobre o plano de estudos, o questionário ou programa escolar, esses são conceitos mais próximos do conceito de currículo que temos entre nós” (2013, p. 34).

O currículo, quer seja este organizado pelos próprios docentes nos diálogos colaborativos com as comunidades (proposta a qual nos alinhamos), quer seja o currículo imposto por via políticas públicas e por propostas curriculares externas a escola (primeiro o currículo organizado pelos/as professores/as daquela escola e o segundo o currículo organizado para as escolas), são textos vivos que precisam ser processualmente avaliados, redefinidos e atualizados, num exercício democrático e coletivo. As apresentações curriculares das datas festivas, comemorativas ou dotadas de poder de reflexão crítica compõem este currículo vivo. Mas, normalmente estão destituídas de sentido para alguns discentes.

Se a forma de trabalhar pedagogicamente estas datas não atingir as demandas reais dos sujeitos escolares, marcados pelas multiplicidades na forma de ser e de ver o mundo social, alguns destes passam a repeti-las mecanicamente como um ritual pedagógico sem sentido cultural. Outros, estereotipados ou marginalizados por estas práticas, podem sentirem-se ainda mais excluídos, a depender dos símbolos, das imagens, dos textos e dos demais recursos didáticos utilizados para refletir tais datas no currículo escolar.

Sabemos que trabalhar a questão afetiva das datas comemorativas é importante, mas a questão é que precisamos ir além. Tais práticas, mesmo envoltas na afetividade, podem subjugar os repertórios dos discentes, colocando-os como incapazes, fragmentando seus conhecimentos, desconsiderando suas memórias e pertencimentos culturais. Portanto, a relevância da instituição escolar sempre se questionar acerca do que circula e do movimento que engendra para além dos muros da escola, referente à problemática apontada. É um tema que está na vida, está fora da escola, está na cultura de uma sociedade.

4 - AS DATAS COMEMORATIVAS NA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS TRADIÇÃO E LEGISLAÇÃO

Debatemos, a seguir, as datas comemorativas na aproximação com o tema tradição, contando com as contribuições de Hobsbawm (1997). Percorremos a legislação e analisamos o documento “Datas Comemorativas e outras Datas Significativas” (2012), que fazem parte da Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Terminamos, discutindo brevemente a Lei Federal nº 9.093/1995, a Lei nº 10.607/2002, a Lei nº 12.345/2010 e a Constituição Federal de 1988. Também nos auxiliaram nessa discussão Silva Nhandewa (2020) e a última versão da BNCC (2018).

Reiniciamos lembrando que como categoria social e cultural, estas datas são ciclicamente realimentadas na nossa memória e reforçam uma tradição escolar. Então, todo ano, no mês de maio, por exemplo, se comemora o dia das Mães, assim como todo ano, no mês de março, se rememora o Dia Internacional da Mulher.

O que se homenageia, se comemora, se reflete, se lembra, se recorda ou se rememora sobre as ações sociais, políticas, econômicas e culturais dessas mulheres nestes dois momentos, dentro e fora da escola, depende muito das concepções que se têm de sexo/gênero, de arranjos familiares, de movimentos sociais, da relação entre escola e Estado. Além disso, há outras variáveis importantes que configuram o modo como cada grupo humano, em determinado momento histórico, localidade e concepção política percebe os seres sociais, especialmente aqueles sujeitos geralmente marginalizados nas políticas públicas de determinada época.

Assim, em âmbito sociocultural, pode-se afirmar que o fenômeno das datas comemorativas está presente dentro e fora da escola, pois é parte do cotidiano da sociedade brasileira. Na organização social capitalista, algumas datas são apresentadas e lembradas na mídia, no comércio e na sociedade em geral, gerando expectativa de aumento de vendas, propagandas de presentes mais procurados, organização de festas, agendamento de viagens, confraternizações, entre outros fenômenos. Nas escolas e nos currículos, onde estas coerções neoliberais também são sentidas, esses paradigmas econômicos e ideológicos também podem estar presentes.

Por ser um objeto de pesquisa dinâmico e mutável, a cada ano ou episódio sociopolítico, surgem novas datas comemorativas, enquanto outras podem ser ressignificadas culturalmente ou até retiradas de diversos calendários (federais, estaduais, municipais, escolares, de outras instituições, etc.). Significa afirmar que não são consideradas datas comemorativas apenas aquelas legitimadas oficialmente pelos diferentes governos e registradas em formato de decretos ou leis nacionais. Muito menos se restringem àquelas que se configuram em feriados nacionais, estaduais e municipais.

Muitas dessas datas comemorativas foram criadas e/ou ressignificadas pelas lutas dos movimentos sociais, a exemplo do dia do trabalhador (e não o dia do trabalho), a data da “abolição” da escravatura, ou da consciência negra, concebidas como momentos de luta e de reflexão crítica, em vez de fatos a serem comemorados.

Outras datas comemorativas sofreram ressignificação política até em sua própria nomenclatura, a exemplo do dia 22 de abril, por muitos anos registrado nos livros didáticos escolares como “Dia do descobrimento do Brasil”. Diante dos debates decoloniais e das ações dos movimentos sociais progressistas, sabe-se que a terminologia “descobrimento” expressa a opressão do colonialismo presente, inclusive no campo da ciência. É fato que o país não foi descoberto, mas invadido por portugueses. Mesmo assim, por muito tempo “comemorou-se” o feito colonial duplamente. Além de 21 de abril, tem-se o dia 3 de maio como dia da “Descoberta do Brasil”, pelo Decreto nº 155-B, de 14/01/1890.

No livro “Tetã Tekoha” (Cidade Aldeia) (Tradução: “Nossa história contada por nós mesmos”), Alexandro da Silva Nhandewa, liderança indígena Guarani Nhandewa, formando em Ciências Sociais na UEL e Professor de Sociologia e de Filosofia do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag (Tamarana/PR), comenta esta situação:

Não nascemos em 1500, nós já estávamos aqui. O Brasil não foi descoberto em 1.500, foi invadido. O colonizador, quando invadiu, falou “terra à vista”, não falou “lá tem pessoas”. Neste dia começou a árdua vida dos indígenas, a luta de gigantes contra os pequenos. Começou a cultura eurocêntrica versus a cultura do atrasado. Começou a religião certa versus a religião errada. Começou a luta da língua errada versus a língua certa. Só não contamos que a resistência vem do espírito. Então, posso dizer que jamais vencerão nós, indígenas, pois somos sementes ancestrais desta terra” (SILVA NHANDEWA, 2020, p.17).

Professor Alexandro da Silva Nhandewa, junto com outros jovens Guarani e Kaingang do Paraná, estudantes e egressos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), integrantes do “Projeto Palavra Indígena” (PROMIC/Londrina), que organizaram a obra “Tetã Tekoha”, explicitam criticamente como necessitamos repensar o debate sobre essas datas e acontecimentos no ambiente escolar.

Afinal, das datas comemorativas surgem heróis e anti-heróis. Heróis consagrados pelo pensamento conservador, cívico, moralizador e religioso como Tiradentes, Anchieta, Clóvis Beviláqua e Princesa Isabel. E, heróis dos movimentos sociais progressistas e das culturas populares, como Zumbi dos Palmares, geralmente invisibilizados pela mídia tradicional e por políticas curriculares antidemocráticas e pouco inclusivas. No mesmo sentido em que produções, intelectualidades, vozes e feitos históricos de outros heróis negros, ciganos, LGBTQIA+ e indígenas são invisibilizados na maneira como esta história oficial é contada na escola e/ou recontada em outros meios sociais.

Dentro desse cenário, é imprescindível pensar na função pedagógica que persiste por detrás do ato de reprisar, ano após ano, determinadas ações sociais e políticas pautadas na tradição. Para tanto, pautamo-nos no que Hobsbawn (1997), no livro “A invenção das tradições”, conceitua como “tradição inventada”:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado apropriado. (HOBBSAWM, 1997, p. 09).

“Tradições inventadas”, para o autor (1997, p. 9), englobam tanto as tradições realmente “inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas” quanto as que tiveram maior dificuldade para se localizar num período restrito e determinado de tempo. Algumas parecem ser muito antigas, mas são recentes.

Porque, de natureza ritual ou simbólica, são repetidas, legitimadas, simbolizadas e, uma vez aceitas, passam a compor determinados costumes e modos de agir coletivamente nas famílias, nas escolas, ou em outros campos sociais. Mas, como bem lembra Hobsbawn (1997), estes “costumes”, precisam ser percebidos de modo diferente nas sociedades capitalistas atuais e nas sociedades tradicionais.

A “tradição” neste sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõem práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. (HOBSEBAWM, 1997, p. 10).

Sobre a diferença entre tradição e a convenção ou rotina, o autor mostra que estas últimas “[...] não possuem nenhuma função simbólica nem ritual importante, embora possa adquiri-las eventualmente.” (HOBSEBAWM, 1997, p. 11).

As sociedades que se desenvolveram a partir da Revolução Industrial foram naturalmente obrigadas a inventar, instituir ou desenvolver novas redes de convenções e rotinas com uma frequência maior do que antes. Na medida em que essas rotinas funcionam melhor quando transformadas em hábito, em procedimentos automáticos ou até mesmo em reflexos, elas necessitam ser imutáveis, o que pode afetar a outra exigência necessária da prática, a capacidade de lidar com situações imprevistas ou originais. Esta é uma falha bastante conhecida da automatização ou da burocratização, especialmente a níveis subalternos, onde o procedimento fixo geralmente é considerado como o mais eficiente. (HOBSEBAWM, 1997, p. 11).

Do mesmo modo, diferencia tradição de outras categorias como a rotina e o hábito, demarcando o que distingue tais procedimentos automáticos da chamada “tradição inventada”, composta por práticas fixas (normalmente formalizadas), repetidas socialmente e reguladas por uma gama de práticas normatizadas.

Tais redes de convenção e rotina não são “tradições inventadas”, pois suas funções e, portanto, suas justificativas são técnicas, não ideológicas (em termos marxistas, dizem respeito à infraestrutura, não à superestrutura). As redes são criadas para facilitar operações práticas imediatamente definíveis e podem ser prontamente modificadas ou abandonadas de acordo com as transformações das necessidades práticas, permitindo sempre que existam a inércia, que qualquer costume adquire com o tempo, e a resistência às inovações por parte das pessoas que adotaram esse costume. (HOBSEBAWM, 1997, p. 12).

Segundo Hobsbawm, “os historiadores ainda não estudaram adequadamente o processo exato pelo qual tais complexos simbólicos e rituais são criados. Ele é ainda em grande parte relativamente desconhecido” (1997, p. 13). O autor prossegue do seguinte modo, quando continua tratando das chamadas tradições inventadas:

Elas parecem classificar-se em três categorias superpostas: a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Embora as tradições dos tipos b) e c) tenham sido certamente inventadas (como as que simbolizam a submissão à autoridade na Índia britânica), pode-se partir do pressuposto de que o tipo a) é que prevaleceu, sendo as outras funções tomadas como implícitas ou derivadas de um sentido de identificação com uma “comunidade” e/ou as instituições que a representam, expressam ou simbolizam, tais como a “nação”. (HOBBSAWM, 1997, p. 17).

Feriado e data comemorativa são pensados como parte da constituição da identidade cultural de uma nação. Inspiradas nas contribuições de Hobsbawm, (1997), no nosso modo de ver, datas comemorativas são parte das “tradições inventadas”, pois, assim como outros exemplos trazidos por ele, são constituídas por práticas fixas, formalizadas no currículo, repetidas socialmente nas instituições sociais, reguladas por uma gama de práticas normatizadas, inclusive pelo Estado.

Inserido neste mesmo debate, o historiador Ricardo Oriá, na apresentação do documento “Datas comemorativas e outras datas significativas” (2012), que faz parte da Biblioteca Digital da Câmara dos deputados, ressalta:

Assim, a tradição das datas comemorativas remonta ao período imperial de nossa história. Logo após nossa emancipação política, o Estado monárquico encarregou-se de fixar um calendário cívico nacional. Isso ocorreu na primeira legislatura da Câmara dos Deputados, com a edição da Lei de 9 de setembro de 1826, que pontuou as seguintes datas dignas de serem comemoradas: 9 de janeiro, dia do “Fico”; 25 de março, data da outorga de nossa primeira Constituição; 3 de maio, celebrava a chegada de Cabral ao Brasil e foi estabelecida como a data oficial para a abertura anual dos trabalhos do Parlamento; 7 de setembro, dia da independência do país; e 12 de outubro, data natalícia de D. Pedro I e de sua aclamação como “defensor perpétuo e imperador do Brasil”. (BRASIL, 2012, p.8).

Em nosso país, algumas datas comemorativas são regulamentadas. A religião e a tradição têm forte influência histórica na legislação. Elas continuam ditando regras sobre a instituição de datas comemorativas, feriados civis e religiosos. Muitas datas comemorativas, presentes nos currículos escolares, partiram de eventos históricos religiosos. Outros eventos não religiosos são ressignificados ou têm suas práticas de comemoração ou de reflexão coletiva na escola acompanhados sistematicamente por agentes religiosos, de forma direta ou indireta. A depender das concepções conservadoras, reacionárias ou até de ultradireita, o sentido real de algumas datas comemorativas é até proibido de ser refletido no âmbito da escola.

No que tange aos aspectos legais, é importante lembrar que, de acordo com a Lei Federal nº 9.093, de 1995, a União e os estados da federação podem instituir feriados civis, sendo, no domínio destes últimos, apenas relativos à data magna de cada localidade. Ao passo que os de caráter religioso ficam aos cuidados dos municípios, pois “são feriados religiosos os dias de guarda, declarados em lei municipal, de acordo com a tradição local e em número não superior a quatro, neste incluída a Sexta-Feira da Paixão” (BRASIL, 1995, Art. 2º). Na Constituição Federal de 1988, na Seção II da Cultura, temos que “a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (BRASIL, CF/88, Art. 215, § 2º).

A Lei nº 10.607, de 19 de dezembro de 2002, altera a redação do Art. 1º da Lei nº 662, de 6 de abril de 1949 e passa a vigorar com a seguinte redação: "são feriados nacionais os dias 1º de janeiro, 21 de abril, 1º de maio, 7 de setembro, 2 de novembro, 15 de novembro e 25 de dezembro." (BRASIL, 2002, Art. 1º). Com a Lei nº 12.345, de 09 de dezembro de 2010, tivemos algumas modificações para a instituição de datas comemorativas, que vigoram no território nacional:

Art. 1º A instituição de datas comemorativas que vigorem no território nacional obedecerá ao critério da alta significação para os diferentes segmentos profissionais, políticos, religiosos, **culturais e étnicos** que compõem a sociedade brasileira. Art. 2º A definição do critério de alta significação será dada, em cada caso, por meio de **consultas e audiências públicas** realizadas, **devidamente documentadas**, com organizações e associações legalmente reconhecidas e vinculadas aos segmentos interessados. Art. 3º A abertura e os resultados das consultas e audiências públicas para a definição do critério de alta significação serão objeto de ampla divulgação pelos meios oficiais, facultando-se a participação dos veículos de comunicação social privados. Art. 4º A proposição de data comemorativa **será objeto de**

projeto de lei, acompanhado de comprovação da realização de consultas e/ou audiências públicas a amplos setores da população, conforme estabelecido no art. 2º desta Lei. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados (2012), o documento intitulado “Datas comemorativas e outras datas significativas” reúne datas dispostas de forma cronológica, acompanhando a ordem do calendário, com a legislação e algumas ilustrações, representando a data mencionada. Nesse documento, encontramos a legislação referente às datas comemorativas que elegemos para pesquisar mais a fundo, a seguir: Decreto nº 21.366, de 05 de maio de 1932, referente segundo domingo de maio, que comemoramos o Dia das Mães e Resolução de 1975 – ONU, dia 08 de março, Dia Internacional da Mulher.

Fazendo uma busca da palavra mulher nesse documento (2012) também aparece: 30 de abril, dia Nacional da Mulher; 26 de agosto, dia Internacional da Igualdade da Mulher; 15 de outubro, dia Mundial da Mulher Rural; 25 de novembro, dia Internacional para a Eliminação da Violência Contra a Mulher e 06 de dezembro e dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência Contra as Mulheres.

Diante dessas múltiplas relações de poder, desses debates históricos, legais e institucionais, assim como do modo dinâmico que se constituem as “tradições inventadas” no Brasil (HOBBSAWM, 1997), é que tais datas comemorativas passam a ser inseridas nas escolas.

Contudo, nos deparamos com um grande dilema: trabalhar ou não as datas comemorativas na escola? Há uma interrogação pertinente e persistente nesse processo. Encontraremos autores que entendem que isso não deve ser feito, sendo um limitador curricular, visto inclusive como um atraso em relação às dinâmicas bem mais relevantes que as propostas pedagógicas escolares podem possibilitar à formação dos sujeitos socioculturais em sala de aula. Do mesmo modo, temos autores que defendem que a data comemorativa está incorporada na sociedade, portanto precisa ser incorporada no currículo da escola.

Sabemos que, trabalhando ou não com data comemorativa no ambiente escolar, a criança escutará este debate no jornal, verá nas propagandas, comemorará de algum modo com a família, na sua igreja, nos seus espaços de lazer, nas ruas, etc. Entendemos também que há um apelo midiático em torno de certas datas comemorativas. Neste sentido, a omissão da escola em trabalhar, de uma forma profunda, significativa e questionadora estas datas comemorativas, pode deixar a

criança à sua própria sorte e à sorte do que sua família, a mídia ou um movimento de ultradireita pode lhe ensinar.

Entendemos que a data comemorativa pode ser um limitador do currículo, do mesmo modo que um calendário escolar não pode ser pautado por um calendário de datas comemorativas. Mas, por outro lado, entendemos que é importante dialogar com o contexto social, político, econômico, cultural que compõe o que geralmente pensamos estar fora da escola, mas está tão embrenhado como os demais assuntos que formam o currículo.

Nesse sentido, as datas comemorativas são uma das formas de dialogarmos com estes contextos, pois nos provocam a debater com o que parece estar longe, mas está perto; com o que parece ser de fora, mas está dentro da escola. Afinal, as datas comemorativas são categorias sociais e culturais que só persistem nos currículos porque ainda são parte das “tradições inventadas” (HOBSBAWM, 1997).

A discussão sobre datas comemorativas na escola, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é muito recorrente, sendo algumas vezes encarada de modo problemático. Um exemplo são as produções impressas em bancas de jornal (manuais) ou disponíveis na *internet* (modelos prontos) que ensinam os docentes a trabalharem por datas comemorativas, ano após ano, num viés conservador, repetindo práticas elitistas e desvinculadas das realidades da maioria dos estudantes.

Dizemos isso para enfatizar que temos consciência de que não estamos pesquisando um assunto tranquilo. Essa complexidade em torno de que acontecimentos podem ser configurados em datas comemorativas, assim como o modo do docente trabalhá-la, está em todos os âmbitos da sociedade e não somente na escola.

Mas, a BNCC¹⁰ (2018) fala de datas comemorativas? Destacamos que os planejamentos na escola, precisam ser orientados pela BNCC (2018). Mas, neste caso, ela não aborda de forma direta o tema datas comemorativas e nem define, com habilidades e competências específicas, o modo como trabalhá-lo. Então, por que

¹⁰ BNCC - Base Nacional Comum Curricular. É um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica.

algumas escolas ainda continuam reproduzindo formas estereotipadas de trabalhar com datas comemorativas?

Sabemos que a BNCC (2018) tem muitos problemas no que diz respeito ao esvaziamento de certos conteúdos, especialmente aqueles que se relacionam com as diversidades étnico-raciais, de gênero, sobre ditadura militar, etc. Mas, percebemos que o mesmo documento abre algumas lacunas e possibilidades para realizarmos este trabalho com as datas comemorativas.

Até pelo fato de estarmos vivendo em um momento político de grande cerceamento ideológico, a garantia pedagógica trazida pela BNCC (2018) de algumas questões que devem permanecer em discussão na sala de aula, é um dado importante.

Neste sentido, precisamos aproveitar as brechas e tentar tirar proveito dessas fissuras abertas pelos atuais documentos, que exprimem sistematizações curriculares. O conteúdo Festas, Tempo, Calendário, Comemoração, conforme o texto da BNCC (2018), aparece tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através de algumas habilidades propostas na BNCC, o currículo é organizado, incorporando as datas comemorativas, como veremos a seguir.

Quando procuramos as palavras ‘datas comemorativas’ na BNCC (2018) não temos nenhum resultado, no entanto se buscarmos as palavras ‘comemoração’, ‘datas festivas’, ‘festas escolares’, obtemos apenas um resultado, inclusive todas essas palavras fazem parte de uma mesma habilidade (EF01HI08)¹¹.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, fala de festas e comemorações, no material dedicado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente em História, dentro da habilidade EF01HI08, quando enumera a importância de “reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade” (BRASIL, BNCC, 2018, p.407).

E, quanto à questão do tempo, do relógio e do calendário, traz na habilidade EF02HI07 do 2º ano, a necessidade de “identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário” (BRASIL, BNCC, 2018,

¹¹ Código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir: o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano (01 a 09). O segundo par de letras indica o componente curricular, no caso aqui História. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

p.409). Todavia, não é só na disciplina de História que vemos o trabalho com tais datas comemorativas sendo tratadas de modo indireto.

Na disciplina de Ciências, que faz parte da área de Ciências da Natureza, especificamente para turmas do 4º ano, temos a habilidade EF04CI11, que cita: “associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas” (BRASIL, BNCC, 2018, p.339). Já na Arte, no campo das Linguagens, a habilidade EF15AR25¹² (Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano) menciona:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, BNCC, 2018, p.203).

E na disciplina de Geografia, no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a habilidade EF04GE01 traz:

Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (BRASIL, BNCC, 2018, p.377).

Dentro da Educação Infantil, a habilidade EI03EO06¹³, apresenta: “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, BNCC, 2018, p.46). Essas e as outras habilidades citadas, são utilizadas pelos professores para fundamentar e orientar o trabalho pedagógico com as datas comemorativas, como o dia do Índio, o dia da Consciência Negra, o dia do Folclore, o dia da bandeira, entre outras datas.

Quando falamos em brechas que a BNCC (2018) possibilita, precisamos repensar também nossas práticas, desenvolvidas com nossos alunos e alunas, no cotidiano escolar. Daí a importância de elaborar questionamentos, análises e

¹² Um pouco diferente dos demais, o código EF15AR25, em seu primeiro par de números no caso de Língua Portuguesa e Arte, indica o ano (01 a 09) por meio de blocos de anos como segue: Língua Portuguesa/Arte 15 = 1º ao 5º ano e 69 = 6º ao 9º ano.

¹³ Educação Infantil, crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sexto objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências: O eu, o outro e o nós.

hipóteses sobre o tema estudado, contextualizando-o sempre de maneira crítica e dialética.

Não há como deixar de lado o quê, o por quê, onde, quando, como, em que circunstâncias, com quem, a favor de que grupo humano, em detrimento de que grupo social, tal data comemorativa foi construída. Nessa complexidade que marca a dinâmica da cultura escolar, certas visões de mundo, relações de poder, modos de vida, preferências e oposições, precisam ser desconstruídas e ressignificadas cotidianamente na escola e na sala de aula. Dando continuidade à temática, comentaremos a respeito do Decreto nº 21.366 de 1932, da Resolução de 1975 da ONU, do documento chamado Legislação da Mulher (2013) e dos dados do Atlas da Violência (IPEA, 2020, 2021).

4.1 DIA DAS MÃES E DIA INTERNACIONAL DA MULHER

Qual o desdobramento dessas datas (Dia das Mães e Dia Internacional da Mulher) na escola na atualidade? Consultamos documentos referentes a essas datas, a fim de saber o que temos na Legislação sobre os temas. No documento intitulado “Datas Comemorativas e outras Datas Significativas” (2012), consta o Decreto nº 21.366, de 5 de maio de 1932, que designa o segundo domingo de maio em comemoração ao Dia das Mães e a Resolução de 1975 – ONU, que nomeia o dia 08 de março, como Dia Internacional da Mulher.

O Decreto nº 21.366, de 5 de maio de 1932, instituído pelo então presidente Getúlio Vargas, determina:

O segundo domingo de maio é consagrado às mães, em comemoração aos sentimentos e virtudes que o amor materno concorre para despertar e desenvolver no coração humano, contribuindo para seu aperfeiçoamento no sentido da bondade e da solidariedade humana. (BRASIL, 1932, Art. 1º).

Para debatermos sobre o Dia Internacional da Mulher, faz-se necessário reaver parte da história de luta das mulheres e suas reivindicações mais importantes. O direito ao voto; as mudanças na legislação civil (referentes ao casamento e ao divórcio); o direito de frequentar escolas, exercer ofícios e profissões; o direito de ter

acesso à herança; de participar de associações políticas e sindicais; entre outras, confirma a relevância histórica e cultural de pensar tal data como dia de luta.

O documento chamado Legislação da Mulher (2016), constante na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, contém acordos e atos internacionais, leis, decretos, portarias e um breve histórico a respeito do tema.

Segundo a Legislação da Mulher (2016), o ano de 1975 foi nomeado como Ano Internacional da Mulher, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU), e no Brasil foi considerado um marco crucial para uma atuação mais ativa, concreta e estruturada das mulheres na luta por conquista de direitos e na vida pública. As ações realizadas pela ONU, em nosso país, em meio às restrições, controles do regime militar, deram destaque às demandas “[...] específicas das mulheres e permitiram a realização de encontros antes vedados pelo governo, ao mesmo tempo que os movimentos feministas que eclodiram na Europa e nos Estados Unidos tornavam-se referência para as brasileiras. (BRASIL, Legislação da Mulher, 2016, p. 13).

O documento traz ainda que no decorrer do ano de 1980 começaram a aparecer as políticas públicas para as mulheres, em especial na área de saúde e de combate de violência contra a mulher, desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre as mulheres e relações de gênero, bem como, criação de delegacias especializadas no atendimento à mulher. Em 1985 ocorreu a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), com o objetivo de promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. (BRASIL, Legislação da Mulher, 2016).

Interessante relatar que o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher criou um documento após realização de um encontro em Brasília 1986, com as reivindicações femininas, denominado “Carta das Mulheres¹⁴”, entregue aos constituintes em 1987. Por conseguinte, a maioria das solicitações do movimento de mulheres acabou sendo “incorporadas ao texto da Constituição de 1988, entre as quais a igualdade entre homens e mulheres, a licença à gestante e a licença-

¹⁴Para ler na íntegra acessar: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf

paternidade, a proibição de diferença de salários e a igualdade de direitos e deveres na sociedade conjugal”. (BRASIL, Legislação da Mulher, 2016, p. 14).

Conforme cita o documento (2016), os anos 1990 tiveram avanços em termos de aprovação de leis relativas aos direitos das mulheres. Essa década foi marcada, ainda, pela adesão do Brasil a importantes acordos internacionais de direitos humanos.

Aqui citamos alguns acordos e atos internacionais constantes na Legislação da Mulher (2016) que são correspondentes a alguns dos anos do recorte da nossa pesquisa, para pensarmos nos contextos em que os documentos da TV CEM foram criados no que tange à temática mulher:

- A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará, OEA, 1994) que visava contribuir no sentido de proteger os direitos da mulher e eliminar as situações de violência contra ela;
- A Declaração de Beijing de 1995, assinada na 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz a 15 de setembro de 1995, onde tivemos a participação de representantes brasileiras do movimento de mulheres;
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (ONU, 1979), doravante denominada Convenção da Mulher, em favor da igualdade de direitos entre o homem e a mulher, com a adoção de medidas necessárias a fim de suprimir essa discriminação em todas as suas formas e manifestações (aprovada pelo Decreto Legislativo nº 26, de 22-06-1994 e promulgada pelo Decreto nº 4.377, de 13-09-2002);
- Protocolo Facultativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (NOVA YORK, 1999) que obriga os Estados signatários a reconhecer a competência do Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher para receber e considerar as denúncias apresentadas por pessoas ou grupos organizados da sociedade civil; com prestação de contas de atos de discriminação contra as mulheres, com apresentação de informes periódicos.
- Protocolo Adicional à Convenção Internacional contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças (ONU, 2000); medidas destinadas “a prevenir esse tráfico, punir os traficantes e proteger as vítimas desse tráfico, designadamente protegendo os seus direitos fundamentais, internacionalmente reconhecidos entre outros”. (BRASIL, Legislação da Mulher, 2016, p. 60).

Do ano 2000 até o ano de 2022 temos outras leis que abordam a questão, e uma das leis mais conhecidas atualmente, constante neste documento (2016) é a

Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha¹⁵. Fundamentada na Constituição Federal, na Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher e na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher entre outros. “Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (BRASIL, 2006, Art. 1º), e no capítulo II, Artigo 7º aponta como formas de violência contra a mulher: a violência física, a violência psicológica, a violência sexual, a violência patrimonial, a violência moral.

Ao citarmos acordos, atos internacionais, falar de portarias, Decretos e leis temos a intenção de expor um pouco da conquista progressiva referente à legislação internacional e nacional que reflete sobre a temática mulher e suas lutas.

Muitas vezes, tais datas têm sido efetivadas de maneira superficial, acontecimento este que finda com a aceitação passiva e acrítica de discursos e estereótipos que propagam, reproduzem e aumentam a discriminação, a coerção e a violência, nesse caso contra as mulheres, especialmente as mais pobres, negras ou de orientação sexual não aceita socialmente nessa sociedade excludente.

Essas questões abrangem vários pontos que merecem ser discutidos, tais como a concepção machista de gênero, o feminicídio, o sexismo, os preconceitos, dentre outros problemas sociais que atingem as mulheres no Brasil. Questionar, contextualizar e analisar a comemoração destas datas no âmbito educacional é uma demanda necessária para que lutemos contra a naturalização de julgamentos, de opiniões, de convicções como as concepções discriminatórias derivadas do machismo, do patriarcalismo, do racismo e do preconceito, que subjagam as mulheres às condições de subalternidades na sociedade.

As mulheres são vítimas de várias formas de violência, o que nos induz a cogitar o termo comemorar como controverso, discutível e duvidoso. Festejamos esses dias (das Mães e da Mulher), no entanto, não paramos para olhar os números alarmantes de feminicídios que ocorrem diariamente, os estupros, o papel feminino de subjuogo na sociedade, dentre outros aspectos.

¹⁵ A lei que atendia as situações de violência doméstica anteriormente era a Lei nº 9.099/95, com penas leves e muitas vezes simbólicas como trabalhos comunitários e cestas básicas.

O importante a reter é que a base material do patriarcado não foi destruída, não obstante os avanços femininos. Se na Roma antiga o patriarca tinha direito de vida e morte sobre sua mulher, hoje o homicídio é crime capitulado no Código Penal, mas os assassinos gozam de ampla impunidade. (SAFFIOTI, 2005, p.42).

De acordo com IPEA (2020, p.37), no Atlas da Violência, vemos que “em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas ” e “em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil” (IPEA, 2021, p.36). A pesquisa mostra que houve uma redução no número de homicídios contra as mulheres entre esses anos, mas aponta que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando ainda mais a desigualdade racial.

Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras. (IPEA, 2021, p.38).

Trazer esta discussão é importante porque, se essa realidade fosse melhor conhecida nas licenciaturas e nas escolas, no lugar de dia de celebração, o Dia Internacional da Mulher, por exemplo, poderia ser percebido como dia de luta e de reflexão crítica.

5. CANAL EDUCATIVO MUNICIPAL - TV CEM: PROJETO, HISTÓRICO E RELATÓRIO GERAL

Os seguintes dados foram extraídos de 03 documentos identificados como Projeto (1994), Relatório Geral (2009) e Histórico (1996) da TV CEM pertencentes ao Museu Escolar de Londrina – MEL. Por meio deles compreendemos um pouco mais sobre a fundação, o regulamento e o histórico do canal. Em sua constituição, o título do projeto foi: Canal Educativo TV CEM – TV na Escola, elaborado em dezembro de 1994 e inaugurado em 30 de junho de 1995. Teve como órgão proponente, coordenação e execução a Secretaria de Educação de Londrina, Departamento de Ensino e TV CABO Resistência S/C Ltda, com apoio da SERCOMTEL (Serviço de Comunicações Telefônicas de Londrina).

O documento intitulado “Relatório Geral 2009”, (elaborado pela equipe da TV CEM), mostra que o Canal Educativo Municipal, uma TV, via cabo, sem fins lucrativos, recebeu amparo legal por meio da Lei Federal nº 8.977/95 do serviço de TV a cabo e a Lei Municipal nº 6.010/94, regulamentada pelo Decreto nº 332/95. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

A seguir, temos o convite para inauguração da TV CEM que aconteceu na Escola Municipal Santos Dumont, com a presença da comunidade, de políticos, de empresários e de professores locais. Na ótica de seus organizadores, iniciou-se, portanto, a concretização de um Projeto que começou a ser delineado em 1994, investindo para lançar no mercado, um canal de televisão que tivesse a programação inteiramente baseada na educação (LONDRINA, Histórico, 1996).

Figura 01 - Convite da SME para cerimônia de abertura da TV CEM -1995



Fonte: Histórico (1996)

Na ocasião, o prefeito era Luiz Eduardo Cheida e o Secretário Municipal de Educação Luiz Carlos Bruschi. A elaboração do projeto esteve a cargo de Mirian Ferreira Batista, Neusa Maria Amaral, Vera Aparecida B. Schiochet e o projeto técnico ficou sob a responsabilidade de Emireno H. Ornagui. As justificativas usadas para mostrar a importância e a viabilidade do projeto foram:

Sabendo que a ciência e a tecnologia caminham a grandes saltos e que nossos alunos acompanham estes avanços tecnológicos fora da escola, aprendendo de forma mais gostosa, dinâmica e mais moderna, perdendo dessa maneira, o gosto de frequentar os bancos escolares, faz-se necessário, então, modificar, com urgência, esta situação, oferecendo possibilidades para que este indivíduo domine esses meios que o envolvem a todo o momento. (PROJETO TV CEM, 1994, s/p).

Portanto, havia uma concepção de escola presente nos escritos do Projeto TV CEM. Para os organizadores da proposta, a escola não poderia se restringir à função de transmissora de conhecimentos, mas deveria ser um ambiente estimulante que valorizasse a invenção e a descoberta, que desenvolvesse a criatividade e a iniciativa. Defendia-se a necessidade de quebrar os muros que separam a escola da vida para trazer os acontecimentos da realidade para a rotina dos/as alunos/as. Defendia-se, no referido projeto, uma concepção de escola viva.

Existia, do mesmo modo, uma concepção de tecnologia presente nos escritos do Projeto TV CEM. A tecnologia precisaria estar presente nas escolas, sendo entendida como ferramenta para o progresso da ciência e da sociedade. Este recurso teria que ser incorporado ao processo de ensino. Atrelada à concepção de escola e de tecnologia, o Projeto TV CEM trazia uma concepção de professor/a. O/A professor/a, pessoa dinâmica, dotado/a de sentimentos, era visto/a como indispensável em todo o processo, compreendendo-se que a máquina indiferente informa, mas não educa. Segundo o Projeto, era preciso existir uma associação inteligente entre o/a professor/a e a máquina, pois um complementa o outro.

Para isso, a Secretaria da Educação de Londrina investia, qualitativamente, no Canal Educativo Municipal (Lei Municipal nº 6.010 de 28/12/94) em convênio com a TV Resistência S/C Ltda. Quanto aos objetivos cita-se no Projeto da TV CEM:

Contribuir tecnologicamente no aprimoramento da ação pedagógica dos docentes para com os educandos; possibilitar o enriquecimento da proposta curricular das Escolas da Rede Pública, contribuindo para transformações sociais na formação de um ser crítico; despertar o interesse do educando na aquisição de conhecimentos, através de imagens de vídeos e documentários educativos; propiciar enriquecimento do ambiente escolar dos alunos e professores. (PROJETO TV CEM, 1994, s/p).

O projeto de programação aponta como público-alvo, os/as alunos/as e professores/as da Rede Municipal de ensino de Londrina e assinantes da NET – Londrina (rede de canais de televisão por assinatura). Nesse contexto, mostra os percentuais e sobretudo os critérios para especificar as prioridades de atendimento desse público-alvo:

o público a ter prioridade de atendimento será, o aluno da rede municipal de ensino, de Pré-escolas às Quartas séries; em segundo lugar, o aluno da escola pública, de Pré a 2º Grau; em terceiro lugar, virá o professor também da rede pública de ensino; em quarto lugar, virá o público assinante, da NET obedecendo os seguintes percentuais: 70% alunos, 20% professores e 10% assinantes. (PROJETO TV CEM, 1994, s/p).

O canal iniciava sua programação às oito horas da manhã e a encerrava às 21 horas. A programação tinha como característica principal um conteúdo educativo e cultural e era dividida nos seguintes percentuais: “educativa 80%, cultural

15% e outros 5%”. Inicialmente o canal transmitia 13 horas diárias de programação, sempre atendendo os percentuais de público e características dos conteúdos do programa. (PROJETO TV CEM, 1994).

O CEM funcionava através do canal 16 da NET/Londrina e, para definir a grade de programação, tomava-se por base critérios como: o conteúdo educativo e cultural dos programas; a faixa etária do público-alvo; o horário de funcionamento das escolas; a comunidade atendida; o formato e duração dos programas e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009). Aqui verificamos que tinha sua transmissão no canal 16 da NET/Londrina e conforme cita o Histórico/1996 era transmitido também no canal 53.

Sobre a grade diária de programação, vimos nos documentos que nos seus primeiros meses de funcionamento, a TV CEM contemplaria os seguintes percentuais: 70% TV Cultura e 30% outros. Atendendo estes percentuais, a grade de programação ficaria contemplada da seguinte maneira (em número de horas/ emissão): Educação 80% (10h40 min), Cultura 15% (2h) e outros 5% (0h45 min).

A Programação básica da TV CEM, seria formada por: programas diários, que seriam veiculados todos os dias, ao longo da semana; programas diários, que seriam veiculados todos os dias, em horários alternados ao longo da semana; programas semanais, que seriam veiculados uma vez na semana; programas quinzenais, que seriam veiculados uma vez a cada quinzena; programas mensais, que seriam veiculados uma vez por mês. (PROJETO TV CEM, 1994).

No Projeto da TV CEM percebemos também que havia uma programação alternativa, com o objetivo discutir de forma educativa e cultural a sociedade contemporânea, bem como abrir espaço para as manifestações artísticas e culturais, locais e regionais. Esse repertório de recursos audiovisuais era formado por: filmes de arte, clipes musicais, séries culturais, grandes reportagens, debates, telejornais, documentários, videoclipes, *shows*, peças teatrais, entre outros.

Na lista de materiais do Projeto da TV CEM viu-se uma diversidade de equipamentos contemplados enquanto infraestrutura básica que sustentaria seu funcionamento: aquisição de acervos de vídeos educativos de produtoras, fitas VHS, pontos da NET, antena parabólica, computador, impressora, scanner de mesa colorido, kit multimídia com velocidade quádrupla, *No Break*, televisores, pontos de

TV via cabo, mesas para computador, caixas de disquetes, linha telefônica com PABX, aparelho de FAX, suportes de parede para televisores, telefone celular, máquina de xérox, máquina de escrever eletrônica, aparelhos de videocassete, aparelho de ar condicionado, fones de ouvido, entre outros. (PROJETO TV CEM, 1994).

Destacamos ainda que inicialmente foram atendidas 12 escolas municipais sendo elas: Escolas Municipais participantes: E. M. Aristides de Souza Mello, E. M. Bartolomeu de Gusmão, E. M. Corveta Camaquã, E. M. Maestro Andrea Nuzzi, E. M. Maria Carmelita Vilela Magalhães, E. M. Melvim Jones, E. M. Miguel Bepalhok, E. M. Nina Gardemann, E.M. Norman Prochet, E. M. Rev. Odilon Gonçalves Nocetti, E. M. Santos Dumont, E. M. Suely Ideriha. E colégios estaduais: C. E. Antônio Moraes de Barros, C. E. Prof. Vicente Rijo, C. E. Marcelino Champagnat, C. E. Hugo Simas, C. E. Maria do Rosário Castaldi, Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL e C. E. José de Anchieta.

De acordo com o documento (Histórico, 1996), o princípio da TV CEM seria subsidiar o/a professor/a em sala de aula, sem buscar a audiência por meio de apelos religiosos ou políticos. Cuidava-se para que se garantisse um bom nível às crianças, veiculando programas pedagógicos e culturais que fossem de primeira linha.

Segundo o mesmo documento, desde que entrou no ar em caráter experimental, as avaliações quinzenais que chegaram das escolas municipais, sempre elogiavam a programação;

fato animador, sobretudo quando se verifica a escassez de apoio, tanto financeiro, quanto técnicos. Dessa forma, o canal 53 vem cativando e ensinando telespectadores de todas as idades. Criando a possibilidade da construção do conhecimento, todos os aspectos foram planejados de forma a garantir um amplo universo de programações (LONDRINA, Histórico, 1996, s/p).

Criou-se, então, um recurso onde os/as alunos/as e professores/as pudessem se divertir e aprender sobre diversos temas, tanto relacionados ao universo infantil, quanto relacionados a mundos dos quais, frequentemente, as crianças eram afastadas (Arte, Música, História, Ciências, entre outros). Por isso, a programação básica contava com séries premiadas como: Castelo Rá-Tim-Bum, Sítio do Pica-Pau

Amarelo, O Mundo de Beakman, Glub Glub, X Tudo, As Aventuras de Babar, O professor, Gato Zap, Os Bichos, entre outros (LONDRINA, Histórico, 1996).

Desde sua inauguração (1995), a sede do Canal Educativo Municipal –TV CEM, ocupou um espaço alternativo, cedido pela Secretaria de Cultura do Município, localizada à praça 1º de maio, número 110. Porém, em 1997, a CAAPSML cede algumas salas ao Canal Educativo Municipal, mudando-se para o novo endereço, Av. Duque de Caxias, número 333 (LONDRINA, Histórico, 1996).

O Decreto nº 332, de 22 de maio de 1995, também está anexado no documento “Relatório Geral 2009”. O referido Decreto, regulamenta a Lei nº 6.010/94, e traz as seguintes informações;

Para a produção e geração de programas, fica autorizado o Executivo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, a firmar convênios e ou contratos necessários com empresas, fundações, instituições, órgãos, autarquias, cooperativas e ou Secretarias tanto em nível de Estado quanto de Município. (Parágrafo Único do Artigo 3º, Decreto nº 332/95).

Apesar de audacioso o projeto, a TV CEM ainda não tinha condições de produzir sua própria programação, obrigando-se assim, a retransmitir programas da Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e outros, dos quais precisou ter a cessão de uso. Em um documento datado de 18 de novembro de 1996, da Prefeitura Municipal de Londrina, endereçado à Luís Augusto da Silva, Chefe do Departamento da Rede Interior Fundação Padre Anchieta, São Paulo - SP, obtivemos as seguintes informações. (LONDRINA, Carta/Ofício, 18/11/96).

O Canal Educativo Municipal – TV CEM está passando por reformulações para adequar-se à Lei nº 8977/95, que regulamenta o Serviço de TV à Cabo no Brasil. Em razão disso e utilizando-se da abertura existente no item 5.3 da autorização nº 018/95, de 18 de maio de 1995, propomos a seção de programas dessa Fundação, conforme de autorização, em anexo. [...] Outrossim, informamos à Vossa Senhoria que parte do sucesso alcançado pelo Canal Educativo Municipal é devido aos excelentes programas dessa Fundação. Em média três mil alunos pertencentes à 12 escolas municipais assistem diariamente o Canal Educativo. Informamos, ainda, que este projeto - TV à cabo nas escolas, visa a melhoria qualitativa do ensino com um aparelho de tevê em cada sala de aula. O projeto está em fase de extensão e até o início de 1997 mais 13 escolas estarão fazendo parte do mesmo. (LONDRINA, Carta/Ofício, 18/11/96).

Há um documento de 18 de maio de 1995, anterior à Carta/Ofício de 18/11/96, da Fundação Padre Anchieta (Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativas) endereçado ao Secretário Municipal de Educação de Londrina Luiz Carlos Bruschi, dizendo que:

A Fundação Padre Anchieta CGC nº 61914891/0001-86, concessionária de serviço de televisão educativa na cidade de São Paulo-SP, autoriza a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA, Estado do Paraná, a utilizar a programação de sua geradora de São Paulo, mediante a operação do Canal Educativo, especificamente nas escolas municipais pertencentes à Secretaria da Educação de Londrina. (LONDRINA, Autorização nº 018/95).

Os programas veiculados na época de seu funcionamento, quase em sua totalidade, foram cedidos pela Fundação Padre Anchieta. A grade de programação era composta também por programas cedidos pela Fundação Mokiti Okada, TV Escola, Emater/PR e Bonneville Communications, além de produções próprias. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009, p.2).

Com a implantação da TV Escola (projeto do MEC) na Rede Municipal de Ensino, em 1996, a coordenação dos trabalhos relativos ao desenvolvimento deste projeto ficou sob a responsabilidade da equipe do CEM. Na mesma época, ficou também “a cargo do CEM a divulgação, a recepção e o encaminhamento ao MEC das avaliações da TV Executiva”. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009, p.2). Notamos que a TV CEM foi expandindo suas atividades, proporcionando outras programações;

Em seu quarto mês de funcionamento, em pleno exercício de suas atividades, o CEM passou a atender algumas escolas estaduais e inaugurou o primeiro Telecursinho à distância do país, uma iniciativa pioneira da Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Ensino, Net/Londrina e Lojas Pernambucanas. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009, p.2).

Compreendendo que a Educomunicação (inter-relação entre educação e comunicação) exige de seus profissionais um perfil de comprometimento, de conhecimento técnico e pedagógico, de criatividade, de abertura para inovações e de facilidade de comunicação e por se tratar de um projeto ousado, a equipe efetivou parcerias com a Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação,

Comunicação e Artes (CECA), sob a batuta da professora especialista em TV a Cabo, Neuza Maria Amaral, que acompanhou e orientou o início dos trabalhos da equipe do CEM; a Embrapa/Soja e Emater/Paraná, empresas que cederam gentilmente seus funcionários Décio de Assis e Carlos Magno de Paiva Rolla, ligados à área de televisão para um assessoramento nas produções de projetos piloto de programas e a PBW Finalizadora, cujo proprietário, William Barbini, muito auxiliou na produção do conhecimento e no crescimento da equipe. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

Para divulgação da sua programação e buscando conscientizar os/as educadores/as e alunos/as da Rede Municipal para a importância do trabalho com a mídia televisiva na escola, a equipe do CEM organizou uma produção gráfica composta de guia de programação, apostilas de atividades, revistas e suplemento infantil e atuava em grupos de estudo e práticas pedagógicas nas escolas. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

Foram criadas produções Televisivas de 1998 a 2001 (6 produções) realizadas pelo Canal Educativo Municipal em parceria com algumas escolas municipais (Escola Municipal Pedro Vergara Correa e Escola Estadual Vani Ruiz Viessi), com a Rede Municipal de Ensino, com a CAAPSML (Caixa de Assistência, Aposentadoria e Pensões dos Servidores Municipais de Londrina) e Codel (Instituto de desenvolvimento de Londrina). Com os seguintes temas: Criança também conta, Histórias da Vovó, Clip Musical – música “Construa a Paz e a Esperança”, Clip Musical – “Hino à Londrina”, Clip Musical – “A Paz” e Vinhetas. Abaixo registro de algumas destas produções, retiradas do Relatório Geral (2009, p.3-4):

Figura 02 – Produções Televisivas

TEMA: CRIANÇA TAMBÉM CONTA		DURAÇÃO: 5'
REALIZAÇÃO: CEM e William Barbini	FINALIZAÇÃO: PBW Finalizadora	PARCEIROS: Rede Municipal de Ensino
SINOPSE: Visa valorizar o trabalho de professores e alunos e resgatar o valor do conto. As histórias e ilustrações são criadas por alunos após um trabalho realizado pelos professores, que selecionam os trabalhos e os encaminham para o CEM, onde passam por uma análise pedagógica. Na edição, os personagens da história são animados utilizando a computação gráfica com narração em off. Foram finalizadas as seguintes histórias:		
TEMAS: A Princesa do Castelo da Alegria O Coelho e as Cenouras Gente que se Importa		
A Árvore Solitária Quero Casa com Janela O Natal		
História de Londrina O Descobrimento do Brasil		

TEMA: Clip Musical		DURAÇÃO: 5'
REALIZAÇÃO: Canal Educativo Municipal	FINALIZAÇÃO: PBW Finalizadora	PARCEIROS: EM Pedro Vergara Correa
SINOPSE: Coral composto pelos alunos da Escola Municipal Pedro Vergara Correa, que interpretam a música "Construa a Paz e Esperança". A letra e a música são de autoria da professora Edenir da Silva Menezes.		
TEMA: Clip Musical – Hino à Londrina		DURAÇÃO: 3'
REALIZAÇÃO: Canal Educativo Municipal	FINALIZAÇÃO: Vídeo Graphic Produtora	PARCEIROS:
SINOPSE: Destaca imagens dos Pontos Turísticos da cidade de Londrina durante a execução do Hino, interpretado por uma cantora local. Este clip é veiculado na abertura e encerramento da programação diária do CEM.		

Fonte: Relatório Geral (2009)

Segundo o Relatório geral (2009), foram elaborados também 08 projetos-pilotos de programas de 1998 a 2001, com os seguintes temas: Informação em Foco, Adolescência em Debate, Movimento, Oxigênio, Histórias Infantis, Campanhas de Saúde Pública, Londrina na Telinha e Interatividade.

Sua produção gráfica foi de 1995 a 2001 de acordo com o documento (2009). Foram produzidas 17 edições da revista (TV CEM em Revista) e a equipe da TV CEM com mais uma jornalista se reuniam bimestralmente para definição dos assuntos relevantes que comporiam a pauta de cada edição. Priorizavam a experiência com a mídia televisiva dos/as professores/as da Rede Municipal de

Londrina e as informações e eventos da SME. O Relatório Geral (2009) cita a criação de dezessete edições, mas identificamos a produção de dezoito edições.

A distribuição da revista aconteceu a partir do dia dez de março do ano de 1998, conforme informação constante na correspondência interna nº 017/98 (abaixo) elaborada pela equipe da TV CEM e encaminhada para escolas municipais.

Figura 03 – Novo guia: TV CEM em Revista 1998

 Prefeitura do Município de Londrina Correspondência Interna (C.I.)	
C.I. N.º 017/98	DATA: 03/03/98
DE: DIRETORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL/GERÊNCIA DO CEM	
PARA: ESCOLAS MUNICIPAIS	
<p>Tendo em vista a ampliação do horário de veiculação da programação, a nova dinâmica de divulgação da TV CEM e o melhor atendimento ao público alvo, a partir de março a programação será encaminhada através do novo guia: "TV CEM EM REVISTA".</p> <p>Outrossim, informamos que a distribuição da revista será a partir de 10/03/98, e para acompanhamento da programação estamos encaminhando a grade de março/98, em anexo.</p> <p style="text-align: center;">Atenciosamente,</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">  Ingrid Lie Funada Liotto Diretoria de Tecnologia Educacional </div> <div style="text-align: center;">  Miriam Ferreira Batista Gerente do CEM </div> </div>	

Fonte: Relatório Geral (2009)

Foi confeccionado também o Suplemento Infantil- CEMzinho de 1998 a 2001. Foram produzidas 5 edições do CEMzinho, distribuídas gratuitamente como encarte da CEM em Revista, impressos em papel sulfite pb. Dentro de uma linha temática propunha atividades lúdico/educativas para crianças baseadas na programação veiculada pelo CEM, procurando também resgatar valores éticos, morais, direitos e deveres da criança e brincadeiras tradicionais. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009, p.7).

Segundo o Relatório, existiam grupos de estudos e práticas pedagógicas de 1995 a 2001. A equipe do CEM atuava em práticas pedagógicas e grupos de estudo, conforme a solicitação das escolas, objetivando subsidiar o professor no uso da TV e do vídeo em suas aulas e contribuir para uma leitura crítica da mídia televisiva. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

De acordo com o Relatório Geral (2009), apareceram dificuldades no que diz respeito à necessidade de ampliação de orçamento e de contratação de profissionais especializados na área de Comunicação Social pela TV CEM. Suas atividades foram sendo extintas e em 2001 passou a retransmitir apenas a TV Cultura e a TV Educativa do Paraná. Depois que foram cortados os investimentos necessários, caiu consideravelmente as condições técnicas (som e imagem) desta retransmissão, sendo totalmente suspensas as atividades em 2004. A equipe, em sua maioria, foi transferida para o Núcleo de Audiovisual desta Secretaria, desenvolvendo outros trabalhos pedagógicos junto aos/às professores/as da Rede Municipal de Ensino (LONDRINA, Relatório Geral, 2009, p.3).

Pensando na retomada das atividades, a Secretaria Municipal da Educação, em parceria com a SERCOMTEL, abriu novas possibilidades de viabilização para a reabertura do CEM. Assim, profissionais da Rede Municipal de Ensino convidadas a reassumirem a coordenação das atividades, considerando a SME a única Pasta legalmente detentora deste Projeto, três servidoras que fizeram parte da história, em parceria com produtores culturais locais, realizaram estudos para readequar a extinta TV CEM, focando em projetos que contemplassem o campo da cultura e da Educomunicação. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

As atividades de sua reestruturação tiveram início em março de 2006 e consistiram em princípio, localizar todo o arquivo inativo do CEM, não só os documentos físicos, mas também todos os arquivos digitais pré-existentes, bem como a videoteca correspondente à primeira etapa de funcionamento, arquivos em VHS integrantes da grade de programação do CEM. Localizada toda a documentação, foram feitas triagens e deu-se início a um processo de recuperação, reorganização dos documentos e criação de um novo arquivo. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

De posse de aproximadamente 5 mil unidades de fitas VHS advindas do Núcleo de Audiovisual, foi realizado um trabalho de decupagem das fitas recebidas:

seu material foi analisado (tanto o seu conteúdo, quanto a sua qualidade técnica). Assim, as fitas aprovadas passaram por uma triagem rigorosa: foram higienizadas (capas e fitas), classificadas por conteúdo e cronologia de gravação. Após assistir o conteúdo na íntegra, foi apontada a qualidade técnica (som e imagem), minutagem, ainda foram criadas novas capas com dados: Nome do evento/ Local/ Minutagem / Sistema de Gravação / Observações. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

Foram criados novos canais de comunicação com as empresas produtoras locais, com produtores independentes, com as Fundações que produzem vídeos de caráter educativo e com as duas empresas de TV a cabo locais, (para possíveis parcerias na composição da Grade de Programação). No ano de 2007, deu-se início as obras de reforma e adequação das salas comuns, em três estúdios, trabalho acompanhado pela equipe da SME e supervisionados pelos engenheiros da SERCOMTEL. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

A estação João Gilberto Santos I (Unidade: Bancários da SERCOMTEL) foi o local escolhido para a implantação do novo projeto, tendo em vista os seguintes fatores: em primeiro lugar pela sua localização, considerada ideal para captação e transmissão dos sinais, rigorosa segurança, não possui acesso de público externo que não seja devida e previamente autorizado, estrutura elétrica já era originalmente aterrada, fato de extrema importância para evitar curtos-circuitos dos equipamentos de alta voltagem, entre outros. (LONDRINA, Relatório Geral, 2009).

Após a reestruturação as atividades tiveram início em março de 2006. Em 2007 ocorreu a reforma e adequação das salas, conforme citado acima. Mas até o momento não obtivemos o ano exato do encerramento definitivo do canal.

Foi importante fazer e trazer esse histórico da TV CEM para que conseguíssemos compreender melhor o contexto em que foram produzidos os documentos que vamos analisar. Para futuras pesquisas há uma grande quantidade e variedade de materiais, sobre diversos assuntos. Seria muito interessante poder entrevistar os professores/as e outras pessoas envolvidas na utilização e elaboração do material.

6. APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS: APOSTILAS E REVISTAS

Nesta seção, trabalhamos com a documentação referente à TV CEM, apresentando os materiais pesquisados e as análises realizadas no que se referem às abordagens acerca das mulheres. Na análise demos ênfase às datas comemorativas e nos aprofundamos na temática das relações de desigualdades de gênero, especificando-as no debate do gênero feminino e patriarcalismo.

Localizamos 17 revistas, 26 Guias de Programação, 10 Apostilas de Atividades, 99 fitas de filmadora (miniaturas) e 129 CDs. Apresentamos a totalidade de documentos encontrados e assumimos que nem todos serão nossas fontes para a investigação. Porém, entendemos ser necessário deixar registrado, nesta dissertação, o campo documental que se tem para pesquisas futuras. Para este trabalho, optamos por recortar como fontes as 10 Apostilas de Atividades e as 17 revistas.

A justificativa para a escolha das revistas está no fato de verificarmos que havia conteúdos que dialogavam com a temática da nossa pesquisa. Quanto à escolha das apostilas, entendemos que mantinham relações com estas mesmas revistas e possibilitavam compreender como os diferentes conteúdos eram transformados para serem aplicados em sala de aula.

Ao estabelecer uma análise comparativa quanto à data de produção, verificamos que 9 revistas têm o mesmo mês e ano que as 9 Apostilas de Atividades, o que nos leva a inferir a existência de uma maior aproximação entre o conteúdo da revista e o conteúdo da apostila. Abaixo, o quadro 3 apresenta as que se relacionam quanto ao mês/ano. Necessário enfatizar que a apostila de fevereiro de 1998 não tem uma revista que a acompanhe. Como dito na quinta seção, de acordo com os documentos elaborados, as revistas começaram a circular a partir de março 1998.

Quadro 03 – Revistas e Apostilas do mesmo mês/ano

QUANT.	REVISTAS	APOSTILAS
1	TV CEM em Revista. ANO 3 - nº 0. Março/1998	Apostila de Atividades. Março/1998
2	TV CEM em Revista. ANO 3 - nº 1. Abril/1998	Apostila de Atividades. Abril/1988
3	TV CEM em Revista. ANO 3 - nº 2. Maio/1998	Apostila de Atividades. Maio/1998
4	TV CEM em Revista. ANO 3 - nº 3. Junho/Julho 1998	Apostila de Atividades. Junho/julho - 1998
5	TV CEM em Revista. ANO 3 - nº 4. Agosto/Setembro 1998	Apostila de Atividades. Agosto/setembro - 1998
6	TV CEM em Revista. ANO 3 - nº 5. Outubro/Novembro 1998	Apostila de Atividades. Outubro/novembro - 1998
7	TV CEM em Revista. ANO 4 - nº 8. Abril/Maio 1999	Apostila de Atividades. Abril/maio - 1999
8	TV CEM em Revista. ANO 4 - nº 9. Junho/Julho 1999	Apostila de Atividades. Junho/julho - 1999
9	TV CEM em Revista. ANO 4 - nº 10. Agosto/Setembro 1999	Apostila de Atividades. Agosto/setembro - 1999

Fonte: autoras (2022)

A Revista tem como público-alvo as escolas e os/as assinantes da NET/Londrina¹⁶. Trata-se de um documento de divulgação, informação e aprofundamento de algumas temáticas, porém nem tudo que está na revista será trabalhado com as crianças na escola. Na apostila, cujo público-alvo são os alunos e alunas, apresenta-se uma abordagem curricular didatizada. No que se refere à relação entre a revista e a apostila, em algumas identificamos significativas proximidades quanto às seleções dos conteúdos; em outras, essas relações são menores ou inexistentes.

As revistas denominadas “TV CEM EM REVISTA”, trazem pequenos artigos, relatos, notícias, Guia de Programação e demais informações organizadas

¹⁶ Nas revistas consta a informação que a mesma é destinada a escola e assinantes, porém não investigamos como se deu a distribuição para os assinantes da empresa.

pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Percebemos que todas fazem referência às datas comemorativas, algumas já evidenciadas com ilustrações na capa ou na chamada principal. Abaixo, na figura 04, referente ao mês de abril, temos a fotografia de indígenas e o título “Índio: uma questão de cidadania” para exemplificar o que foi mencionado.

Figura 04 – TV CEM em Revista abril/1998



Fonte: TV CEM em Revista ano 3 nº1 abril (1998)

Como já citado anteriormente, acreditamos que foram produzidas 18 edições da revista (1998 a 2000). Inclusive, vale ressaltar que encontramos 17 no MEL, faltando localizar a dos meses abril/maio do ano 2000¹⁷. Contém em média 25 páginas, em formato 16 x 25 cm, com capa colorida (inicial e final), miolo preto e branco, tiragem mensal ou bimestral, em média de 5.000 exemplares e distribuição para escolas da Rede Pública de Londrina. A capa da revista traz ano/nº. Por exemplo: ano 3 corresponde ao ano de 1998, ano 4 ao ano de 1999 e ano 5 ao ano 2.000. Notamos a evolução gráfica do material, a qualidade técnica, presença de patrocinadores, seções de cada uma, suas abordagens e seus destaques. Estão em ótimo estado de conservação.

Quanto à organização das revistas, estão divididas por seções: a seção Espaço Aberto com acontecimentos atuais, solicitados ou não pela comunidade em geral; Intercâmbio, trazendo as experiências de sala de aula e opiniões de educadores sobre assuntos diversos; Educação, focando o trabalho e os acontecimentos na Secretaria Municipal de Educação; Desenrolando a Língua, que traz esclarecimento de dúvidas sobre o uso da língua portuguesa; Cidadania, que aponta temas voltados à formação cidadã; Psicopedagogia, assuntos da educação com enfoque de psicopedagogos da SME; na seção Em Destaque, encontramos os temas que se destacam na educação atual e em Entrevistas, um bate papo com educadores; no final da revista consta o guia de programação referente ao mês.

¹⁷ Depois de finalizada a pesquisa e o texto, descobrimos que a Secretaria Municipal de Educação de Londrina tem um exemplar da TV CEM em Revista ANO 5, nº 14, abril/maio, do ano 2000.

Quadro 04 – TV CEM em Revistas

Quant.	Ano/nº	Mês	Chamada principal	Tiragem
1	ANO 3 - nº 0	Março/1998	A Educação e as leis de trânsito	Mens./3.000 exemplares
2	ANO 3 - nº 1	Abril/1998	Indío: uma questão de cidadania	Mens./10.000 exemplares
3	ANO 3 - nº 2	Maio/1998	A Informática e o mercado de trabalho	Mens./10.000 exemplares
4	ANO 3 - nº 3	Junho/Julho 1998	Meio Ambiente	Mens./10.000 exemplares
5	ANO 3 - nº 4	Agosto/Setembro 1998	Saúde e Qualidade de vida	Bimest./5.000 exemplares
6	ANO 3 - nº 5	Outubro/Novembro 1998	O Idealismo de mãos dadas com a Educação	Bimest./10.000 exemplares
7	ANO 3 - nº 6	Dezembro/Janeiro 1998/1999	Natal tempo de amor	Bimest./5.000 exemplares
8	ANO 4 - nº 7	Fevereiro/Março 1999	Fevereiro mês do Carnaval	Bimest./4.000 exemplares
9	ANO 4 - nº 8	Abril/Maio 1999	Teatro: Festival Internacional de Londrina	Bimest./5.000 exemplares
10	ANO 4 - nº 9	Junho/Julho 1999	19º Festival de Música de Londrina	Bimest./5.000 exemplares
11	ANO 4 - nº 10	Agosto/Setembro 1999	Brava Gente Brasileira	Bimest./5.000 exemplares
12	ANO 4 - nº 11	Outubro/Novembro 1999	"Toda criança tem direito a uma educação..."	Bimest./5.000 exemplares
13	ANO 4 - nº 12	Dezembro/Janeiro 1999/2000	Programação especial de final de ano	Bimest./2.500 exemplares
14	ANO 5 - nº 13	Fevereiro/Março 2000	8 de Março - Dia Internacional da Mulher	Bimest./4.000 exemplares
15	ANO 5 - nº 15	Junho/Julho 2000	O Folclore na Educação/Ser pai faz a diferença	Bimest./5.000 exemplares
16	ANO V - nº 15	Agosto/Setembro 2000	Escolas Mun. revivem a História Brasileira	Bimest./5.000 exemplares
17	ANO V - nº 17	Outubro/Nov./Dez. 2000	Os direitos da criança	Bimest./5.000 exemplares

Fonte: autoras (2022)

Apontamos aqui alguns temas discutidos nas dezessete revistas: eventos em Londrina; planos da SME para 1998; as leis de trânsito nas escolas municipais; Blocos Lógicos; questão indígena; luta por igualdade; a televisão como espaço educativo; informática e o mercado de trabalho; Semana do Meio Ambiente; higiene bucal; televisão e educação; Londrina se prepara para as eleições; as perspectivas de ações do professor em sala de aula; alerta estação: cuidados no verão; civilidade; *internet* como recurso pedagógico; uso da TV em sala de aula; a atuação da Secretaria Municipal de Cultura; distúrbios de atenção em sala de aula; a condição da mulher brasileira; violência; gramática; alfabetização e seus conflitos cognitivos; comunicação; Autismo; os vestibulares estão mudando; a influência dos fatores ambientais nos períodos de transição; entre outros.

Relacionado à temática mulher identificamos, em algumas delas, seções que tratam o assunto, não somente no mês de maio e março (Dia das Mães e Dia Internacional da Mulher), mas aparecendo também em outros meses distintos, trazendo discussões como: a situação das mulheres no Brasil, o Conselho

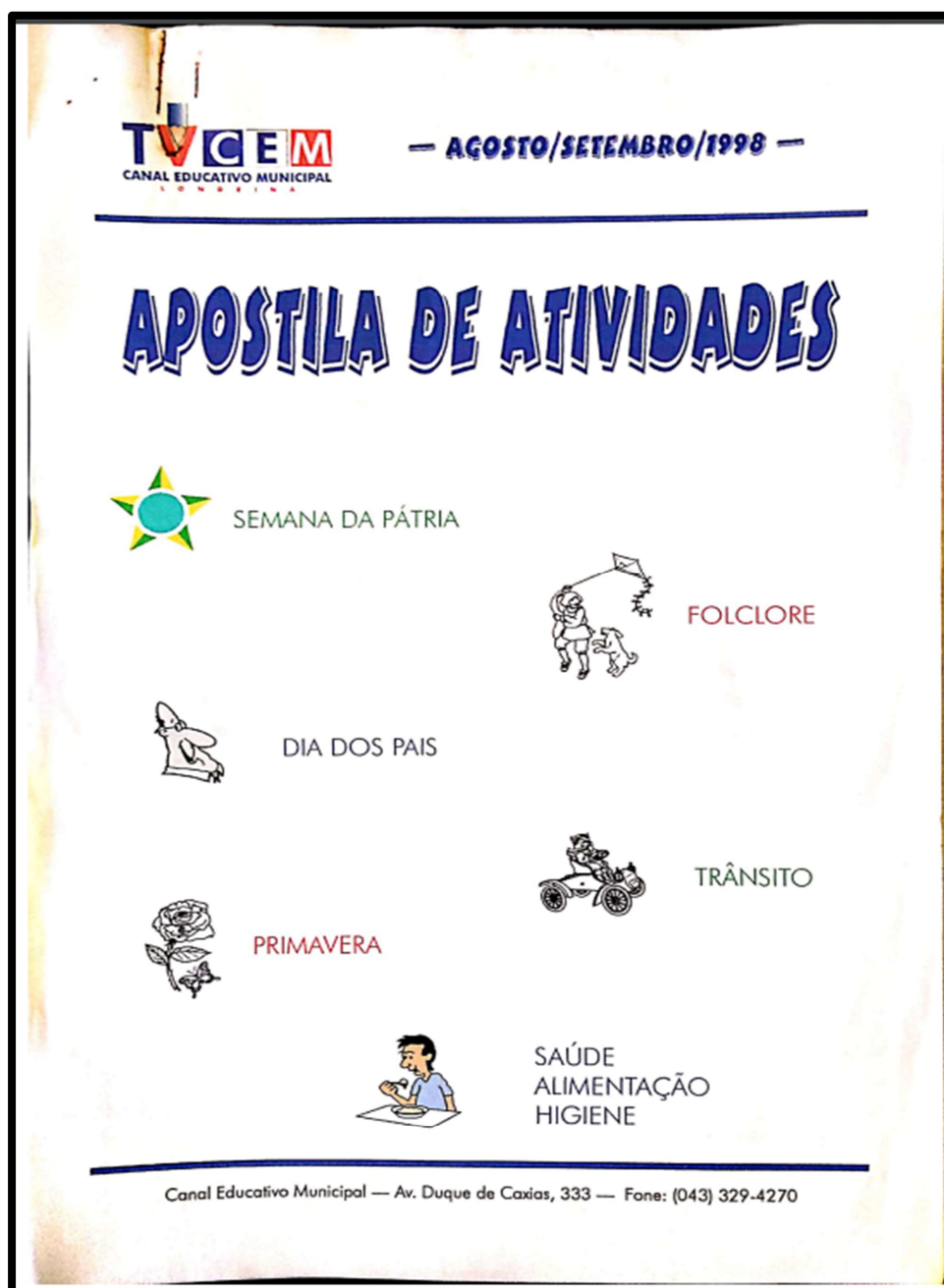
Londrinense em defesa dos direitos da mulher, a Campanha de combate à violência contra a mulher, a saúde da mulher, entre outros.

No apêndice 01 (p. 166 até p. 181) destacamos quais revistas trazem e quais não trazem a discussão sobre a temática das mulheres.

As 10 Apostilas de Atividades são: sete do ano de 1998 e três de 1999. De maneira geral, são documentos originais (temos alguns xerocados), com imagens coloridas, em papel sulfite, medindo 21,5 cm x 32,5 cm. Não possuem as mesmas quantidades de páginas, variando de 7 a 34 folhas, porque algumas estão com as folhas todas soltas, faltando páginas, mas não estão rasgadas. Boa parte apresenta, na composição das atividades: imagens recortadas de livros, revistas, desenhos feitos a mão, que estão colados na montagem, indicando que são as matrizes.

Apenas a apostila de fevereiro de 1998 não traz ilustração na capa. Muitas das ilustrações são de datas comemorativas, como podemos notar na figura 05. Quanto à organização, possuem uma capa, uma primeira página destinada aos/às professores/as, onde anuncia, de modo geral, o que será abordado na apostila. Na sequência, a parte superior da página contém o título do assunto, seguido de uma programação da TV CEM (com as datas e horários) e abaixo as sugestões de atividades relacionadas ao programa. Finaliza com as referências utilizadas, com os nomes das pessoas que elaboraram e diagramaram o documento.

Figura 05 – Apostilas de Atividades 1998



Fonte: Apostila de Atividades agosto/setembro (1998)

Nas apostilas as sugestões de atividades para trabalho pedagógico eram embasadas em programadas como Glub Glub, Castelo Rá-Tim-Bum, O Professor, X-Tudo, Os Bichos, Repórter Eco, O Mundo de Beakman, Sítio do Pica Pau Amarelo, Doug, entre outros. Todos esses programas estão citados no guia de programação.

Mapeamos os conteúdos trabalhados nas apostilas, sendo eles: animais; abecedário; Carnaval; subtração; sequência lógica; situações problemas; estória em

quadrinhos; telenovela; Dia Internacional da Mulher; répteis; leitura e escrita de poesias; o esqueleto; sistema solar; consumismo; alfabeto; teatro; preconceito racial; televisão; profissões; plantas; produção de textos; mães; paisagem metropolitana; discriminação e preconceito; Copa do mundo; corpo humano; inverno; poluição atmosférica; mata atlântica; meio ambiente; Festa Junina; Dia dos Pais; saúde; alimentação; higiene; amizade; solidariedade; respeito mútuo; Folclore; Independência do Brasil; a cidade e o campo; trânsito; Dia da Árvore; Primavera; entre outros.

Todas as Apostilas de Atividades abordam datas comemorativas, como podemos notar no quadro 05. Aliás, esclarecem na primeira página de algumas delas que as atividades sugeridas foram elaboradas pensando, sobretudo, nas datas comemorativas do mês e na Proposta Curricular da Secretaria da Educação.

Quadro 05 – Apostila de Atividades 1998 e 1999

Quant.	Mês	Ano/ Número	Título/Capa	Datas Comemorativas encontradas
1	fevereiro	1998	Sugestão de Atividades Referentes a Programação - TV CEM.	Carnaval.
2	março	1998 - Ano 3/nº0	Apostila de Atividades	Dia Internacional da Mulher.
3	abril	1998 - Ano 3/nº1	Apostila de Atividades	Páscoa, Dia do livro, Índios.
4	maio	1998	Apostila de Atividades	Dia do Trabalho, Dia das Mães, Libertação dos Escravos.
5	junho/julho	1998	Apostila de Atividades	Festa Junina.
6	agosto/setembro	1998	Apostila de Atividades	Semana da Pátria, Dia dos Pais, Primavera, Folclore.
7	outubro/novembro	1998	Apostila de Atividades	Dia dos/as professores/as. Natal.
8	abril/maio	1999	Apostila de Atividades	Dia do Trabalho, Dia das Mães.
9	junho/julho	1999	Apostila de Atividades	Festas Juninas.
10	agosto/setembro	1999	Apostila de Atividades	Semana da Pátria, Folclore, Trânsito, Primavera, Saúde, Alimentação e Higiene.

Fonte: autoras (2022)

Investigamos quais trazem e o que pontuam sobre a temática mulher (apêndice 02 - p.182 até p.183), observando também em quais as discussões estão ausentes.

Na última página de algumas das apostilas detectamos a informação de que a Apostila de Atividades é parte integrante da TV CEM em Revista e eram distribuídas especialmente para os professores regentes das escolas cabeadas. Também vimos que em determinadas sugestões de atividades, elas nos direcionam para usarmos juntamente as revistas, como no trecho “na TV CEM em Revista (p.7) você encontra uma sugestão de atividade que pode ser usada como lembrança para o Dia das Mães” (LONDRINA, Apostila de Atividades, 1998, p.1).

6.1. ANÁLISE DOCUMENTAL: PATRIARCALISMO E DATAS COMEMORATIVAS RELATIVAS ÀS MULHERES

Neste tópico, trazemos o resultado da análise realizada nas duas fontes utilizadas nesta pesquisa: as revistas e as apostilas. Nossa busca foi identificar nas fontes o que as mesmas apresentavam relacionadas às mulheres. Os resultados dessa busca foram organizados em forma de textos e inseridos nessa dissertação, como apêndice 01 e apêndice 02.

As Apostilas de Atividades dos anos de 1998, dos meses de fevereiro, abril, junho/julho, agosto/setembro, outubro/novembro não trazem a temática mulher. As apostilas de março e maio de 1998 dialogam com a temática.

Quanto ao ano de 1999, temos três Apostilas de Atividades bimestrais: abril/maio, junho/julho e agosto/setembro e a de abril/maio tem conteúdos sobre a mulher. Na capa desta última (abril/maio de 1999) temos a imagem de uma mãe sorridente amamentando um bebê. Resumindo, das dez apostilas encontradas, três delas trazem a temática mulher nos meses específicos (março e maio), sendo estas temáticas relativas às datas do Dia Internacional da Mulher e Dia das Mães.

Nas revistas encontramos 11 ocorrências relacionadas à temática mulher. Dentre elas, 10 unidades trazem uma seção específica com o título “Mulher”, do mês de agosto de 1998 até o mês de março de 2000, como podemos observar no quadro

06. Ainda dentre esses 11 periódicos, outra revista ano 3 - nº 2 do mês de maio de 1998 não traz a seção Mulher, mas nela aparece uma sugestão de confecção de lembrancinha dedicada ao Dia das Mães.

Das ocorrências, no geral, três assuntos se destacam: violência contra as mulheres, os direitos das mulheres e a saúde das mulheres. Essas temáticas são muito atuais e continuam se constituindo como pontos centrais de discussão quando tratamos das diferenças, das diversidades e das desigualdades de gênero.

Quadro 06 – Revistas com a seção “Mulher”

Quant	Ano/nº	Revista	Seção	Ocorrência
1	ANO 3 nº 0	Março/1998	–	–
2	ANO 3 nº 1	Abril/1998	–	–
3	ANO 3 nº 2	Maio/1998	–	P. 7 – Sugestão de lembrancinhas para o Dia das Mães.
4	ANO 3 nº 3	Junho/Julho 1998	–	–
5	ANO 3 nº 4	Agosto/Setembro 1998	Mulher	A violência contra a mulher (capa). P.11 conheça o trabalho desenvolvido pela Sec. Especial da Mulher.
6	ANO 3 nº 5	Outubro/Novembro 1998	Mulher	P. 11 - O Conselho Londrinense em defesa dos direitos da mulher.
7	ANO 3 nº 6	Dezembro/Janeiro 1998/1999	Mulher	P.11 – Mulher – Londrina entra na Campanha Nacional “Uma vida sem Violência é um Direito Nosso”.
8	ANO 4 nº 7	Fevereiro/Março 1999	Mulher	P.11 - Dia 08 de março é o Dia Internacional da Mulher.
9	ANO 4 nº 8	Abril/Maio 1999	Mulher	P. 11 – Os projetos e trabalhos realizados pela Secretaria Especial da Mulher.
10	ANO 4 nº 9	Junho/Julho 1999	Mulher	P. 11 – Título: Programa “A Voz da Mulher”.

11	ANO 4 nº 10	Agosto/Setembro 1999	Mulher	P. 11 - A condição da mulher brasileira.
12	ANO 4 nº 11	Outubro/Novembro 1999	Mulher	P. 11 – A saúde da Mulher.
13	ANO 4 nº 12	Dezembro/Janeiro 1999/2000	Mulher	P. 13 - Campanha Uma Vida sem Violência é um Direito Nosso.
14	ANO 5 nº 13	Fevereiro/Março 2000	Mulher	P. 12-13 - Secretaria Especial da Mulher: 8 de março- Dia Internacional da Mulher.
15	ANO 5 nº 15	Junho/Julho 2000	–	–
16	ANO V nº 15	Agosto/Setembro 2000	–	–
17	ANO 5 nº 17	Outubro/Novembro 2000	–	–

Fonte: as autoras (2023)

Além dos textos nas duas fontes (revistas e apostilas), temos imagens que analisamos ora individualmente, ora relacionando com os textos.

A condução das análises foi guiada a partir da intenção de identificar e problematizar as relações de opressão patriarcalista na correlação com as datas comemorativas, com os conteúdos encontrados na pesquisa documental (Revistas e Apostilas de Atividades) e com as propostas a serem trabalhadas na escola.

No documento **TV CEM em REVISTA**”, **ANO 05, nº 13**, de fevereiro/março de 2000, intitulado “08 de março: Dia Internacional da Mulher”, encontramos cinco chamadas de textos, entre os quais selecionamos: “Londrina, única cidade brasileira que conta com uma Secretaria Especial da Mulher” e “Garantir os direitos da mulher, da criança e da família é responsabilidade de todos”.

Percebemos que estes textos da “TV CEM em REVISTA” ANO 05, nº 13, de fevereiro/março de 2000, que serviam como materiais de apoio aos professores da rede municipal, traziam informações relevantes de várias outras Secretarias

Municipais de Londrina, como é o caso desse, compondo muitos documentos e debates acerca das conquistas coletivas das mulheres, discussão acerca das desigualdades de gênero, além de alertas à comunidade sobre os direitos humanos, refutando todas as formas de violência contra as mulheres.

Em novembro de 98, Londrina assinou o Pacto Comunitário Contra a Violência Intrafamiliar, representada pela Secretaria Especial da Mulher. Esta ação motivou a formação da Comissão de Cidadania de Londrina, que assumiu o encargo de desenvolver, ao longo de 99, a Campanha Nacional uma Vida sem Violência é um Direito Nosso: propostas de ação contra a violência intrafamiliar, coordenada no Brasil, pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. (LONDRINA, TV CEM em REVISTA, ANO 05, nº 13, fevereiro/março, 2000, p.12).

Além de textos escritos, no documento “TV CEM em REVISTA”, ANO 05, nº 13, fevereiro/março de 2000, encontramos várias imagens críticas que serviam também como material de apoio para formação continuada de professores.

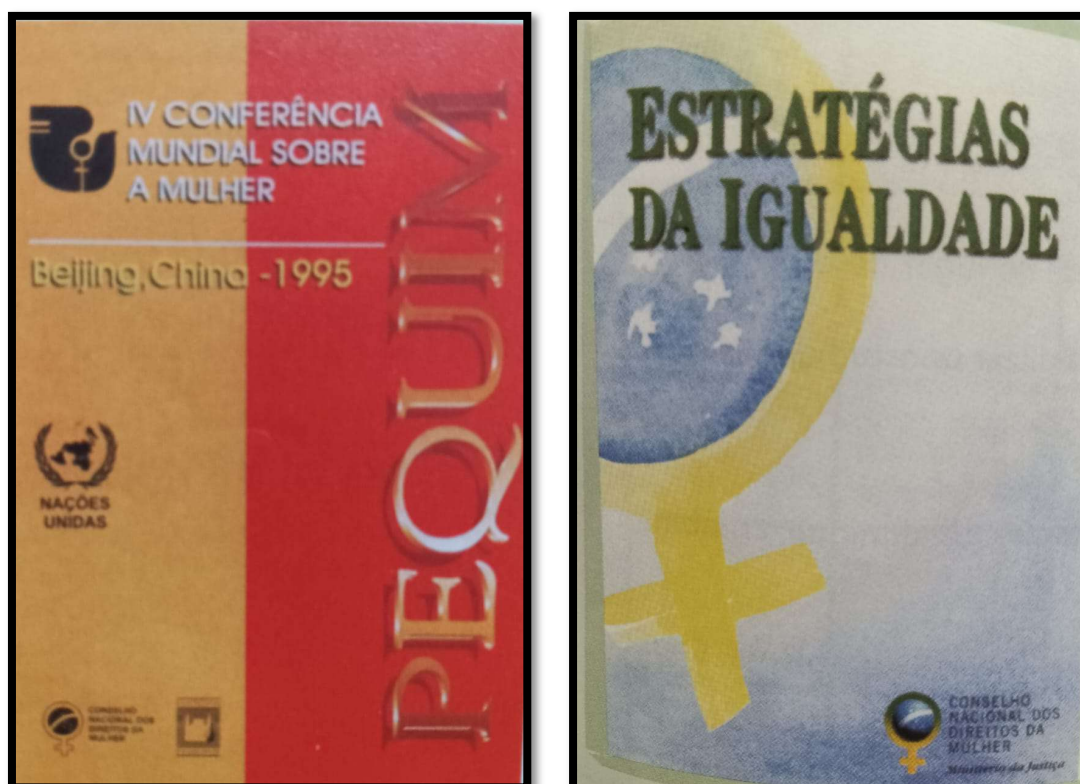
FIGURA 06: TV CEM em Revista fevereiro/março de 2000 - Campanhas



Fonte: TV CEM em Revista fevereiro/março ano 05 nº13 (2000, p. 12-13)

Para debater a opressão do patriarcalismo e relacionar com o trabalho pedagógico nas escolas - trouxeram autoras que tratam da Conferência Mundial de Beijing, dos Acordos Internacionais contra violência à mulher assinados pelo Brasil (ONU-UNESCO).

FIGURA 07: TV CEM Em Revista fevereiro/março de 2000: documentos de Conferências e Conselhos



Fonte: TV CEM em Revista fevereiro/março ano 05 nº13 (2000, p. 12-13)

Ao mesmo tempo em que os textos de apoio e os materiais didáticos trazidos pelo Canal Educativo Municipal da TV CEM contextualizam os conhecimentos e as realidades dos diversos sujeitos sociais de maneira decente, citando os conceitos de Santos (2018), o mesmo apresenta algumas lacunas no modo como debate as desigualdades de gênero. Trazemos, como exemplo, um exercício de caça-palavras presente na **Apostila de Atividades de abril/maio de 1999** do referido Canal Educativo:

FIGURA 08: Apostila de Atividades: caça-palavras - 1999



Fonte: Apostila de Atividades abril/maio (1999, p. 3)

Na figura 08, percebe-se que dentre seis opções de atividades laborais (varrer, passar, limpar, esfregar, cozinhar, lavar) relacionadas exclusivamente ao mundo doméstico, afirma-se o papel das mulheres enquanto única cuidadora responsável. Na Apostila de Atividades da TV CEM, de abril/maio de 1999, encontramos uma atividade baseada em um trecho extraído do livro "Mãe que faz e acontece", da escritora Edy Lima, publicado pela Editora Scipione. O enunciado do exercício recomenda ao aluno utilizar este texto de apoio para comentar e explorar profundamente o tema do Dia das Mães.

Na citação abaixo, destacamos um trecho que inicia apresentando as mães como mulheres frágeis e fracas (com medo de baratas) e segue identificando-as como provedoras, cuidadoras, atrelando todas as suas funções ao ambiente doméstico (Ex: lavar, passar, limpar, cozinhar).

Além disso, o texto caracteriza-as de maneira pejorativa, quando afirma que "a maior parte gosta mais de ficar sentada, assistindo a televisão" (LIMA, apud MEL, Apostila de Atividades, de abril/maio de 1999, p. 2). Destaca-se como o trecho

do texto de Edy Lima (1987) se distancia da realidade social e econômica da maioria das mulheres e como esta proposta pedagógica, presente no material da TV CEM, impossibilita um debate mais crítico sobre a desigualdade de gênero.

O Dia das Mães é o mesmo para todas, mas em outras coisas as mães são muito diferentes. Apesar das diferenças, todas não gostam de baratas. Mesmo assim, há uma diferença: umas morrem de medo, outras matam baratas. [...]. As Mães também são muito resistentes, casos contrários não aguentariam trabalhar fora de casa, lavar, passar, limpar, cozinhar e cuidar dos filhos que tem. A maior parte gosta mais de ficar sentada assistindo a televisão. A minha mãe é desta espécie. Mas, todas são excelentes e autênticas. (LIMA, apud MEL, Apostila de Atividades, de abril/maio de 1999, p. 2)¹⁸.

Para debater relações com a opressão do patriarcalismo, inserimos o exemplo da figura 09 (Apostila de Atividades - agosto/setembro 1998), que mostra duas atividades relativas ao Dia dos Pais. A atividade nº 02 (da figura 09) sugere uma pesquisa sobre os pais, desde os dados pessoais até as preferências pessoais (alimentação, tipo de música, programa de TV, esporte, entre outras). Nota-se que, diferente da atividade acima, que trata do Dia das Mães, não se percebe uma relação com atividades domésticas e com as funções do cuidado. São ações cotidianas, representadas como masculinas, focadas no lazer, no entretenimento e nos gostos pessoais.

A atividade 03 “Confecção de cartão”, traz um modelo pronto de camisa, acoplado a uma sugestão de pesquisa onde a criança deve investigar o time de futebol preferido do pai, as cores e o emblema que o representam. Propõe ainda que cada aluno/a escreva um pequeno texto dentro do cartão, a partir desses dados previamente pesquisados, caracterizando seu pai para responder a identificação do item “Meu pai é assim...”.

Além da caracterização da identidade patriarcalista, tem-se ainda o fato de a atividade trazer a reprodução de um modelo pronto de desenho de camisa, onde resta à criança apenas a inserção de pequenos detalhes como cores e o emblema. Este exemplo de proposta de atividade, mostra como a criatividade, a imaginação e a individualidade da criança e de seus arranjos familiares permanecem desvalorizadas.

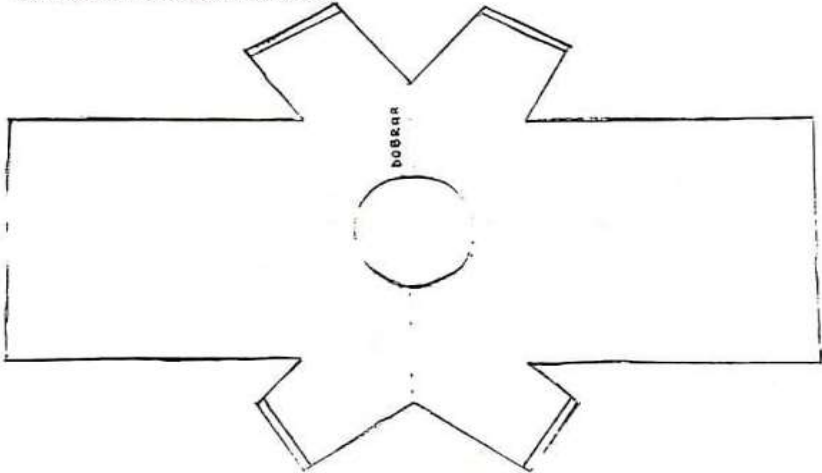
¹⁸ Trecho extraído do livro “Mãe que faz e acontece”, da escritora Edy Lima, Editora Scipione, 1987.

FIGURA 09 - Modelo de Cartão e Atividade do Dia dos Pais - 1998

2) Pesquisa sobre os pais: elaborar, com os alunos, um questionário sobre diversos assuntos relacionados aos pais, desde os dados pessoais (nome completo, data de nascimento, naturalidade, profissão, etc.) até preferências pessoais (alimentação, tipo de música, programa de TV, esporte, etc.).

3) Confeção de cartão:

a. Observar o modelo do cartão.



b. Pedir que cada criança pinte-o, pesquisando previamente o time de futebol preferido do pai, as cores e o emblema que o representam.

c. Cada aluno poderá escrever um pequeno texto dentro do cartão, a partir de dados previamente pesquisados (observar sugestão nº 2), caracterizando seu pai: "Meu pai é assim...".

2

Fonte: Apostila de Atividades agosto/setembro (1998, p. 2)

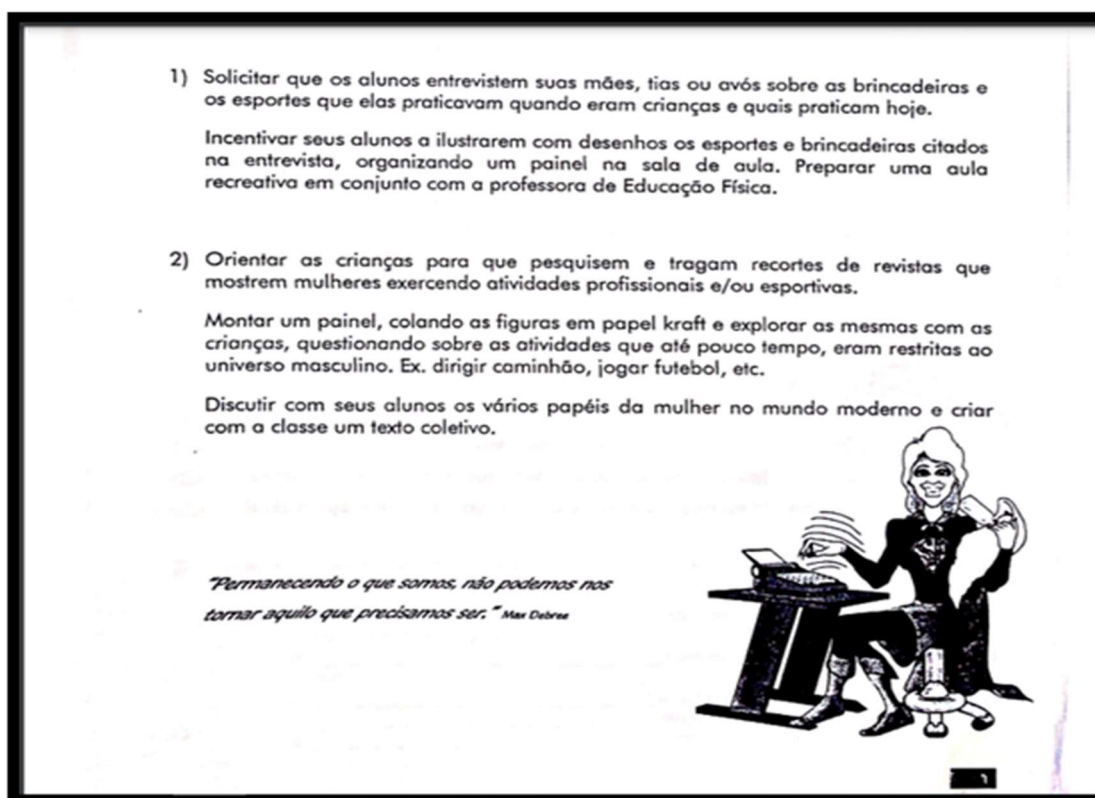
Após essas primeiras análises, chegamos a algumas conclusões. Há uma diferença qualitativa quanto ao que se instruiu, por exemplo, nos textos das revistas e quanto ao que se orienta nas propostas de atividades de determinadas Apostilas de Atividades. Quando essas atividades são adaptadas para se utilizar na escola, observa-se que as abordagens mais críticas, constantes nas revistas, não são contempladas.

Com o passar do tempo, percebemos também um certo avanço quanto às discussões da questão do gênero feminino nessas revistas, ou seja, as mais recentes são mais críticas. Vemos a importância cada vez maior de garantir que esses textos cheguem nas escolas para orientar meninos e meninas que estão em formação. Reconhecemos que essa mídia alternativa, no caso a TV CEM, foi um caminho significativo para a propagação de debates relevantes acerca das desigualdades e igualdades de gênero na escola.

É importante afirmar também que nem tudo que aparece nas revistas, aparece em seguida nas apostilas. Do mesmo modo que nas apostilas encontramos uma diversidade de temas que não são debatidos teoricamente ou por meio jornalístico nas revistas. Mesmo que as apostilas concretizem, em alguns casos, essa readequação de conteúdos emancipatórios sobre a mulher, em propostas didatizadas não igualmente emancipatórias, há situações em que as apostilas trazem proposições críticas acerca de datas comemoradas em cada mês, enquanto as revistas correspondentes àqueles meses silenciam tais debates relativos ao tema mulher.

Tomamos como exemplo, para análise, uma apostila e uma revista que são do mesmo mês. A **Apostila de Atividades de março/1998** traz o tema Dia Internacional da Mulher e sugestões de atividades críticas, a destacar: a) entrevistar as mães, tias ou avós acerca das brincadeiras e esportes que elas praticavam quando eram crianças e quais praticam hoje; b) pesquisar atividades profissionais e/ou esportivas que até pouco tempo eram definidas como masculinas.

Figura 10 – Sugestões de atividades da Apostila de março/1998



Pede-se ainda para debater com os/as alunos/as os vários papéis da mulher no mundo moderno e criar um texto coletivo. Ao final da atividade, temos a ilustração (figura 10) de uma mulher trabalhando em uma máquina de datilografia, acompanhada da frase: "Permanecendo o que somos, não podemos nos tornar aquilo que precisamos ser." Frase de autoria de Max DePree¹⁹.

A frase motivacional, ao nosso ver, incentiva ousar outras possibilidades, se superar, sair da zona de conforto, como uma liberdade de escolha. E a imagem (figura 10) apresenta um pouco disso, pois representa outras funções que podem ser executadas pelas mulheres, como sua inserção no mercado de trabalho, se distanciando dos papéis repetidamente exibidos como do cuidado e dos afazeres domésticos. Interpretamos as sugestões de atividades e a imagem como uma desconstrução de estereótipos reducionistas e negativos impostos à mulher.

No entanto, a **revista de março/1998**, por exemplo, não tem artigos sobre o Dia Internacional da Mulher, mesmo sendo esta uma data muito importante de debate em outras edições das revistas. No caso específico desta revista de março/1998, há apenas um rápido anúncio de uma Mostra de Poesia que aconteceria na cidade e a divulgação de uma escolinha de esportes em Londrina, só para meninos. Aliás, esta segunda informação soa, inclusive, como contraditória se analisarmos o que estava sendo proposto nas Apostilas de Atividades do mesmo mês. Não trabalhamos com a análise dos materiais audiovisuais disponibilizados na programação, mas sabemos que lá foi citado o Dia Internacional da Mulher.

Figura 11 - Evento: mostra de Poesia e anúncio: escola de Futebol 1998



Fonte: TV CEM em Revista março ano 3 nº 0 (1998, p. 05)

¹⁹ Foi um empresário e escritor americano (1924 - 2017).


O anúncio da escolinha de futebol só para meninos, nos leva a pensar novamente no controle dos corpos femininos, como ato sexista, ilustrando a discriminação de gênero, onde determinados esportes são denominados incompatíveis com suas condições enquanto mulheres. Discutimos esta problemática também na análise da revista de outubro/novembro de 1999, mais adiante.

Na página 04 da **Apostila de Atividades de maio/1998**, temos o assunto mães. Como dito acima, na apresentação dos documentos, há atividades para confecção de lembranças do Dia das Mães, detalhando, inclusive, uma proposta didática bem criativa quando sugere-se a montagem de um livro com a biografia da mãe, por meio de um questionário a ser respondido por pessoas da família, incluindo a própria mãe (dados pessoais, naturalidade, profissão, preferência quanto à alimentação, tipo de música, programa de TV, esporte, o que gosta de fazer e o que não gosta, etc) com a abertura para acrescentarem fotos, desenhos e depoimentos da criança sobre sua figura materna.

Figura 12 - Sugestões de Atividades - Apostila de Atividades de maio/1998

1) Biografia da Mãe:

- a. Montar um questionário, junto com os alunos, sobre vários assuntos relacionados às mães. Desde dados pessoais como nome completo, data de nascimento, naturalidade, profissão, etc, até as preferências quanto à alimentação, tipo de música, programa de TV, esporte, etc. Questionar sobre a escala de valores, coisas que a mãe gosta e não gosta de fazer;
- b. Pedir para que cada criança responda estas perguntas, questionando pessoas de sua família ou a própria mãe. Determinar um prazo para a entrega das respostas;
- c. Cada criança monta seu livro com folhas de sulfite dobradas ao meio e grampeadas;
- d. Ilustrar a capa do livro com foto ou desenho da mãe. Citar o título e o nome do autor;
- e. Discutir com os alunos como serão divididos os capítulos ou as páginas deste livro: dados pessoais, preferências quanto..., coisas que gosta ou não gosta, etc;
- f. A penúltima página deve ter o depoimento da criança, dizendo: "Amo minha mãe porque...";
- g. Este material deverá ser entregue como lembrança para a mãe. Cada criança poderá finalizá-lo colando sua foto na última página.



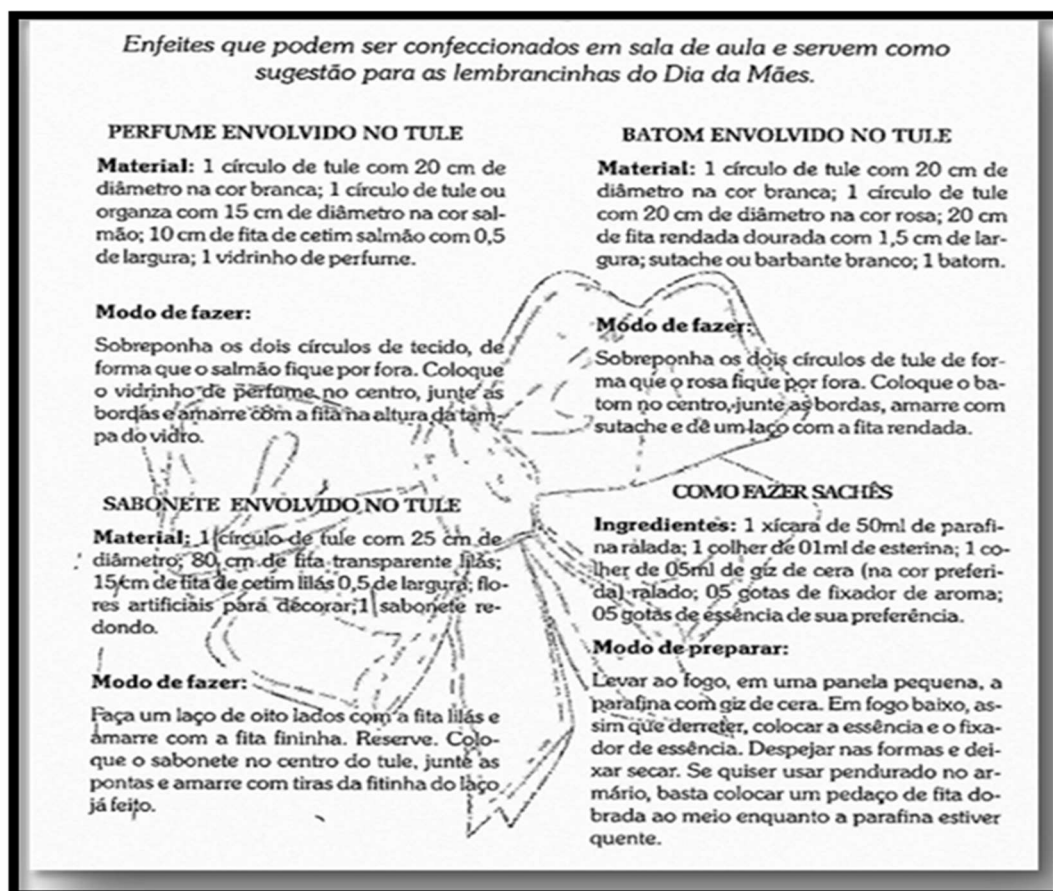
4

Notamos que, a exemplo do que ocorre na Apostila de março/1998, as sugestões não focam nos afazeres domésticos e no cuidado, ampliando as perguntas do questionário para o campo profissional, suas preferências pessoais e englobando esporte, música, TV, entre outras.

Interpretamos, nesta apostila de maio (1998), que aquela figura materna, caracterizada como tendo unicamente um papel de submissão, função de esposa servil, dona de casa, mãe cuidadora, não aparece. Abaixo das sugestões de atividades temos uma imagem (figura 12) que lembra uma menina empurrando um carrinho de bonecas com um ursinho dentro. Como a atividade é sobre o Dia das Mães, a imagem parece ser infantilizada, uma vez que não compactua com as sugestões de atividades propostas.

No entanto, na Revista de maio/1998, não encontramos artigos sobre o Dia das Mães. Apenas na página 7 há uma sugestão de produção de lembrancinhas para o Dia das Mães, que podem ser confeccionados em sala de aula (perfume, sabonete, batom envolvidos no Tule e receita de como fazer sachês). Aqui, classificamos a sugestão como mais uma data do calendário que nos induz ao consumo no lucrativo mercado das datas comemorativas.

Figura 13 - Lembrancinhas para o Dia das Mães 1998



Fonte: TV CEM em Revista maio ano 3 nº 2 (1998, p. 07)

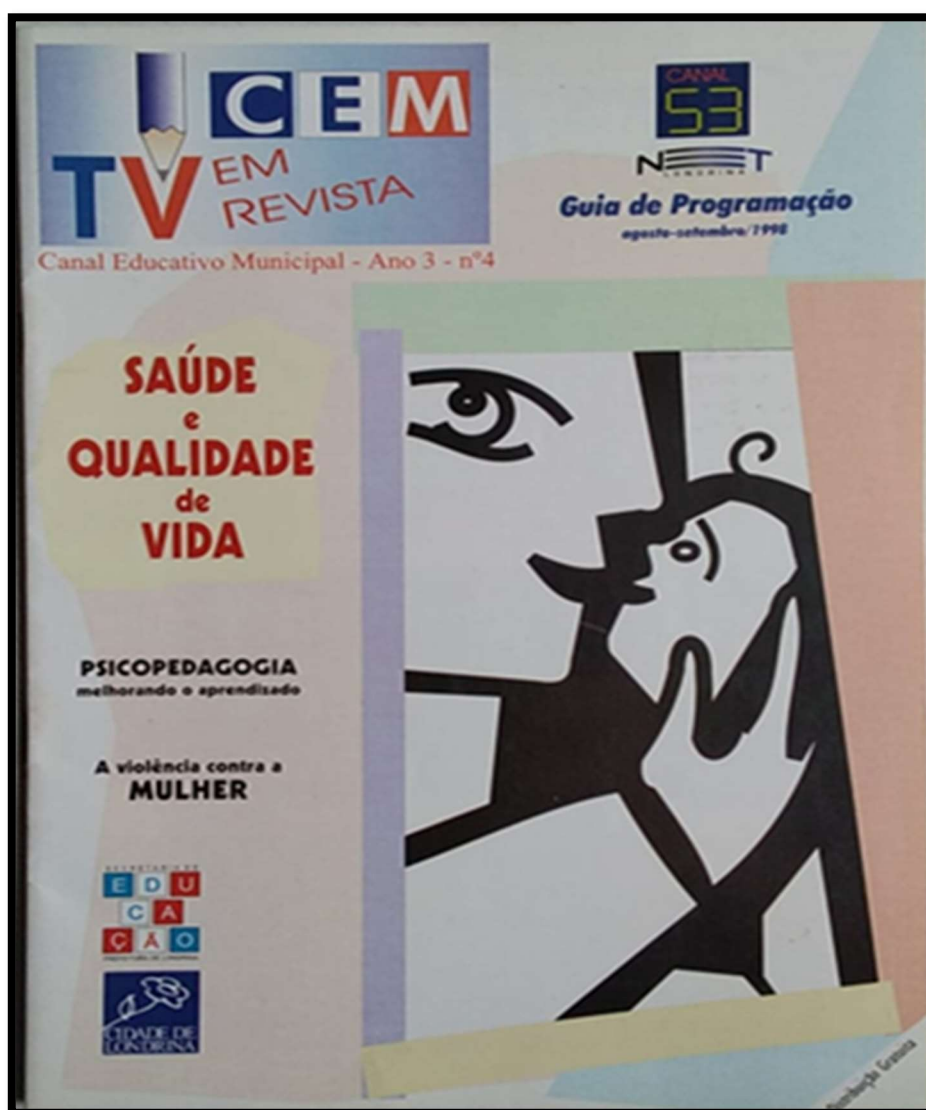
O capitalismo consegue transformar os sentimentos em mercadoria, pois para montar o presente proposto é necessário comprar os objetos citados. Se pensarmos na condição socioeconômica da maioria dos/as alunos/as da escola pública, tornando-se quase inviável a elaboração do presente.

Tanto na **Apostila de Atividades de junho/julho de 1998** quanto na **Revista do mesmo período** (Ano 03, nº03) não há menção à temática mulher. Apenas uma parte do referido periódico, na seção Espaço cultural (1998, p.04), na parte referente aos eventos realizados na cidade de Londrina, anuncia-se uma exposição de artes plásticas, de autoria de uma mulher (artista plástica): Wania Tibery, focando no dia, local e horário.

A capa da **Revista dos meses de agosto/setembro de 1998**, traz o tema “a violência contra a mulher” e no seu interior encontramos um artigo desenvolvido

pela Secretaria Especial da Mulher, com citação da campanha de conscientização intitulada “Violência contra a Mulher: uma realidade que não se pode maquiar”, versando sobre os vários tipos de violência contra as mulheres, a exemplo da violência física, sexual, emocional e social.

Figura 14 – TV CEM em Revista - agosto/setembro, 1998

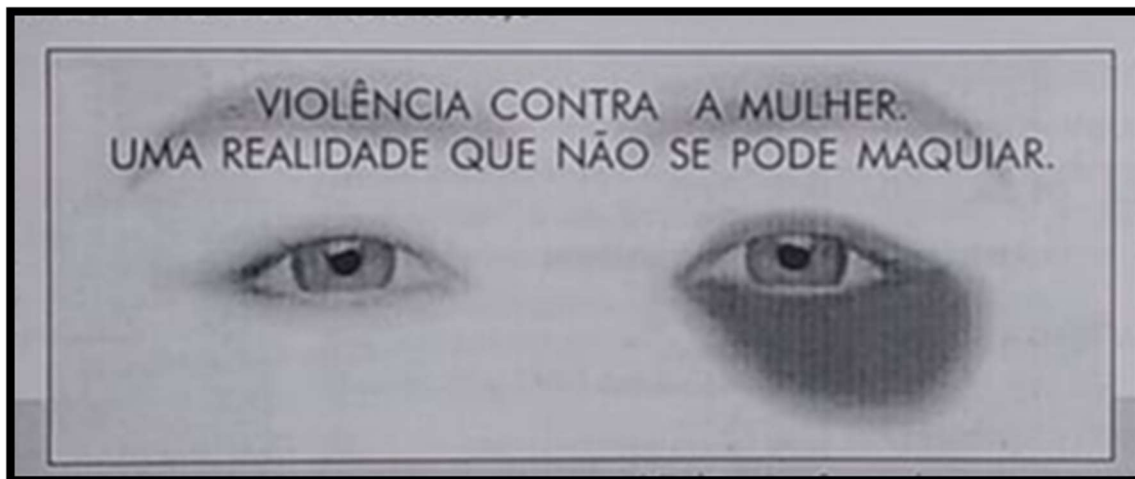


Fonte: TV CEM em Revista agosto/setembro ano 3 nº 4 (1998)

Na parte central do artigo vemos a imagem de dois olhos femininos, onde um apresenta um hematoma, ilustrando a violência física praticada contra a mulher, seguido do *slogan* da campanha, já citado. A posição que os olhos ocupam na

imagem, faz com que pareçam estar nos encarando de frente, de forma direta e profunda.

Figura 15 – Campanha violência contra a mulher



Fonte: TV CEM em Revista agosto/setembro ano 3 nº 4 (1998, p. 11)

Pensamos que realmente não podemos maquiar tal realidade, precisamos expor, perder o medo e denunciar aos órgãos competentes, porque muitas vezes tais violências são naturalizadas em nossa sociedade. Faz referência também ao CAM (Centro de Atendimento à Mulher), com dados sobre as mulheres atendidas em Londrina.

De acordo com a revista de agosto/setembro de 1998, em Londrina, o Centro de Atendimento à Mulher – CAM, atendia “cerca de trinta e cinco casos por mês. Dentre eles, 41% de violência física e 53% de violência emocional, sem pontuar à violência sexual e social”. (LONDRINA, TV CEM em Revista, ano 3, nº 4, agosto/setembro 1998, p. 11). Se considerarmos em âmbito nacional, veremos que, em 1998, “[...] as mulheres representam 51% das matrículas escolares do ensino (básico, médio e universitário) no Brasil” (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 4, agosto/setembro 1998, p. 11). Pontuando ainda que;

[...] uma em quatro famílias brasileiras depende do trabalho da mãe para o seu sustento. Segundo dados da Secretaria, esses lares são os mais pobres e vulneráveis. Outro dado é que, a cada quatro minutos, uma mulher é espancada no Brasil, sendo que 63% dessas agressões ocorrem dentro da própria família; ainda assim, apenas um terço dessa

violência é denunciado”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3, nº 4, agosto/setembro 1998, p. 11).

Observamos que, conforme trazido no artigo da revista de agosto/setembro de 1998, relativo às estatísticas de desigualdades de gênero e violência contra a mulher, as mesmas continuam sendo noticiadas, como podemos ver (subseção 4.1.) nos dados do IPEA (2020), do Atlas da Violência, sobre os homicídios contra as mulheres e no Informativo IBGE (2018), com as desigualdades persistentes entre homens e mulheres (subseção 2.1.). Enxergamos aqui mais fortemente a permanência da opressão do patriarcalismo, intercalada com o capitalismo e colonialismo, conforme debatidas por Santos.

Mesmo com todas essas informações relacionadas ao tema em pesquisa, a **Apostila de Atividades de agosto/setembro** do mesmo ano não sugere atividades referentes à mulher. Freire nos indaga quanto à questão, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1996, p. 17). Ele nos direciona, pontuando que ensinar exige criticidade.

Na **Apostila de Atividades dos meses de outubro/novembro de 1998** não há sugestões de atividades sobre a temática mulher. Já a **Revista dos mesmos meses** (ano 3, nº 5, 1998, p. 11) apresenta uma seção com o artigo intitulado “Secretaria cria Conselho em defesa dos direitos da Mulher”, fala da 1ª Conferência Mundial da Mulher em 1975; da Conferência realizada em Beijing, China, em 1995, que resultou na elaboração da agenda mundial da luta feminina; da criação a partir da década de 1980 do Conselho da Condição Feminina (nacional, estadual e municipal) e dos Campos de Atuação prioritários do Conselho.

Vale ressaltar que uma das lutas do Conselho é a promoção da igualdade entre homens e mulheres. Em Londrina, neste período, se inicia o projeto de lei para a criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos humanos da Mulher.

O documento chamado “Legislação da Mulher” que trabalhamos na seção 4.1. abarca a questão do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e a Declaração de Beijing de 1995, mencionadas no artigo da referida revista. “Discutir direitos

humanos a partir da perspectiva daqueles que não têm direitos humanos”, é uma das premissas de Santos (2018, p. 290).

Segundo a autor (2018), a maior parte das pessoas no mundo não são sujeitos de direitos humanos, mas apenas objetos de discursos dos direitos humanos. Ele pontua que todo mundo se diz a favor dos direitos humanos, o que faz parecer que exista hoje um consenso a respeito desse tema, enquanto, na verdade existem diferentes concepções do que é direito humano e interpretações divergentes, muitas vezes contraditórias acerca do tema.

O que Santos (2018), pontua é a existência de uma concepção hegemônica sobre direitos humanos. “O consenso na nossa sociedade, que é tão polarizada em termos de classe, em termos sexuais, em termos raciais, entre tantos outros, obviamente tem que ser alvo de suspeita” (SANTOS, 2018, p. 291).

Entendemos que as discriminações e desigualdades originadas pelo patriarcado são uma forma de violência de gênero e violação dos direitos humanos das mulheres. São manifestações de relações de poder historicamente desiguais. Não estamos afirmando que as instituições formais de proteção dos direitos humanos são ilegítimas. Estamos apenas pontuando sobre sua construção histórica em relação à conceito e conteúdo.

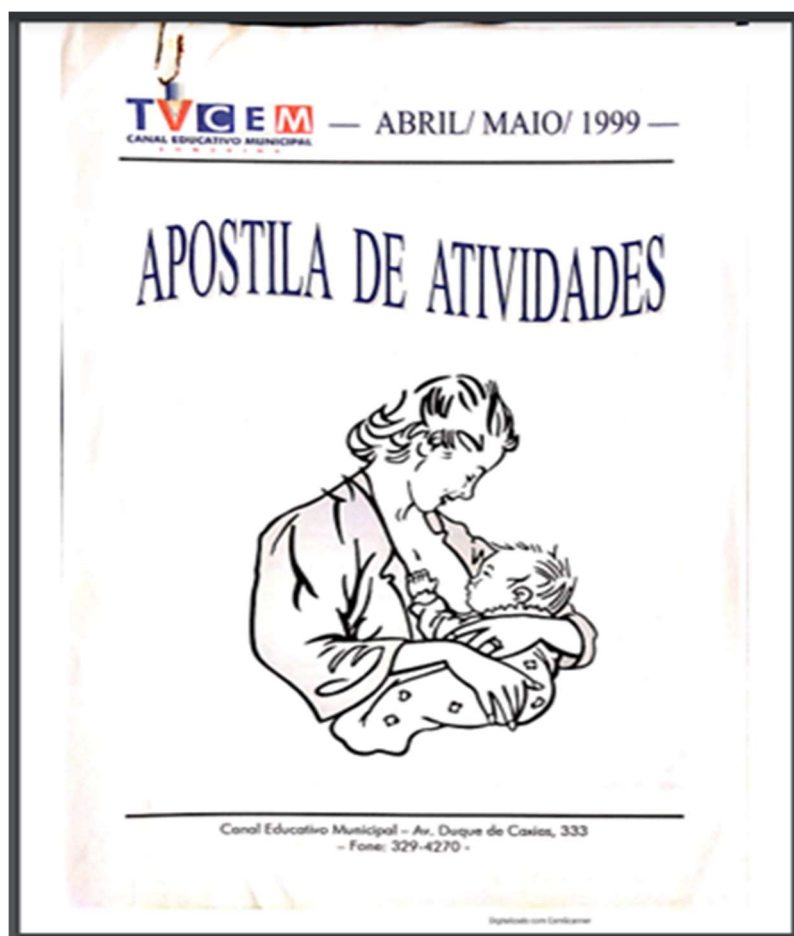
A vitória histórica dos direitos humanos traduziu-se muitas vezes num ato de violenta reconfiguração histórica: as mesmas ações de opressão e dominação, foram reconfiguradas como ações emancipatórias e libertadoras, se levadas a cabo em nome dos direitos humanos. [...] leva à ilusão do triunfalismo, a ideia de que a vitória dos direitos humanos é um bem humano incondicional. (SANTOS, 2018, p. 292-293).

A hegemonia do discurso patriarcal ainda existe em nossa sociedade, e querendo ou não, faz parte das concepções hegemônicas dos direitos humanos. Precisamos nos atentar para o fato de que “[...] desde então até nossos dias, os direitos humanos foram usados como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios” (SANTOS, 2018, p. 291). Por isso, a necessidade de repensar esses direitos na atualidade, com uma postura contra

hegemônica, que só se efetiva, ao nosso ver, pela ação dos movimentos de lutas sociais.

Como mostrado na figura 06, a capa da edição da **Apostila de Atividades, de abril/maio de 1999**, traz uma imagem de uma mãe sorridente amamentando um/uma bebê. Tem-se a impressão de que, com o passar do tempo, algumas mudanças de concepção quanto ao gerenciamento dos conteúdos apresentados nas apostilas também vão processualmente acontecendo. Por exemplo, há nesta revista sugestões de atividades a partir do texto “Mãe que faz e acontece” de Edy Lima, a exemplo da proposta do labirinto e do caça palavras, focando a atuação feminina em ações domésticas e de cuidado (parte das sugestões já foram analisadas no início da subseção).

Figura 16 – Apostila de Atividades abril/maio 1999



Fonte: Apostila de Atividades abril/maio (1999)

Das três apostilas que focam a temática, esta é a que mais chama a atenção na forma de tratamento à mulher. Quanto às ilustrações que fazem analogia às mães, temos na capa (figura 16) uma mãe amamentando uma criança e na figura 17 uma mãe segurando um/uma bebê, acompanhado de uma proposta de atividade intitulada “Quebra-poema”. A figura do cuidado dos/as filhos/as e da maternidade passa a mensagem romântica como se isso se concretizasse como a mais bela função das mulheres. Em contrapartida, o papel do pai, imposto pelo patriarcalismo geralmente é de provedor, de alguém responsável pela disciplina e autoridade. Por outro lado, presume-se a maternidade como experiência imprescindível ao sentimento de completude das mulheres. Na proposta da figura 17 do Quebra-poemas a imagem e o texto também sugerem essa interpretação.

Figura 17– Sugestões de atividades da Apostila de abril/maio de 1999

APOSTILA DE ATIVIDADES **ABRIL/MAIO/1999**

TVGEM
CANAL EDUCATIVO MUNICIPAL

4) Quebra-poemas:


- a. Ler o poema abaixo.
- b. Recortar as palavras do quebra-poema e montar o poema lido.
- c. Criar novos poemas com as palavras recortadas. Usar os sinais de pontuação à vontade.

As mãos dela

*Mãe tem as mãos feiticeiras
Que inventaram mil brincadeiras
Para as crianças arteiras...*

*Mãe tem mãos de amor ardente
Que acalmam suavemente
Toda a tristeza da gente!*

*Mãos que arrumam, que cozinham,
Mãos que lavam, que consertam,
Que brincam, que recompensam,
Que castigam, que socorrem,
Mãos que ensinam, que defendem,
Mãos que curam, que perdoam,
Mãos que rezam, que abençoam...*

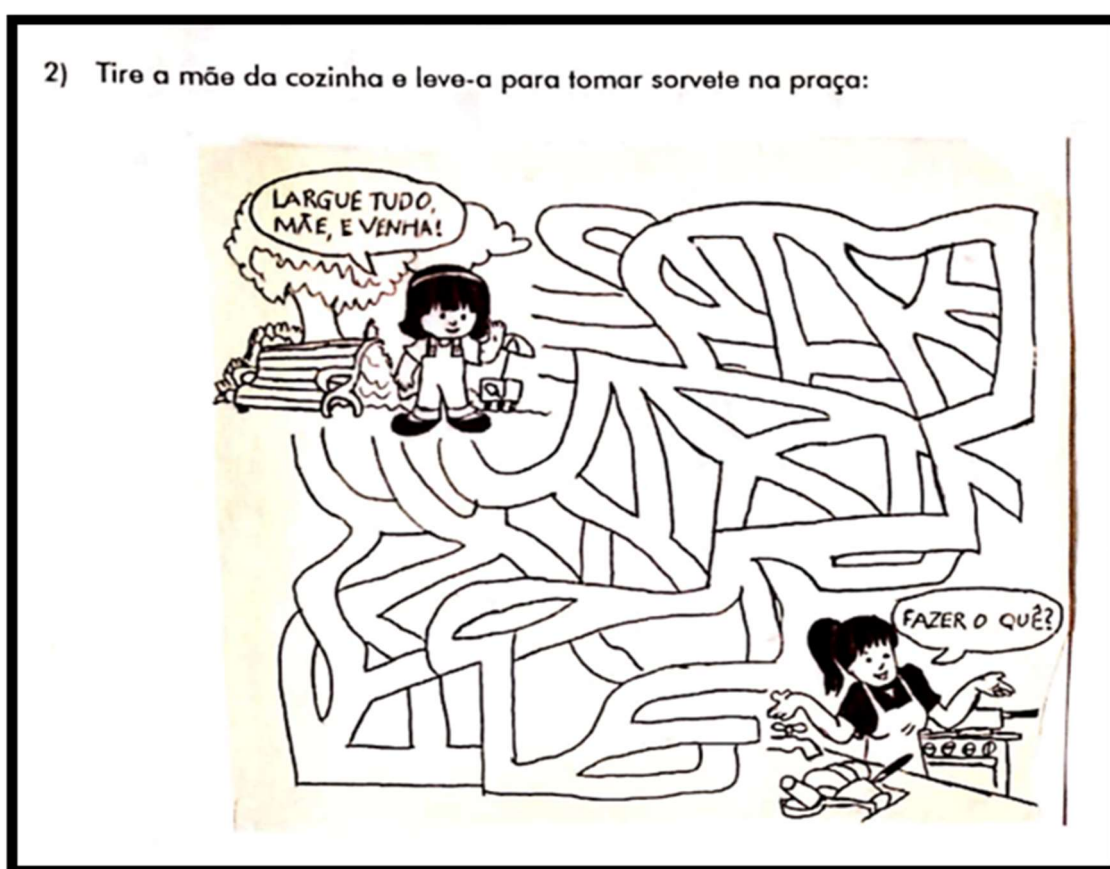


Fonte: Apostila de abril/maio (1999, p. 04)

Nas outras duas sugestões (figuras 08 e 18), os desenhos remetem aos papéis tradicionalmente indicados às mulheres (mãe e esposa), lavando roupa,

passando roupa, cozinhando, varrendo, limpando e estendendo roupa no varal. A mulher é representada como a única responsável por tais tarefas, no âmbito de um trabalho desvalorizado e negligenciado pelo contexto social. Em algumas ilustrações, conseguimos até perceber o lenço no cabelo e o avental, como muitas vezes são representadas na mídia em papéis de empregadas domésticas, sempre em uma posição marginalizada, marcada por uma visão eurocêntrica e estereotipada.

Figura 18 – Sugestões de atividades da Apostila de abril/maio de 1999



Fonte: Apostila de abril/maio (1999, p. 03)

Porém, a **Revista de abril/maio 1999**, traz artigos interessantes, a exemplo do texto “Os projetos e trabalhos realizados pela Secretaria Especial da Mulher”. Do mesmo modo que na contracapa vemos propaganda de cursos profissionalizantes oferecidos pelo Centro de Oficinas da Mulher, organizados pela Secretaria Especial

da Mulher- PML e até uma entrevista com cunho emancipatório, destacando ações da Secretária Especial da Mulher, Dora Barnabé.

Figura 19 – Mulheres nas Oficinas 1999



Fonte: TV CEM em Revista de abril/maio ano 4 nº 8 (1999, p. 23)

O artigo informa que a criação da SEM foi no final de 1997, e os trabalhos desenvolvidos por esta instituição tinham como objetivo cooperar para a constituição de “uma sociedade onde as condições de liberdade e igualdade entre homens e mulheres sejam asseguradas”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 04, nº 08, abril/maio de 1999, p. 11). Fala-se da perspectiva de firmar, nas políticas públicas municipais, as expectativas de gênero, “reconhecendo que a igualdade de oportunidades entre os sexos constitui um dos pressupostos básicos da democracia”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 04, nº 08, abril/maio de 1999, p. 11).

Dora Barnabé destaca, na entrevista, que um dos principais desafios da SEM é se certificar de que “o poder público ofereça um serviço de qualidade à mulher, que hoje sofre violência, discriminação e preconceito” e outro é poder cooperar “para a construção de uma nova visão de mundo, interferir na formação de nossos jovens e crianças”, (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 04, nº 08, abril/maio de 1999, p. 11), para que futuramente não tenhamos mais casos de violência. Vimos que o texto da referida revista não condiz com as sugestões de atividades trazidas na Apostila de Atividades do mesmo mês/ano.

O objetivo da SEM e seus principais desafios mencionados por Dora Barnabé, nos levam a pensar no termo “sub-humanos” utilizado por Santos (2018) e já mencionado rapidamente nesta pesquisa (subseção 1.1.);

Ao longo de toda a história há sempre um grupo sub-humano. [...] é aquele que é inferior e que, por ser inferior, tem que ter mais deveres do que direitos. A ele ou a ela não se aplica a equação direitos e deveres que é própria da doutrina liberal, porque eles são inferiores. [...]. Os dois exemplos que eu analiso no texto sobre o pensamento abissal são a mulher e o colonizado. (SANTOS, 2018, p. 266-267).

O quesito “ter mais deveres do que direitos”, nos direciona às sugestões de atividades do mesmo mês, relacionadas aos papéis impostos à mulher/mãe. Para o autor (2018, p. 267), são “formas de sub-humanidade na modernidade ocidental”. Os movimentos de luta pelos direitos das mulheres estão, em boa parte das revistas, como podemos ver por meio de estratégias, campanhas, leis, convenções, decretos, precisando o tempo todo pontuar que as mulheres são seres de direitos humanos também.

A mulher, cuja sub-humanidade obviamente precede o próprio capitalismo, vai ser instrumentalizada ativamente pelo capitalismo e pelo colonialismo, criando formas acrescidas de exploração e de dominação onde se combina o colonialismo com o capitalismo e o patriarcado. De alguma maneira, a mulher enfrenta uma exploração condensada porque tem em si várias formas de dominação. (SANTOS, 2018, p. 267).

Já nos referimos à indissociabilidade entre as três formas de opressão (subseção 2.1.) e a importância de entendemos que a partir dela podemos compreender as desigualdades de gênero e todas as formas de violação dos direitos das mulheres. Mas julgamos necessário destacar novamente esta temática para explicar a posição de sub-humanidade da mulher concebida por Santos.

A **Apostila de Atividades de junho/julho de 1999** não traz sugestões de atividades sobre a mulher. Mas, a **Revista de junho/julho**, do referido ano, mostra, na contracapa, uma propaganda de um programa de rádio, realizado em parceria com a Rádio Paiquerê, elaborado pela Secretaria Especial da Mulher, chamado “A Voz da Mulher”, que trata de assuntos diversos: nutrição, economia, educação, saúde, gênero entre outros.

Na seção Mulher, temos o artigo com o Título: Programa “A Voz da Mulher”, apontando que a Secretaria Especial da Mulher pretendia ampliar o trabalho preventivo e, assim, atingir uma parcela maior da população londrinense. O artigo aborda questões específicas sobre a mulher, como combate a estereótipos sexuais nos meios de comunicação e denúncia de todas as formas de violência e discriminação praticadas contra a mulher na nossa sociedade. O objetivo do material é conscientizar a sociedade londrinense sobre as relações de gênero e suas implicações no cotidiano das mulheres. (Apostila de Atividades de junho/julho de 1999).

Figura 20 – Anúncio do Programa “A Voz da Mulher” 1999



“A Voz da Mulher”

Programa em parceria: Rádio Paiquerê
Secretaria Especial da Mulher

Quintas, sextas e sábados
Das 10 às 11 horas

Aborda assuntos do
interesse da mulher
nos mais diferentes
aspectos: nutrição,
economia, educação,
saúde, gênero e outros.

SECRETARIA ESPECIAL DA MULHER
sem

Fonte: TV CEM em Revista de junho/julho ano 4 n° 9 (1999, p. 02)

Notamos aqui uma estratégia interessante da Secretaria Especial da Mulher, que juntamente com um meio de comunicação de massa local, abordava questões pertinentes à questão feminina. Quanto a imagem (figura 18 e 19), chama atenção a representação da mulher, que interpretamos como sendo cantora, radialista e artista. Notamos também as expressões faciais (parece ser de admiração, espanto ou algo parecido e outras de satisfação, felicidade) e o vestuário elegante.

Figura 21 – Representação da mulher como cantora e artista 1999



Fonte: TV CEM em Revista de junho/julho ano 4 nº 9 (1999, p. 11)

Os papéis sociais desempenhados conforme os sexos sempre estiveram delineados pelo patriarcado, na maioria dos casos sempre em prejuízo para a figura feminina. Assim como em outras imagens, já descritas acima, a figura dessa revista não condiz com a mulher destinada apenas a afazeres domésticos e cuidado dos/as filhos/as e marido, que normalmente eram denominadas boas mães e boas esposas, obedientes, dóceis e dependentes.

Na Apostila **de Atividades de agosto/setembro de 1999** não temos sugestões didáticas sobre a mulher. Mas, a **Revista de agosto/setembro de 1999**, traz o título "Secretaria Especial da Mulher mostra a situação das mulheres no Brasil". A seção da Revista de agosto/setembro, do mesmo ano, apresenta a tabela 02 e tabela 03, com informações relevantes a respeito da temática: renda, população, eleição, luta pelos direitos das mulheres, marcos históricos no Brasil e destaques em Londrina.

Os dados apontados no referido artigo foram extraídos das fontes: Os Direitos das Mulheres e o Legislativo no Brasil publicado no CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Brasília/DF, março de 1999) e do Tribunal Regional Eleitoral do Paraná s/d.

Tabela 02 – Representação da mulher no Brasil e no Paraná - 1999

BRASIL	PARANÁ
As mulheres representam:	Eleições de 1992 Total de Municípios: 371
50,7% da população brasileira.	210 Vereadoras..... 5,50%
49,8% do eleitorado.	3471 Vereadores.....94,30%
Ocupam 6,1% das vagas no Congresso Nacional.	07 Prefeitos..... 1,89%
Em 1998, foram eleitas: 30 Deputadas Federais e 6 Senadoras.	364 Prefeitos.....98,11%
Ocupam 10% das vagas nas Assembleias Estaduais e Distritais.	Eleições de 1996 Total de Municípios: 399
Eleitas em 1998, 105 Deputadas	378 Vereadoras.....9,49%
40,01% da população economicamente ativa.	3607 Vereadores..... 90,51%
Têm uma renda média 38% menor que a dos homens.	12 Prefeitas..... 3,01%
20,8% das famílias são chefiadas por mulheres.	387 Prefeitos..... 96,99%
	<p style="text-align: right;">FONTE: Tribunal Regional Eleitoral - Pr</p>

Fonte: Revista de agosto/setembro ano 4 nº 10 (1999, p. 11)

Uma parte do quadro faz referência às eleições no Paraná, nos anos de 1992 e 1996, com dados da quantidade de vereadores/as e prefeitos/as nos respectivos anos. Podemos citar como exemplo os dados do ano de 1996, que mostra que, de um total de 399 municípios, foram eleitos 3607 vereadores e 378 vereadoras.

Enquanto a outra traz informações a respeito da representação das mulheres no Brasil como a quantidade de Deputadas Federais e Senadoras eleitas nos anos de 1998; e outros dados pertinentes que não conseguimos identificar o período, onde deduzimos que equivalem ao ano de 1998. No Brasil, neste período (1998), as mulheres representavam “40,01% da população economicamente ativa; tendo uma renda média 38% menor do que a dos homens; 20,8% das famílias eram chefiadas por mulheres”. (LONDRINA, TV CEM em Revista, agosto/setembro, 1999, p. 11).

O artigo da revista de agosto/setembro (1999, p. 11), expõe que “se por um lado, a expressão das mulheres e a sua contribuição para a sociedade brasileira são

significativas, por outro, não são traduzidas em termos de respeito e de valorização social”. Pontua-se que as mesmas se encontram praticamente afastadas, fora das posições de poder nas esferas públicas, mesmo participando ativamente da produção de riquezas. São “responsáveis, quase que exclusivamente, pela educação e socialização das crianças.

A violência psicológica, física e sexual permeia a vida de muitas mulheres. Elas representam 63% das vítimas de agressões físicas cometidas no âmbito doméstico”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 04, nº 10, agosto/setembro, 1999, p. 11). As discussões trazidas nesta revista dialogam com concepções de Santos, quando ele aponta que;

As mulheres lutam, e têm lutado e vêm lutado desde há muitas décadas, séculos, contra esta forma de discriminação. Mas não conseguiram até hoje a plena humanidade e a plena cidadania aqui, no coração da proteção social e política. (SANTOS, 2018, p. 268).

Analisando alguns dados apresentados neste artigo (1999), vemos que as mulheres são as mais afetadas nas questões da violência, posição no mercado de trabalho, desigualdade salarial, entre outras. Os homens continuam sendo a maioria das lideranças políticas, desta forma detendo o maior controle, recebem os melhores salários, beneficiando-se dentro e fora de casa. Saffioti (2005, p. 50), sinaliza que “[...] a marginalização das mulheres de certos postos de trabalho e de centros de poder cavou profundo fosso entre suas experiências e a dos homens”.

Na revista de agosto/setembro de 1999 (p. 11) podemos ver na tabela 03, a luta pelos Direitos das Mulheres nas décadas de 1970, 1980 e 1990, em âmbito nacional e regional (Londrina). Os autores citam o surgimento do movimento feminista, na década de 1970 no Brasil; o ano Internacional da Mulher em 1975 e a instituição do 08 de março no calendário internacional de comemorações. Enquanto isso, em Londrina, é lançado o primeiro jornal feminista do Brasil, chamado “Brasil Mulher”.

Tabela 03 – Luta pelos Direitos das Mulheres nas décadas de 70, 80 e 90.

LUTA PELOS DIREITOS DAS MULHERES		
DÉCADA DE 70	DÉCADA DE 80	DÉCADA DE 90
<p>Marcos históricos para o movimento de mulheres do Brasil com o surgimento do Movimento Feminista;</p> <p>Participação das mulheres na luta pela democratização, pela melhoria da qualidade de vida e por trabalho para a população brasileira;</p> <p>1975 Ano Internacional da Mulher comemorado em todo o mundo;</p> <p>1ª Conferência Mundial da Mulher, promovida pela ONU, instituiu-se também a década da mulher;</p> <p>Dia 08 de março entra oficialmente no calendário internacional de comemorações;</p> <p>Londrina: É lançado o primeiro jornal feminista do Brasil, intitulado "Brasil Mulher". Criação da Frente Democrática da Mulher Londrinense.</p>	<p>O movimento se amplia e se diversifica: maior inserção das mulheres nos partidos políticos, sindicatos e associações comunitárias;</p> <p>Constituição de 1988: reconhece a especificidade da condição feminina acolhendo propostas na Constituição Federal e na elaboração de políticas públicas. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Criação dos Conselhos; . Delegacias especializadas, . Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher; . Programa de atendimento às mulheres vítimas de violência. <p>Londrina: 1986: Criação da Delegacia da Mulher. 1989: Criação do Conselho da Condição Feminina</p>	<p>Amplia-se o movimento social no Brasil e com ele o movimento de mulheres. Surgem inúmeras ONGs com características de profissionalização e especialização.</p> <p>Consolidam-se novas formas de estruturação e mobilização embasadas na criação de Redes, proliferando-se, a partir disso, as Campanhas Nacionais;</p> <p>Aprofundamento da interlocução das ONGs com o Poder Legislativo e o Executivo, em menor medida com o Judiciário;</p> <p>Integração entre o movimento nacional e internacional, particularmente com o Movimento Latino Americano e do Caribe-CLADEM.</p> <p>Londrina: 1993: Implantação da Coordenadoria Especial da Mulher. 1998: Implantação da Secretaria Especial da Mulher. 1998: Criação do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher. A posse dos (as) Conselheiros (as) aconteceu em 8 de março de 1999.</p>

Fonte: Revista de agosto/setembro ano 4 nº 10 (1999, p. 11)

Nos anos 1980, podemos destacar a Constituição de 1988, que reconhece as especificidades da condição feminina e estabelece políticas públicas como: criação dos Conselhos; delegacias especializadas; programa de atenção integral à saúde da mulher e programa de atendimento às mulheres vítimas de violência. Em Londrina, no ano de 1986, temos a criação da Delegacia da Mulher. Em 1989, a criação do Conselho da Condição Feminina. (LONDRINA, TV CEM em REVISTA agosto/setembro de 1999).

Os marcos principais da década de 1990, de acordo com a revista (agosto/setembro de 1999), foram a ampliação do movimento social no Brasil e, com ele, o movimento das mulheres. Houve também a proliferação das Campanhas nacionais e integração entre o movimento internacional e nacional. Na cidade de Londrina, em 1993, temos a implantação da Coordenadoria Especial da Mulher; em 1998, a implantação da Secretaria Especial da Mulher e em 1998 a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher.

Na sequência apresentamos as revistas que não são acompanhadas de Apostilas de Atividades com os mesmos meses e anos.

A revista de **dezembro/janeiro alusiva aos anos de 1998/1999**, em sua seção intitulada “Mulher”, relata a entrada da cidade de Londrina na Campanha Nacional denominada “Uma vida sem Violência é um Direito Nosso”. O conteúdo enfatiza o papel da família e da mídia em ações de combate à violência intrafamiliar. No mesmo artigo da referida seção são citados o surgimento, em 1981, da data comemorativa 25 de novembro, como o Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher.

Uma das ações da Secretaria Especial da Mulher, da Prefeitura do Município de Londrina, foi lançar, no mês anterior (novembro), uma Cartilha de Informação e Orientação da Violência Contra a Mulher. Seu intuito é informar, conscientizar a comunidade, divulgar dados e serviços especializados para as pessoas interessadas, como medidas de prevenção e combate à violência.

A violência intrafamiliar (doméstica ou familiar) acontece no interior ou grupo familiar, sendo um problema que requer atenção especial por parte do poder público. Quando relacionada às mulheres, esta violência vem alicerçada pelo machismo estrutural e pela desigualdade de gênero. De acordo com Saffioti (2005, p. 58), “[...] não existem sistemas mais amplos que o patriarcado”. Para a autora, mesmo as pessoas que estão fora do esquema de exploração e dominação, não estão fora do esquema de gênero patriarcal.

A revista de **fevereiro/março de 1999**, traz o Dia Internacional da Mulher. Na página 11, com o título “08 de março Dia Internacional da Mulher”, exibe a foto em preto e branco de uma mulher negra, mas no artigo não se discute a questão cor/raça (figura 22). Não há sequer menção ao nome da mulher, apenas a identificação do nome da fotógrafa (Janaína Ávila).

Figura 22 – Representação da mulher negra 1999



Fonte: TV CEM em Revista fevereiro/março ano 4 nº 07 (1999, p. 11)

O artigo foca nos marcos importantes das lutas das mulheres e o movimento feminista. Discorrendo sobre a origem do movimento feminista e do Dia Internacional da Mulher, além das reivindicações, destaca a conquista do direito de voto das mulheres (1932) e a Consolidação das Leis do Trabalho (1943). Discorrendo sobre a luta das mulheres, Santos (2018, p. 269) traz que;

[...] vão paulatinamente conquistando os seus direitos de cidadania. É através do trabalho, através do movimento operário, através dos direitos sindicais, que se vão construindo os direitos sociais, que se vai construindo a cidadania. É uma luta. A luta pelo sufrágio das mulheres e dos trabalhadores é uma luta contínua. (SANTOS, 2018, p. 269).

Não só nesta revista, como em outras apresentadas na análise, vimos a luta das mulheres e outros movimentos como os descritos pelo autor, na busca por seus direitos de cidadania.

A revista de **outubro/novembro de 1999**, como já exibido em outros periódicos, Londrina adere à Campanha: “Violência contra a Mulher uma realidade que não se pode maquiar”. A divulgação tenta prevenir e combater a violência contra as mulheres. Na contracapa consta o telefone e endereço do Centro de Atendimento à Mulher – CAM, com a frase “onde buscar ajuda” e a imagem da campanha (olho machucado) e seu *slogan*.

Na seção Espaço Aberto (outubro/novembro de 1999) temos uma oração denominada “A criança que queria ser uma tevê”. Esta aponta algumas preferências da mãe e do pai em relação aos programas de TV. Na referida oração a criança pede para ser transformada em um aparelho de televisão, para que os pais a tratem da mesma maneira, com o mesmo interesse que demonstram pelo objeto.

No trecho “[...] especialmente quando minha mãe assiste à sua **novela favorita**, e meu pai, ao seu **esporte predileto**”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 4, grifo nosso) e “[...] eu gostaria **de ver mamãe se admirar de mim como ela se admira quando vê a última moda na tela**. Eu gostaria que meu pai risse comigo como ele faz quando os artistas contam suas piadas. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4, nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 4, grifo nosso).

Pontuamos que não existem regras para preferências pessoais. Quando cita a novela favorita e a última moda na tela para figura feminina e, em contrapartida, o esporte predileto para figura masculina, vemos aqui a desigualdade de gênero e o machismo.

O patriarcado mantém e reforça tais desigualdades, invisibilizando as mulheres, como por exemplo, no mundo dos esportes, principalmente nos mais praticados, dominados e apreciados pelo público masculino como: futebol, boxe, judô, karatê, entre outros. As mulheres ainda são associadas a esportes de pouco impacto, porque alguns, como os já citados, podem ser considerados violentos demais para

elas, tendo, às vezes, até sua sexualidade colocada em dúvida. São restrições que lhes foram impostas em diferentes períodos históricos no Brasil.

A mesma revista (outubro/novembro de 1999, p. 11), aborda ainda a saúde da Mulher, os grandes progressos da medicina e as preocupações do planejamento da saúde pública no Brasil. O movimento de mulheres tem como uma das principais bandeiras de luta “a implementação de uma política ampla de assistência integral à saúde da mulher”. Destacam a necessidade de se “desenvolver estratégias especiais de atenção à saúde da mulher, considerando as especificidades socioculturais e étnico-raciais que interferem diretamente na condição de saúde da população feminina”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4, nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 11).

Refletindo sobre a citação da revista a respeito da necessidade de desenvolver estratégias, considerando as especificidades socioculturais e étnico-raciais, é urgente o combate às desigualdades, a consideração das mulheres em sua diversidade, a melhoria das condições de saúde das mulheres negras e a identificação de atos de racismo nos atendimentos (SUS e particulares), pois cor/raça e sexo/gênero, afetam no quesito saúde e nas taxas de doenças. Tais estratégias, de acordo com a revista (outubro/novembro de 1999, p. 11), são para a “diminuição do índice de mortalidade materna, na prevenção do câncer ginecológico e das doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a AIDS, e na redução da gravidez na adolescência”.

Ao pensar nas especificidades socioculturais e étnico-raciais que interferem na condição de saúde das mulheres, Freire (1996, p. 19-20), cita que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Na contracapa da revista de **dezembro/janeiro de 1999/2000**, temos um anúncio citando que, no Dia Mundial da Alimentação 16 de Outubro, a Secretaria Especial da Mulher lançou a “Revista Retratos: as diversas faces da mulher na produção alimentar”. O intuito era “[...] retratar a participação da mulher na produção alimentar, destacando aspectos das diferentes culturas, a experiência das pioneiras e

o cotidiano das mulheres londrinenses”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 04, nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, s/p).

Figura 23 - Propaganda referente o Dia Mundial da Alimentação 16 de Outubro 1999/2000



Fonte: TV CEM em Revista dezembro/janeiro ano 4 nº 12 (1999/2000, p. 02)

A revista (dezembro/janeiro de 1999/2000), ainda reforça na seção Mulher, por meio do artigo: “Campanha Uma Vida sem Violência é um Direito Nosso”. A referida campanha, que já foi citada em outras revistas da TV CEM, foi promovida pela ONU e pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, passando a fazer parte das comemorações do Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a finalidade intensificar a luta contra a violência intrafamiliar. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4, nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000).

Para dar encaminhamento à Campanha, a Prefeitura de Londrina instituiu a Comissão de Cidadania de Londrina, que “[...] sob a coordenação da Secretaria Especial da Mulher, desenvolveu suas ações, visando à prevenção e ao combate à violência intrafamiliar, periodizando as áreas de educação, saúde e segurança”.

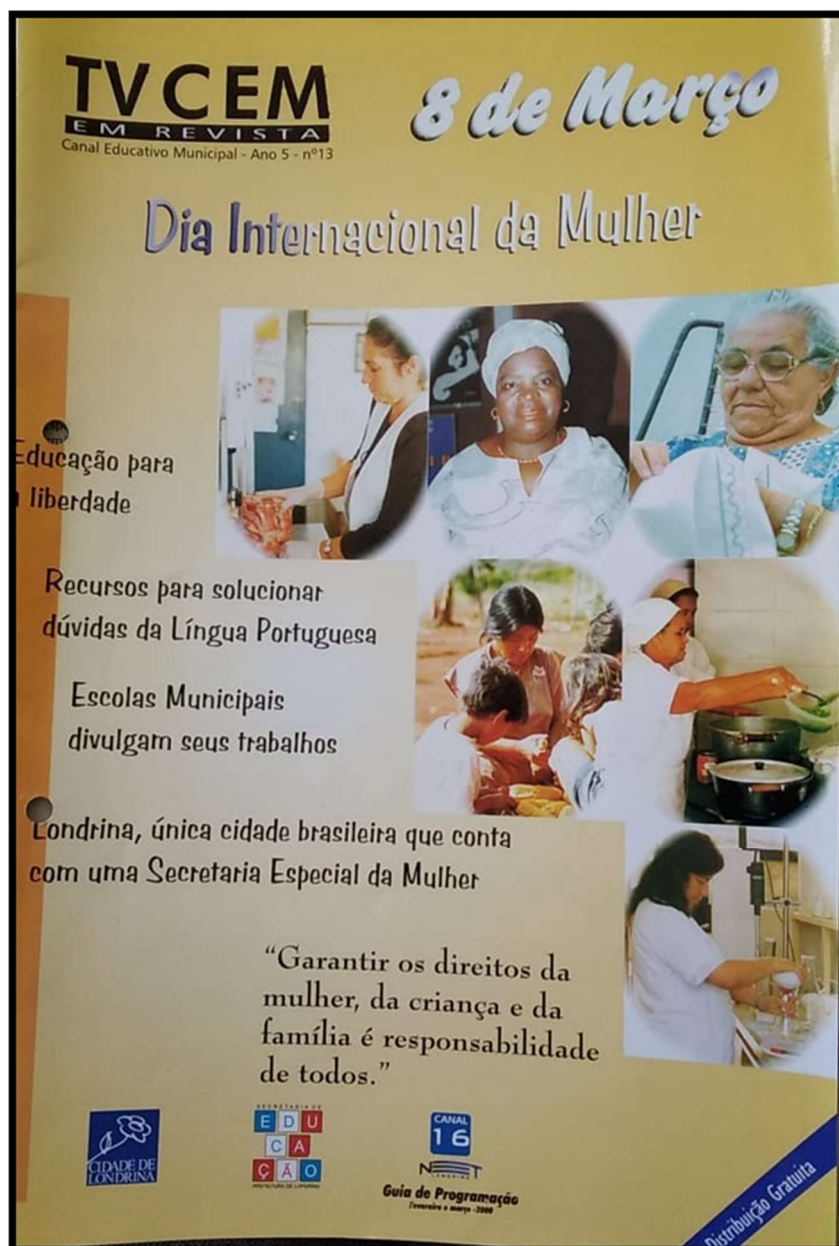
(LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4, nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13).

Quanto à educação, a revista cita que a discussão chegou até às escolas, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo temas transversais (Ética, Meio Ambiente, pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual), nos currículos escolares do ensino fundamental, a Comissão de Cidadania de Londrina realizou, “em 19 de agosto, o Seminário Pluralidade Cultural e orientação Sexual: trabalhando estes temas nas escolas”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4, nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13).

O combate à violência contra a mulher, debatidos por meio das Campanhas mencionadas, era e ainda é preocupação fundamental para toda sociedade. Interessante notar que o tema Pluralidade Cultural e orientação Sexual foi trabalhado nas escolas. Como não temos a Apostila de Atividades do mês correspondente, não sabemos como foram propostas as atividades.

A revista de fevereiro/março de 2000 traz, em sua chamada principal, o 8 de março - Dia Internacional da Mulher. Destaca-se na capa a frase “Garantir os direitos da mulher, da criança e da família é responsabilidade de todos”. As ilustrações da capa apresentam a mulher negra, idosa, indígena entre outras. Partes dessa revista já foram analisadas no início desta subseção.

Figura 24 – TV CEM em Revista fevereiro/março 2000



Fonte: TV CEM em Revista fevereiro/março ano 5 nº 13 (2000)

Na seção Intercâmbio, notamos uma atividade das professoras Simeire e Lenice, que trabalhando a temática Educação Sexual, realizaram, com os/as alunos/as, “uma pesquisa para saber o que os pais e mães pensam sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres na nossa sociedade”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5, nº 13, fevereiro/março 2000, p. 5).

O trabalho iniciou-se a partir do programa televisivo “Quebra-Cabeça”, apresentado na TV CEM, que tinha como tema: “Meninos não choram”. “Após discussão, as crianças levaram como tarefa para casa três perguntas para serem respondidas por pais e mães, separadamente. Tal pesquisa abrangeu 90 entrevistados”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13, fevereiro/março, 2000, p. 5).

Figura 25 – Entrevista com os pais e as mães - 2000

Você concorda que os homens possam realizar trabalhos domésticos?	
Homens	Mulheres
40 sim	44 sim
03 não	- não
02 não responderam	01 não respondeu

Você concorda com a idéia: “homem que é homem não chora?”	
Homens	Mulheres
17 sim	15 sim
25 não	28 não
03 não responderam	02 não responderam

Mulher pode trabalhar como caminhoneira, segurança ou em profissão que há mais homens trabalhando?	
Homens	Mulheres
35 sim	36 sim
06 não	08 não
04 não responderam	01 não respondeu

Fonte: TV CEM em Revista fevereiro/março ano 5 nº 13 (2000, p. 5)

Trata-se de perguntas e dados levantados (figura 25) a partir das perguntas da pesquisa: Você concorda que os homens podem realizar trabalhos domésticos? Você concorda com a ideia: homem que é homem não chora? Mulher pode trabalhar como caminhoneira, segurança ou em profissão que há mais homens trabalhando? É apontado pela diretora que:

os resultados obtidos demonstraram que, em nossa comunidade, os homens e as mulheres estão buscando conviver harmonicamente com suas funções, dividindo tarefas e reconhecendo as potencialidades um do outro. Esperamos que no futuro nossos alunos sejam homens e mulheres felizes, cientes dos papéis que desempenham sexualmente, sem culpa, medo ou preconceito. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5, nº 13, fevereiro/março, 2000, p. 5).

Notamos que, conforme exposto como positivo o resultado da pesquisa, o patriarcado continua enraizado em nossa sociedade. Na primeira pergunta (você concorda que os homens podem realizar trabalhos domésticos?), eles responderam: 40 sim, 03 não e 02 não responderam, enquanto às mulheres responderam: 44 sim, 0 não e 01 não respondeu. A mulheres são as que mais concordaram com a pergunta e nenhuma discordou. Em contrapartida, mesmo que a maioria tenha dito que sim, três deles afirmam que não concordam.

Em relação à pergunta: Você concorda com a ideia: homem que é homem não chora? Mesmo tendo a maior parte de homens (25) e mulheres (28) relatado que não, o número de concordância com a pergunta é muito alto: eles com 17 sim e elas com 15 sim. Esta frase machista ainda continua sendo muito utilizada em nossa sociedade, oriundas do sistema patriarcal que perdura até os dias atuais. Neste discurso, o homem forte não pode demonstrar fraquezas, demonstrar sentimentos, não pode chorar, caso queira ser considerado um “homem de verdade”.

A última pergunta: Mulher pode trabalhar como caminhoneira, segurança ou em profissão que há mais homens trabalhando? Os homens concordaram com 36 sim e as mulheres com 35 sim. A resposta negativa das mulheres (08) superou a dos homens (06). A resposta negativa nos chama a atenção, pois as mulheres têm suas possibilidades profissionais podadas, limitadas ainda na infância. Muitas vezes são educadas ouvindo o que é e o que não é coisa de mulher, o que tolhe suas

expectativas e frustra suas possibilidades e habilidades. Essa divisão sexual do trabalho favoreça a perpetuação da desigualdade social em nosso país.

A discussão é pertinente, pois revela que cada vez mais as mulheres avançam para setores profissionais que antes eram predominantemente ocupados homens. Como sabemos, isso foi conquistado com muita luta, seja através da constituição de leis, criação de conselhos, delegacias especializadas, campanhas, protestos, nas lutas dos movimentos sociais, nas manifestações coletivas, entre outros.

A seção Mulher da referida revista, traz o artigo denominado: 8 de março – Dia Internacional da Mulher. “Em novembro de 98, Londrina assinou o Pacto Comunitário Contra a Violência Intrafamiliar, representada em Brasília pela Secretaria Especial da Mulher”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5, nº 13, fevereiro/março 2000, p. 12).

Esta ação gerou a formação da Comissão de Cidadania de Londrina, que assumiu o encargo de desenvolver, ao longo de 99, “a Campanha Uma vida sem Violência é um Direito Nosso: propostas de ação contra a violência intrafamiliar, coordenada, no Brasil, pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5, nº 13, fevereiro/março, 2000, p. 12).

Para divulgação da “ideia do respeito aos direitos humanos e despertar as pessoas para ações concretas em defesa da convivência pacífica, civilizada e ética entre todos, e mais especialmente entre os membros da família núcleo primeiro da organização da sociedade”, a Comissão de Cidadania de Londrina focou nas áreas de saúde, educação e segurança pública. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5, nº 13, fevereiro/março, 2000, p. 12). Segundo Saffioti (2005, p. 62), “muitas análises, em termos de patriarcado, pecam por não se terem dado conta de que os vínculos familiares extrapolam os limites domésticos, estendendo-se pela sociedade inteira [...]”.

As três últimas revistas do ano 2000, **de junho/julho de 2000, agosto/setembro de 2000 e outubro/novembro 2000**, não trazem a temática mulher.

A análise de documentos nos possibilita perceber que a maioria daquelas discussões que colocam a mulher em lugar de destaque ou que demonstram compreender mais criticamente seus diversos papéis, seu potencial e suas realidades socioeconômicas, políticas e culturais, encontram-se nas Revistas, com textos bastante interessantes.

Em determinados momentos encontramos imagens ingênuas, romantizadas e estereotipadas da figura materna nas apostilas. São imagens que, no caso específico das apostilas, são acompanhadas por sugestões de exercícios ou textos didáticos que, por vezes, transmitem mensagens patriarcalistas, a exemplo da Figura 08 “Apostila de Atividades: caça-palavras”.

Em nossa pesquisa não temos elementos suficientes para responder porque isso ocorre. O recorte e as análises preliminares dos *corpus* documentais possibilitam apenas inferir que, no processo de readequação dos conteúdos das revistas, ou seja, de sua readaptação para as propostas didatizadas das Apostilas, parece haver uma perda significativa de potência em torno das discussões mais emancipatórias envoltas no tema mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que essa dissertação contribui, mesmo que indiretamente, para preservação da história, da memória e do processo de consolidação do projeto do MEL, iniciado em 2017. Um dos objetivos desse projeto é preservar a memória das escolas localizadas no município de Londrina.

Sobre essa memória, por meio de diferentes recortes teórico-metodológicos, já foram desenvolvidas várias pesquisas de Graduação, Especialização, Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. A partir da análise da documentação do MEL, um número significativo de estudos já foi produzido e publicado pelos/as participantes do projeto.

Há no MEL uma grande quantidade de documentos dos mais variados tipos: fotografias, diplomas, atas de reuniões, certificados, revistas, apostilas, CDs, fitas cassetes, disquetes, avaliações, livros de chamada, jornais, folhetins, cartazes, livros, dentre outros itens produzidos em diferentes décadas da história da educação de Londrina.

Por isso, inserir a presente dissertação nesse contexto de pesquisas documentais, em andamento ou concluídas, muito é algo de suma importância para o Programa de Pós-graduação em Educação, para o CECA, para o referido Projeto de Pesquisa, para a UEL, para as próprias escolas envolvidas e para a sociedade como um todo. Este estudo além de colaborar com a democratização dos conhecimentos produzidos pela universidade pública em parceria com as demais instituições de ensino, ajuda a socializar o modo como se deu e tem se efetivado a trajetória dos processos educativos envolvendo a Educação Básica.

Notamos que as concepções de mulheres que aparecem na revista são diferentes das concepções que aparecem na apostila. Isso nos leva a lançar a hipótese de que, no processo de didatização, há uma carga da cultura escolar, cujos resquícios tradicionais ainda são bastante fortes. Busca-se impor à mulher a ocupação de determinados cargos, lugares, e espaços que ela própria não escolheu, bem como atribuir à elas determinadas atividades consideradas inerentes ao seu gênero.

Ao recortar como documentos de pesquisa os materiais da TV-CEM conseguimos observar, por meio das revistas, um avanço nas formas de divulgação das lutas e das denúncias contra os direitos das mulheres no Brasil. Diversas dessas lutas por direitos trabalhistas, civis, políticos, culturais e sociais não têm vinculação direta com datas comemorativas. Entendemos que deveriam compor o cotidiano de trabalho de todas as instituições, sobretudo as educacionais.

O direito de mulheres, em todas as circunstâncias, deve ser prioridade do Estado e das diferentes instituições da sociedade. A defesa da segurança, da integridade física e emocional e da participação das mulheres em todos os espaços, precisa compor a agenda de atividades das escolas, uma vez que são um espaço importante de socialização e de trabalho sobre essa temática.

Porém, apesar de muitos avanços verificados nas últimas décadas, ainda persistem distâncias entre mulheres e homens, que são ainda maiores quando se inserem os marcadores de cor e raça. Chamar a atenção para a relevância de se discutir datas comemorativas relativas às mulheres de maneira crítica e questionadora, significa afirmar que essa atitude pode ser uma estratégia didática para tornar ainda mais relevante a reflexão do tema com toda a comunidade escolar, aproveitando os calendários dedicados de tais temáticas.

No contexto desta pesquisa, levantamos como hipótese a ideia de que por detrás dessa prática naturalizada, se encontrava uma perspectiva de educação de caráter moralizador. Entendemos que tal hipótese foi confirmada em algumas sugestões de atividades e pela ausência do debate do tema em algumas edições das revistas. Realmente persiste uma concepção desigual de história, de tempo, de espaço, de conhecimentos e de um padrão de mulher, como sujeito social, invisibilizada nas diversas relações sociais.

Como tentamos mostrar, ao longo do trabalho, persiste uma perspectiva cultural de apagamento, silenciamentos, exclusão, violência e menosprezo dos repertórios criativos de estudantes, que caminha lado a lado com tais invisibilizações das lutas, das intelectualidades e das potencialidades das mulheres.

Relembramos que o problema de pesquisa buscou responder como a opressão do patriarcalismo poderia ser percebida no modo como as datas comemorativas eram trabalhadas na rede municipal de Londrina, de acordo com

arquivos do MEL. Para dar concretude a este problema, inserimos como objetivo geral, identificar estas concepções e práticas pedagógicas de silenciamentos e de empoderamentos dos pertencimentos do gênero feminino. Podemos afirmar que o problema e o objetivo geral foram respondidos com a pesquisa documental e com a reflexão bibliográfica efetuada nessa dissertação.

Ao longo desta pesquisa tentamos mostrar algumas concepções de mulheres representadas nas formas como algumas atividades eram propostas para se trabalhar datas comemorativas em algumas escolas. Consideramos que as concepções de mulheres ativas e questionadoras eram esquecidas e algumas vezes invisibilizadas nas formas de se trabalhar as datas comemorativas, como apresentadas em parte dos documentos analisados.

Por isso, ao longo do trabalho fomos nos indagando acerca da concepção de escola, de prática pedagógica e de currículo para compreender como esta categoria social intitulada “data comemorativa” tem perpetuado nessas instituições de ensino. Nos instigou entender por que alguns materiais investigados (Apostilas de atividades e revistas) ainda continuam reproduzindo formas estereotipadas de trabalhar essas datas comemorativas.

Entendendo historicamente tais fatos, pela análise documental dos arquivos do MEL, acreditamos que a seleção realizada pela equipe da TV CEM (com fins didáticos) foi fruto do que as pessoas envolvidas estavam estudando, vendo, mas também revelam a concretude das opções políticas que faziam naquele momento.

Por isso, tais revistas traziam informações significativas acerca de diferentes visões de mundo, estudos da época, personalidades do município em destaque para alguns temas, datas comemorativas mais enfatizadas, criação processual de órgãos especializados em cada tema de interesse social, dentre outras informações relevantes para a educação e para a comunidade em geral.

Nesse contexto, a Apostila de Atividades, que acompanha boa parte das respectivas revistas, é uma porta de entrada para se fazer um estudo longitudinal desse histórico de concepções e visões de mundo, especialmente no campo da educação, da cultura e da assistência social. No nosso caso, percebemos esses documentos como um meio estratégico de saber como se tem trabalhado e o que se tem sugerido enquanto atividades didáticas para Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, especificamente para desenvolver a temática das mulheres nas escolas ao longo dos últimos cinquenta anos, por exemplo.

Analisar a temática das mulheres pelo viés das datas comemorativas trabalhadas nas escolas, nessas revistas e apostilas, nos possibilitou compreender também quão pertinente é o/a professor/a possuir recursos materiais emancipatórios em mãos (Ex: textos, imagens e propostas de atividades), mas também ter a sensibilidade de entender criticamente as realidades socioeconômicas concretas das crianças, adolescentes e dos arranjos familiares, em geral, da classe trabalhadora, que compõe esse público alvo nas instituições públicas de ensino no município de Londrina na época estudada.

Nesse percurso, a proximidade com o tema mulheres nessas revistas e apostilas de atividades nos fez analisar como é complexa nossa função na escola e do mesmo modo, a função de formar docentes no âmbito das licenciaturas e/ou da pós-graduação. Compreendemos a importância de promover uma educação que não promova a violência com crianças e adolescentes no trato com as datas comemorativas, dada a falta de comprometimento de seus responsáveis diretos. Sabemos que estes responsáveis, na sua grande maioria, pais, mães, tias, tios, irmãs ou irmãos mais velhos/as, avós ou avôs trabalhadores/as que, quase sempre, estão vinculados/as precariamente a empresas ou estabelecimentos comerciais que ignoram justificadas de ausência para acompanhamento das atividades dos/as alunos/as em horário de trabalho.

Nesse sentido, pensamos “como se ensina” o que está prescrito no currículo. Além de trabalhar criticamente o que está prescrito, precisamos refletir como formar professores/as aptos/as a materializar os preceitos da sociologia das ausências e da ciência da ecologia dos saberes em sala de aula. Uma vez em contato com as teorias emancipatórias sobre currículo na formação, experimentadas nas práticas de estágio obrigatório e em outras formações complementares de ensino/pesquisa/extensão e em estágios não obrigatórios na área de conhecimento. Com esta bagagem teórica os/as professores/as têm mais condições de fazer essa leitura crítica do currículo prescrito e transforma-lo em ações didático-pedagógicas que melhor desenvolvam a criticidade e a dialogicidade de crianças e adolescentes em sala de aula.

Acreditamos que os resultados dessa pesquisa, por mais recortados que sejam, também abrem frentes para outras indagações e investigações documentais, que podem ser respondidas em pesquisas futuras. Algumas destas investigações seriam: entender, por exemplo, como as datas comemorativas dialogam com a questão do currículo prescrito ou que documentos do MEL revelam as concepções e estratégias pedagógicas adotadas ao longo dos anos, nas escolas públicas da rede municipal de Londrina. Isso ajudaria a repensar as ações de estágio curricular em salas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na formação continuada de professores/as. Contudo, são preocupações que ficam para estudos posteriores.

Afinal, além das concepções político-pedagógicas do currículo prescrito, em constante mudança, no contexto do capitalismo brasileiro temos a força da mídia conservadora que, com seus grandes conglomerados empresariais, inunda os/as alunos/as com suas propagandas. Como debatido ao longo da dissertação, as datas comemorativas são estrategicamente manipuladas pela opressão capitalista, com foco na alienação das pessoas, na padronização do consumo, na criação de novas necessidades e na mercantilização dos nossos comportamentos sociais. A escola, que não coexiste afastada das desigualdades produzidas pela opressão do sistema econômico capitalista, também não está isenta das interferências das seduções midiáticas cotidianas.

Sabemos que o modo como a mídia conservadora lida com determinadas datas comemorativas extrapola o ambiente da escola. Por isso, os/as professores/as, assim como outros/as profissionais ou como qualquer cidadão/ã, vivenciam as várias dimensões das desigualdades no interior do sistema econômico capitalista. Por consequência, provavelmente terá dificuldades para lidar com as propagandas que invadem o dia a dia de todos/as que compõem a comunidade escolar, especialmente após a amplitude dos contatos socioeconômicos viabilizados de forma *online* pelas diferentes redes sociais.

No caso das datas comemorativas relativas às mulheres, a exemplo do Dia das Mães e do Dia Internacional da Mulher, as mídias comerciais tendem a inserir ainda o incremento do apelo emocional, o que, por meio de estratégias mercadológicas, cada vez mais criativas, em um mundo social onde se tem cada dia menos tempo para trocas de afetos, tornam-se elementos ainda mais sedutores na potencialização das redes de consumo.

Por fim, cabe destacar que, como essa dissertação não englobou as relações entre todas as fontes documentais produzidas pelo Canal Educativo Municipal TV CEM, seus resultados de pesquisa propiciam elucidar apenas o que foi veiculado e abordado por meio das revistas e das apostilas de atividades. Por isso, os próprios elementos desta pesquisa mostram a relevância da necessidade de novas investigações com possíveis temáticas através da análise dos conteúdos das fitas/gravações disponíveis no MEL.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Revista Sociedade e Estado**. Nº 15 (2). Dezembro de 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006> Acesso em: 19 mar 2022.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Datas Comemorativas e outras datas significativas**. Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca. Edições Câmara, Brasília: 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/10008> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação da Mulher**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. 7ª ed. Brasília, 2016. Disponível em: https://mmm.cnm.org.br/assets/pdf/legislacao_mulher_7ed.pdf Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes de 1987**. Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca. Edições Câmara, Brasília: 2018. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07/10, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Inserido em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, Brasília, 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.345, de 09 de dezembro de 2010**. Fixa critério para instituição de datas comemorativas. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12345.htm> Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 21.366, de 5 de maio de 1932**. Rio de Janeiro, 5 de maio de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21366-5-maio-1932-559485-publicacaooriginal-81718-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,bondade%20e%20da%20solidariedade%20humana>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.093, de 12 de setembro de 1995**. Dispõe sobre feriados. Brasília, 1995. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9093-12-setembro-1995-348594-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº10.607, de 19 de dezembro de 2002**. Dá nova redação ao art. 1º da Lei nº 662, de 6 de abril de 1949, que “declara feriados nacionais os dias 1º de janeiro, 1º de maio, 7 de setembro, 15 de novembro e 25 de dezembro”, e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10607.htm> Acesso em: 24 jan. 2022.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. Trad. Rui Nazaré. In: BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 7-39.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização**: questões para a Educação hoje. 1ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Tradução de Maria Manuela Rocha. 2ª edição. Oeiras, Celta, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4406876/mod_resource/content/3/Escola%20e%20cultura%20-%20livro.pdf> Acesso em: 23 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014. Disponível em:

<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf> Acesso em: 13 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

HOBBSAWM, Eric. A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, (orgs) **A invenção das tradições.** Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Págs. 9-23. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4504477/mod_resource/content/1/HOBSBAWM%2C%20E.%20Inven%C3%A7%C3%A3o%20das%20tradi%C3%A7%C3%B5es.%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 18 jan. 2022.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf Acesso em: 19 jan. 2022.

IBGE. **Informativo.** Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Nº.41. 2019. ISBN 978-85-240-4513-4. p.01-12. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/IBGE-informativo%20N-41%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/IBGE-informativo%20N-41%20(1).pdf) Acesso: 09 set. 2021

IBGE. **Informativo.** Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Nº.38. 2018. p.01-12. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso: 09 set. 2021

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência.** 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf> Acesso em: 28 jan. 2022.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência.** 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes> Acesso 19 jan. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão et al. 5ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Autorização nº 018/95, de 18 de maio de 1995.** Fundação Padre Anchieta (Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativas). Destinatário: Secretário Municipal de

Educação de Londrina, Luiz Carlos Bruschi. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Carta/Ofício, de 18 de novembro de 1996**. Destinatário: Luís Augusto da Silva, Chefe do Departamento da Rede Interior Fundação Padre Anchieta, São Paulo - SP. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, ano 3, n. 0, mar. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, ano 3, n. 1, abr. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, maio. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, jun./jul. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, ago./set. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, out./nov. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, abr./maio. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, jun./jul. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Apostila de Atividades**, Londrina, ago./set. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico TV CEM**. Londrina – PR, 1996. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. **Prevenção e Enfrentamento à Violência**. Londrina, 2023. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/prevencao-e-enfrentamento-a-violencia?start=1> Acesso em: 15 jan. 2023.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto TV CEM: TV na Escola**. Londrina – PR, 1994. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Geral 2009**. Londrina – PR, 2009. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Sugestões de Atividades Referentes a Programação – TV CEM**, Londrina, fev. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 0, mar. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 1, abr. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 2, maio. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 3, jun./jul. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 4, ago./set. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 5, out./nov. 1998. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 3, n. 6, dez./jan. 1998/1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 4, n. 7, fev./mar. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 4, n. 8, abr./maio. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 4, n. 9, jun./jul. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 4, n. 10, ago./set. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 4, n. 11, out./nov. 1999. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 4, n. 12, dez./jan. 1999/2000. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 5, n. 13, fev./mar. 2000. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina –MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 5, n. 15, jun./jul. 2000. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano V, n. 15, ago./set. 2000. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **TV CEM em Revista**, Londrina, ano 5, n. 17, out./nov. 2000. Arquivo pertencente ao Museu Escolar de Londrina – MEL.

MAIA, Marta Nidia V. G. **Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças.** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:<<https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d08.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2022.

MAIA, Marta Nidia V. G. **Educação infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação mestrado – PUC/Rio, Departamento de Educação, 2011.

NASCIMENTO, Iris Oliveira do. **Competências de soldado: Relações de Gênero na Formação Profissional da Polícia Militar.** 2013. 159 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1188577> Acesso em: 08 jun. 2021.

NUNES, Ana Lucia Siqueira de Oliveira. **Festas e celebrações: um estudo sobre visualidades da escola.** 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais, Goiás, 2005.

OLIVEIRA, Sandra R. F. **A Noção de Tempo Histórico na Criança:** um estudo do passado, das ideias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. Marília, 2000. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847823/mod_resource/content/1/Sandra%20Regina%20Ferreira%20de%20Oliveira%20O%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20nas%20s%C3%A9ries%20iniciais.pdf Acesso em: 11 ago. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **História: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 21. 2010. 212 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-historia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 mai. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Saberes indisciplinados: os conteúdos da história na escola e as aprendizagens para a vida. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol. 2, nº 3, p. 201-216. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/77> Acesso em: 10 mai. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo/ SP: Editora Schwarcz S.A. 2019. ISBN 978-85-5451-599-7. Disponível em: <http://www.stiueg.org.br/Documentos/7/582.pdf>. Acesso em junho/2021.

ROCKWELL, Elsie et al. **La escuela cotidiana.** ROCKWELL, Elsie (org.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROSSO, Mainara. **As datas comemorativas no contexto escolar:** um olhar sobre a aprendizagem significativa nas aulas de artes. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (ART Licenciatura) Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, Criciúma, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4651>>. Acesso em: 18 jul.2021.

RUMOR, Vanessa. **O mais do mesmo no telejornalismo diário:** O processo de repetição em reportagens de TV sobre datas comemorativas e temas recorrentes' 2016 285 f. Mestrado em Jornalismo Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/54/1/Vanessa%20Rumor.pdf> Acesso em: 29 jul.2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. p. 16-35. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LIVRO%20SACRISTAN-%20%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf> Acesso em: 22 jan.2022.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. In: MARTÍN, Márcia Castillo; OLIVEIRA, Suely de (org.). **Marcadas a Ferro: violência contra a mulher uma visão multidisciplinar – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 260p.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/marcadas-a-ferro.pdf/view>> Acesso janeiro/2022.

SAITU, Cecília de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais**. 2017, 84 f. Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. UFRRJ.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. nº 63. Outubro de 2002. p. 237-280. Inserido em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC_CS63.PDF Acesso em 13 jun. 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente não-ocidentalista? A Filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. In: Coimbra: Edições Almedina. 2009. Inserido em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf Acesso em 13 jun. 2021

SILVA NHANDEWA, Alexsandro da. **Nossa história nós conhecemos**. In: SILVA NHANDEWA, Alexsandro da; ALMEIDA, Tiago Pyn Tánh de. (et al). Tetã Tekoha... São Paulo: Editora Pólen, 2020, 96p.

SILVA, Vânia Cristina da. **"Ó Pátria amada, idolatrada, salve, salve!" Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945)**. 2011, 139 f. Mestrado em História Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca do CCHLA/UFPB.

TONHOLO, Thamiris B. **Ressignificando o trabalho com as datas comemorativas na escola: Outros olhares para a prática educativa**. 68 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2014. Disponível em:<
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2014%20THAMIRIS%20BETTIOL%20TONHOLO.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2021.

VEIGA, Ana Maria Veiga; GASPARETTO, Vera. O pensamento vivo de Heleieth Saffioti. Revista Estudos Feministas. Em 03 setembro 2021. **Scielo em Perspectivas Humanas**. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/09/03/o-pensamento-vivo-de-heleieth-saffioti/#.YjdE_rMLnc Acesso em: 19 mar 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Levantamento de dados das Revistas

- **Revista ANO 3 nº 01 – abril 1998** – chamada principal: Índio, uma questão de cidadania. Não traz a temática mulher.

- **Revista ANO 3 nº 0 – março de 1998** – chamada principal: A Educação e as Leis de Trânsito. Programação Especial: Dia Internacional da Mulher (está na capa e aparece apenas no Guia de Programação). Já justificamos o porquê de não analisar os Guias, mas é importante destacar que o Dia Internacional da Mulher está na capa, apesar de não encontrarmos seções ou artigos sobre o assunto na revista. Na página Agenda Cultural (p. 05), anuncia a “1 Mostra Free de Poesia” para homenagear o Dia Internacional da Mulher e chama atenção a propaganda de uma Escolinha de Futebol apenas para garotos.

- **Revista ANO 3 nº 2 – maio de 1998** – chamada principal: A Informática e o Mercado de Trabalho. A capa traz a programação especial: Dia das Mães e Libertação dos escravos. Na página 7 sugere confecção de lembrancinhas para o Dia das Mães, propondo opções como: perfume, sabonete, batom envolvidos no Tule e receita de como fazer sachês.

- **Revista ANO 3 nº 3 – junho/julho de 1998 – Capa chamada principal:** Meio Ambiente, Conscientização e Preservação. Não há uma matéria referente à temática mulher. Na página 4 encontra-se um espaço cultural onde divulga a exposição de Wania Tibery.

- **Revista ANO 3 - nº 4 - agosto/setembro 1998** – Chamada principal da **capa:** Saúde e Qualidade de vida. Na **capa** traz o tema “a violência contra a mulher” e a imagem que parece ser de uma figura masculina, dado o mês de edição do documento ser agosto/setembro. Na página 11 vê-se um artigo desenvolvido pela Secretaria Especial da Mulher, citando a campanha de conscientização intitulada “Violência contra a Mulher: uma realidade que não se pode maquiar”. A mesma versa sobre os vários tipos de violência contra as mulheres: violência física, sexual, emocional e social.

A referida revista cita o CAM (Centro de Atendimento à Mulher) com dados sobre as mulheres atendidas, apresentando a informação de que o órgão atende; (imagem abaixo da capa e da p. 11 mencionada).

Cerca de 35 casos por mês, dentre eles, 41% de violência física e 53% de violência emocional. Além desses dois tipos, as mulheres ainda estão sujeitas à violência sexual e social. Hoje as mulheres representam 51% das matrículas escolares do ensino (básico, médio e universitário) no Brasil. Uma em quatro famílias brasileiras depende do trabalho da mãe para o seu sustento. Segundo dados da Secretaria, esses lares são os mais pobres e vulneráveis. Outro dado é que, a cada quatro minutos, uma mulher é espancada no Brasil, sendo que 63% dessas agressões ocorrem dentro da própria família; ainda assim, apenas um terço dessa violência é denunciado. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 4, agosto/setembro 1998, p. 11).

O CAM está ativo atualmente e tem informação a respeito no site da Prefeitura Municipal de Londrina²⁰.

-Revista ANO 3 nº 5 – outubro/novembro de 1998 – chamada principal:
O Idealismo de Mãos dadas com a Educação. Na página 11, tem-se a seção “Mulher – O Conselho Londrinense em defesa dos direitos da mulher”, com um artigo intitulado: Secretaria cria Conselho em defesa dos direitos da Mulher.

Na sequência, destacamos alguns trechos do mesmo artigo que consideramos pertinentes para posterior análise

Em 1975, a ONU realizou, na cidade do México, a 1ª Conferência Mundial da Mulher, com o objetivo de definir estratégias para institucionalização de ações de defesa dos direitos humanos das mulheres e promoção da igualdade entre os sexos. A última Conferência realizada em Beijing, China, em 1995, reuniu mulher de diversas nacionalidades, que elaboraram a agenda mundial da luta feminina, a ser adotada por todos os governos. No Brasil, o movimento organizado de mulheres, torna possível a partir da década de 80, a criação dos Conselhos da Condição Feminina que, ampliam os canais de interlocução e parceria entre a sociedade civil e o poder público. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 5, agosto/novembro, 1998, p.11).

²⁰ Para mais informações acessar: <https://portal.londrina.pr.gov.br/prevencao-e-enfrentamento-a-violencia?start=1>

Esses trechos são enfatizados pela importância dos fatos que revelam na orientação da prática docente;

Importante no processo de democratização do poder, os Conselhos atuam sobre diversos setores da sociedade civil, elaborando, executando e fiscalizando as políticas públicas afim de possibilitar uma ação mais articulada, capaz de atender as reivindicações populares e de somar forças na luta pela promoção da igualdade entre homens e mulheres. No país existe um Conselho Nacional, 13 Conselhos Estaduais e 53 Municipais. No Paraná, 15 cidades possuem Conselho municipal. Em Londrina o Poder Executivo já encaminhou ao Poder Legislativo o projeto de lei propondo a criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos humanos da Mulher. Tomando como base o documento “Estratégias da Igualdade”, de autoria do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Conselho Londrinense atuará nas áreas de educação, saúde, combate à pobreza e à violência, comunicação e participação política. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3, nº 5, agosto/novembro, 1998, p.11).

Na Revista dos meses de agosto a novembro de 1998, encontramos também os Campos de Atuação Prioritários do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, mais especificamente acerca dos seguintes temas: educação, saúde, combate à pobreza e à violência, comunicação e participação política (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 5, agosto/novembro, 1998, p.11):

- **Educação** – O Conselho Municipal pretende criar mecanismos que facilitem o acesso da mulher a todos os níveis de educação. Promover a incorporação, nos currículos e livros didáticos, temas que afirmem a igualdade de direitos entre homens e mulheres.
- **Saúde** – Desenvolver ações voltadas à redução das taxas de mortalidade materna e de programas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, câncer de mama e de colo de útero. Garantir a implementação do programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher – PAISM.
- **Combate à pobreza e à violência** – Promover e apoiar a implementação de projetos de geração de renda. Incentivar a criação de meios que facilitem a obtenção de créditos. Apoiar programas e projetos de combate à violência contra a mulher. Propor e orientar a implementação de um sistema de proteção às vítimas de violência doméstica e seus familiares em caso de risco de vida.
- **Comunicação** – Estimular os meios de comunicação a dar mais visibilidade à produção das mulheres na mídia. Incentivar a criação de redes de comunicação entre organizações feministas. Criar mecanismos que facilitem maior acesso das mulheres às novas tecnologias da comunicação.

- **Participação Política** – Estimular a representação paritária de homens e mulheres nas instâncias de deliberação e decisão dos partidos, instituições governamentais e organizações da sociedade civil.

Na contracapa, abaixo dos anúncios há uma divulgação de um alerta sobre câncer de colo de útero, solicitando que as mulheres façam os exames de rotina. O material é elaborado pela Prefeitura Municipal de Londrina/ Secretaria Municipal de Saúde.

- **Revista ANO 3 nº 6 – dezembro/janeiro de 1998/1999** – chamada principal: Natal Tempo de Amor. Na página 11 vemos uma seção intitulada “Mulher – Londrina entra na Campanha Nacional - Uma vida sem Violência é um Direito Nosso”.

Enfatizamos algumas partes que consideramos interessantes para guiar as práticas pedagógicas dos/as docentes;

A proposta de celebrar o 25 de novembro como o “Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher” surgiu o I Encontro Feminista latino Americano e do Caribe, em 1981. Essa data foi escolhida para homenagear as irmãs Mirabel, Minerva, Pátria e Maria, da República Dominicana, que em 1960, durante a Ditadura de Trujillo, foram brutalmente assassinadas. Neste ano de 1998, em que se comemora o Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas e o Ministério da Justiça, lançou uma Campanha Nacional “Uma vida sem Violência é um Direito Nosso”, que tem como foco principal a família, núcleo primeiro de organização da sociedade. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 6 – dezembro/janeiro de 1998/1999, p. 11).

Além dos fatos históricos destacados acima, o texto que trata da Campanha Nacional “Uma vida sem Violência é um Direito Nosso”, enfatiza o papel da família e da mídia em ações de combate à violência intrafamiliar;

Despertando a família para a importância da convivência pacífica, estaremos contribuindo para a expansão dessa mentalidade para além dos lares, estimulando a discussão da violência em suas diversas manifestações. A proposta da Campanha foi construir um processo de articulação, que culminou na assinatura do Pacto Comunitário Contra a Violência Intrafamiliar, e desenvolver um programa de ação conjunta ao longo do ano de 1999. Para lutar contra a violência intrafamiliar é preciso romper o silêncio que a cerca. É preciso dar visibilidade a essa questão através de múltiplas ações, particularmente na mídia e, inclusive, incentivar a produção de dados estatísticos. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 6 – dezembro/janeiro de 1998/1999, p.11).

Ainda acerca da violência intrafamiliar, o mesmo artigo traz informações e orientações sobre o compromisso dos órgãos municipais especializados no que tange ao problema social destacado;

Com este intuito a Secretaria Especial da Mulher, da Prefeitura do Município de Londrina, lançou no mês de novembro uma Cartilha de Informação e Orientação da Violência Contra a Mulher. Nela, aparecem dados estatísticos, os serviços especializados disponíveis e uma reflexão sobre o papel de cada um de nós na construção de um mundo mais justo e igualitário. É fundamental romper com a cumplicidade, a tolerância social e a impunidade desse fenômeno degradante. Deve-se ter como estratégia a conscientização de toda a população para a rejeição da violência intrafamiliar. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 6 – dezembro/janeiro de 1998/1999, p11).

Na mesma revista (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 3 nº 6 – dezembro/janeiro de 1998/1999, p.11) consta a informação de que “o prefeito Antônio Belinati solicitou a Secretaria Especial da Mulher, a organização de uma comissão local para planejar e coordenar a execução das ações em nosso município [...]”, tendo como base um termo de adesão.

- **Revista ANO 4 nº 10 agosto/setembro 1999** – chamada principal da capa: Brava Gente Brasileira. Na seção Mulher, traz um artigo intitulado: “Secretaria Especial da Mulher mostra a situação das mulheres no Brasil”. Os dados apontados no referido artigo foram extraídos das fontes: Os Direitos das Mulheres e o Legislativo no Brasil publicado no CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Brasília/DF, março de 1999) e do Tribunal Regional Eleitoral do Paraná s/d.

Se por um lado a expressão das mulheres e a sua contribuição para a sociedade brasileira são significativas, por outro, não são traduzidas em termos de respeito e de valorização social. As mulheres participam da produção de riquezas, mas encontra-se praticamente ausentes das posições de poder e de posição nas esferas públicas. São responsáveis, quase que exclusivamente, pela educação e socialização das crianças. A violência psicológica, física e sexual permeia a vida de muitas mulheres. Elas constituem 63% das vítimas de agressões físicas cometidas no âmbito doméstico. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 10 agosto/setembro 1999, p. 11).

A mesma seção da revista (TV CEM em Revista ANO 4 nº 10 agosto/setembro 1999) apresenta dois quadros com informações relevantes. O

primeiro quadro faz referência às eleições no Paraná, nos anos de 1992 e 1996, com dados da quantidade de vereadores/as e prefeitos/as nos respectivos anos. No mesmo quadro traz informações a respeito da representação das mulheres no Brasil como a quantidade de Deputadas Federais e Senadoras eleitas nos anos de 1998; e outros dados que não conseguimos identificar o período.

Ainda na seção Mulher, da revista (TV CEM em Revista ANO 4 nº 10 agosto/setembro 1999) o segundo quadro denominado “Luta pelos Direitos das Mulheres”, apresenta marcos históricos no Brasil e em Londrina nas décadas de 70, 80 e 90.

Na referida seção da mesma revista apresenta-se seis estratégias para a igualdade (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 10 agosto/setembro 1999, p. 11):

Fortalecimento das organizações de mulheres; Implementação de Políticas públicas e legislação numa perspectiva de gênero; Fortalecimento das Redes Feministas; Aprofundamento da interlocução entre Estado e sociedade civil; Criação de conselhos; Institucionalização de serviços especializados.

- Revista ANO 4 nº 7 – fevereiro e março de 1999 – Chamada principal: “Fevereiro Mês do Carnaval”, entre outras chamadas na capa, aparece o dia Internacional da Mulher. Na página 11, com o título “08 de março Dia Internacional da Mulher”, traz a foto em preto e branco de uma mulher negra, fotografia tirada pela jornalista Janaína Ávila.

O artigo da revista (Revista ANO 4 nº 7 – fevereiro e março de 1999) traz marcos importantes das lutas das mulheres e o movimento feminista:

Desde o século passado, a luta das mulheres pelo voto, maiores oportunidades de acesso à educação, ampliação de mercado de trabalho, salários, direitos trabalhistas iguais aos homens e maior proteção à maternidade, deram início ao movimento feminista. Esse movimento começou na Inglaterra, principalmente nas cidades que eram pólos industriais, como Londres, Birmingham e Bristol. De 1920 a 1928, o direito ao voto feminino foi sendo, aos poucos, reconhecido, primeiro nas eleições regionais e depois para as mulheres de mais de 30 anos. Finalmente, em agosto de 1928, o parlamento inglês outorgou o direito ao voto a todas as mulheres, em igualdade de condições com os homens. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 7, fevereiro e março de 1999, p. 11).

O artigo, da referida revista, cita que a Primeira Guerra Mundial marcou um “momento crucial no processo de incorporação das mulheres à sociedade, ombro a ombro com os homens no Brasil, o direito ao voto veio em 1932 e 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 7, fevereiro e março de 1999, p. 11).

Além dos marcos históricos já mencionados, o artigo destaca também a criação do Dia Internacional da Mulher:

Uma data fundamental da história do movimento feminista é a de 8 de março. Com o objetivo de homenagear as mulheres do mundo inteiro em sua luta pela paz, pela democracia e pelo socialismo, Clara Zetkin propôs a criação do Dia Internacional da Mulher Trabalhadora, na segunda Conferência Internacional da Mulher Socialista, realizada em Copenhague, em 1910. Escolheu 8 de março porque nessa data, no ano de 1857, operárias de uma indústria têxtil de Nova York se revoltaram contra as péssimas condições de trabalho que estavam submetidas e resolveram ocupar a fábrica, reivindicando: igualdade salarial, melhores condições de trabalho e redução da jornada de catorze para dez horas. Os patrões fecharam todas as portas e atearam fogo ao prédio ocupado. Resultado: morreram 129 mulheres queimadas. Inicialmente, a data foi incorporada apenas pelas mulheres socialistas de alguns países europeus, como Alemanha, Áustria, Dinamarca e Suíça. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 7, fevereiro e março de 1999, p. 11).

-Revista ANO 4 nº 11 – outubro/novembro de 1999 – Chamada principal:

“Toda criança tem direito a uma educação que desenvolva sua cultura geral e espírito crítico.” Na **contracapa** temos telefone e endereço do Centro de Atendimento à Mulher – CAM, com a frase “onde buscar ajuda” e a ilustração da campanha: olho machucado, juntamente com a frase da mesma “Violência contra a Mulher uma realidade que não se pode maquiar”.

Na seção Espaço Aberto temos uma oração denominada “A criança que queria ser uma tevê”, esta aponta algumas preferências da mãe e do pai em relação aos programas de TV. Segue um trecho da oração:

Senhor, faze de mim um aparelho de televisão, para que meus pais me tratem como eles tratam o televisor. Para que olhem para mim com o mesmo interesse com que olham para a tela da TV; **especialmente quando minha mãe assiste à sua novela favorita, e meu pai, ao seu esporte predileto.** [...] eu gostaria de ver mamãe se admirar de mim como ela se admira quando vê a última moda na tela. Eu gostaria que meu pai risse comigo como ele faz quando os artistas

contam suas piadas. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 4, grifo nosso).

A revista (ANO 4 nº 11 – outubro/novembro de 1999) faz referências à saúde da Mulher, descrevendo que o advento da saúde pública, que surgiu como consequência do processo de urbanização e formação de grandes cidades, estruturou-se no último século simultaneamente aos grandes progressos da medicina. “A saúde da mulher, sobretudo nos aspectos relacionados à maternidade, sempre foi uma das preocupações centrais daqueles que planejam a saúde pública no Brasil”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11 – outubro/novembro de 1999, p. 11).

Com todo avanço da medicina e das políticas públicas implementadas para atender a saúde da mulher constatamos, ainda hoje, índices preocupantes que apontam carência tanto nas áreas de atendimento e tratamento, quanto na área de prevenção das doenças. O movimento de mulheres vem trazendo, historicamente, como uma das principais bandeiras de luta, a implementação de uma política ampla de assistência integral à saúde da mulher. Inúmeras conferências mundiais [...] dedicaram atenção especial a esse assunto, que foi incluído nas pautas como importantes compromissos a serem assumidos pelos governos. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 11)

Entretanto, assinalam que há muito a ser realizado para que se concretizem os compromissos adotados pelos governos;

[...] quanto a atenção à saúde da mulher, para que possamos avançar na diminuição do índice de mortalidade materna, na prevenção do câncer ginecológico e das doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a AIDS, e na redução da gravidez na adolescência. Destacamos a necessidade de se desenvolver estratégias especiais de atenção à saúde da mulher considerando as especificidades socioculturais e étnico-raciais que interferem diretamente na condição de saúde da população feminina. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 11).

Alguns dados sobre a mortalidade da mulher referente ao Câncer de mama são destacados no artigo:

Dados do Instituto Nacional de Câncer mostram que, no Brasil, o câncer de mama constitui a primeira causa de morte por câncer nas pessoas do sexo feminino. Em geral 50% dos casos de câncer de mama são diagnosticados em estágios avançados da doença, o que contribui para o alto índice de mortalidade. Segundo informação da Organização Panamericana de Saúde, a mortalidade materna em

nosso país é de 30 vezes maior que a dos países desenvolvidos. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 11).

Em relação à gravidez e o parto na cidade de Londrina:

Dados da Secretaria Municipal de Saúde mostram que, em Londrina aconteceram, no ano de 1998, 4 óbitos de mulheres em decorrência de complicações durante a gravidez e no parto. O coeficiente de mortalidade materna em Londrina é de 51 para cada 100 mil nascidos vivos. No Brasil, o índice, em 1998, foi de 124 óbitos para cada 100 mil nascidos vivos. As gestantes adolescentes precisam de maior atenção quanto ao acompanhamento médico durante a gravidez e o parto, pois as probabilidade de complicações são maiores. No Brasil 22,3% dos partos realizados pelo SUS são de jovens com idade entre 10 a 19 anos. Em Londrina, o índice de gravidez na adolescência é de 21%. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 11).

Quanto aos casos de AIDS em Londrina traz que:

A AIDS é uma doença que vem crescendo muito entre as mulheres. Segundo dados do Ministério da Saúde, no início da epidemia foram registrados 40 casos de homens com AIDS para 1 mulher. No período de 97/98 este índice cresceu de dois casos masculinos para cada feminino. Em Londrina foram notificados, no período de 1984 a junho de 1999, um total de 194 casos de AIDS entre mulheres, segundo informação do Centro integrado de Doenças Infecciosas. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 11, outubro/novembro de 1999, p. 11).

-Revista ANO 4 nº 08 – abril/maio de 1999 – Chamada principal Teatro:

Festival Internacional de Londrina. Na **seção** Mulher temos os projetos e trabalhos realizados pela Secretaria Especial da Mulher. O artigo intitulado “A Secretaria Especial da Mulher avança com Londrina” aborda sobre a criação da mesma;

A Secretaria Especial da Mulher – SEM foi criada no final de 1997, a partir da reforma administrativa da PML. A coordenadoria Especial da Mulher, órgão que deu origem a SEM, já havia criado o CAM – Centro de Atendimento da Mulher, em 93. A partir da Criação da Secretaria Especial da Mulher, surge o desafio de estruturar as ações de trabalho. Desenvolvendo trabalhos que visam contribuir para a construção de uma sociedade onde as condições de liberdade e igualdade entre homens e mulheres sejam asseguradas, a Secretaria trabalha nas áreas de atendimento social, jurídico e psicológico à mulher vítima de violência, discriminação e preconceito, promoção e defesa dos direitos humanos das mulheres e na possibilidade de imprimir, nas políticas públicas municipais, as perspectivas de gênero, reconhecendo que a igualdade de oportunidades entre os sexos constitui um dos

pressupostos básicos da democracia. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 08 – abril/maio de 1999, p. 11).

A seguir, alguns trechos de uma entrevista de 1999 com a Secretária Especial da Mulher, Dora Barnabé onde destaca os principais desafios da SEM;

São dois grandes desafios: um é assegurar que o poder público ofereça um serviço de qualidade à mulher, que hoje sofre violência, discriminação e preconceito e outro é poder contribuir para a construção de uma nova visão de mundo, interferir na formação de nossos jovens e crianças, para que no futuro a violência não aconteça mais [...] O programa de ação da SEM, no que diz respeito à prevenção, propõe a interferência nas políticas públicas, seja nas áreas de saúde, educação, cultura, assistência social e habitação. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 08 – abril/maio de 1999, p. 11).

Na contracapa da revista (ANO 4 nº 08, abril/maio de 1999) temos a propaganda dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo Centro de Oficinas da Mulher, organizados pela Secretaria Especial da Mulher- PML. A parte superior da imagem mostra uma mulher no curso de tecelagem. Na parte central vemos um grupo no curso de acolchoados e na parte inferior; elas parecem estar no curso de plantas medicinais.

-Revista ANO 4 nº9 junho/julho 1999 – chamada principal 19º Festival de Música de Londrina de 3 a 15 de julho de 1999. Na contracapa da revista a propaganda de um programa de rádio em parceria com a Rádio Paiquerê, elaborado pela Secretaria Especial da Mulher, chamado “A Voz da Mulher”. O programa trata de assuntos diversos: nutrição, economia, educação, saúde, gênero entre outros. O anúncio exibe a imagem da mulher como cantora, radialista, artista.

Quanto ao Programa “A Voz da Mulher” – o intuito era de ampliar o trabalho preventivo e alcançar uma parcela maior da população londrinense. De acordo com o artigo, a Secretaria Especial da Mulher, em parceria com a Rádio Paiquerê (desde novembro de 1998), “[...] aborda questões específicas sobre a mulher, combate a estereótipos sexuais nos meios de comunicação e denuncia todas as formas de violência e discriminação praticadas contra a mulher na nossa sociedade”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 9 junho/julho 1999, p. 11).

Em relação ao objetivo e temas discutidos no programa;

O objetivo do programa é conscientizar a sociedade londrinense sobre as relações de gênero e suas implicações no cotidiano das mulheres. Já foram abordados temas como violência doméstica, gravidez na adolescência, mulheres e AIDS, Projeto de Plantas Medicinais da Secretaria Especial da Mulher, a mulher na 3ª idade (sendo este desdobrado em 2 programas pelo debate que gerou), mortalidade materna, informações sobre órgãos públicos, o alcoolismo e as consequências na estrutura familiar, importância do aleitamento materno, entre outros. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº9 junho/julho 1999, p. 11).

A ilustração da figura feminina, na página do artigo, é da mulher como cantora, artista, bem vestida e com expressões felizes.

- **Revista ANO 4 nº 12 – dezembro/janeiro de 1999/2000** – chamada principal: Programação Especial de Final de Ano. Na Contracapa temos uma publicação referente ao Dia Mundial da Alimentação, 16 de Outubro, onde a Secretaria Especial da Mulher fala a respeito do lançamento da “Revista Retratos: as diversas faces da mulher na produção alimentar”. O intuito era “[...] retratar a participação da mulher na produção alimentar, destacando aspectos das diferentes culturas, a experiência das pioneiras e o cotidiano das mulheres londrinenses”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, s/p).

Na seção Mulher temos o artigo intitulado: “Campanha Uma Vida sem Violência é um Direito Nosso”. A campanha também é citada em outras revistas da TV CEM como a do ANO 3 nº 6 de dezembro/janeiro 1998/1999 e na do ano 5 nº13 de fevereiro/março de 2000. Quanto à participação da cidade de Londrina;

No dia 25 de novembro de 1998, o Município de Londrina, representado pela Secretaria Especial da Mulher, participou em Brasília, da assinatura do Pacto Comunitário Contra a Violência Intrafamiliar, aderindo à Campanha Nacional “Uma Vida sem Violência é um Direito Nosso”. A Campanha promovida pela organização das Nações Unidas e Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, faz parte das comemorações do Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e teve como objetivo intensificar a luta contra a violência intrafamiliar ao longo do ano de 1999. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13).

De acordo com a referida revista (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13), para dar encaminhamento à Campanha no Município de Londrina, o prefeito Antônio Belinati instituiu a Comissão de Cidadania

de Londrina, que “[...] sob a coordenação da Secretaria Especial da Mulher, desenvolveu suas ações, visando à prevenção e ao combate à violência intrafamiliar, periodizando as áreas de educação, saúde e segurança”. Em cada área da Educação aponta algumas ações:

Educação: tomando por base os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação e do Desporto, que inclui os temas transversais: Ética, Meio Ambiente, pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, nos currículos escolares do ensino fundamental, a Comissão de Cidadania de Londrina realizou, em 19 de agosto, o Seminário “Pluralidade Cultural e orientação Sexual: trabalhando estes temas nas escolas”. Com a participação de 250 profissionais da rede de ensino público municipal e estadual, o Seminário indicou a formação de grupos de trabalhos responsáveis pela definição de estratégias de desenvolvimento dos temas “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” e pela elaboração de um material de apoio específico para ser utilizado pelos professores em sala de aula. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13).

Na área da saúde;

Saúde: o trabalho junto aos profissionais de saúde teve início com o Seminário “Prevenção, Atendimento e tratamento à Mulher Vítima de Violência em Londrina; Saúde e Parceiros”, realizado em maio deste ano. O Seminário teve como resultado a formação de um grupo de trabalho, composto por profissionais do Hospital Universitário de Londrina, do hospital de Clínicas, da Autarquia do Serviço de Saúde e da Secretaria Especial da Mulher, responsável pelo estabelecimento de uma rede integrada de serviços especializados de atendimento à mulher em situação de violência, dando ênfase aos procedimentos que devem ser adotados no atendimento às mulheres e adolescentes vítimas da violência sexual, conforme orientação contida nas Normas Técnicas do Ministério da Saúde. O Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná já aderiu à proposta e constituiu uma equipe interdisciplinar para implantar o serviço, que já encontra-se em fase de experimentação. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13).

Na área da segurança;

Segurança: Os Departamentos Policiais constituem um dos primeiros serviços que a maioria das mulheres em situação de violência procura. Portanto, a polícia é parte integrante da rede de serviços voltados para a prevenção da violência intrafamiliar. Sendo assim, a Comissão de Cidadania de Londrina elaborou uma proposta que visa à capacitação para policiais civis e militares, abordando a questão da violência contra a mulher. O objetivo deste trabalho é promover a sensibilização dos policiais, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento, no Município de Londrina, de estratégias interinstitucionais de combate à

violência intrafamiliar, onde a mulher é a principal vítima. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 4 nº 12, dezembro/janeiro de 1999/2000, p. 13).

- **Revista ANO 5 nº 15 – junho/julho 2000** – chamada principal: Escolas Municipais Revivem a História Brasileira. Não aborda a temática mulher.

- **Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000** – chamada principal: 8 de março - Dia Internacional da Mulher. Destaque de uma frase na capa “Garantir os direitos da mulher, da criança e da família é responsabilidade de todos”. As ilustrações da capa apresentam a mulher negra, idosa, indígena entre outras.

Na seção Intercâmbio, apresenta uma atividade das professoras Simeire e Lenice, que trabalhando a temática Educação Sexual, realizaram com os/as alunos/as, “uma pesquisa para saber o que os pais e mães pensam sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres na nossa sociedade”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 –fevereiro/março 2000, p. 5).

O trabalho iniciou-se a partir do programa televisivo “Quebra-Cabeça”, apresentado na TV CEM, que tinha como tema: “Meninos não choram”. “Após discussão, as crianças levaram como tarefa três perguntas para serem respondidas por pais e mães, separadamente. Tal pesquisa abrangeu 90 entrevistados”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 5).

A partir das perguntas da pesquisa: Você concorda que os homens podem realizar trabalhos domésticos? Você concorda com a ideia: homem que é homem não chora? Mulher pode trabalhar como caminhoneira, segurança ou em profissão que há mais homens trabalhando? É apontado que:

Os resultados obtidos demonstraram que, em nossa comunidade, os homens e as mulheres estão buscando conviver harmonicamente com suas funções, dividindo tarefas e reconhecendo as potencialidades um do outro. Esperamos que no futuro nossos alunos sejam homens e mulheres felizes, cientes dos papéis que desempenham sexualmente, sem culpa, medo ou preconceito. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 –fevereiro/março 2000, p. 5).

Na Revista ANO 3 nº 6 de dezembro/janeiro de 1998/1999 e Revista ANO 4 nº 12 de dezembro/janeiro de 1999/2000 aparecem algumas citações semelhantes referente às Comissões e as Campanhas já citadas.

A seção Mulher traz o artigo denominado: 8 de março – Dia Internacional da Mulher. “Em novembro de 98, Londrina assinou o Pacto Comunitário Contra a Violência Intrafamiliar, representada em Brasília pela Secretaria Especial da Mulher”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12).

Esta ação gerou a formação da Comissão de Cidadania de Londrina, que assumiu o encargo de desenvolver, ao longo de 99, “a Campanha Uma vida sem Violência é um Direito Nosso: propostas de ação contra a violência intrafamiliar, coordenada, no Brasil, pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12).

Para divulgação da “ideia do respeito aos direitos humanos e despertar as pessoas para ações concretas em defesa da convivência pacífica, civilizada e ética entre todos, e mais especialmente entre os membros da família núcleo primeiro da organização da sociedade”, a Comissão de Cidadania de Londrina focou nas áreas de saúde, educação e segurança pública. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12).

Este trabalho resultou na definição de ações de relevância, tais como:

Desenvolver os temas transversais em parceria com as escolas públicas; Realizar oficinas de capacitação e aperfeiçoamento, periodicamente, com os policiais civis e militares sobre Direitos Humanos e Cidadania; Implantar um sistema integrado de atendimento e orientação à mulher vítima de violência e maus tratos, contando com o Centro de Atendimento à Mulher, Hospital Universitário, Postos de Saúde, Delegacia da Mulher, Instituto Médico Legal, Instituições de Ensino Superior e Ministério Público. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12).

Londrina e a Declaração de Beijing é outro item citado neste artigo;

O Município de Londrina, coerente com os compromissos assumidos, enquanto signatário da Declaração de Pequim/95, no que tange à Assistência à mulher em situação de violência, discriminação e

preconceito tem mantido o Centro de Atendimento à Mulher – CAM em pleno funcionamento, proporcionando atendimento social, psicológico e jurídico. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12).

O artigo assinala que, com o desígnio de, cada vez mais, poder aperfeiçoar esse serviço, a SEM, “nos últimos dois anos através da equipe técnica do CAM, realizou, além do atendimento especializado à mulher vítima de violência, importante trabalho de caráter formativo e informativo (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12).”, são eles:

Campanha: Violência contra a Mulher, uma realidade que não se pode maquiar. Realização de oficinas temáticas sobre a violência intrafamiliar. Publicação da cartilha Violência Contra Mulher: Informação e Orientação. Estudo sobre o perfil do agressor para definição de estratégias de intervenção a fim de proporcionar o atendimento do mesmo; Pesquisa: A mulher idosa vítima de violência; Articulação para implantação de uma rede de atendimento local à mulher vítima de violência com órgãos e instituições afins; Elaboração do Guia de Recursos da Comunidade. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 12-13).

A respeito da Campanha “Sem as Mulheres os Direitos não são Humanos”;

Nas comemorações do cinquentenário da declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, o Comitê Latino Americano e do caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher - CLADEM, e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, reunidos a outras organizações, apresentou junto a ONU, uma proposta que prevê a inclusão da mulher, sem restrições, em todos os níveis da sociedade, buscando a igualdade e o seu desenvolvimento integral. O documento que orientou a campanha Sem as Mulheres os Direitos não são Humanos, recebeu no Brasil, 7 mil assinaturas de adesão. Dessas, 253 foram de homens e mulheres londrinenses e 01 institucional sendo da Secretaria Especial da Mulher. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 13).

Frases expostas no meio do artigo sem mencionar a autoria: “O preconceito impede a real igualdade de oportunidades” e “Os direitos da mulher são direitos humanos e os direitos humanos são universais”.

A respeito do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher;

A Prefeitura do Município de Londrina, através da Secretaria Especial da Mulher, articulada com as Organizações Comunitárias Femininas, encaminhou o processo de criação do Conselho Municipal dos Direitos

da Mulher, empossado no dia 8 de março de 1999. O Conselho constitui-se num importante instrumento da democracia, enquanto instância de interlocução entre o governo e a sociedade civil, para a formulação de políticas públicas e iniciativas da sociedade civil objetivando a eliminação da discriminação de gênero e a conquista da plena cidadania das mulheres. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p.13).

O artigo aponta ainda que as Diretrizes do Conselho de Londrina têm como base “o documento Estratégias da Igualdade, de autoria do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que pode ser denominado de Plataforma de Ação Nacional para a promoção da igualdade de gênero”. (LONDRINA, TV CEM em Revista ANO 5 nº 13 – fevereiro/março 2000, p. 13).

Outras informações importantes também aparecem neste artigo, como as publicações do ano de 1999 do Centro de Documentação e Pesquisa sobre a mulher. Em outro quadro intitulado “Programa de Assessoria Técnica às Organizações Comunitárias Femininas, cita convênios firmados com a Prefeitura de Londrina para fornecimento de cursos para o público feminino.

- Revista ANO V nº 15 – agosto/setembro 2000 – chamada principal: Ser pai faz a diferença! Não traz a temática mulher.

- Revista ANO V nº 17 – outubro/novembro/dezembro 2000 – chamada principal: Os direitos da criança. Não traz a temática mulher.

APÊNDICE 2

Levantamento de dados das Apostilas

As Apostilas de Atividades dos anos de 1998, dos meses de fevereiro, abril, junho/julho, agosto/setembro, outubro/novembro não trazem a temática mulher. Somente as apostilas de março e maio de 1998 dialogam com a temática. Interessante notar que estas não têm ilustrações femininas nas capas.

Na Apostila de Atividades de março/1998, página 01, o assunto é Dia Internacional da Mulher. A sugestão de atividade 1, propõe que os/as alunos/as entrevistem suas mães, tias ou avós sobre as brincadeiras e esportes que elas praticavam quando eram crianças e quais praticam hoje. Posteriormente, pede para ilustrarem as brincadeiras e esportes citados, organizando um painel. Na atividade 2, sugere pesquisar e trazer recortes de revistas que mostrem mulheres exercendo atividades profissionais e/ou esportivas.

Posteriormente, propõe montar um painel, contextualizar e questionar sobre profissões que, até pouco tempo, eram definidas como masculinas. Pede-se ainda para debater com os/as alunos/as os vários papéis da mulher no mundo moderno e criar um texto coletivo. Ao final da atividade temos a imagem de uma mulher trabalhando em uma máquina de datilografia.

Na Apostila de Atividades de maio/1998, página 04, temos o assunto mães. O documento traz atividade para confeccionarem lembranças para o Dia das Mães, montagem de um livro com a biografia das mães, por meio de um questionário que aborda várias questões sobre esse tema, para serem respondidas por pessoas da família e a própria mãe. Propõe, também atividades que solicitam foto, desenho e depoimento da criança sobre sua figura materna. Abaixo da atividade temos a imagem de uma figura feminina empurrando um carrinho de bebê (parece ser uma criança com carrinho de boneca).

Quanto ao ano de 1999, temos apenas 3 Apostilas de Atividades bimestrais: abril/maio, junho/julho e agosto/setembro e somente a de abril/maio tem conteúdos sobre a mulher. Na capa desta (abril/maio de 1999) aparece a imagem de uma mãe sorridente amamentando um bebê. (Imagem abaixo).

A apostila dos meses de abril/maio de 1999 apresenta sugestões de atividades da página 2 até a página 4. A página 2 traz o texto “Mãe que faz e acontece” de Edy Lima, com a sugestão de ler e comentar o texto oralmente. Segue apresentando proposta de mais duas atividades: uma de labirinto para tirar a mãe da cozinha e levar para tomar sorvete na praça; e a outra de caça palavras, sendo preciso encontrar tarefas que as mães fazem “todo santo dia”. Esta apostila apresenta várias imagens femininas realizando atividades domésticas e de cuidado.

Na página 4 da apostila de abril/maio de 1999, há uma sugestão de ler um poema “As mãos dela” para os/as alunos/as. Neste material não consta a autoria. Sugere-se realizar a atividade quebra-poemas, onde é necessário recortar as palavras do quebra-poemas e montar um poema lido, com a proposta de criação de novos poemas com as palavras recortadas.

Resumindo, das 10 apostilas encontradas apenas 3 delas trazem a temática mulher nos meses específicos (março e maio), sendo estas temáticas relativas às datas do Dia Internacional da Mulher e Dia das Mães.