



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SAMANTA BOTINI DOS SANTOS

“DE SUFRAGISTAS ÀS PRIMAVERIS”:
AS COMPREENSÕES HISTÓRICAS DE ESTUDANTES
JOVENS SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA.

Londrina
2020

SAMANTA BOTINI DOS SANTOS

**“DE SUFRAGISTAS ÀS PRIMAVERIS”:
AS COMPREENSÕES HISTÓRICAS DE ESTUDANTES
JOVENS SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do Título de MESTRE em História Social.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2020

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

Botini dos Santos, Samanta .

DE SUFRAGISTAS ÀS PRIMAVERIS : As compreensões históricas de
estudantes jovens sobre o Movimento Feminista. / Samanta Botini dos Santos.
- Londrina, 2020.
150 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli .

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História
Social, 2020.

Inclui bibliografia.

1. História Feminismo Movimento Feminista Estudantes Escola - Tese. I. Rosa
Cainelli , Marlene . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

SAMANTA BOTINI DOS SANTOS

“DE SUFRAGISTAS ÀS PRIMAVERIS”:
AS COMPREENSÕES HISTÓRICAS DE ESTUDANTES JOVENS
SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do Título de mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Nádía Guariza
Universidade Estadual do Centro Oeste -
UNICENTRO

Prof. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de junho de 2020.

*À todas as mulheres que lutaram no
passado para que hoje eu ocupasse
esse lugar.
Muito obrigada.*

AGRADECIMENTOS

No processo que influi sobre a chegada do momento final do mestrado, celebrado pela defesa, é necessária a retomada de alguns pontos que fizeram com que esse caminho fosse tomado lá atrás. Chegar ao fim dessa jornada compreende a difícil tarefa de rememorar aquelas e aqueles que fizeram desse caminho, por vezes, mais leve e menos doloroso. Felizmente, foram diversas as pessoas que contribuíram positivamente para que isso ocorresse, que sem mais delongas agradeço imensa e carinhosamente:

Aos meus pais, Silvia e Gilmar, que desde o início sonharam comigo o sonho da pós-graduação e foram ponto de força, apoio e luz em meio ao caos e incertezas.

À minha tia Marina, que com paciência e amor, ouvia as novas descobertas da pesquisa e saboreava as inquietações que surgiram, além de acalmar as incansáveis ansiedades que tomavam conta do processo.

Aos amigos do mestrado, Andressa, Dennis e Thiago, que desde o nosso primeiro encontro estiveram presentes, dividindo as carteiras em sala de aula, os almoços no R.U e os medos nas mesas de bares.

Aos meus amigos Álvaro, Louyse, Marília, Paula, Paulo Sérgio e Thais, fieis companheiros desde os tempos de graduação, acompanharam a jornada desde o início e vibraram a cada conquista e acalentaram cada medo surgido

Aos meus eternos professores, Jean, Marisa, Flavio e Luis Barnabé, que são grandes exemplos de luta por um ensino de história plural, e também contribuíram com o projeto quando nem sabíamos se viria a nascer enquanto pesquisa.

A Adenize Franco, que me ensinou que o útero tem o tamanho de um punho e que luta é substantivo feminino.

Aos amigos Caroline, Giovani e Karina, que pacientemente suportaram todas as alterações que ocorreram em mim durante esse processo, que se interessam pela pesquisa e vibram comigo por tudo que aconteceu.

Aos amigos que acompanharam esse processo e sonho desde o início e contribuíram com imenso apoio Beatriz, Lucas, Eduardo, Maicon e Walter.

Àqueles que dividiram mais do que as contas de casa, mas dividiram o lar, os momentos e aspirações com a pesquisa, Desirée, Ohanna, Isabela, Gabriel e Léo.

Ao Coletivo Feminista “Enfrente, Mulher” que me apresentou a força revolucionária que a união das mulheres é capaz de gerar.

Agradeço a minha eterna companheira de graduação, Ruhama, que desde 2013 acredita mais em mim do que eu mesma, me apoia e incentiva todos os passos. Agradeço a CAPES, instituição que vem sendo fortemente atacada e prejudicada, pelo apoio financeiro, cujo qual sem ele não seria possível concluir com êxito a pesquisa.

Por fim, agradeço a minha orientadora, professora Marlene Cainelli, pesquisadora incrível pela qual possuo profunda admiração desde a leitura de suas produções científicas enquanto era estudante de graduação e nem imaginava tê-la por perto. Agradeço a força e a liberdade que me concedeu para criação e descoberta da pesquisa.

Eu estou de pé
Diante do sacrifício
De milhões de mulheres antes de mim
Pensando
O que eu posso fazer
Para tornar essa montanha ainda mais alta
Para que as mulheres depois de mim
Possam ver mais longe

Rupi Kaur.

SANTOS, Samanta Botini. “**De sufragistas a primaveris**”: compreensões históricas de estudantes jovens sobre o movimento feminista. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Objetiva-se nesta pesquisa trabalhar com estudantes jovens do ensino médio de duas instituições, uma de ensino privado e outra de ensino público, acerca de seus conhecimentos sobre o movimento feminista. Como forma de coleta de dados, são utilizados questionários que visam compreender as narrativas dos alunos sobre afirmações, as quais necessitam tomar decisões. As instituições de ensino participantes da pesquisa estão localizadas na cidade de Londrina – PR, na região central e na região oeste da referida cidade. Mediante as narrativas dos estudantes busca-se compreender quais conhecimentos os estudantes mobilizam ao se posicionarem sobre questões referentes a divisão sexual do trabalho, maternidade, direitos das mulheres e a definição do que é o movimento feminista. A pesquisa contou com 261 questionários, sendo 190 da instituição de ensino público e 71 da instituição de ensino privado. A metodologia empregada diz respeito à Educação Histórica, campo de pesquisa que atua com base na epistemologia História e das Ciências Humanas, investigando por meio de recursos próprios da ciência histórica a cognição histórica. Como forma de organização das narrativas apresentadas pelos estudantes nos questionários, as ideias foram categorizadas e elencadas no modelo de progressão de Peter Lee (2003), entendendo-as como menos elaboradas, mais elaboradas e sofisticadas, mediante apresentação de elementos ricos e amparo à q1 História enquanto recurso narrativo. O conceito de “narrativa” foi apurado de acordo com as definições do historiador alemão Jörn Rüsen (2001). Por fim, observa-se que os estudantes apresentam conhecimentos e ideias acerca da atuação histórica e contemporânea do movimento feminista e das pautas políticas das mulheres. Entretanto, a dificuldade com o entendimento e a ausência da ciência histórica torna as narrativas menos elaboradas, impossibilitando novas formulações sobre o tema. Os resultados evidenciam um panorama em que os estudantes exibem conhecimentos acerca da temática feminista, entretanto, tais conhecimentos não se expressam de forma ancorada à base de discussões da epistemologia da História, aliando-se ao debate político liberal contemporâneo.

Palavras-chave: Movimento feminista. Educação histórica. Ensino médio. Pensamento histórico.

SANTOS, Samanta Botini. **“Fron suffragettes to spring”**: historical understandings of Young students about the feminist movement. 2020. 149 p. Dissertation (Master in Social History) – University State of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The objective of this research is to work with young high school students from two institutions, one from private education and the other from public education, about their knowledge about the feminist movement. As a method of data collection, questionnaires are used to understand students' narratives about statements, which need to make decisions. The educational institutions participating in the research are located in the city of Londrina – PR, in the central and western regions of this city. Through the students' narratives, it is sought to understand what knowledge the students mobilize when positioning themselves on issues related to the sexual division of labor, motherhood, women's rights and the definition of what the feminist movement is. The research included 261 questionnaires, 190 from the public education institution and 71 from the private education institution. The methodology used relates to Historical Education, a research field that operates based on the History and Human Sciences epistemology, investigating historical cognition through historical science resources. As a method of organizing the narratives presented by the students in the questionnaires, the ideas were categorized and listed in Peter Lee's (2003) progression model, understood as less elaborate, more elaborate and sophisticated, by presenting rich elements and support of the History as a narrative resource. The concept of "narrative" was investigated according to the definitions of German historian Jörn Rüsen (2001). Finally, it is observed that students present knowledge and ideas about the historical and contemporary performance of the feminist movement and the political agendas of women. However, the difficulty with understanding and the absence of historical science makes the narratives less elaborate, making new formulations about the subject impossible. The results show a panorama in which the students demonstrate knowledge about the feminist theme, however, such knowledge is not expressed in an anchored way based on discussions of the epistemology of History, allying with the contemporary liberal political debate.

Key-words: Feminism. History education. History.school. History teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero dos Estudantes Rede Privada de Ensino.....	71
Gráfico 2	Gênero dos Estudantes Rede Pública de Ensino	73
Gráfico 3	Configuração Familiar dos Estudantes da Rede Privada de Ensino	74
Gráfico 4	Configuração Familiar dos Estudantes da Rede Pública de Ensino	75
Gráfico 5	Organização Doméstica das Famílias dos Estudantes da Rede Privada de Ensino	77
Gráfico 6	Organização Doméstica Famílias dos estudantes da rede pública de ensino	79
Gráfico 7	Ideias Explicativas sobre o que é o movimento feminista	84
Gráfico 8	Ideias Explicativas sobre o Movimento Feminista dos Estudantes do Colégio da Rede Pública.....	85
Gráfico 9	Ideias Explicativas sobre Divisão Sexual do Trabalho dos Estudantes da Rede Privada de Ensino.....	101
Gráfico 10	Ideias Explicativas sobre Divisão Sexual do Trabalho dos Estudantes da Rede Pública de Ensino	102
Gráfico 11	Ideias Explicativas Sobre Maternidade dos Estudantes da Rede Privada.....	110
Gráfico 12	Ideias Explicativas sobre Maternidade dos Estudantes da Rede Pública de Ensino	111
Gráfico 13	Ideias Explicativas sobre Direitos das Mulheres dos Estudantes da Rede Privada	122
Gráfico 14	Ideias Explicativas sobre Direitos das Mulheres dos Estudantes da Rede Pública de Ensino	123

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O MOVIMENTO FEMINISTA E ESTUDOS DE GÊNERO	18
2.1	AS “ONDAS” FEMINISTAS	20
2.2	UMA CIÊNCIA FEMINISTA É POSSÍVEL?	25
2.3	ESTUDOS DE GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA	32
2.4	OS ESTUDOS DE GÊNERO E MOBILIZAÇÃO FEMINISTA: A AMEAÇA DISCURSIVA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	39
3	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CAMPO DE PESQUISA E ATUAÇÃO	52
3.1	O PASSADO COMO FONTE DE PESQUISA	52
3.2	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	54
3.3	FORMAÇÃO DO CAMPO E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	56
3.4	PENSAMENTO HISTÓRICO COMO CAMPO DE PESQUISA	58
3.5	CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	64
4.	FEMINISMO E PENSAMENTO HISTÓRICO: A CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA	68
4.1	O ESTUDO EXPLORATÓRIO: TRABALHANDO COM QUESTIONÁRIOS	69
4.2	A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS COTIDIANOS	77
4.3	IDEIAS EXPLICATIVAS DOS ESTUDANTES	83
4.3.2	Ideias Explicativas Mais Elaboradas Sobre O Movimento Feminista ...	88
4.3.3	Ideias Explicativas Sofisticadas Acerca Do Que é o Movimento Feminista	93
4.3.4	A Divisão do Trabalho Doméstico na Compreensão dos Estudantes ..	99
4.3.5	Ideias Menos Elaboradas Sobre Divisão de Tarefas Domésticas.	103
4.3.6	Ideias Explicativas mais Elaboradas Sobre Divisão de Tarefas Domésticas	107
4.3.7	Ideias Sofisticadas Sobre Divisão de Tarefas Domésticas	107
4.3.8	Ideias Explicativas Sobre Maternidade	109
4.3.9	Ideias Explicativas Menos Elaboradas Sobre Maternidade	112
4.4.11	Ideias Explicativas Sofisticadas sobre Maternidade	118

4.4.12	Ideias Explicativas Sobre Direitos das Mulheres	121
4.3.13	Ideias explicativas menos elaboradas sobre direitos das mulheres ...	123
4.3.14	Ideias explicativas mais elaboradas sobre direitos das mulheres	127
4.3.15	Ideias Explicativas Sofisticadas Sobre Direitos das Mulheres.....	129
5	CONCLUSÃO	133
	REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

Muita gente já ouviu a expressão de que o mundo seria dominado pelas mulheres, ou de que o futuro seria feminino. De acordo com a historiadora Mary Del Priore, os filósofos avisavam que o século XXI seria das mulheres, uma vez que elas deixaram o destino comum do matrimônio e da maternidade e ocuparam espaços na ciência, no mercado de trabalho, na economia, no poder de compra e afins.

O advento do movimento feminista fez com que ecoassem as vozes daquelas que possuem um percurso histórico configurado por submissões e discriminações. Mas será mesmo o século XXI marcado pela atuação das mulheres? Quando nos reportamos às problemáticas advindas da constituição de papéis sociais de gênero, nos deparamos com questões muito mais complexas de um projeto baseado no patriarcalismo e na dominação dos homens sobre as mulheres. Afinal, não estamos falando de quaisquer mulheres, estamos nos reportando às esposas e mães dos filhos deles.

O patriarcado, enquanto sistema de dominação, fez das mulheres mães, esposas, trabalhadoras domésticas e executantes de atividades que envolvem cuidado. Somente acerca dessas afirmações conseguimos chegar a um acesso deficitário da população feminina à democracia, pois as atividades de reprodução da vida ocupavam demais as mulheres para que se preocupassem com suas subjetividades. Desde a infância as mulheres são inseridas numa ótica de opressão com base em seu gênero. A educação das meninas difere muito da dos meninos, pois até mesmo os brinquedos, brincadeiras e costumes delas não correspondem aos meninos. Enquanto que expressões como “Senta igual mocinha!” se tornam uma advertência para as meninas, por outro lado são motivos de piada para os meninos.

No final do século XIX eclode o movimento feminista, que tinha como luta o combate às opressões contra as mulheres e, de acordo com seu contexto temporal, encampou pautas como: libertação sexual, educação igualitária, creches, moradias dignas e tantos outros interesses que amalgamavam adoção de novos padrões comportamentais com questões referentes ao acesso aos bens de sobrevivência.

Ao passo que o crescimento do movimento social pela libertação das mulheres das amarras patriarcais ocorre de forma ampla em países europeus, latino-americanos e no contexto norte americano, uma resposta foi se configurando e

contornando o processo de luta das feministas. Elas deixaram de ser “vulneráveis” para adquirirem dimensões “ameaçadoras”.

Após anos de luta feminista, muito se fala acerca do fim do feminismo ou de uma era “pós-feminismo”, em razão do alcance que as pautas de gênero tomam na sociedade e as vitórias do campo feminista. O movimento feminista atuou em diversos contextos, como na Ditadura Civil-Militar (1964-1985), mas o “desabrochar” feminista contemporâneo no Brasil foi marcado pela intensa participação das mulheres em protestos de rua e no ativismo virtual.

O pano de fundo para a compreensão da chegada do fim da linha do feminismo se deu no contexto de abertura política e avivamento das liberdades individuais no bojo democrático. Mais precisamente os anos 2000 apresentam uma agenda que estariam inclusas as mulheres. Mas estariam mesmo?

O debate de gênero na atualidade se encontra em destaque devido aos esforços e atuação política do movimento feminista, resultando no que poderia ter sido uma das grandes vitórias das mulheres: a eleição da primeira Presidenta da República. No cenário político dos anos 2000, a abertura aos grupos minoritários na agenda da política institucional (marcada inicialmente pela entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder) inicia o século XXI sob novos paradigmas sociais. As políticas institucionais de valorização das mulheres agiram nas questões referentes ao combate à discriminação, à violência doméstica e ao feminicídio. Juntamente a esse processo, a popularização da internet, novos formatos foram dados ao movimento feminista e aos Estudos de Gênero. O cyberfeminismo também trouxe questionamentos às condições de vidas das mulheres contemporâneas, bem como estruturaram um espaço de discussões organizadas em fóruns, comunidades e páginas na plataforma digital.

Em contraponto a institucionalização da agenda feminista, a partir de 2015, com a articulação de setores liberais-conservadores, os avanços acerca das diversidades do país passam a sofrer ataques diretos, e as identidades feministas assumem contornos pejorativos. No entanto, essa ofensiva reacionária não é uma causalidade exclusiva do Brasil: trata-se de um fenômeno que engloba diversos países da Europa, como Alemanha e França, e da América Latina, como Chile e Peru. Assumindo traços antissemitas, colonialistas e de perseguição de “inimigos”, no contexto da crise econômica de 2008 que assolou a Europa, a extrema direita ganha força (LOWY, 2015).

A composição política dos grupos de extrema direita é variada, entretanto, como aborda Lowy (2015), carregam dois eixos de propagação de ideais:

[...] em sua maioria, se não em sua totalidade, são favoráveis a medidas autoritárias contra a “insegurança” (usualmente associada a imigrantes) por meio do aumento da repressão policial, penas de prisão e pela reintrodução da pena de morte. A orientação reacionária nacionalista, na maioria das vezes, é “complementada” com uma retórica “social”, em apoio às pessoas simples e à classe trabalhadora (branca) nacional. Em outras questões - por exemplo, neoliberalismo, democracia parlamentar, antissemitismo, homofobia, misoginia ou secularismo - esses movimentos são mais divididos (LOWY, 2015, p. 654).

Certos discursos que configuram a existência de uma “ameaça comunista” circulando na sociedade, atrelando essa concepção a estereótipos, são adotados como ferramentas para barrar o avanço das pautas que envolviam justiça social e liberdades individuais. Dessa forma, por serem compreendidas as ideias libertárias em curso como uma “ameaça à família”, o movimento feminista dentro dessa lógica assume um caráter de intimidação e repulsa (COSTA; HONÓRIO, 2017).

O aprofundamento da crise¹ democrática no Brasil se dá com o golpe organizado em 2016, que resultou no *impeachment* da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff (PT), e a entrada de seu vice-presidente Michel Temer (PMDB). Para tal, costuram-se diversos acordos com setores da direita, principalmente os que agregam também o posicionamento conservador e contrário às liberdades individuais. O debate sobre gênero, sexualidade e feminismo assume, assim, outros contornos.

Mais recentemente, após o conturbado processo eleitoral de 2018, e com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (PSL), esses mesmos segmentos reacionários ganharam mais força e atuaram na criminalização e demonização de movimentos sociais de ordens progressistas. Os momentos que antecederam as eleições de 2018 foram marcados por protestos organizados via internet. Chamados de #ELENÃO, essas mobilizações foram protagonizadas por mulheres jovens, ativistas e feministas que eram contrárias às declarações misóginas já realizadas pelo, no momento, candidato à presidência quando ainda ocupava o cargo de deputado.

¹ Desde o processo eleitoral de 2014, mobilizações e ações midiáticas foram arquitetadas com a finalidade de gerar comoção pública e tirar a presidenta Dilma Rousseff (PT) do poder. A escalada autoritária que foi se formando se iniciou com a condução coercitiva do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) e vazamento ilegais de áudios de conversa entre Dilma e Lula, bem como aumento das

O contexto que advém desde a década de 1990, consolidado nos anos 2000, gerou respostas conservadoras que foram trazidas para a esfera educacional. As lutas e conquistas das mulheres passaram a fazer parte de currículos de educação e competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. A conquista de se trabalhar pelo viés científico e educativo sobre as mulheres está relacionada, diretamente, aos novos ares que o século XXI trouxe. Porém, mesmo com os esforços empreendidos pelas feministas em lutas organizadas, na ascensão de uma visão acerca da defesa dos Direitos Humanos, o âmbito educacional foi afetado. O embate mais emblemático se deu na elaboração de metas para o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em que se barraram as discussões de gênero e fomento de políticas de valorização das mulheres.

Frente a esse cenário brasileiro, de polarização política e ideológica, esta pesquisa se insere nesse contexto, buscando compreender ideias de estudantes regulares do ensino básico, público e particular, da cidade de Londrina (PR). A cidade de Londrina, localizada no interior do estado do Paraná, é composta por 506.101 habitantes, com uma população que recebe, em média, 2,8 salários mínimos e uma taxa de escolarização de 97,3%, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). A realidade política da cidade corresponde ao cenário brasileiro de aprovação às pautas conservadoras e de extrema-direita. Segundo dados da Justiça Eleitoral, o candidato e atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, figura conservadora de maior destaque na atualidade, recebeu 80,42% dos votos dos eleitores londrinenses. Dessa forma, é nesse contexto social, político, econômico que esta pesquisa ocorre.

A aspiração em realizar esta investigação se relaciona, inicialmente, ao contato com a militância feminista, a criação e a participação no Coletivo Feminista “Enfrente, Mulher”, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foi um importante passo nos estudos de gênero, particularmente. Entre 2015-2016, realizei uma pesquisa de iniciação científica no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa de fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação do Prof. Dr. Jean Carlos Moreno,

expressões de ódio na sociedade, endossadas pelo discurso reacionário de direita.

professor adjunto do colegiado do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

A pesquisa objetivou analisar manuais didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, buscando as representações acerca do movimento feminista. A pesquisa de iniciação científica concluiu que a ausência de conhecimentos sobre a história da luta das mulheres era uma realidade dos manuais didáticos, que escolheram, por uma gama de motivações, trazer uma narrativa política da história, âmbito que historicamente anulou a participação feminina. E a partir de então, com a ausência da perspectiva feminista, das conquistas alcançadas e dos entraves vividos, como estariam os estudantes formando seus pensamentos sobre o tema? Se o século XXI é mesmo das mulheres, como afirma a historiadora Mary Del Priore, porque não estamos estudando e ensinando suas trajetórias?

A investigação em si caminhou pela perspectiva de compreender o pensamento histórico através do campo teórico e metodológico da Educação Histórica, no qual os conhecimentos epistemológicos da Teoria da História são trabalhados, atrelando o ofício do historiador e a experiência dos estudantes e professores. Pelas explicações de autores como Isabel Barca, o trabalho com fontes históricas traria consistência às narrativas dos estudantes, bem como ao arsenal cognitivo mobilizado para inferir questões sobre os múltiplos horizontes que permeiam a produção historiográfica.

Dessa forma, esta pesquisa está construída mediante o cenário urgente dos estudos de gênero, visando sua atuação política na sociedade, que vende fórmulas de “mulher moderna”, mas que lucra com as problemáticas que cerceiam a atuação das mulheres até os dias atuais. A investigação está estruturada em três capítulos que seguiram a seguinte organização: abordagem histórica do movimento feminista e estudos de gênero; o campo de pesquisa da Educação Histórica e análise de dados.

O capítulo 1, intitulado “Movimento Feminista e Estudos de Gênero”, traz um recorte histórico dos 3 principais momentos do movimento feminista, convencionalmente chamados de “ondas”, para designar contextos distintos da atuação das mulheres nos Estados Unidos, Europa e Brasil. Na sequência, aborda-se a constituição do campo de estudos hoje chamado de “Estudos Feministas” ou “Estudos de Gênero”; por fim, são apresentados os elementos que compõem a

ferramenta discursiva da “ideologia de gênero” e a forma como tal discurso fere os direitos e liberdades individuais das mulheres.

O capítulo 2 dedica-se a metodologia de pesquisa da Educação Histórica, o qual apresenta alguns dos principais conceitos, as preocupações com a cognição histórica e sua área de atuação. Trata-se, também, do passado na pesquisa histórica, uma breve abordagem do Ensino de História no Brasil, a formação do campo de pesquisa denominado Educação Histórica, a utilização do passado na cognição histórica e as concepções da Educação Histórica.

O terceiro capítulo elucida a forma de aplicação da pesquisa, uma breve apresentação dos colégios que cederam espaço para a aplicação do questionário, uma explanação das narrativas dos estudantes e a análise referente às narrativas dos alunos. Com o objetivo de compreender quais conhecimentos foram mobilizados pelos estudantes, foram elaborados questionários que contaram com criação de categorias e descritores para analisá-los. As pesquisas de autoras referentes na Educação Histórica, como Isabel Barca (2007) e Julia Castro (2007), deram balizes para a elaboração, aplicação e análise das narrativas.

Para o diagnóstico dos conhecimentos dos estudantes acerca do movimento feminista, temáticas como a divisão sexual do trabalho, a maternidade, a definição do que entendem por movimento feminista e os direitos das mulheres atravessam os questionários. Os resultados, de forma geral, evidenciam que os estudantes sinalizam a compreensão do que é e foi o movimento feminista, entretanto, os entraves acerca da ciência histórica não formam a referência para o pensamento histórico.

Desse modo, esta pesquisa utiliza da produção científica dos Estudos Feministas e de Gênero, da epistemologia da História e do campo da Educação Histórica articulando esforços para compreensão acerca da composição narrativa que permeia o pensamento histórico de estudantes jovens do Ensino Médio de duas instituições de ensino da cidade de Londrina.

2 O MOVIMENTO FEMINISTA E ESTUDOS DE GÊNERO

A abordagem deste capítulo inicial versa sobre os aspectos históricos do Movimento Feminista no Brasil, Estados Unidos e Europa. Consideramos aqui os acontecimentos referentes às três ondas feministas, organizadas didaticamente como forma de compreensão da mobilização realizada por mulheres em diversos contextos históricos. Em seguida, traremos uma discussão sobre os Estudos de Gênero, antes compreendidos por Estudos da Mulher, que ganharam força no final da década de 1970 e início de 1980.

O Movimento Feminista surge no contexto das ideias iluministas, da Revolução Francesa e da Revolução Americana, pela busca de direitos políticos e sociais (COSTA, 2005). Apesar da ascensão, em meio às revoluções com ideais de liberdade colocados no contexto, os homens revolucionários dessa época eram contrários a participação das mulheres. Os agentes com maior evidência desse posicionamento foram Rousseau e Condorcet (1743-1794). O pensador de maior influência para a Revolução Francesa, Rousseau (1712-1778), defendeu que a liberdade dos homens não incluía a figura feminina, uma vez que as mulheres obtinham como destino “natural” o acesso apenas ao âmbito doméstico (MIGUEL; BIROLI, 2014).

O termo “feminismo” data do século XIX, nos Estados Unidos, para designar o movimento de mulheres em busca de direitos e liberdades. De acordo com Carla Cristina Garcia (2005), o conceito foi cunhado como definição de “movimento das mulheres e problemas das mulheres” (GARCIA, 2005 p. 12).

O Movimento Feminista em si eclode como contestação das mulheres em relação à condição feminina. Um importante documento que caminha no sentido de refutar questões e se apresenta enquanto produto de insatisfação das mulheres nesse período é a produção de Olympe de Gouges. Chamada de “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, trata-se de uma releitura para o feminino da “Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão”, invocando as mulheres para exigirem seus direitos. Na Inglaterra houve um movimento similar com Mary Wollstonecraft em sua obra “Uma vindicação dos direitos da mulher”, publicada em 1792. A autora produziu em 1790 “Uma vindicação dos direitos do homem”, que atuou como resposta à obra de Edmund Burke, chamada “Considerações sobre a Revolução em França”. A pauta dessas discussões propostas por Wollstonecraft

encampa os direitos à educação, direito ao voto, e a igualdade no casamento para as mulheres (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Outro impacto perceptível na atuação feminina foram os estudos socialistas, como a obra “A origem da propriedade privada e do Estado” de Engels. O autor defende a igualdade entre homens e mulheres e vincula a organização da esfera doméstica com a sociedade mais ampla. Em contrapartida, como aborda Luís Felipe Miguel (2014), a obra também possui a compreensão de que conceitos como patriarcado e dominação masculina são subdivisões da dominação burguesa, assim anulando as especificidades das questões de gênero que as feministas lutavam para salientar. Conforme exposto por Carla Cristina Garcia (2005):

Friedrich Engels tentou tratar a questão e seus esforços estão na obra *Origem da Família, da propriedade privada e do Estado*, publicada em 1844. Para esse autor, a origem da sujeição das mulheres não estaria em causas biológicas – a capacidade reprodutora ou a sua constituição física –, mas sim sociais: concretamente na origem da propriedade privada e a exclusão da esfera de produção social. Desse modo, a emancipação das mulheres está ligada ao seu retorno à produção e sua independência econômica (GARCIA, 2005, p. 71).

Os conceitos denominados patriarcado e dominação masculina estão relacionados com a subordinação das mulheres em um contexto histórico. O aporte da teoria feminista, segundo Flávia Biroli e Luís Felipe Miguel (2014) no livro “Feminismo e Política”, esclarece que o conceito de “dominação masculina” é o mais apropriado, pois dá conta de tratar com profundidade as questões relacionadas ao apagamento e subjugação que a população feminina se encontrava e se encontra na sociedade (BIROLI; MIGUEL, 2014).

Ao final do século XIX as mulheres foram incorporadas ao mercado de trabalho e inseridas na indústria. Nessas condições, passaram a ter contato com os ideais socialistas e anarquistas e, dessa forma, a organização das mulheres também se fez conjuntamente com o arranjo das classes populares (COSTA, 2005).

As movimentações feministas não se iniciaram somente pela conquista do direito ao voto feminino, mas como forma de negação de uma condição feminina, ou seja, principalmente as mulheres estadunidenses e europeias, negavam que a mulher devesse ser um indivíduo passivo com características frágeis ocultada pelas decisões masculinas (PERROT, 1988).

A historiadora parisiense Michelle Perrot (1988), grande pesquisadora da História das Mulheres, aborda no clássico trabalho “Os excluídos da História” a figura das mulheres no contexto da França. O cenário apontado por Perrot (1988) diz respeito ao âmbito privado, no qual a divisão de tarefas se organizava: os homens eram responsáveis pelo trabalho remunerado e a renda da família, enquanto que as mulheres cuidavam do lar e dos filhos, desenhando um panorama de funcionalidade aos indivíduos de acordo com o sexo (PERROT, 1988).

2.1 AS “ONDAS” FEMINISTAS.

Em meio ao panorama apresentado, o momento inicial dessa abordagem histórica diz respeito a Primeira Onda do movimento feminista ocorrida no final do século XIX e início do século XX com as mobilizações de mulheres pelo direito ao voto. Essa organização, conhecida como Movimento Sufragista, dedicou-se a exigir a participação das mulheres enquanto cidadãs ativas. A Inglaterra adquire esse direito em 1918, enquanto que as brasileiras só o conquistaram em 1932. As *sufrajetes*, como foram chamadas as mulheres que lutavam pelo sufrágio feminino, formavam um grupo composto por sujeitas de classe média, brancas e educadas (GARCIA, 2005).

No Brasil, o movimento de mulheres em busca do voto inicia-se mais tarde, na década de 1920. Em 1922, Maria Lacerda de Moura e Bertha Lutz fundaram, na cidade do Rio de Janeiro, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (TELES, 1993). No mesmo ano, Lutz organizou o I Congresso Internacional Feminista que ocorreu no Rio de Janeiro, onde nasceu a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Com o surgimento da entidade, há um grande impulso para conquista do voto feminino. A FBPF tem sua trajetória intrincada com a de Bertha Lutz, uma vez que a enfermeira e militante feminista teve contato com atividades de cunho político e feminista fora do Brasil e retorna para o país em 1918 com os ideais parisienses. A conquista do voto feminino no Brasil ocorreu somente após a Revolução de 1930, com a ruptura do pacto entre coronéis regionais e oligarquias estaduais, de São Paulo e Minas Gerais (PINTO, 2003).

Em 1949, a publicação de “O segundo sexo”, obra (clássica) da filósofa francesa Simone de Beauvoir, também foi um acontecimento que balançou a sociedade e, principalmente, as mulheres. A filósofa, na célebre colocação “Não se

nasce mulher, torna-se”, traz à tona o debate social e filosófico de que as condições nas quais mulheres estavam e estão colocadas não são de ordem natural, mas um conjunto de imposições que dificultam o agir e a ascensão feminina na sociedade ocidental. Essa ideia, segundo Luís Felipe Miguel (2018), é o raciocínio que funda o feminismo contemporâneo.

A Segunda Onda do movimento feminista ocorreu na década de 1960, conforme trata Maria Amélia Teles (1993) em seu trabalho “Breve História do Feminismo no Brasil”. No período em questão, Teles coloca que os movimentos feministas e negros, que emergiram durante os finais da década de 1960 e início de 1970, lutavam contra a discriminação que procuravam transformar as mulheres, jovens e negros em uma massa uniforme sem expressão cultural e política. A autora nos mostra que a ideologia do momento ditatorial era patriarcal, machista e racista (TELES, 1993).

De acordo com a historiadora brasileira Joana Maria Pedro (2005), o centro do debate das mobilizações desse período foram o direito ao corpo, ao prazer e a luta contra o patriarcado. A chamada Revolução Sexual atravessa essa época, com a entrada da pílula anticoncepcional no mercado e a possibilidade de mulheres decidirem se vão e quando vão ter filhos, configurando elementos da autonomia reprodutiva (TELLES, 1993). Ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, as mobilizações marcam posicionamentos contrários a Guerra do Vietnã e da atuação dos movimentos contraculturais, como o Movimento Hippie (COSTA, 2005).

Nessa conjuntura, as demandas das mulheres feministas brasileiras passaram pelo cenário de efervescência da Bossa Nova, a renúncia do presidente Jânio Quadros e o Golpe Militar em 1964. Na década de 1970, a luta da Segunda Onda feminista desencadeou na América Latina, em meio às problemáticas dos regimes autoritários que assolaram países latino-americanos como Brasil, Argentina e Chile (PINTO, 2010).

Um episódio referente à luta das mulheres nesse período, que ficou muito conhecido no cenário internacional foi “A Queima de Sutiãs” (em inglês, *Miss America protest*, ou simplesmente *bra-burning*). Ativistas americanas do movimento *Women’s Liberation Movement* pretendiam fazer uma fogueira onde seriam colocadas peças íntimas femininas, como sutiãs, calcinhas, espartilhos e até mesmo itens cosméticos e de beleza, como maquiagens. A fogueira não foi consumada, mas conseguiram demonstrar a intencionalidade de queimar aqueles objetos,

incendiando também toda uma cultura de opressão. O acontecimento se desenrolou como protesto ao que as manifestantes chamavam de “ditadura da beleza” durante o concurso de *Miss American*. Com ampla divulgação na mídia, as mulheres americanas mostraram ao mundo o que buscavam e o que estava por vir, a libertação feminina (PEDRO; GUEDES, 2010).

A filósofa estadunidense Nancy Fraser (2019), buscando compreender movimentos de justiça social em momentos de crise, aborda alguns questionamentos acerca do feminismo de Segunda Onda. Seu célebre trabalho “Feminismo, capitalismo e a astúcia da história” analisa três momentos do feminismo de Segunda Onda, o organizando pelos seguintes pontos: 1º) Mapeamento da Segunda Onda feminista a partir da nova esquerda anti-imperialista; 2º) A evolução do feminismo em um contexto neoliberal e 3º) A reorientação do feminismo atual da crise do capitalismo e realinhamento político estadunidense. A atualidade trazida pela autora diz respeito aos anos do governo do ex-presidente norte-americano Barack Obama (FRASER, 2019).

A partir das contribuições de Fraser (2019), é possível levantar algumas questões que serão mencionadas aqui, como o impacto das demandas da Segunda Onda e as mudanças efetivas na sociedade. Fraser (2019) coloca que a popularização das demandas dessa fase do movimento feminista foi muito importante, pois além de trazer ao debate público as questões referentes à mulher, como a polêmica pauta do aborto, também houve um debate de questionamento ao sistema capitalista. A compreensão de Nancy Fraser (2019) é de que foram politizados o âmbito pessoal e as discussões sobre injustiças, como a inclusão do trabalho doméstico no debate capitalista. Nas palavras de Fraser (2019, p. 35):

Para elas, superar a injustiça de gênero significava acabar com a desvalorização sistemática da provisão e cuidados e a divisão sexista do trabalho, tanto remunerado quanto não remunerado. Finalmente, ao rejeitar o estatismo dessa forma do capitalismo, as feministas de segunda onda nunca duvidaram da necessidade de fortes instituições capazes de organizar a vida econômica a serviço da justiça. Longe de querer libertar os mercados do controle do Estado, elas buscavam ao contrário, democratizar o poder estatal, maximizar a participação do cidadão, fortalecer a prestação de contas e aumentar os fluxos comunicacionais entre Estado e sociedade.

A filósofa atribui ao feminismo da década de 1970 o caráter contracultural, mas que desdobrou em um fenômeno social de massas com pessoas de diversas etnias, classes, ideologias e afins (FRASER, 2019).

No contexto da América Latina, esse período de mobilizações existiu concomitantemente aos regimes autoritários, o que faz com que os movimentos de caráter feministas sejam configurados de formas distintas. Flávia Biroli (2018) destaca que, no período ditatorial, ocorrido no Brasil de 1964 a 1985, era restringida a participação política com perseguições de gênero, nas quais as punições eram de ordem sexual, como estupro, inserção de objetos e até mesmo animais na vagina das militantes (BIROLI, 2018).

Nesse cenário, mesmo nos setores de esquerda o sentido de divisão estava colocado em voga, uma vez que grande parte das lideranças afirmava que o feminismo tinha caráter “divisionista” e que pretendia favorecer as classes dominantes. Porém, para as mulheres, a luta pela libertação feminina não deveria ser desvinculada da busca de soluções de problemas mais gerais da sociedade (TELES, 1993).

Outras pautas surgiram dentro do movimento entre o período de 1970 a 1980, como a saúde da mulher, o espaço de creches para as mães trabalhadoras, a violência doméstica, a violência sexual. As mulheres periféricas se configuram como personagens ativas, uma vez que o movimento feminista brasileiro possuía um caráter de classe e raça, com participação de maior destaque das mulheres brancas e de classe média. As pautas das mulheres pobres eram referentes ao custo de vida, à melhoria de salários e o direito ao acesso a creches (TELES, 1993).

De acordo com Flávia Biroli (2018, p. 176):

Organizações coletivas e movimentos feministas ampliaram-se a partir da metade do século XX, atuando em diversas frentes, entre as quais se destacam o direito a creches, o combate a violência contra as mulheres, a defesa de direitos reprodutivos e sexuais e a agenda da ampliação da participação feminina na política. Com o enfraquecimento da ditadura e a retomada do pluralismo partidário no final dos anos 1970, mulheres e movimentos passaram a atuar para incluir organismos e políticas públicas para mulheres na nova institucionalidade, forçando a construção de espaços de atuação e redefinindo o patamar das disputas. Permanecem, no entanto, muitos dos filtros que impediram de construir carreiras políticas, vencer eleições ou receber indicações a cargos de primeiro escalão.

Os efeitos da Ditadura Civil-Militar no Brasil, desenvolvidos por Flávia Biroli (2018), em perspectiva direta às mulheres, culminou no cerceamento das liberdades individuais – o que acabou por complicar o processo de exercício do voto plenamente e a construção de carreiras políticas para as mulheres.

O que compreende a Terceira Onda feminista, marcada pelo contexto dos anos 1990, reflete críticas a pautas que não foram encampadas pelos momentos anteriores. O teor questionador dessa ocasião é de abrangência das diferenças étnicas e de classe social, principalmente. Essas demandas ganham espaço em outros momentos, porém, as ativistas da época defendem que o caráter branco do movimento feminista das duas primeiras ondas não incluía sujeitos como as feministas negras.

Dessa forma, o movimento feminista dos anos 1960 até 1980 definiram com tom de universalidade a experiência das mulheres no mundo, fato que, como apontado Luís Felipe Miguel (2018), não se constitui enquanto realidade. De acordo com as leituras realizadas por Miguel (2018) acerca das colocações de bell hooks (2000), teórica feminista, artista e ativista social estadunidense, nos espaços dedicados aos debates feministas havia grande dificuldade de escuta dos pontos levantados pelas mulheres negras – o que, por conseguinte, constituía-se como invisibilidade:

As feministas negras, assim, confrontam tanto o predomínio masculino no movimento negro quanto a predominância branca e burguesa no feminismo, apresentando novas pautas de reivindicações e também um novo enquadramento teórico para a compreensão dos problemas da dominação (MIGUEL, 2018, p. 89).

A mudança de paradigma no movimento feminista, com a inclusão efetiva das pautas das mulheres negras, pode ser observada em alguns momentos. Sueli Carneiro (2003) expõe uma série de preocupações trazidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em relação ao debate racial de um espectro nacional e internacional. A participação das mulheres negras possui destaque na Conferência dos Direitos Humanos em 1993, ocorrida em Viena, onde se articula o compromisso do governo brasileiro em se discutir a pauta racial em um congresso internacional antes dos anos 2000. Além disso, como aponta Carneiro (2019, p. 317):

Vale destacar que a Conferência de Viena assumiu que os direitos das mulheres são direitos humanos, o que está consubstanciado na

Declaração e no Programa de Ação de Viena, documentos que dão grande destaque a questão da mulher e pregam sua plena participação, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural nos níveis nacional, regional e internacional e a erradicação de todas as formas de discriminação sexual, considerando-as objetivos prioritários da comunidade internacional.

Em 1995 realizou-se a Conferência de Pequim, onde foram promovidas ações que puderam medir a participação e a influência do debate racial no movimento de mulheres no Brasil. O que estava como exigência nesse contexto, mais especificamente por parte das mulheres negras, era a adoção de uma visão que abordasse as diversas opressões e que, enquanto movimento, o feminismo se colocasse ante a esse tipo de violência. Patricia Hill Collins (2009) traz que a teoria feminista “promove a noção de uma mulher genérica que é branca e de classe média” (2009 apud. MIGUEL, 2015, p. 86)

Outra questão encampada pelas feministas negras é a confluência de ideais que geram o apagamento das mulheres racializadas, expresso pela dificuldade do movimento negro em compreender as necessidades das mulheres negras, assim como o obstáculo de entendimento da pauta racial pelo movimento feminista. Podemos citar como exemplo a “Marcha de Um Milhão de Homens Negros” (*Million Man March*), realizada nos Estados Unidos em 1995, e que excluiu massivamente as mulheres negras (MIGUEL, 2015).

Dessa forma, apresentamos aqui um quadro das mobilizações organizadas por mulheres no período que abrange as décadas de 1960, 1970 e 1980 buscando compreender como as mulheres ativistas desses períodos se organizaram e exigiam suas especificidades perante um cenário de apagamento social. A partir de então, abordaremos questões referentes à constituição das questões da mulher/feminista dentro do campo científico e de produção de conhecimento.

2.2 UMA CIÊNCIA FEMINISTA É POSSÍVEL?

A historiadora Joan Scott (1988), em seu famoso trabalho “Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica”, inaugura a discussão a partir do campo da História com a utilização do termo “gênero” em contraposição ao conceito universalista de mulher. De acordo com Scott (1988), o uso da palavra “gênero” se insere no debate feminista como forma de negação ao determinismo biológico que

se encontra na abordagem de termos como “sexo” e “diferença sexual”. Para essa autora, as diferenças encontradas na categoria gênero são mais amplas, indicando que a forma como entendemos e enquadrados os sujeitos enquanto homens e mulheres, divididos entre seres dotados de aptidões para cuidar dos filhos e sujeitos providos de força física, é social e culturalmente construída. A forma que Joan Scott (1988) encontra para entender o “gênero” é a partir da historicização e da desconstrução de tais conceitos.

O uso do conceito de “gênero” vem a partir da importância de enfatizar todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. Para realizar um diálogo com as colocações de Scott (1988), inserimos no debate a filósofa pós-estruturalista estadunidense, Judith Butler (2016), que discute questões referentes também a contemporaneidade apresentando as diferenças de categorias como gênero e sexualidade. A filósofa compreende o sexo enquanto “resultado discursivo/cultural” inferindo críticas sobre noções que estabelecem o gênero anteriormente à cultura (PEDRO, 2005).

Importante salientar que Joan Scott (1988) e Judith Butler (2016), ambas com trajetórias intelectuais muito importantes para as produções feministas e os Estudos de Gênero, inferem sobre a presente perspectiva de formas distintas. Ambas as estudiosas conferem suas análises pensando acerca da produção histórica das desigualdades de gênero. No entanto, Scott (1988) defende a necessidade de avaliar como a construção das subjetividades masculinas e femininas construíram identidades, enquanto que a crítica de Butler (2016) é calcada no sentido biológico que a categoria gênero assumiu. Butler caminha pela perspectiva daquilo que ela chama de “performatividade de gênero”, assumindo o posicionamento de que o corpo é interpretado por símbolos, discursos e atos reiterados repetidamente que (con)formam as padronizações de gênero. Para a autora, é justamente o ideal normativo e regulador das identidades de gênero que forja a categoria de “sexo” enquanto “natural”. Na realidade, também a categoria “sexo” está envolta em processos de linguagem, significação, poder e saber. Assim, dificulta-se a separação entre sexo e gênero (PEDRO, 2005).

Butler (2016), no trabalho *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (*Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*), publicado em 1990, argumenta que o feminismo não pode ser o fundador de uma identidade

comum às mulheres, devendo seguir o viés da interseccionalidade, abrangendo categorias como classe e raça, geração e afins. A teoria interseccional foi criada por Kimberlé Crenshaw (2002), permeada pelo contexto de pautas dos coletivos de feministas negras e lésbicas que defendiam uma luta articulada contra a opressão sexual das mulheres, associadas outras desigualdades como racismo, exploração de classe social, heterossexismo e etc (CRENSHAW, 2002).

A interseccionalidade se configurou como uma abordagem sistêmica que entrelaça marcas de diferença na construção das desigualdades, podendo ser por raça, classe, gênero, orientação sexual e afins. Em análise realizada por Crenshaw (2004) a respeito da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a autora aborda que ambos os eventos buscaram tratar da discriminação racial e da discriminação de gênero vividas pelas mulheres negras, em contraposição a uma visão de Direitos Humanos que prevê abordagens separadas das dimensões opressivas (CRENSHAW, 2004).

Kimberlé Crenshaw elucida a teoria da interseccionalidade por meio da ocorrência na multinacional General Motors:

Na General Motors, os empregos disponíveis aos negros eram basicamente o de postos nas linhas de montagem. Ou seja, funções para homens. E, como ocorre frequentemente, os empregos disponíveis a mulheres eram empregos nos escritórios, em funções como a de secretária. Essas funções não eram consideradas adequadas para mulheres negras. Assim, devido à segregação racial e de gênero presente nessas indústrias, não havia oportunidades de emprego para mulheres afro-americanas. Por essa razão, elas moveram um processo afirmando que estavam sofrendo discriminação racial e de gênero (CRENSHAW, 2004, p. 10).

Dessa forma, Crenshaw (2002) aborda que os eixos de poder com caráter excludente são configurados por meio de “vias de intersecção”, com opressões que se cruzam e se tornam análises complexas. Portanto, a autora define a interseccionalidade como a “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais do racismo e do patriarcalismo, a opressão de classes” dentre outros sistemas desiguais e discriminatórios (CRENSHAW, 2002 p. 177).

A partir das incursões realizadas pela interseccionalidade, não há como se falar em um movimento feminista singular, uma vez que a categoria “mulher” não pode ser entendida como algo linear. No início da ebulição do movimento com o

protagonismo feminino, foram as mulheres brancas que lideraram, considerando a posição em que obtinham na sociedade, pois seus privilégios as beneficiavam para contestar tais condições. Após esse período, não há como pensar somente em pautas específicas das mulheres brancas e ricas, é imprescindível questionar e lutar pelo espaço de todas, pensando pelo viés da raça, da classe, da orientação sexual e entre tantos outros aspectos que nos mostram distintas uma das outras.

Não existe uma dominação patriarcal única, há de se pensar que mulheres negras passam por vivências distintas de mulheres brancas, uma vez que o racismo também é uma opressão e que nas sociedades ocidentais se configura como um marcador social. As violências que mulheres lésbicas sofrem relacionadas à sua sexualidade, ou ainda as experiências e dificuldades que mulheres em zonas de risco permeadas pela pobreza enfrentam, nos fazem considerar que não há como pensar em uma categoria única de opressão, uma vez que as existências passam por espectros diferenciados relacionados a diversos aspectos.

O gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente construídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2016, p. 21).

As particularidades que regem a categoria de “mulheres” influenciam diretamente nas pautas sociais, econômicas e políticas encampadas por elas, pensando na defesa daquilo que lhes é importante e necessário, como exemplo a luta por creches com atendimento de 5 horas diárias, uma vez que as mães pobres precisam trabalhar e necessitam de um local onde possam deixar seus filhos. Ou as lutas que envolvem as mulheres trabalhadoras rurais que no seu ambiente de ofício não possuem banheiro adequado e/ou o direito à licença maternidade (TELLES, 1993).

Há também a imprescindibilidade de se pensar na ótica em que as relações sociais foram criadas, são disseminadas e mantidas, ao passo que a cultura ocidental coloca os indivíduos em zonas limitadas, como é o caso da binariedade. Interpretar os vínculos sociais e as construções em que estamos submetidos pelo viés da binariedade de gênero aponta alguns rumos a seguir dentro dessa lógica. Judith Butler (2016) discute a maneira como a cultura é um aspecto importante no entendimento do conceito de “gênero”, uma vez que ele é representado (construído,

desconstruído e performatizado) em sociedade por meio de comportamentos, expressões e afins dentro de certos indícios culturais, estabelecendo relações com as identidades. Um corpo sexuado é lido, interpretado, decodificado, através de uma análise de “gênero”, tudo isso dentro de contexto da vida social. Esse corpo é interpretado por símbolos culturais que estão colocados dualidades, logo havendo duas possibilidades de ser: feminino ou masculino. Assim, não é a cultura em si que designa um modo de ser do sujeito que obteve seu corpo sexuado, mas a compulsão cultural em que esses corpos foram colocados (BUTLER, 2016).

Os questionamentos que circundam o feminismo também perpassam por essas indagações, pois o movimento vem reafirmando a negação de estereótipos de gênero, tais como o da mulher delicada, da mãe dedicada, da mulher passiva e etc. Os símbolos culturais que possibilitam a leitura da figura feminina estão internalizados nos indivíduos e são colocados como forma obrigatória e compulsiva de posicionamento do feminino. Em muitas situações as mulheres feministas são atacadas e interpretadas a partir de um discurso de “subversão da ordem”: esses corpos já foram tão sexuados e a sociedade não consegue enxergar e considerar construções históricas, assim, ela toma tais aspectos enquanto processos naturais e inerentes ao ser humano.

Se o gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que, como se irá sugerir, busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise de gênero. O *lôcus* da intratabilidade, tanto na noção de “sexo” como na de “gênero”, bem como no próprio significado de “construção”, fornece indicações sobre as possibilidades culturais que podem e não podem ser mobilizadas por meio de quaisquer análises posteriores (BUTLER, 2016, p. 30).

Diante da existência do movimento feminista, das reivindicações presentes, das temáticas, dos dados de violência de gênero no Brasil e no mundo, dos atrasos históricos referentes às pautas das mulheres e afins, podemos compreender como há uma notória vantagem dos homens sob as mulheres nos mais diversos âmbitos. Segundo a historiadora Margareth Rago (2012), existe um conceito universal de homem, que é o modelo racista e sexista, posto que esse indivíduo tem a ideologia de um homem branco, heterossexual e machista (RAGO, 2012). O mundo, em sua forma mais generalizada, foi concebido para responder a todos os estímulos da

população masculina, ou como diz Judith Butler: “o universal é masculino” (BUTLER, 2016, p. 48).

Butler percebe esse universalismo como uma forma de exercício sobre as pessoas, expresso pela heterossexualidade compulsória e pelo falocentrismo. Sendo assim, estamos inseridos em um meio em que não nos permite transgredir essa forma de relação, já que o modelo heterossexual é hegemônico. A autora utiliza o exemplo da sexualidade, como sendo impossível existir nesse meio enquanto sexualidade livre.

O movimento pró-sexualidade no âmbito da teoria e da prática feministas tem efetivamente argumentado que a sexualidade sempre é construída nos termos do discurso e do poder, sendo o poder em parte entendido em termos das convenções culturais heterossexuais e fálicas (BUTLER, 2016, p. 63).

Em paralelo às contribuições de Butler (2016), a historiadora brasileira Margareth Rago (2012) compreende que as mulheres trazem experiências históricas distintas das dos homens, que durante muito tempo foram compreendidas como perspectivas marginais, em referência de localização às margens (RAGO, 2012). A partir disso, forma-se um campo crítico acerca da narrativa hegemônica da História, capaz de construir novos significados para a produção científica, abrangendo concepções de novos sentidos para a interpretação do mundo, envolvendo a cientista com o objeto e a inclusão de temas que falassem sobre as mulheres, estreando, dessa forma, uma ciência feminista.

Entrando num mundo masculino, possuído por outros, a mulher percebe que não detém a linguagem e luta por criar uma, ou ampliar a existente: aqui se encontra a principal fonte do aporte feminista à produção do conhecimento, à construção de novos significados na interpretação do mundo (RAGO, 2012, p. 36).

Para Rago (2012) há uma concepção universal de homem intrincada a um caráter racista, sexista e ideológico. Assim, pensar os modos de produção científica pelo viés feminista é “romper com os modelos hierárquicos da ciência”. A historiadora também faz menção a Elizabeth Grosz, ao trazer a contribuição de que “a amnésia é estratégica e serve para assegurar as bases patriarcais do conhecimento”, referindo-se ao silenciamento e apagamento das mulheres no fazer científico (RAGO, 2012, p. 34).

Joan Scott (1992), ao realizar uma análise histórica da História das Mulheres, coloca que os sujeitos “homem” e “mulher” só existem em oposição um ao outro. Ela adiciona ao debate que a história produzida por homens ganha maior destaque, e afirma que “reivindicar a história das mulheres significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como verdade” (SCOTT, 1992, p. 77).

Por meio de uma discussão que toca possibilidades similares de interpretação, apresentamos aqui um debate que versa sobre a dominação em países colonizados e como isso influi na categoria “mulheres”. Essa vertente que analisa o gênero como aspecto atrelado à colonização é conhecida como “feminismo decolonial”, e apresenta e questiona os entraves do processo colonizador no que se refere ao gênero, à raça e à sexualidade. Para essa abordagem utilizamos o trabalho importante de María Lugones (2019), filósofa argentina, chamado “Rumo a um feminismo decolonial”. A discussão elaborada por Lugones aponta que a colonialidade é uma forma de desumanização dos sujeitos. O conceito de “homem” entendido aqui representaria um modelo universalizante, assimilando as análises de Margareth Rago (2012), que constitui sua identidade a partir de elementos como sendo um sujeito europeu, burguês, colono, moderno. A mulher é compreendida como um ser que alcança sua humanidade a partir de estereótipos, como a domesticidade da mulher frágil, passiva, virgem e etc (LUGONES, 2019).

O que é argumentado por essa vertente é que decolonizar os gêneros seria transformar a opressão de gênero em uma mudança viva na sociedade, que seria um ato de resistência. De acordo com a autora:

Decolonizar os gêneros é necessariamente uma práxis. Trata-se de transformar uma crítica de opressão de gênero – racializada, colonial, capitalista e heterossexista – em uma mudança viva na sociedade colocar o teórico no meio das pessoas em um entendimento histórico, humano, subjetivo/intersubjetivo da relação oprimir – resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão (LUGONES, 2019)

O debate do feminismo decolonial surge como uma crítica a partir daquelas que a autora chama de “mulheres de cor” e do “Terceiro Mundo”, ao feminismo universalista – branco e de classe média – que não acopla as suas discussões e demandas às categorias de classe, raça e sexualidade da mulher, assim, não dando conta de produzir um feminismo plural (LUGONES, 2019).

Adentrando as análises históricas, no texto “Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças” de Maria Odila Leite da Silva Dias (2019), a historiadora aborda que na perspectiva da História há necessidade de vencer as polaridades das relações de gênero, interpelando de outras formas o agir das mulheres na História para além dos processos de dominação masculina.

Outra problemática trazida por Dias (2019) é a necessidade de “historicizar conceitos como família, público e privado, cidadania e sociabilidades com a finalidade de transcender definições estáticas e valores culturais como inerentes a natureza feminina” (DIAS, 2019, p. 359).

De maneira ampla, a autora defende que a análise do gênero na História é necessária como forma de inquirir o fazer dos sujeitos no tempo, de modo que se utilize da ferramenta da historicização, conforme apresenta no trecho:

Uma vantagem desse enfoque perspectivista (com base em conjunturas históricas) consiste no modo de interpretar a integração dos indivíduos no conjunto das relações de poder, por meio das mediações sociais, o que acaba por oferecer uma visão mais clara sobre a inserção do indivíduo, homem ou mulher, no contexto mais amplo da sociedade em que vivem (DIAS, 2019, p. 365).

Por meio da visão histórica de Dias (2019), podemos estabelecer que a historiografia feminista possui um caminho metodológico aberto para possibilidades de construir as diferenças e explorar as diversidades dos papéis femininos. A partir de então, abordamos questões referentes à constituição do campo de pesquisa das discussões de gênero. A importância de se entender também o fluxo histórico dos Estudos de Gênero nos possibilita compreender o caminho realizado para a constituição de um âmbito de pesquisa validado pelo fazer científico feminista.

2.3 Estudos de Gênero: A construção de um Campo de Pesquisa.

Todas as mobilizações de mulheres no campo político geraram impactos na academia e na produção científica. No Brasil, a partir da década de 1970, há a inserção de novos temas na historiografia e a inclusão de proposições que abrangem as mulheres. As primeiras inquietações, conforme trata Guacira Lopes Louro (2014), dizem respeito à demonstração do silenciamento das mulheres, caracterizado por meio da opressão sofrida pela população feminina. Tal excitação

trouxe reflexões pioneiras ao que tange a criação do campo de Estudos Feministas (LOURO, 2014).

Joan Scott em “História das Mulheres”, comprometendo-se a apresentar o panorama histórico acerca dos estudos de gênero, relata que na década de 1960 as ativistas feministas estavam buscando por uma história com protagonismo das mulheres, de forma a trazer à tona a historiografia de heroínas que destacavam a atuação feminina. Na década de 1980, há um rompimento definitivo com a abordagem política, deslocando assim o debate das mulheres para uma história especializada (SCOTT, 1992).

Dentro das Ciências Humanas diversas áreas do conhecimento tratam das mulheres e suas ações. A maior visibilidade ficou a cargo dos ramos científicos associados às Ciências Sociais como Antropologia, Ciência Política, Sociologia e afins (HOLLANDA, 2019). Especificamente no âmbito da ciência da História, a História das Mulheres se desenvolveu no Brasil em meados dos anos 1980, por meio da História Cultural, adotando um viés de abordagem historiográfica que apresenta diversos aspectos das contribuições das mulheres na história e a multiplicidade do ser feminino (MATOS, 1998).

Entretanto, anteriormente a constituição efetiva de um campo sólido de estudos, já se apresentavam organizações que pensavam as mulheres numa perspectiva acadêmica. Tais ponderações estão inseridas nas décadas de 1960- 1970, em meio à realidade latino-americana das ditaduras militares. Com a organização de mulheres, foram criados “grupos de reflexão” com a finalidade de conscientizar e traçar estratégias sobre a condição feminina. O material de estudos nesse período eram relatos de exiladas e ex-exiladas políticas (HOLLANDA, 2019).

De acordo com o levantamento realizado por Albertina de Oliveira Costa, Carmen Barroso e Cynthia Sarti, no artigo “Pesquisas sobre a Mulher no Brasil: Do limbo ao gueto?”, resultado de um estudo realizado a partir de 1976 com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um dos marcos para os Estudos de Gênero no Brasil foi a tese de Heleieth Saffioti (1967), intitulada “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade”, que discute a marginalização das mulheres e defende que o trabalho feminino as levariam a um patamar econômico capaz de superar as desigualdades. Importante ressaltar que até esse período as mulheres ainda não eram entendidas enquanto

categoria de análise, portanto, a tese de Saffioti ficaria numa espécie de “limbo” acadêmico (COSTA *et al*, 2019).

Nesse mesmo período, anos finais da década de 1960, aumentaram os programas de pós-graduação e cresceu expressivamente o número de teses, resultando, resultando na ampliação dos estudos acadêmicos em ciências sociais e humanidades (COSTA *et al*, 2019).

Em 1975, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) realizou o Seminário “Contribuições das Ciências Humanas para a Compreensão do papel das mulheres”, organizado pelo Coletivo de Pesquisa sobre a Mulher da Fundação Carlos Chagas. Esse evento, de acordo com Heloisa Buarque de Hollanda (2019), marca o forte compromisso das mulheres no enfrentamento ao regime ditatorial e às desigualdades sociais (HOLLANDA, 2019). A SBPC esteve presente nos estudos da mulher, formando um poderoso indicador de expansão de pesquisas dessa natureza a nível institucional (COSTA *et al*, 2019).

Esse panorama nos apresenta o início dos estudos sobre a mulher no Brasil e em países latino-americanos, mostrando parte das dificuldades de constituição do campo de pesquisa acadêmica, mas também a forma como foi aceito por diversas áreas do conhecimento, levando o debate para âmbitos maiores.

A partir de 1978, há o surgimento de grupos de mulheres mais caracteristicamente feministas, sem tanta heterogeneidade das participantes. Esse dado, assim, amplia o processo de consolidação e expansão dessa área de pesquisa. Nesse mesmo ano ocorre aquilo que as autoras chamam de marco divisor nas pesquisas sobre mulher no Brasil, o Seminário “A Mulher na Força de Trabalho na América Latina”, ocorrido no Rio de Janeiro (RJ), e o “1º Concurso de pesquisas sobre a mulher brasileira” da Fundação Carlos Chagas (COSTA *et al*, 2019).

No início, as produções acadêmicas estavam preocupadas com a dimensão do trabalho e a atuação das mulheres, como esboça Costa *et al*. (2019):

As contribuições dessa área temática no Brasil estão relacionadas à decisão da incorporação da mão de obra feminina no mercado de trabalho capitalista. Os estudos de Heleieth Saffioti e de Eva Blay foram pioneiros e ainda constituem referências obrigatórias. Essa discussão evoluiu através da análise das diversas formas de participação da mulher na força de trabalho, no campo e na cidade (o emprego doméstico, o trabalho em domicílio, o setor informal de modo geral, o trabalho da menor, o trabalho na indústria e, numa abordagem mais histórica, a participação da mulher na constituição do sistema fabril), em seus mais variados aspectos (a discriminação,

a segregação ocupacional, os estereótipos no trabalho feminino) e, finalmente, na relação do trabalho com a vida familiar (COSTA *et al*, 1985, p. 116).

No que tange aos perfis das estudiosas, esses eram constituídos por mulheres que possuíam uma vida acadêmica fora do Brasil, se inspirando no cenário internacional de mobilização e estudos sobre as mulheres. A concentração de estudiosas acerca da temática possuía grande foco no eixo Rio-São Paulo, porém, não somente.

As agências financiadoras de pesquisa também foram de suma importância na consolidação do campo de pesquisa dos Estudos da Mulher, uma vez que articularam formas de amparo científico – ainda que sem o caráter de superação de carências históricas. Até antes da década de 1970 já existiam agências que financiavam pesquisas científicas, no entanto, a maioria delas contribuía com pesquisas de áreas de Ciências Exatas e Biológicas. A partir dos anos 1950, iniciam-se os custeios voltados às Ciências Sociais. A Fundação Ford foi importante nesse início dos Estudos da Mulher, porém, devido à falta de informação, havia o questionamento se o auxílio não seria com a finalidade de realizar espionagem e “cooptação imperialista”, preocupação que rondava o imaginário da época devido às tensões políticas (COSTA *et al*, 2019).

De acordo com Heloisa Buarque de Hollanda (2019), no prefácio do seu livro “Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e Contexto”, a década de 1980 deu às pesquisadoras o “direito de interpretar”, com a entrada dos *Women’s Studies* ou *Gender Studies* nas universidades, e a partir de então, a formar um campo legítimo do saber (HOLLANDA, 2019).

Da década de 1970 até 1984 crescem o número de estudos em diversas áreas do conhecimento sobre as mulheres, trabalhos produzidos para a obtenção dos mais variados títulos, como mestrado, doutorado e afins. Em 1973, outro marcador importante utilizado pela análise de Costa *et al* (2019) foi o curso na Universidade Federal da Bahia (UFBA) chamado “Sociologia da Família e relações entre os sexos”, ministrado por Zahidé Machado Neto. Em 1974, ocorreu a “Conferência sobre perspectivas femininas nas ciências sociais latino-americanas” em Buenos Aires. Desse modo, com a estabilização do campo de pesquisa de gênero, em 1981 se inicia o processo de criação de núcleos de estudos dedicados à

mulher. A década de 1980 também encena a criação da Associação de Pesquisas e Estatutos sobre a Mulher (APEM) no Rio de Janeiro (COSTA *et al*, 2019).

De acordo com a apuração das autoras, mesmo com toda a agitação e percurso de desenvolvimento teórico, até a data de publicação do trabalho de Costa et al (2019) em 1985, as pesquisas sobre as mulheres ainda se encontravam em um “limbo acadêmico”, uma vez que ocorria a segregação de produções e pesquisadoras dos estudos feministas (COSTA *et al*, 2019).

Avançando a análise por um viés histórico, Maria Izilda Matos (1998), prossegue por mais uma década, até os anos 1990, explorando as produções e problemáticas dos Estudos Feministas e/ou Estudos de Gênero. A partir de 1990, as abordagens no campo da História se ampliaram e começaram a tratar de temas como a violência e o imaginário feminino, e diversificaram as fontes, passando a utilizar na pesquisa histórica outras tecnologias de gênero, incluindo músicas, cinema e literatura. A diversificação dos tipos de enfoque, de cunho cultural, possibilitou recuperar manifestações passadas da experiência coletiva e individual, viabilizando estudos interdisciplinares sobre o tema (MATOS, 1998, p. 70).

Outra abordagem, por sua vez mais crítica, vem também por meio dos estudos feministas e refere-se à linearidade da História. A adoção da postura crítica a esse conceito pensa em formas de abordagens que fossem capazes de ampliar o objeto histórico:

Os estudos de gênero vão de encontro a certas tendências da historiografia contemporânea que questionam a concepção de história como evolução linear e progressiva e a do tempo vinculado a leis de mudanças e prognósticos do futuro. Procurando acabar com a segmentação entre passado e presente, os estudos de gênero contribuíram para ampliação do objeto de conhecimento histórico, levando a descoberta de temporalidades heterogêneas, ritmos desconexos, tempos fragmentados e descontinuidades, descortinando o tempo imutável e repetitivo ligado aos hábitos, mas também o tempo criador, dinâmico e das inovações, focalizando o relativo, a multiplicidade de durações que convivem entre si urdidas na trama história. Assim, as nuances, as tendências, os movimentos, passaram a ocupar a atenção dos historiadores, em lugar da certeza de fatos cronológicos e periodizações específicas (MATOS, 1998, p. 69).

Para a análise histórica desenvolvida por Matos (1998), os esforços realizados pelos Estudos de Gênero abordam as figuras “homem” e “mulher” enquanto possuidores de elementos como classe, raça, etnia, geração, religião,

entre outros. A multiplicidade de componentes apresentados serve para cruzamentos analíticos que contribuem no entendimento histórico do agir dos indivíduos no tempo (MATOS, 1998).

Mais contemporaneamente, Debora Diniz e Paula Foltran (2004) realizaram uma investigação acerca das publicações da Revista Estudos Feminista (REF), compreendendo o espaço temporal de 1998 a 2002. A REF é uma das maiores revistas de Estudos de Gênero do Brasil e da América Latina. Criada em 1992, publica desde então artigos e dossiês. Até 1998 a revista era editada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mas em 1999 passou para a Universidade Federal de Santa Catarina (DINIZ; FOLTRAN, 2004).

Os perfis encontrados pelas autoras revelam que 95% são produções realizadas por mulheres. O contingente maior foi de trabalhos executados por estrangeiros, formando a proporção de 4 estrangeiros para 1 brasileiro, totalizando números como: 19% de autoras estadunidenses, 8% francesas e 6% de autoras latino-americanas (Argentina, Chile, Colômbia e México). A revista também apresenta um fenômeno da região Sudeste do Brasil, com 44% de publicações, enquanto que 9% são da região Sul. As regiões Nordeste e Centro-Oeste contabilizam 4% das produções, sendo 2% cada. Na perspectiva das autoras, esse dado pode estar relacionado a uma possível má distribuição de incentivos à pesquisa no país, em que se privilegiam algumas regiões em detrimento de outras (DINIZ; FOLTRAN, 2004).

Em relação às áreas do conhecimento, a produção para a REF estabelece o seguinte espectro: o maior número advém de autoras com formação em Antropologia, Sociologia ou Ciências Sociais, estimando que 28% e 34% são de autoras com pós-graduação nas mesmas áreas; no campo da História, apenas 8% das autoras possuem graduação nesse ramo, e 7% com pós-graduação também na História; 4% das autoras são dos domínios dos cursos de Letras, Literatura e Educação, sendo que nenhuma publicação trata especificamente sobre Educação. Os temas das discussões de gênero no âmbito educacional, de acordo com o levantamento de dados realizado pelas autoras na REF, constituem um setor marginal de disseminação científica (DINIZ; FOLTRAN, 2004).

Dessa forma, como explorado pelas autoras no recorte específico à década de 1980, de contraposição dos estudos referentes à REF, os Estudos de Gênero no Brasil ainda correspondem a uma grande exploração nas áreas de Ciências Sociais,

deixando que outras abordagens sobre as questões de gênero, Estudos Feministas e afins, fiquem na maioria das vezes pela interpretação massiva de uma área em específico (PISCITELLI; BELELI; LOPES, 2003).

Outro levantamento importante mencionar é o realizado por Adriana Piscitelli, Iara Beleli e Maria Margareth Lopes (2003) sobre a revista *Cadernos Pagu* (1993). Criada em 1993, a revista é atrelada ao Núcleo de Gênero – PAGU, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O público alvo do periódico compreende o âmbito acadêmico, as organizações governamentais, não-governamentais e os movimentos sociais.

As autoras desse balanço ressaltam como os financiamentos, via Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e CNPq, foram importantes para o crescimento da revista, mas não somente, pois viabilizou também a incorporação de um maior número de textos e possibilitou a ampliação do conselho editorial e a internacionalização da revista.

Os temas abordados pelos *Cadernos Pagu* possuem temáticas variadas e articulam questões em torno da teoria feminista, da tecnologia, da ciência, do trabalho, das relações amorosas, dentre outras. A inserção institucional advém de diversas regiões do país, com contribuições de autores e autoras do Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste, porém, com maior abrangência em São Paulo (SP) e no Rio de Janeiro (RJ).

O cenário internacional também contribui para as discussões da revista *Cadernos Pagu*. O maior número de pesquisas vem da Europa e Estados Unidos, os trabalhos da América Latina ainda possuem um número bem pequeno em relação aos outros centros hegemônicos (PISCITELLI, BELELI; LOPES, 2003).

Por meio das explanações, podemos compreender os caminhos que os Estudos da Mulher, Estudos Feministas e de Gênero percorreram no Brasil, no território norte-americano e europeu. Os resultados apresentados revelam que nos países em que o Movimento Feminista possuiu maior abrangência foi possível criar campos de investigação e pesquisa consolidados na contemporaneidade. Apesar dos problemas referentes ao conservadorismo, a inserção de pautas de cunho liberal e o silenciamento exigido para as mulheres (até mesmos em setores progressistas), é possível constatar que o percurso até então foi problemático e que, apesar de todos os entraves, consegue se colocar enquanto produtor de categorias de análise e metodologias no bojo do debate acadêmico.

Os Estudos de Gênero no Brasil passam por diversas críticas e ameaças de ordem institucional. Tal afirmação nos possibilita viabilizar a importância de um espaço específico de debate acerca de problemáticas que têm em suas raízes inúmeras violências (como a violência patriarcal e de gênero), mas também traz à tona a importância de compreendermos a atuação dos indivíduos na História por meio da orientação do tempo.

2.4 OS ESTUDOS DE GÊNERO E MOBILIZAÇÃO FEMINISTA: A AMEAÇA DISCURSIVA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”.

Em detrimento aos avanços dos Estudos de Gênero, aliados à luta política encampada pelo movimento feminista, uma nova agenda, contrária a esses avanços, foi se configurando em diversos países do mundo. Uma aliança formada por setores religiosos da Igreja Católica e fundamentalistas neopentecostais, com projetos reacionários de poder, estruturação de uma política institucional e utilização de uma ferramenta discursiva intitulada “ideologia de gênero”.

De acordo com o historiador Rogério Diniz Junqueira (2018, p. 451), que realizou uma vasta e complexa pesquisa acerca do tema e seus desdobramentos, há uma “ofensiva reacionária, fundamentalista, de matriz católica que se desdobra em bases transnacionais” em relação à agenda de gênero.

O termo “ideologia de gênero” surgiu no seio da Igreja Católica e, posteriormente, alastrou-se a outros segmentos. A elaboração sobre o que seria uma “ameaça moral” teve início na década de 1990, com a articulação do episcopado, de setores contrários ao aborto e ao casamento de indivíduos LGBTs (intitulados de “pró-vida” e “pró-família”) e organizações terapêuticas de reorientação sexual sob o Pontifício Conselho para a Família, com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé (JUNQUEIRA, 2018).

As mobilizações dos grupos contrários às discussões de gênero estão relacionadas ao crescimento de demandas acadêmicas acerca de temáticas como maternidade, família, divisão sexual do trabalho e afins, bem como as manifestações feministas que eclodiam nos anos 1970 e 1980. O ponto de ruptura e de maior embate para o campo reacionário se deu após as Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorridas em 1994 e 1995.

De acordo com o relatório da Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento, ocorrido em 1994 na cidade do Cairo, houve uma mudança de paradigmas nas formas de análise acerca de temas como o controle populacional e o desenvolvimento dos países, frente a um contexto de necessidades de pensar e articular avanços de forma sustentável, rumando as discussões sobre igualdade de gênero:

A partir da CIPD, as políticas e os programas de população deixaram de centrar-se no controle do crescimento populacional como condição para a melhoria da situação econômica e social dos países, e passaram a reconhecer o pleno exercício dos direitos humanos e a ampliação dos meios de ação da mulher como fatores determinantes da qualidade de vida dos indivíduos. Nesta perspectiva, delegados de todas as regiões e culturas concordaram que a saúde reprodutiva é um direito humano e um elemento fundamental da igualdade de gênero (ONU, 1994, p. 34).

O segundo evento mencionado, a Conferência Mundial sobre as Mulheres, que aconteceu em 1995 em Pequim, balizou-se em 12 áreas que concentram a maior preocupação acerca dos direitos das mulheres e meninas, sendo eles: 1) Mulheres e pobreza; 2) Educação e Capacitação de Mulheres; 3) Mulheres e Saúde; 4) Violência contra a Mulher; 5) Mulheres e Conflitos armados; 6) Mulheres e Economia; 7) Mulheres no Poder e na liderança; 8) Mecanismos institucionais para o Avanço das Mulheres; 9) Direitos Humanos das Mulheres; 10) Mulheres e a mídia; 11) Mulheres e Meio ambiente; 12) Direitos das Meninas.

Conforme relatório elaborado, a conferência estabeleceu três pontos de destaque: o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque na transversalidade. Tais noções, como aponta o documento, foram importantes para compreender o direito das mulheres e as problemáticas da desigualdade de gênero, adotando uma perspectiva dos Direitos Humanos:

O conceito de gênero permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação. As relações de gênero, com seu substrato de poder, passam a constituir o centro das preocupações e a chave para a superação dos padrões de desigualdade. O empoderamento da mulher – um dos objetivos centrais da Plataforma de Ação – consiste em realçar a importância de que a mulher adquira o controle sobre o seu desenvolvimento, devendo o governo e a sociedade criar as condições para tanto e apoiá-la nesse processo. A noção de transversalidade busca assegurar que a perspectiva de gênero passe

efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental (ONU, 1995, p. 149).

Apostando em um discurso com bases na defesa por um modelo biológico de indivíduos, os combatentes da “ideologia de gênero” se apegam a definições rasas e tendenciosas sobre gênero e família. Os ataques à conferência da ONU, de acordo com Junqueira (2018), se deram mediante a um discurso que acusava a “agenda de gênero” que, segundo a ala conservadora, visava:

[...] construir um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferenças entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral. Para tanto seria preciso garantir acesso gratuito à contracepção e ao aborto, estimular a homossexualidade (“sexo sem bebês”), oferecer uma educação sexual a crianças e jovens que incentive a experimentação sexual, abolir o direito dos pais de educar seus filhos, instituir a paridade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, inserir todas elas no mercado de trabalho (“retirá-las do lar”) e desacreditar as religiões que se oponham a esse projeto (JUNQUEIRA, 2018, p. 465-466).

A ofensiva reacionária e conservadora, oposta aos avanços dos estudos de gênero se organizou como uma “cruzada”, pois implicava em uma mobilização política e discursiva. A aparição inicial do termo “teoria/ideologia de gênero” se deu primeiramente na América Latina, na nota da Conferência Episcopal do Peru, em 1998. O ano de 2000, na Conferência do Vaticano, em decorrência dos votos de Natal, marca o início das mobilizações contra a “ideologia de gênero”, acompanhada por Joseph Aloisius Ratzinger, papa Bento XVI (JUNQUEIRA, 2018).

Os pressupostos que engendram a “ideologia de gênero” são baseados na Teoria do Corpo, que postula certas disposições sobre as mulheres (como o amor materno, a emoção, a fragilidade e a necessidade de proteção e cuidados masculinos), fundamentadas enquanto características naturais e inatas, derivando da anatomia específica do corpo feminino e da noção de complementaridade, de maneira a endossar a visão que o homem e a mulher são oposições complementares na formação da família e do casal. Para Junqueira (2018), tais noções estão na base dos discursos acusatórios às feministas, teóricos e teóricas das discussões de gênero, uma vez que vislumbram uma disseminação de ideias contra uma suposta “ordem natural” – justamente ideias críticas às identidades sexuais e de gênero enquanto instâncias ahistóricas, anteriores a qualquer articulação da linguagem ou da cultura sobre os corpos.

Nesse contexto, o termo gênero (*gender*) era utilizado de forma pejorativa para indicar, quase como sinônimo, as feministas que lutavam por melhores condições e acessibilidades às mulheres. A falácia da “ideologia de gênero” contou não somente com setores conservadores e reacionários católicos, mas também com a mídia e até mesmo pessoas envolvidas com a discussão acadêmica, como é o caso da ensaísta e professora da Clark University, Christina Hoff Sommers (JUNQUEIRA, 2018).

Sommers (1994), no livro *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women* (*Quem roubou o feminismo? Como as mulheres traíram as mulheres*), estabelece seu ataque descrevendo o que chama de “*gender feminism*”, algo como um feminismo ideológico que não busca igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas prefere discutir aspectos da dominação masculina e do patriarcado. A professora universitária também nomeia as mulheres envolvidas nessas discussões como “*gender feminists*”, que seria um grupo formado por ideólogas “fanáticas e extremistas” com princípios que ameaçariam os ideais americanos (JUNQUEIRA, 2018, p. 464).

De acordo com Junqueira (2018, p. 486), a estratégia utilizada pelos grupos antigênero articula-se no campo discursivo, investindo no pânico moral, com roteiro definido que consiste em um ataque alarmista e uma rotulação do adversário com noções vagas e imprecisas sobre algo supostamente incontestável, “como a família, a inocência das crianças, o casamento, a sociedade, a civilização e etc”.

Um dos aspectos que compreendem a estratégia de pânico moral, abordada por Sommers (1994), também foi interpretado por Joan Scott (2012), quando analisa o contexto de disseminação do discurso contrário ao gênero na França, pela negação dos estudos de gênero, que trabalham com as noções acerca das desigualdades históricas entre homens e mulheres como ciência. Os questionamentos são direcionados aos dados expressos pelas feministas em relação ao aborto, na tentativa de construir uma ideia de idiotização das estudiosas do gênero, como se fosse impossível negar as categorias biológicas entre homens e mulheres (SCOTT, 2012).

A análise realizada por Joan Scott (2012) se deu a partir da distribuição de um manual para um curso preparatório de bacharéis em Ciências Biológicas, em que possuía conteúdos acerca das diversidades de gênero, abordando casais homoafetivos e pessoas trans. A partir de então, foram enviadas denúncias ao

Ministério da Educação francês, apontando que haveria um projeto pedagógico que valorizaria a teoria de gênero. Dessa forma, o pânico moral francês foi organizado, estruturado discursivamente, mediante a ameaça de um “*gay lobby*”, ou seja, a importação de valores estadunidenses ao contexto francês, com influência direta da filósofa Judith Butler (SCOTT, 2012).

A investida pela estratégia do pânico moral também se expressa na exigência realizada pelos setores conservadores no que diz respeito à liberdade e à consciência religiosa, apontando que o contato com a “ideologia de gênero” corromperia crianças e jovens. A principal pauta que encampam os setores antigênero é de que os grupos aliados ao debate de gênero negariam as diferenças biológicas entre homens e mulheres, podendo subverter a organização das sociedades de modo a colocar em cheque sua fundação como civilização – e por esse motivo seria necessário realizar a “defesa da família”.

Importante salientar que tais grupos, conservadores e contrários ao debate de gênero, acusam grupos feministas e LGBTs de possuir uma ideologia com traços específicos com o desejo de “converter” todos e todas a um modelo de sexualidade livre. Porém, a defesa realizada pelos grupos antigênero também carrega diversas ideologias que precisam ser discutidas e debatidas, pois compreendem suas interpretações como puras, imparciais e naturais.

O casamento fez e faz parte de uma regulação jurídica que tutela a transmissão de bens, conecta as dimensões da propriedade com a procriação e contempla as orientações que grupos conservadores possuem por “família”. No que tange à mobilização feminista, houve uma luta organizada pelas mulheres para se pensar num modelo de família que pudesse contemplá-las como indivíduos, pois o Código Civil de 1916, no Brasil, compreendia as mulheres como seres incapazes (BIROLI, 2018).

De acordo com Flavia Biroli (2018), o Estatuto da Mulher Casada definia a organização familiar como o homem enquanto chefe da família e a mulher como uma colaboradora. A luta feminista pela exigência dos direitos das mulheres casadas resultou, em 1977, na aprovação da Lei do Divórcio, que contemplava direitos iguais de propriedade a homens e mulheres. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que os direitos conjugais puderam ser vividos amplamente por homens e mulheres, possuindo como baliza a família de acordo com os ideais democráticos (BIROLI, 2018).

Em decorrência das mudanças legislativas que passaram a contemplar as mulheres, após amplas mobilizações feministas, questões importantes no pleito das noções de família entram em disputa. Juntamente com as alterações das leis, a mudança da moral sexual e o acesso aos anticoncepcionais, permitiu-se que as mulheres se relacionassem de forma livre, acarretando em problemas como o assassinato feminino, atrelado à noção de posse que homens possuíam de suas esposas. Tais crimes surgem com maior ênfase após o processo de independência financeira alcançada pelas mulheres nesse contexto (BIROLI, 2018).

Outro apontamento trazido por Biroli (2018) é o fato de que, apesar de alcançar o divórcio, a lei de guarda compartilhada é promulgada apenas em 2015 – um traço muito importante, pois compreende ainda que as mulheres estão atreladas aos cuidados das crianças e à maternidade. Dessa forma, o questionamento latente é: para qual família os grupos conservadores e antigênero estão reivindicando e dirigindo seus esforços? A família que possui uma noção patriarcal, que violenta mulheres e as submetem a uma ideia padronizada e excludente de família, casamento e maternidade? O destino final de todas as mulheres seria a maternidade?

O discurso daqueles que compactuam com os ideais conservadores de família possuem um enunciado afinado à defesa da “família tradicional”, formada por homem, mulher e filhos – de maneira a anular outras configurações existentes. É evidente que o principal ataque se dá às famílias compostas por casais homossexuais, às famílias homoafetivas. A mudança na noção de família que contempla a homoafetividade data do final do século XX, a partir de mudanças nas normas legais e no desenvolvimento de tecnologias de reprodução (BIROLI, 2018).

Retomando a discussão acerca da ideologia de gênero, a partir do pânico moral instalado devido às incursões da Igreja Católica, os setores religiosos fundamentalistas e os conservadores políticos, diversas campanhas foram realizadas contrárias à abordagem pela perspectiva de gênero. A acusação que seguia dizia respeito ao âmbito educacional, amplamente atacado, em que os estudantes se encontravam em situação de “doutrinação”. As campanhas salientadas por Junqueira (2018) são pano de fundo na Itália em 2014, em que grupos contrários ao aborto pleiteavam projetos que permitissem o amplo desenvolvimento das crianças em harmonia com os princípios do âmbito privado

familiar. Na América Latina o *slogan* das campanhas antigênero era “Com Mi Hijos no te metas” possuindo o mesmo teor das discussões ocorridas na Itália.

No caso do Brasil, entre os anos de 2010 e 2011, houve uma grande polêmica sobre a circulação de um material relacionado ao Programa “Brasil sem Homofobia” do governo federal, durante a atuação da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff (PT), que ficou vulgarmente conhecido como “kit gay”. O Programa se organizou entre a relação do Ministério dos Direitos Humanos com a sociedade civil, frente aos 6 meses de trabalho acerca das problemáticas que compreenderam a violência LGBT no Brasil, enfrentando-a como um problema social (BRASIL, 2004).

Os princípios expressos nesse projeto fazem referência a formas de exterminar e combater a violência designada à população LGBT no Brasil, enquanto compromisso democrático de garantia de vida a todos os indivíduos, como apresenta o documento oficial acerca das intencionalidades do projeto:

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.

A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11).

Apesar da relativa demora em apresentar uma resposta conservadora, o que atraiu mais vozes contrárias à discussão de gênero na sociedade brasileira foi a ramificação expressa no Programa “Brasil sem Homofobia”. Como parte da adoção de novas políticas no combate à discriminação e violência de gênero, o Plano de Implementação do projeto possuía como diretriz o item 5 que tratava do “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22).

A partir de então, organizou-se com setores da militância LGBT, como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), propostas para a implementação de um projeto ramificado ao “Brasil sem Homofobia” que tratava do segmento educacional, o projeto “Escola sem Homofobia”. O termo “kit gay” foi apropriado erroneamente pelos setores antigênero da sociedade, após vir a público que o projeto continha material próprio organizado por livros e cadernos com discussão acerca da violência LGBT no Brasil, dentre outras problemáticas de gênero. De acordo com o documento do projeto “Escola sem Homofobia”, a ideia de possuir ferramentas educativas singulares advinha em forma de “convite a gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação para um debate, oferecendo instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar” (ECOS, 2010, p. 13).

A partir do indício da necessidade de debater o problema social da discriminação, do preconceito e da violência em detrimento da orientação sexual da comunidade LGBT, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, documento decenal que objetiva melhorias para a educação, incluiu os termos “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. De acordo com Coelho e Santos (2016), houve mobilização de setores religiosos tanto da Igreja Católica como evangélicos, indicando que o PNE estaria de acordo com os pressupostos da “ideologia de gênero” (COELHO; SANTOS, 2016).

Em relação ao âmbito educacional, não foi somente o PNE alvo dos setores fundamentalistas contrários a discussão de gênero na educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento criado como diretriz de toda a educação básica em território nacional, também passou por um processo de formulações e reformulações.

Entre 2015 e 2017, duas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram formuladas. Diante de diversos entraves que debatiam os conhecimentos que iriam compor o currículo, a discussão de gênero permeou esse ambiente. Para além das dificuldades acerca das competências e temáticas, o momento político brasileiro passava por alterações, devido ao impeachment da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff (PT) e a nomeação do vice-presidente da chapa, Michel Temer, ao cargo de presidente em 2016.

Na versão homologada pela BNCC em dezembro de 2017, que diz respeito somente ao Ensino Médio, praticamente não há menções sobre debates de gênero,

participação das mulheres e afins. Existe somente na apresentação da unidade de História a alusão às diversidades de gênero juntamente com outras variantes como espacialidade, religião e tradições étnicas de uma forma genérica (BRASIL, 2017, p. 547).

Na última versão disponibilizada ao público, chamada “BNCC para navegação”, composta por uma ferramenta interativa na plataforma virtual criada desde o processo de discussão do documento e que abrange as áreas do conhecimento contempladas na base, a aba da disciplina de História não menciona o conceito de gênero nem as mulheres e suas lutas políticas – trilhando um caminho contrário ao movimento que vinha acontecendo e ganhando corpo nos documentos oficiais da educação como currículos e editais.

Desde 2014, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inseriu nos editais critérios sobre a participação das mulheres em diversos contextos, o combate à violência contra a mulher e a promoção à visibilidade da figura feminina (PNLD, 2014, p. 53). Esses parâmetros serviam para todas as áreas do conhecimento. Na publicação de 2018, esses pontos foram contidos, com um texto menos enfático, mas permanecendo a participação das mulheres como algo importante ao combate à violência e a perspectiva de uma postura nas relações com o mundo.

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir, efetivamente, para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência (PNLD, 2018, p. 9).

O primeiro texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) continha também preocupações parecidas, inserindo a participação ativa das mulheres na História:

Reconhecer mudanças e permanências ocupadas pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e sua condição na contemporaneidade (BNCC, 2015, p. 254).

O acirramento político nesse contexto se mostrou intenso e, diferentemente de outros países, os setores conservadores antigênero se expressaram através do

ataque massivo à educação e aos docentes, ao passo que indicavam haver uma “doutrinação de gênero” em curso com estudantes. Dessa forma, no Brasil, uma das respostas foi a criação de um movimento denominado “Escola sem Partido”. A plataforma virtual do “Escola Sem Partido” (ESP) se coloca como “único site em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” (ESP, 2020).

O ESP é um movimento iniciado em 2004, definido “contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária” (ESP, 2020). Originalmente, o movimento foi liderado pelo advogado Miguel Nagib, e trata de estabelecer que nas instituições de ensino se afixem cartazes que atente aos alunos pela forma como o professor deve encaminhar as aulas, como princípios que os educadores deveriam seguir para proteger a integridade física e intelectual dos estudantes, conforme expresso no site:

- 1- O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2- O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3- O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4- Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5- O professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (ESP, 2020 [online]).

Este grupo, aliado aos ideais conservadores, foi importante na “cruzada” estabelecida no Brasil em detrimento do pânico moral da “ideologia de gênero”. O ESP visaria criar um canal de denúncias contra professores que pudessem ser enquadrados na “ideologização dos estudantes”, encorajando a sociedade civil e incitando em sua plataforma virtual a forma de conseguir coibir os educadores:

Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?

Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar.

É isso, e apenas isso, o que propõe o Escola sem Partido nos anteprojetos de lei que se veem abaixo.

Esperamos que Governadores e prefeitos, deputados estaduais e vereadores aproveitem os anteprojetos e suas justificativas para apresentá-los como projetos de lei às suas respectivas casas legislativas.

Contamos com a ajuda de todos para divulgar e promover essa importante iniciativa (ESP, 2020 [online]).

A plataforma virtual do “Escola sem Partido” apresenta uma noção que Junqueira (2018) aborda em seu trabalho acerca da “ideologia de gênero”: refere-se à perda de credibilidade da instituição religiosa católica e a apropriação do conceito. Isso porque a Igreja Católica passou a ser uma instituição com credibilidade duvidosa, devido aos diversos escândalos de pedofilia envolvendo sacerdotes católicos, bem como os documentos eclesiais divulgados que indicavam a existência de uma rede de prostituição ligada ao Vaticano. Tais episódios influenciaram no poder da instituição e, dessa forma, foi necessária a laicização do termo “ideologia de gênero” para que demais setores da sociedade civil o propagasse, levando adiante o discurso dominante da alta patente religiosa sem associá-los diretamente.

O site do ESP articula princípios democráticos como se tratassem de escolhas dentro de uma sociedade livre, defendendo que o conhecimento deva passar por diversas vias de difusão e perspectivas – quando, na realidade, trata-se de um meio de censurar as discussões acerca das questões de gênero, das opressões e violências históricas e da desigualdade entre homens e mulheres.

Durante todo o período que compreendeu o processo de golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), momento de efervescência política no Brasil e das agitações referentes a BNCC, a discussão de gênero retornou à sociedade, mas não somente em razão do apagamento do debate na sociedade brasileira. As sessões e as discussões que precederam o impeachment da presidenta apresentavam discursos e argumentações que partiam da “defesa da família”, bem como o uso de adjetivos pejorativos dedicados à presidenta, colocando em questão sua conduta

profissional e política a partir do gênero. Portanto, pode-se perceber que o debate acerca das questões de gênero no Brasil, e em outras localidades, articula-se em um território de disputas, marcado pelo enfrentamento entre as alas progressistas aliadas a movimentos sociais e os setores conservadores e reacionários.

A investida contra a “ideologia de gênero” alcançou altos patamares. Após o período de intensas campanhas, marcadas pela disparada de notícias falsas sobre ações que seriam as políticas de gênero², o candidato do Partido Social Liberal (PSL), Jair Messias Bolsonaro, realizou sua campanha adotando um discurso de enfrentamento desse processo de “doutrinação” que acreditava estar em curso no Brasil. O caráter vago e impreciso da definição de “ideologia de gênero” foi impulsionada a ponto de estar presente no discurso presidencial de 1º de janeiro de 2019, quando o candidato eleito Jair Messias Bolsonaro, ao lado de sua esposa Michele Bolsonaro, afirma em seu discurso inaugural de 9 minutos:

Não podemos deixar que ideologias nefastas venham a dividir os brasileiros, ideologias que destroem nossos valores e tradições, destroem nossas famílias alicerces de nossa sociedade. Convido a todos para iniciarem um movimento nesse sentido. Podemos eu, você e as nossas famílias, todos juntos, reestabelecer padrões éticos, morais que transformarão nosso Brasil (BRASIL, 2019).

Tanto Joan Scott (2016) quanto Rogério Diniz Junqueira (2018) tratam, em seus trabalhos acerca da “ideologia de gênero”, sobre a necessidade de se definir quais pautas estão sendo reivindicadas quando tratamos de gênero. Os autores apontam que os grupos que defendem os estudos de gênero muitas vezes se negam a debater sobre a “ideologia de gênero” alegando que esse termo não existe. Dessa forma, concluímos conceituando “ideologia de gênero”: nas palavras de Junqueira (2018), “ideologia de gênero” é uma estratégia reacionária, aliada a religiosos fundamentalistas, que assume contornos de uma “guerra cultural” impondo valores morais, acendendo uma controvérsia antifeminista.

Reforçamos também que os estudos de gênero trabalham com ferramentas sofisticadas acerca das opressões das mulheres (JUNQUEIRA, 2018). A consolidação desse campo tem fundamental importância na desnaturalização das

² Um vídeo, publicado no dia 25 de setembro de 2018, mostra que a Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, durante o governo de Fernando Haddad (PT), distribuiu mamadeiras com bicos em formato de pênis na rede municipal de Educação. A notícia foi inserida no *hall* de *fake news* que compreenderam a campanha presidencial. Para mais informações: <http://www.e-farsas.com/e-verdade-que-o-pt-de-haddad-distribui-mamadeira-erotica-nas-escolas.html>.

condições em que a população feminina se encontrou durante muito tempo. Condições essas que produziram naturalizações e banalizações acerca de opressões e violências experienciadas por elas. Os estudos de gênero, a partir de discussões teóricas e metodológicas próprias, dão encaminhamentos acerca do que vem a ser a dominação patriarcal que ronda o passado e o presente das feminilidades, de maneira a jogar luz na importância da luta por igualdade e/ou equidade de gênero.³

³ Em setembro de 2018, em sessão na Câmara dos Vereadores da cidade de Londrina, foi aprovada a proibição de atividades culturais e/ou educativas que abordem o conceito de gênero. A principal liderança para a aprovação foi o deputado Fillipe Barros (PSL), membro-aliado de grupos conservadores e da direita paranaense. Em dezembro de 2019, o ministro Luís Roberto Barroso, Supremo Tribunal Federal (STF), suspende a lei municipal dessa natureza.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CAMPO DE PESQUISA E ATUAÇÃO.

Neste segundo capítulo, iniciamos as discussões referentes ao ensino de história. Essa explanação vem com caráter de historicizar brevemente o Ensino de História, suas contribuições e a constituição do campo de pesquisa denominado Educação Histórica.

A necessidade advém de essa pesquisa trabalhar as concepções de adolescentes da educação básica, por meio da linha de pesquisa em Ensino de História, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bem como estabelecer-se enquanto produção das reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa de História e Ensino da mesma instituição.

Dessa forma, essa investigação ancora-se nas perspectivas do campo de pesquisa da Educação Histórica. Para explorar tal temática, utilizamos pesquisadores brasileiros e internacionais como: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Martins, Geysa Germinari, Peter Lee e Jörn Rüsen.

3.1 O PASSADO COMO FONTE DE PESQUISA.

Tratando da abordagem realizada em pesquisas dedicadas ao campo da História, o passado é um conceito que ultrapassa alguns entendimentos. Trabalhar com o passado é o foco do ofício do historiador. Para atingir os objetivos alçados pela Educação Histórica, no sentido de realizar estudos e compreender as ideias históricas de indivíduos, é necessário pensar sobre o passado.

De acordo com o filósofo inglês Michael Oakeshott (2003), o entendimento histórico é voltado ao passado. Oakeshott é considerado um dos mais expressivos críticos da Filosofia Crítica da História no século XX: juntamente com R. G. Collingwood, ele rompe com a tradição positivista e empirista. Oakeshott traz o debate sobre o passado analisado pelo viés da filosofia da história. O autor apresenta alguns conceitos de passado relacionando-os com o presente, conceituando que a História é um modo de investigação e entendimento associado a uma ideia de passado. (OAKESHOTT, 2003, p. 50)

O autor também expõe quatro elaborações sobre o conceito de passado, alegando que a forma como entendemos os diferentes “passados” influencia em

nossa leitura historiográfica. As concepções desenvolvidas pelo autor são: 1) o *passado encapsulado*: aquele que existe na memória, mas só é lembrado a partir de algo acontecido no presente, como o cheiro ou gosto de um alimento, sensações corporais e etc; 2) o *passado lembrado*, identificado como uma memória involuntária; 3) o *passado consultado*, que pode vir à tona na consciência mediante um esforço conhecido e trazido por meio de experiências especificadas, resgatando aquilo que já é familiar; E, por fim, 4) o *passado prático*, que se refere a um tipo de passado que pode ser manipulado pelo homem a partir de seus objetivos, utilizado para se localizar e situar a sociedade em que vive (OAKESHOTT, 2003).

A lógica da investigação histórica se dá por um entendimento voltado para o passado, segundo Oakeshott (2003), bem como ao futuro, pois são entendimentos advindos do presente. Conforme apresentado pelo filósofo:

Tanto o futuro quanto o passado emergem apenas em uma leitura do presente; e um futuro ou um passado em particular estão qualificados a serem evocados a partir de um presente em particular, e são casualmente relacionados ao presente em particular a partir do qual podem ser evocados: o homem fazendo o que ele espera fazer e o episódio do passado no qual o perna perdeu sua perna (OAKESHOTT, 2003, p. 52).

Contribuindo com o debate, trazemos o historiador inglês Peter Lee, criador da Educação Histórica na Inglaterra. Lee (2011) afirma, em seu texto “Por que aprender História?”, que não há como escapar de algum tipo de elucubração sobre o passado. Para esse autor, o termo é utilizado em diversas áreas do conhecimento, configurando-se como uma referência para avaliar quais ações podem ser satisfatórias ou não, a partir de experiências anteriores. O passado, apesar de ser um norte importante para diversas questões, necessita do alinhamento à História para dar sentido às nossas próprias experiências (LEE, 2011).

É a partir da relação com o passado que surge a História, de acordo com Jörn Rüsen (2001), historiador alemão: a História se constitui de fatos do passado que são compreendidos pelas ações humanas no tempo. Para Rüsen (2001), a História surge da importação material de uma experiência do passado, de valores presentes nas intenções da vida prática atual. Para pensarmos historicamente, é necessário um esforço mental por meio de uma reflexão histórica das ações humanas.

Alguns pesquisadores da área do Ensino de História adotaram os pensamentos advindos do campo da Teoria da História para pensar quais as

prioridades ao se ensinar história. Para compreender como essa constituição ocorre no meio acadêmico, apresentamos a seguir um panorama do Ensino de História, bem como a ocorrência da formação desse cenário no Brasil.

3.2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.

O ensino de História no Brasil passou por uma série de problemáticas entranhadas em embates de diversas ordens. No século XIX, o papel atribuído ao ensino da História, segundo Bittencourt (2007), estava atrelado aos ideais de criação de um Estado-Nação que definisse uma identidade nacional e trouxesse coesão à população brasileira.

Nesse contexto, para Maria Auxiliadora Schmidt (2012), ocorre o que a autora chama de “construção do código disciplinar da História no Brasil”, compreendido pelo período de 1838 a 1931: os manuais didáticos para alunos adentram o contexto de ensino no Brasil, de forma a abordar uma narrativa com fortes influências e concepções europeia.

A partir de tais circunstâncias, após a Revolução de 1930 se consolidou um movimento em favor da difusão da escola, da formação profissional e da renovação pedagógica, favorecendo também a entrada de manuais didáticos para os professores. Nesse momento, há o que Schmidt (2012, p. 79) convencionou por “pedagogização da história”, descrita como “a incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando”.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o Ensino de História passa novamente por transformações, atravessando a “consolidação do código disciplinar”, com a renovação metodológica que traz uma abordagem da História focada em estudos biográficos. A modalidade apresentada trabalhava por meio da trajetória de homens grandiosos historicamente e heróis em seus contextos de vida, assim como a relação do conteúdo com uma abordagem que se aproximasse do presente.

A partir de 1964, a história do Brasil passou por diversas modificações, principalmente pelo início da Ditadura Civil-Militar, ocorrida por meio do golpe militar. Assim, há adoção de material de Estudos Sociais para os anos iniciais, o antigo primário. Ações dessa natureza, como destaca Schmidt (2012), fizeram com que não houvesse qualquer preocupação com o trabalho desempenhado pelo historiador e

com o professor de história, surgindo, assim, embates entre a História como disciplina autônoma e o *Social Studies*.

O período que compreende o regime militar brasileiro, de 1964 a 1985, possuiu como principais características o autoritarismo e a privação de direitos individuais. A partir dos princípios e objetivos ditatoriais, incorporou-se a todo o sistema educacional do país, por meio da austera Lei 5.692 de 1971, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais para todas as séries do antigo “1º grau”. As noções de tempo e espaço seriam exploradas por meio das relações micro, como história do bairro, da escola, para se compreender o macro, no caso, chegando à história da cidade. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 86):

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História.

O período inicial da redemocratização do Brasil, após o regime ditatorial, compreende o que Schmidt (2012) chama de “reconstrução do código disciplinar da História”. Nesse contexto, há o crescimento de um movimento liderado pela Associação Nacional de História (ANPUH) contra os Estudos Sociais. Com o avanço do tempo, entre 1997 e 1998, há a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, embora carregam importância significativa, ainda não compreendem as questões referentes a cognição histórica.

O balanço realizado por Maria Auxiliadora Schmidt (2012) estabelece que a separação entre História acadêmica e Didática da História levou a História para a cultura escolar. A autora levanta que as ações que compreendem o ensino de História no século XXI realizam articulações mais orgânicas prezando por um ensino emancipatório. A partir desse cenário, apontamos como a Educação Histórica se desenvolveu no Brasil. Com abordagens metodológicas voltadas à cognição histórica, o Ensino de História contribuiu com novas percepções à realidade brasileira, ao passo que se consolida enquanto campo de pesquisa e estudo autônomo.

3.3 FORMAÇÃO DO CAMPO E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

O campo de pesquisa da Educação Histórica surge na Inglaterra, no contexto dos anos 1970, com a denominação de *History Education*, se inspirando nas pesquisas na área da Educação Matemática. Assim, segundo Saddi (2014), os historiadores ingleses começaram a investir em compreender as ideias históricas de alunos.

A partir da década de 1990, na Inglaterra, a disciplina de História passa a ser classificada como uma área especializada, advinda dos impactos que as reformulações curriculares dos anos 1960 tiveram no contexto inglês. A nova perspectiva que embasava as competências a serem desenvolvidas na disciplina de História focalizava as bases epistemológicas da ciência histórica, uma vez que a disciplina escolar assume características próprias. Nesse sentido, conforme constata Fronza (2012), a investigação acerca da aprendizagem histórica se especializa.

Durante a década de 2010, a Austrália apresentou um panorama semelhante ao enfrentado pela Inglaterra. Com mudanças em suas perspectivas, a disciplina de História passa a compreender parte do currículo em todo processo de escolarização no ensino básico australiano. A decisão de incorporação dos conhecimentos históricos ocorre devido aos jovens australianos apresentarem ausência de engajamento e de conhecimentos históricos. Para Parker (2014), a implantação das dimensões que inferem uma melhora desse índice surgiu também da necessidade de criação de uma identidade nacional, se apegando às suas bases históricas.

Por meio das mudanças de paradigmas em diversos contextos, novas pesquisas surgem baseadas na investigação da aprendizagem histórica. Um dos estudos pioneiros nesse sentido foi realizado por Lee e Dickson, em 1978, ao estabelecer a associação de conhecimentos que crianças de 8 a 11 anos possuíam em relação às crianças de 12 a 14 anos. Posteriormente, em 1984, os pesquisadores investigaram com uma faixa etária expandida, trabalhando com crianças de 8 anos até jovens de 18 anos. Essas primeiras pesquisas também resultaram, de acordo com Germinari (2011), em um estudo maior que ficou conhecido por Projeto CHATA – Conceitos de História e Abordagens do Ensino, que buscou explorar a compreensão histórica dos estudantes.

Os estudos que abordaram a natureza do pensamento histórico deram vida a um conceito da Educação Histórica chamado “progressão de ideias”, em que se

analisou se os alunos de idades mais avançadas possuíam ideias mais elaboradas em relação aos estudantes mais novos. Esse estudo abordou questões como “empatia histórica” e “imaginação histórica” (GERMINARI, 2011).

O conceito de “empatia histórica”, amplamente discutido por Peter Lee (2003), refere-se à interpretação histórica que considera os modos de vida respeitando os contextos de atuação humana. Suas dimensões conceituais inferem o modo de ver o passado levando em conta a cultura, os valores e as crenças como produtos de seu tempo histórico. A “imaginação histórica”, segundo Rüsen (2016), é a principal ferramenta de alcance da empatia histórica, pois atribui sentido ao fato.

A noção de “evidência histórica”, enquanto parte conceitual e metodológica de suma importância pela/para a perspectiva da Educação Histórica, insere os indivíduos no contato com os vestígios do passado. Tal imersão depreende das escolhas e posicionamentos tomados, suas formas de ver o mundo, de maneira a respeitar a temporalidade e a espacialidade que compreendem a realidade posta – contato esse que, como sugere Lee (2003), deriva da relação com as fontes históricas com a finalidade de alcançar a aprendizagem histórica.

Acerca dessa pesquisa, o conceito de “narrativa histórica”, também conferido às competências de análise da Educação Histórica, é exposto como expressão a partir de sua função de orientação, na qual, para Rüsen (2016), aborda ocorrências que trazem marcas expressivas de um entendimento de passado.

Acerca das pesquisas referentes a esse campo no Brasil, o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é um dos maiores expoentes do campo investigativo. Atuando mediante a realização de diversas pesquisas no campo da Educação História, expõe também preocupações com as inovações necessárias a serem ocorridas no ensino de história (FRONZA, 2012).

No contexto brasileiro, o Ensino de História se torna objeto de pesquisa no início nas décadas de 1970 e 1980. O momento trata do processo de redemocratização do país e são usadas as experiências de professores em sala de aula, diversidade metodológica e reflexões sobre a formação de professores. De acordo com o levantamento realizado por Geyso Germinari (2011), podemos pensar dois eventos para tomarmos como pontos de partida para a consolidação do campo de pesquisa acerca do Ensino de História: o Encontro Nacional Perspectivas do

Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (1993). De acordo com Germinari (2011, p. 55):

Os encontros propiciaram debate, a reflexão e a difusão de conhecimentos sobre a problemática do ensino de história nos diferentes níveis e espaços: os processos formativos; a história da disciplina; as políticas públicas; os saberes e práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História.

As pesquisas da Educação Histórica baseiam-se nas relações estabelecidas e desenvolvidas na escola pelo viés de “construção social da escola”, considerando que as perguntas iniciais das investigações nascem nesse ambiente. As indagações são de ordem qualitativa e procuram entender sob quais formas os professores e alunos pensam, trabalham e agem nesses espaços (SCHMIDT; BARCA, 2014).

As abordagens da Educação História utilizam um arcabouço próprio, desenvolvendo assim uma gama de conceitos que possuem suma importância nas pesquisas que se dedicam a compreender o aprendizado histórico. Dessa forma, a Educação Histórica se consolidou e vem se consolidando em diversos países a partir das necessidades de compreensão da área, preocupada com a cognição histórica e na maneira como o aprendizado histórico se forma no bojo das relações políticas, pessoais e temporais.

3.4 PENSAMENTO HISTÓRICO COMO CAMPO DE PESQUISA.

Dentre os grandes pensadores que contribuíram para a existência dos campos de pesquisa da Educação Histórica e da Didática da História, destacamos o historiador alemão Jörn Rüsen. O historiador atua com temáticas acerca da Teoria da História e tem, como cerne principal de seus debates, a noção da história como orientação da vida prática. O autor atrela duas questões importantes para se compreender o pensamento histórico, que são o aporte da teoria da história, com a finalidade de satisfazer carências, uma vez que o pensamento histórico é permeado por carências de orientação.

Nesse contexto de abordagem do pensamento histórico, Jörn Rüsen (2016, p. 217) também trabalha com o conceito de “cultura histórica”:

Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os

homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co) determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humano.

A categoria da cultura histórica entende o pensamento histórico atrelado à vida prática, possibilitando compreender as circunstâncias da vida por meio das mudanças temporais. Rüsen (2016, p. 219) ressalta que existem diversos tipos de histórias, mas somente “a ciência da história elabora o modo mais sofisticado de manejo do passado”.

O historiador alemão atrela a cultura histórica também à possibilidade de ser um fenômeno da memória, sendo de caráter particular, ou até mesmo algo que ocorre com pessoas próximas e é incorporada ao aspecto individual, tornando-se uma memória experimentada. Assim, deixa de ser um instrumento do historiador e vem ao presente como um “lugar de memória”:

Nesta concepção, a categoria da cultura histórica é expressa na memória histórica de uma sociedade. A memória histórica é uma aproximação interpretativa do tempo e se concretiza pelo processo da rememoração histórica, isto porque, a história nada mais é do que o passado trazido interpretativamente e, portanto, inferencialmente, ao presente da práxis social dos sujeitos (FRONZA, 2016, p. 171).

Para Jörn Rüsen (2001), a História está intimamente ligada à vida prática – e sua compreensão sobre o conceito de vida carrega especificidades. Para o autor, a “vida” não é somente o entendimento biológico de vitalidade, mas um processo social. As orientações colocadas em questão levam em conta a articulação de experiências e intenções com respeito ao tempo, ou como convencionava Rüsen (2001), de “orientação do agir e do sofrer humano no tempo”.

Nesse raciocínio, o “saber histórico é obtido e constituído cientificamente em relação e em contraste com a práxis” (RÜSEN, 2001, p. 56), ao passo que o pensamento histórico deve ser compreendido na inserção da vida corrente. O homem se torna peça principal nesse processo, pois a ciência só existe porque os homens pensam. Assim, ao atrelar o pensamento e o conceito de vida “produzimos artefatos da vida prática concreta” (RÜSEN, 2001).

Em consonância com o pensamento do autor, a História só existe porque ações humanas aconteceram no passado e foram compreendidas como História, enquanto ciência, posteriormente através de uma reflexão histórica. Dessa maneira, quer se discutir que os seres humanos são produtores de ações que não são

naturais e sim que fazem parte do agir histórico, ou seja, são mediadas pelos recursos das experiências passadas. A partir da desnaturalização do entendimento das atividades humanas, transforma-se o tempo da natureza em tempo humano.

A história como realidade constitui-se nos processos do agir intencional com os quais os homens superam as condições e circunstâncias dadas de sua vida prática, a fim de realizar, na prática, a transformação do tempo natural em tempo humano. Esses processos só podem ser pensados como conteúdo de algo já acontecido, ou seja, do agir passado (RÜSEN, 2001, p. 84).

No que tange ao debate que atrela vida prática, memória e história, Jörn Rüsen (2001) afirma que a História era entendida como produto do pensamento histórico profissional e não ligado à vida humana. Assim, a memória é a experiência vivida e a história é o instrumento da racionalização. A inclusão da memória no debate acerca do pensamento histórico contribuiu no sentido de acessar as experiências da vida humana.

A memória, para o autor, deve ser compreendida como fonte do sentido histórico e possui diversos segmentos, dentre eles a *memória comunicativa*, que ocorreria de forma aberta, abordando as “múltiplas formas de conteúdo da memória e da lembrança” (RÜSEN, 2016 p. 225); a *memória social*, que traz elementos do passado para se referir as comunidades de maneira a se diferenciar mediante as demais; e a *memória cultural*, como integração de várias memórias sociais e para diferenciação em relação às outras memórias. Trazemos tais reflexões acerca da memória, pois, de acordo com Rüsen (2016), esses são processos evolutivos importantes para a cultura histórica, assim como fazem parte do pensamento histórico. Para além das dimensões, Jörn Rüsen (2016) aborda dois modos de memória, que são a involuntária e receptiva, que consiste no fato de o passado ocupar o local do presente de forma invasiva mobilizando “as energias mentais da consciência humana para ser domesticado, interpretado e elaborado” (RÜSEN, 2016, p. 225). A segunda dimensão da memória é intencional e construtiva: trata-se de forma proposital o passado na memória presente.

Unindo os conceitos de memória (entendidos como experiência) com a história articulada por meio da interpretação, alcançamos o lugar mental denominado “consciência histórica”. O conceito de consciência histórica é definido pela maneira com a qual se pode entender a história como ciência, e por que ela é necessária. Partindo daí, entende-se a consciência histórica como um fenômeno do mundo vital,

uma vez que esse tipo de consciência é um guia para ações da vida prática. Rüsen (2001, p. 57) diz que a “consciência histórica é a suma das operações mentais com as quais os indivíduos possam orientar experiências próprias e de seu mundo”. A consciência histórica, assim, é formada por experiências e interpretações do tempo. Logo, o autor entende que o pensamento histórico deve estar relacionado a vida cotidiana ou como nas próprias palavras do autor: “O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal” (RÜSEN, 2001, p. 58).

Retornando ao debate sobre a cultura histórica, Rüsen aborda por meio de dimensões as problemáticas acerca da cultura histórica na sociedade moderna. A dimensão cognitiva refere-se aos saberes e aos conhecimentos do passado humano, possuindo um sentido de verdade atrelado ao conhecimento científico. A dimensão estética tem a beleza como critério decisivo de sentido, atuando entre a sensibilidade e a razão, nesse sentido, abre-se espaço para as subjetividades humanas. A dimensão política lida com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, relações pelas quais todos os seres humanos vivem. De acordo com Rüsen (2016, p. 232), o pensamento histórico “organiza a experiência do passado, que é sempre uma experiência de poder e dominação”. Esse tipo de relação se ancora na legitimidade. A dimensão moral lida com os princípios dos seres humanos na conjuntura atual, assim validando o acontecimento do passado por meio desses valores. Um exemplo utilizado pelo autor é a relação do bem e do mal, como sendo interpretações do pensamento histórico. Por fim, a dimensão religiosa trata da salvação do ser humano por meio da sua fonte de sofrimento e finitude.

Rüsen (2016) discute que, para haver um equilíbrio, é necessário articular as cinco dimensões juntamente com seus critérios de sentido, possibilitando o desenvolvimento de uma orientação cultural na vida prática, evitando exclusões e falseamentos. De acordo com o autor, a unidade das dimensões está associada com a orientação mental e intelectual no tempo. Para Jörn Rüsen (2016, p. 237): “essa coerência articulada abriria à cultura histórica inúmeras possibilidades de desenvolvimento, com as quais ela poderia dar conta, convincentemente, de suas tarefas específicas no campo da orientação cultural da vida humana prática”.

Ao trabalhar com o pensamento histórico, o tempo torna-se protagonista na organização do raciocínio. As experiências do viver aparecem na forma de acontecimentos, e Rüsen (2016) chama esses ocorridos de “tempo externo”, explicitando a transformação em “tempo interno”, que são como as experiências impactam o indivíduo, tornando assim essa integração na síntese da experiência interpretada.

Ao abordar a “integração mediante tempo significado” Rüsen (2016) rememora o momento em que o tempo era utilizado pela religião, em que as dimensões faziam parte desse processo. Associando o discurso religioso à cultura histórica temos acesso à verdade cognitiva, à consciência formal e à legitimidade do poder. Dessa maneira, o autor salienta que a secularização é necessária para se estabelecer a história como ciência, pois a religião trata da humanidade de forma universal e a história é capaz de abordar suas particularidades.

Outro conceito importante elaborado por Jörn Rüsen (2016) é o de “narrativa histórica”: refere-se ao dado que constituiria a *consciência histórica*, uma vez que realiza uma relação entre interpretação do passado, entendimento de presente e expectativa de futuro por intermédio da continuidade. A ideia de narrativa, também abordada pelo viés da teoria da história, designa o resultado intelectual no qual a consciência histórica se forma e fundamenta todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico. Portanto, a narrativa é parte constitutiva da consciência histórica no processo de rememorar as mudanças temporais, trazendo-as para o presente e podendo inseri-la como uma experiência no tempo em uma perspectiva de futuro (RÜSEN, 2016).

A narrativa consiste em associar também o escrever ao pensar, uma vez que escrever é uma continuação do pensamento. Por meio da interpretação explicamos processos temporais que aconteceram no mundo humano. Assim, “desvendar” o pensamento histórico é muito mais do que analisar a linearidade e a organização do raciocínio de forma conceitual e explicativa. O ato de narrar não pode ser compreendido também como algo puro, pois está associado a outros acontecimentos, apesar de ser um ato empírico onde o narrador e seus ouvintes o entendem como um acontecimento que ocorreu de determinada maneira. A interpretação narrativa ocorre da associação de um significado prévio e um significado atribuído, já a narrativa histórica apresenta marcas peculiares de um passado significativo.

Por meio dessas conceituações e desse aporte teórico, Rüsen (2001) faz de suas explicações acerca da história, um terreno que se preocupa com a utilidade e utilização do fazer científico da história para a vida cotidiana e corrente dos indivíduos. No livro *Razão Histórica*, o autor aborda como a historicidade influi na vida prática. De acordo com Rüsen, a intencionalidade guia nossas ações e o fato de compreender essas condutas historicamente produz a capacidade de entendimento de que os comportamentos humanos não são naturais, mas fruto de um contexto e tempo histórico.

Essa forma intencional de se remeter às experiências humanas tem raízes no conceito de “consciência histórica”, pois ela guia o agir humano por meio das experiências do agir do passado. O direcionamento advém da consciência histórica, uma vez que faz o intermédio entre as experiências do passado e as experiências do presente, resultando na abertura de perspectiva de futuro. Porém, esse processo ocorre de maneira progressiva, assim, Rüsen (2001) define o segmento que antecede essa configuração de raciocínio de “tradição”. De acordo com Rüsen (2001, p. 77), “a tradição é o modo como o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana, antes da intervenção interpretativa da consciência histórica”.

Dessa forma, a História se coloca como crítica à tradição, pois examinar o passado exige uma visão interpretativa das experiências ocorridas no passado, função na qual a tradição não é capaz de cumprir. Nas palavras do autor:

Quando as tradições já não bastam mais para orientar a vida prática atual, então entrou nessas práxis algo mediante o qual se desagrega a unidade dada, na tradição, entre experiência no tempo e intenção no tempo. O mundo pode ter mudado tanto, por exemplo, que os homens ressentem novas carências, que ocasionam novas visões do futuro, e conseqüentemente, um novo recuo ao passado, a fim de que novas perspectivas de futuro possam ser garantidas por uma representação de continuidade histórica, vale dizer sejam sustentadas por uma experiência histórica nova a ser realizada. Isso tudo é operado pela consciência histórica, na medida em que se debruça, criticamente, sobre a unidade de passado, presente e futuro na tradição (RÜSEN, 2001, p. 82).

A veracidade buscada no pensamento histórico aparece nas preocupações expressas em *Razão Histórica*, no caráter de defender que as Histórias são verdadeiras quando seus destinatários creem nela, uma vez que estão dispostos a usá-la para orientar-se no tempo. Atrelado a esse debate, Jörn Rüsen (2001) traz o

conceito de “identidade”, entendido como um importante processo de socialização dos indivíduos. Assim, a identidade articula-se com a narrativa e com a interpretação dos sujeitos, buscando ser quem querem ser.

A relação presente entre o pensamento histórico e a identidade dos sujeitos diz respeito ao “lugar social”. Entende-se, dessa forma, que o passado tangível na vida atual contribui com a identificação do sujeito em relação à sua vida particular e à sociedade. Esse local é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. Entender-se no tempo, conforme Martins (2011), infere contribuir na formação da consciência histórica atrelando o passado, historicizado a vida cotidiana, sendo essa conexão fundamental para e no ensino da história.

À vista disso, a partir de todo um aparato teórico, podemos compreender que as pesquisas que lidam com o pensamento histórico estão buscando como os sujeitos compreendem o mundo e a si mesmos por meio da ciência histórica. As áreas que articulam essas questões, como a Educação Histórica e a Didática da História, investigam esse arcabouço no processo de ensino-aprendizagem a fim de desvendar o que se compreende sobre a História e seu campo de atuação. Tamanhas aspirações implicam em novas teorias e necessidades, que são explicitadas na carência de orientação dos investigados.

Assim, na sequência, abordam-se as questões referentes especificamente ao campo de pesquisa da Educação Histórica, que se dedica em um contexto escolarizador compreender as dimensões e competências do pensamento histórico.

3.5 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

As pesquisas que trabalham de acordo com o campo de estudos da Educação Histórica se dispõem a adentrar o “universo” do pensamento histórico. Dentro dessa gama de reflexões, em que circundam os debates acerca das ideias históricas, surgem também novos conceitos de investigadores que se debruçaram sobre essa perspectiva. Dessa maneira, abordamos a seguir alguns dos principais conceitos que circulam nas produções da área.

Como trazido anteriormente, a Educação Histórica utiliza, para sua fundamentação, questões da teoria da história, por isso os enfoques atrelam o pensamento histórico por meio do entendimento da epistemologia da história. Alguns conceitos que são abordados na pesquisa dessa natureza são: ideias de segunda

ordem, ideias substantivas e o saber histórico. As ideias substantivas são formadas por marcadores que contribuem para compreender o conhecimento histórico, tais como momentos históricos, personagens, protagonistas, mensagens nucleares - alguns exemplos são os conceitos de escravidão e revolução. Sobre as ideias substantivas, elas são as estruturas narrativas e conceitos de mudança, aqui as definições que podemos tomar como exemplo são a permanência, transformação, entre outros (BARCA, 2007).

Uma questão, muitas vezes latente para os professores de história, diz respeito aos questionamentos advindos dos alunos sobre como julgar a “realidade” de determinados acontecimentos, uma vez que já ocorreram há tanto tempo. Ou ainda, que os sujeitos do passado faziam parte de civilizações atrasadas e retrogradadas. A partir dessa inquietação, Peter Lee (2003), por meio de suas percepções, trabalhou o conceito de empatia histórica, que pode ser definida como o entendimento de que tais sujeitos agiram em determinados contextos de maneiras específicas, e suas atitudes ocorreram de acordo com o momento histórico. Dessa forma, os estudantes deveriam compreender que essas atitudes afetaram as circunstâncias do momento. Para Lee (2003), ensinar a empatia histórica frente a um mundo tecnológico é trazer aos alunos e às alunas o que foi perdido ou o que foi ganho nesse processo, por meio das transformações no tempo.

Como a Educação Histórica se dispõe a trabalhar com alunos e professores atuando em contexto escolar, é necessário apresentar também um conceito acerca do âmbito educacional chamada “cultura escolar”. A cultura escolar se apresenta, segundo Forquin (1993, p. 12), “como um patrimônio de conhecimentos e de competências de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana específica”. A ação da cultura histórica realiza uma domesticação nos indivíduos que se encontram impedidos de expressar suas subjetividades (MARTINS, 2011).

A partir dessas reflexões, Isabel Barca (2004), historiadora portuguesa da Universidade do Minho, em Portugal, realiza o trabalho “Aula Oficina: do projecto à avaliação”, em que discute questões para compreender como deve acontecer o ensino de história por meio da Educação Histórica. As indagações iniciais de Barca são: “O que forma o professor de História?”; “Que história se ensina?”; “Que tipo de pensamento histórico se forma?”.

De acordo com Barca (2007), ao chegarem à escola, os alunos apresentam um conhecimento acerca da temática abordada pelo professor, podendo o conhecimento prévio contribuir ou atrapalhar no processo formador. A escola, nesse aspecto, deve ser um ambiente que proporcione crescimento científico ao estudante, mudando ou aprofundando as ideias históricas. Convicções essas que, na perspectiva da autora, devem ser pesquisadas e analisadas.

Pela ótica da Educação Histórica, o conhecimento é trabalhado por meio das evidências históricas. A análise e a interpretação de fontes, ancorada pelo olhar da Educação Histórica, ocorrem por meio da multiperspectiva com fontes diversificadas. De acordo com Peter Lee (2011, p. 27), a utilização de evidências é primordial para as “operações dos procedimentos históricos”.

A construção do conhecimento histórico também acontece de forma diferenciada, uma vez que o estudante se torna ator fundamental no processo de aprendizagem, construindo seu próprio material de instrução. Para Isabel Barca (2007, p. 133), no modelo de aula tradicional, em que o professor é o centro da atenção e do conhecimento, não há interesse dos alunos no sentido de aprender historicamente, pois não há fundamentação nem consolidação empírica e sistemática do conhecimento. Nos moldes da aula oficina, o professor é “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” e o aluno é agente de sua formação na utilização de suas ideias prévias e de experiências diversas.

As competências compreendidas nesse processo se estruturam por meio da compreensão contextualizada que leva o aluno a entender situações humanas em diferentes sociedades e em diversos contextos históricos, relacionando o sentido do passado com o presente. Assim, a interpretação do estudante é expressa pela compreensão das experiências humanas ao longo do tempo. Para Barca (2007), a interpretação é expressa por meio da comunicação, e deve ser direcionada para o entendimento das experimentações dos indivíduos no tempo.

Por fim, abordando o plano de aula, Barca (2004) é incisiva quanto quando afirma que as competências devem ser o foco nesse processo e não os conteúdos. Dessa forma é necessário ter uma visão geral da aula, imaginando sua dinâmica possibilitando assim um momento de sucesso. De acordo com Barca (2004, p. 134):

Os planos de aula são naturalmente integrados em planos mais abrangentes, os planos anuais, de período ou de unidade, e todos eles, para serem coerentes com as propostas curriculares atuais, precisam de ser organizados com um enfoque nas instrumentalizações a desenvolver e não nos conteúdos a dar. Por conseguinte, também os planos de médio prazo deveriam ser orientados na perspectiva de instrumentalizações a privilegiar e não na da unidade didática, que configura um enfoque nos conteúdos.

Em relação aos frutos do conhecimento histórico, debate-se que, a adquirir determinados saberes da história, há uma responsabilização do indivíduo do presente sob um acontecimento do passado. Para Rüsen (2016), é complicado exigir que as pessoas se responsabilizem por atos que não cometeram individualmente: essas relações também se inscrevem num patamar geracional e uma geração influi na outra. Sendo assim, é importante tratar desse vínculo por meio da dimensão temporal da identidade histórica, agindo para além das subjetividades individuais e do grupo, mas tomando essas concepções de forma a orientar o agir humano (RÜSEN, 2016).

Dessa forma, o campo de pesquisa da Educação Histórica se preocupa com o processo de aprendizagem dos indivíduos na escola, abordando as competências advindas da epistemologia histórica. A consolidação do campo de estudos possibilitou a criação de relações com pesquisadores de diversos contextos sobre o conhecimento histórico por meio de variadas perspectivas.

A partir de então, a pesquisa examina e apresenta, por meio dos artefatos metodológicos e teóricos dos Estudos de Gênero e da Educação Histórica, as apurações acerca das concepções históricas de estudantes da rede básica de ensino sobre o movimento feminista.

4. FEMINISMO E PENSAMENTO HISTÓRICO: A CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA.

A presente pesquisa dedica-se a compreender quais elementos constituem as narrativas históricas de estudantes jovens acerca da temática do movimento feminista. Para efetividade dessa investigação, foi elaborado um questionário que se deteve a organizar, por meio de afirmações com espaços, as respostas dissertativas dos estudantes. A escolha volta-se aos alunos do Ensino Médio, partindo do pressuposto de possuírem uma trajetória escolar mais aprofundada em relação aos conteúdos escolares e assim, possivelmente, ter momentos de debate e reflexão sobre o tema.

A aplicação aconteceu em dois colégios⁴ da cidade de Londrina (PR), um no âmbito privado e outro de cunho público. O colégio privado está localizado na região central de Londrina e oferece ensino nas modalidades de Ensino Fundamental, Médio e Pré-vestibular. A plataforma *online* de divulgação e atuação do colégio informa que o número de alunos por turma é reduzido, como forma de maior aproveitamento em sala de aula. Já a instituição pública está localizada na região Oeste de Londrina e oferta Ensino Fundamental e Médio, oferecendo atendimento a um total de 816 alunos, distribuídos em 23 turmas (SEED, 2019). A escolha dos colégios relaciona-se diretamente à aceitação das equipes em receber a pesquisa e permitir sua aplicabilidade.

Os questionários foram respondidos por um total de 261 alunos, sendo 190 do colégio público e 71 do colégio privado. A execução no âmbito público aconteceu nas aulas de história, com a presença da professora que gentilmente acompanhou todo o processo de aplicação. No colégio privado, o acompanhamento se deu pela coordenadora pedagógica da instituição, também nas turmas de Ensino Médio.

Os estudantes responderam 9 questões dedicadas a compreender quais entendimentos possuíam em relação a algumas demandas do movimento feminista, tais como o conhecimento sobre a definição de movimento feminista, a divisão de tarefas, a desigualdade salarial e a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

A recepção dos estudantes do colégio público foi entusiasmada e tranquila, uma vez que estão habituados a receber estudantes universitários de graduação e pós-graduação. As respostas mostraram dados de indignação dos estudantes, bem

⁴ As instituições de ensino que participaram da pesquisa serão mantidas em sigilo como forma de

como um entendimento sobre o debate de gênero. Apenas um estudante, do 3º ano B do colégio público, se recusou a responder as perguntas. Os demais se mostraram interessados no assunto. No colégio privado todos os estudantes presentes responderam as questões.

4.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO: TRABALHANDO COM QUESTIONÁRIOS.

As questões que foram solicitadas à narrativa dos estudantes possuem uma afirmação e 4 opções organizadas entre: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”, além de conter um espaço para justificativa dissertativa.

As perguntas que compreenderam a análise nesse momento foram:

- 1) Você sabe o que é o movimento feminista? Já ouviu falar? O que sabe?
- 2) Sobre as afirmações a seguir: Qual sua opinião?

“Mulheres são mais delicadas e possuem mais aptidão aos cuidados do lar”

“Mulheres devem ganhar menos porque engravidam”

“Homens e mulheres já possuem os mesmos direitos atualmente, então o feminismo seria desnecessário”.

O diagnóstico das respostas visa compreender quais as noções históricas que os estudantes apresentam sobre o tema, perceber a mobilidade das competências e qual o impacto que o movimento feminista expressa na vida dos jovens. Dessa forma, organizamos as respostas em formato de categorias e descritores. As categorias apresentaram o nicho de pensamento que foi exposto na resposta e os descritores explicam o que cada conjunto expressou.

4.2 EXPLORANDO CONCEPÇÕES: CONHECENDO OS ESTUDANTES.

Como anunciado anteriormente, a investigação foi desenvolvida em duas instituições de ensino da cidade de Londrina, sendo uma instituição do âmbito público e uma instituição do setor privado. Os estudantes que participaram da

proteção aos colégios.

pesquisa foram jovens do Ensino Médio dos colégios citados.

A ferramenta de coleta das ideias dos estudantes sobre o Movimento Feminista se deu mediante apresentação de questionário impresso e entregue individualmente aos estudantes. As perguntas versavam acerca de questões de caráter pessoal e subjetivo, bem como afirmações em que foi necessária mobilização do pensamento histórico e do posicionamento sobre a temática.

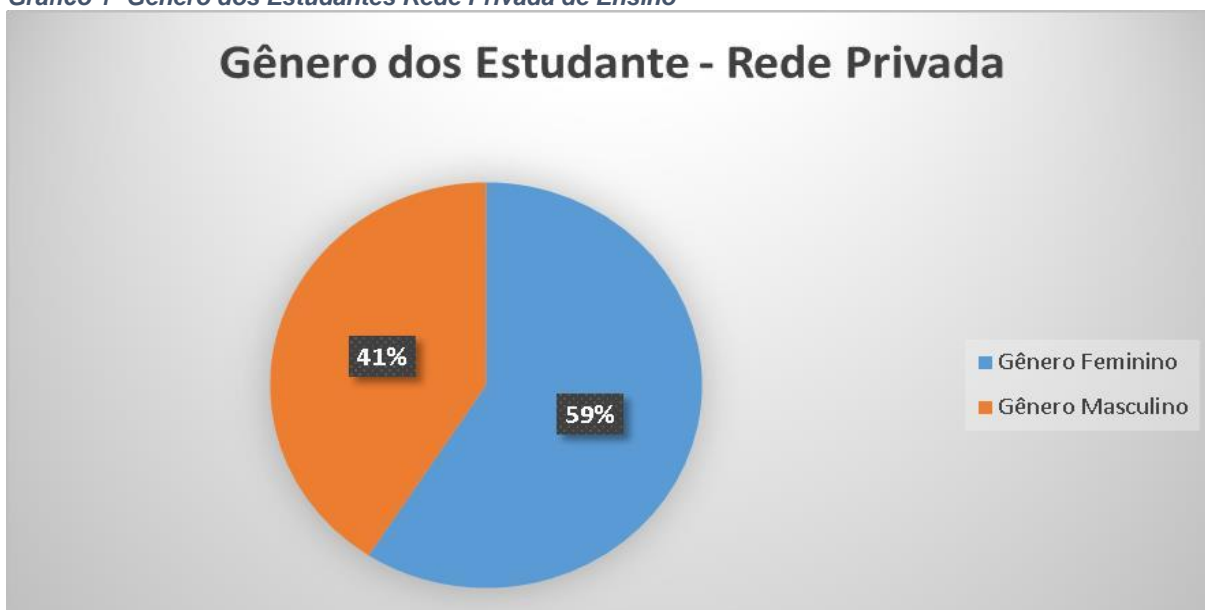
A escolha em trabalhar com questionários diz respeito à metodologia de da Educação Histórica, cujas inspirações se articulam por meio dos trabalhos das professoras Isabel Barca (2007) e Julia Castro (2007). Barca (2007) trabalhou com a consciência histórica de estudantes portugueses para identificar o pensamento histórico acerca da história nacional e mundial, compreendendo as ausências, mudanças e rupturas apresentadas pelos estudantes. Castro (2007) apresenta o conceito de “interculturalidade” para compreender o pensamento histórico de jovens estudantes portugueses, com base nas compreensões de diversidade, diferença, relação e universalidade.

A ferramenta selecionada também se trata de um rico meio de percepção das ideias históricas, pois as narrativas expressas nos questionários ajudam a entender a realidade na qual os estudantes estão inseridos, bem como suas interpretações de mundo. De acordo com Amaral et al (2012) a narrativa histórica é fruto de diversas interpretações. As explicações históricas contam com o senso comum enquanto valores inerentes ao conhecimento histórico, o que torna interessante o intercâmbio entre essas duas modalidades.

O questionário aplicado tratou das ideias tácitas dos estudantes do Ensino Médio das duas instituições, instigando quais as compreensões que os alunos trazem sobre o Movimento Feminista, com o objetivo de explorar o “mundo conceptual dos alunos”, pois atividades dessa natureza poderiam “ajudá-los a reformular ou a aprofundar as suas ideias em História” (AMARAL *et al*, 2010 p. 27).

A amostra dos dados em relação às duas instituições apresenta uma divisão numérica de forma simétrica do gênero dos estudantes. O questionário abriu um espaço para que os estudantes escrevessem com qual gênero se identificavam, estabelecendo o seguinte panorama para a instituição privada de ensino:

Gráfico 1- Gênero dos Estudantes Rede Privada de Ensino



Fonte: autora, 2020

Dentre todos os estudantes participantes da instituição privada de ensino, as respostas foram obtidas por indivíduos que se definiam como pertencentes ao gênero masculino, contabilizando 41%, ou feminino, com um total de 59% de estudantes, como apresentado pelo gráfico.

Em relação aos estudantes da instituição pública, a condição numérica referente aos gêneros possui uma pequena variação em comparação a instituição privada, entretanto, acrescenta-se o aparecimento de questões referentes às identidades de gênero, como esboçado pelo gráfico a seguir:

A ferramenta de coleta das ideias dos estudantes sobre o Movimento Feminista se deu mediante apresentação de questionário impresso e entregue individualmente aos estudantes. As perguntas versavam acerca de questões de caráter pessoal e subjetivo, bem como afirmações em que foi necessária mobilização do pensamento histórico e do posicionamento sobre a temática.

A escolha em trabalhar com questionários diz respeito à metodologia de da Educação Histórica, cujas inspirações se articulam por meio dos trabalhos das professoras Isabel Barca (2007) e Julia Castro (2007). Barca (2007) trabalhou com a consciência histórica de estudantes portugueses para identificar o pensamento histórico acerca da história nacional e mundial, compreendendo as ausências, mudanças e rupturas apresentadas pelos estudantes. Castro (2007) apresenta o conceito de “interculturalidade” para compreender o pensamento histórico de jovens estudantes portugueses, com base nas compreensões de diversidade, diferença, relação e universalidade.

A ferramenta selecionada também se trata de um rico meio de percepção das ideias históricas, pois as narrativas expressas nos questionários ajudam a entender a realidade na qual os estudantes estão inseridos, bem como suas interpretações de mundo. De acordo com Amaral et al (2012) a narrativa histórica é fruto de diversas interpretações. As explicações históricas contam com o senso comum enquanto valores inerentes ao conhecimento histórico, o que torna interessante o intercâmbio entre essas duas modalidades.

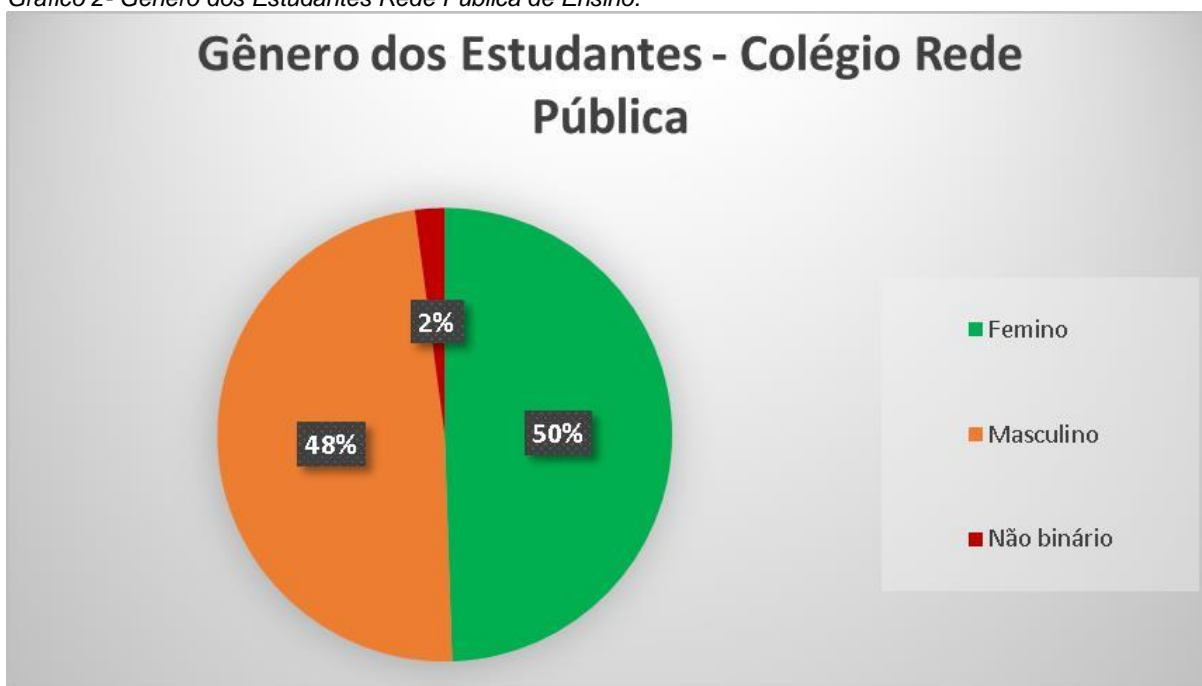
O questionário aplicado tratou das ideias tácitas dos estudantes do Ensino Médio das duas instituições, instigando quais as compreensões que os alunos trazem sobre o Movimento Feminista, com o objetivo de explorar o “mundo conceptual dos alunos”, pois atividades dessa natureza poderiam “ajudá-los a reformular ou a aprofundar as suas ideias em História” (AMARAL *et al*, 2010 p. 27).

A amostra dos dados em relação às duas instituições apresenta uma divisão numérica de forma simétrica do gênero dos estudantes. O questionário abriu um espaço para que os estudantes escrevessem com qual gênero se identificavam, estabelecendo o seguinte panorama para a instituição privada de ensino:

Dentre todos os estudantes participantes da instituição privada de ensino, as respostas foram obtidas por indivíduos que se definiam como pertencentes ao gênero masculino, contabilizando 41%, ou feminino, com um total de 59% de estudantes, como apresentado pelo gráfico.

Em relação aos estudantes da instituição pública, a condição numérica referente aos gêneros possui uma pequena variação em comparação a instituição privada, entretanto, acrescenta-se o aparecimento de questões referentes às identidades de gênero, como esboçado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 2- Gênero dos Estudantes Rede Pública de Ensino.



Fonte: Autora, 2020

As discussões acerca da identidade de gênero integraram os Estudos *Queer* em meados dos anos 1990. Teresa de Lauretis (2019), ideóloga do termo *queer*, iniciou sua teoria como uma resposta aos estudos sobre homossexualidade dentro dos Estudos de Gênero. Lauretis afirma que tais estudos focavam em sexualidades hegemônicas, apesar de não se tratar da heterossexualidade. Definiu, assim, uma nova proposta para pensar sobre sexualidades de grupos que não se encaixavam nessa conotação.

O conceito de identidade, em consonância com as problemáticas dos Estudos *Queer*, diz respeito à maneira na qual os indivíduos se colocam no mundo. Os valores ocidentais tratam das dimensões do gênero de forma binária: homens ou mulheres. Dessa maneira, a identidade de gênero pode ou não estar de acordo com o gênero atribuído ao nascimento, como no caso da transexualidade (JESUS, 2012). De acordo com as respostas de 2% dos estudantes da instituição pública de ensino, esses alunos se identificam de forma não-binária. O não-binarismo trata das

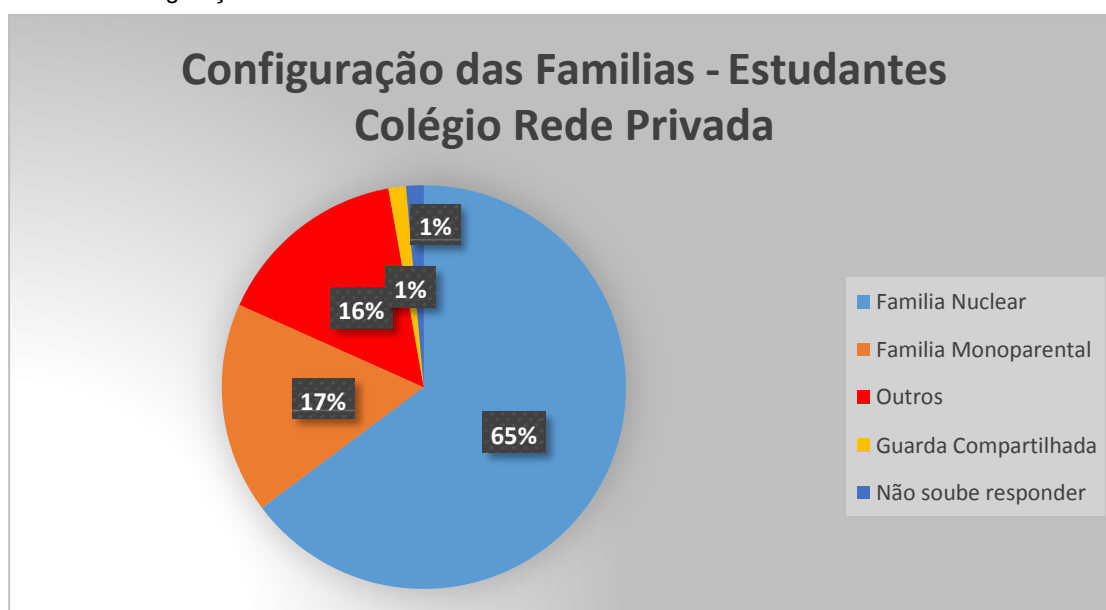
dimensões que existem entre o feminino e o masculino, chamado também de “dimorfismo de gênero”. Dessa forma, as pessoas que se identificam com gênero não-binário questionam os padrões de feminilidade e masculinidade que se encontram na sociedade (JESUS, 2012).

Analisando essa informação, apresentada pelos estudantes da instituição pública de ensino, nota-se que a discussão de gênero faz parte da vida dos jovens e que possuem entendimento acerca das temáticas trazendo para o espectro da identidade subjetiva pessoal.

As questões que tratavam do âmbito pessoal dos estudantes, e que configuram um arsenal de discussões referentes ao feminismo e suas elaborações, diziam respeito à configuração de suas famílias. As definições utilizadas são baseadas nas categorias apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). A família denominada monoparental é constituída por algum responsável, como pai ou mãe, com os filhos, mas sem cônjuge; família nuclear é compreendida por casal com ou sem filhos (IBGE, 2010). Acerca dos gráficos, diretamente, a categoria “outros” diz respeito aos estudantes que moram com outro familiar na unidade doméstica, podendo ser um tio, uma tia, um irmão, os padrinhos e afins.

Os gráficos dizem respeito à estrutura de organização condizente com os estudantes dos colégios participantes da pesquisa:

Gráfico 3- Configuração Familiar dos Estudantes da Rede Privada de Ensino.

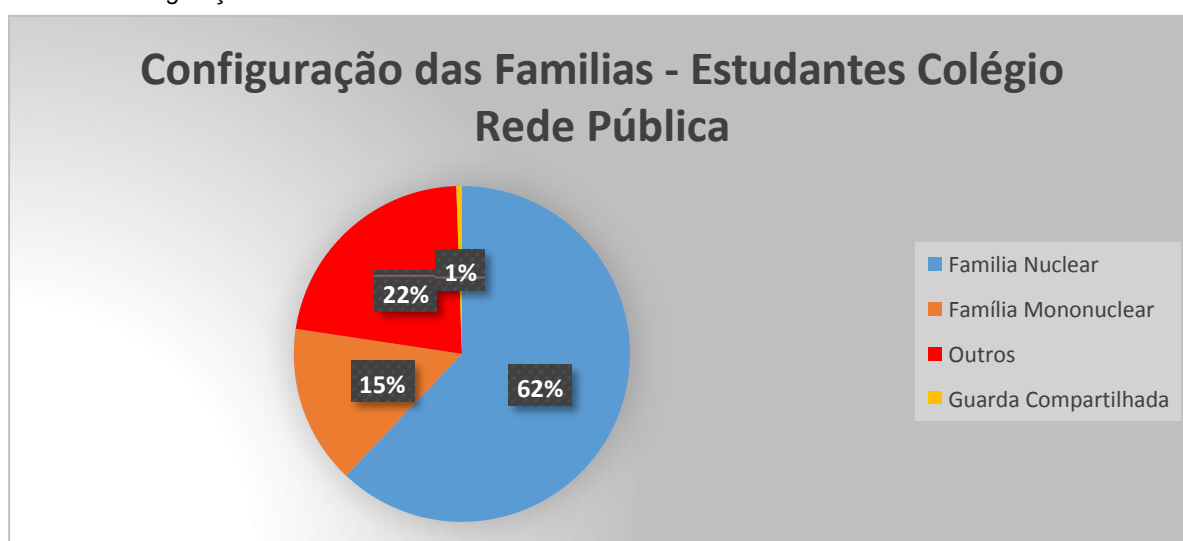


Fonte: Autora, 2020.

Ao que tange às respostas dos estudantes da instituição privada, em sua maioria, as famílias as quais fazem parte são estruturadas de forma nuclear, correspondendo 65% das respostas, enquanto que arranjos monoparentais atingiram 17%; e com outros responsáveis da unidade doméstica foram de 16% e apenas 1% diz possuir a guarda compartilhada, levando-nos a compreender que se trata de uma relação com divisão dos cuidados e atenção.

A seguir apresentamos os dados referentes ao colégio da rede pública de ensino acerca dos arranjos familiares dos estudantes participantes da pesquisa:

Gráfico 4- Configuração Familiar dos Estudantes da Rede Pública de Ensino.



Fonte: Autora, 2020

Conforme apresentado pelo gráfico, as respostas obtidas pelos estudantes do colégio da rede pública de ensino não diferem muito dos padrões expressos em relação ao questionário do colégio privado. A maioria dos estudantes assinalou que vem de famílias cujos arranjos são no formato nuclear, correspondendo a unidade doméstica constituída por pai, mãe com (ou sem) filhos, equivalendo a 62% das famílias dos estudantes participantes. Em relação aos outros arranjos, o número de alunos que sinalizou pertencer a uma família mononuclear, formada apenas por mãe ou pai e filhos, foram de 15%, enquanto que 22% dos estudantes afirmaram ter como responsáveis de sua unidade familiar outros indivíduos com grau de parentesco.

Frente ao cenário descrito pelos estudantes das duas instituições de ensino, forma-se um panorama distinto dos dados e estatísticas realizadas sobre a realidade das configurações familiares dos brasileiros. O IBGE aponta que, desde os anos

1980, com a baixa nas taxas de fecundidade no Brasil, passou-se de 4,4 filhos, para uma média de 1,94 filhos por mulher, em 2009. Outra transformação diz respeito ao número de casamentos e divórcios, como mostra o Registro Civil (IBGE):

Em relação ao casamento, por exemplo, as evidências mostram que cada vez mais este se torna menos central na vida das mulheres. Os dados do Registro Civil (IBGE) mostram que, no Brasil, os divórcios apresentam tendência contínua de crescimento nos últimos anos e que a nupcialidade tem sido postergada com o avanço sistemático da idade ao casar de ambos os sexos. Para se ter uma idéia, enquanto a taxa geral de nupcialidade legal teve um crescimento percentual de 9,8% entre 1998 e 2008, a taxa geral de divórcios cresceu 36,4% no mesmo período. Também nesse intervalo de dez anos, a idade média ao casar dos homens solteiros passou de 27 para 29 anos e das mulheres solteiras, de 23 para 26 anos (SABOIA et al, 2012 p. 9).

Em decorrência dessa mudança nos padrões de comportamento dos relacionamentos, o instituto também aponta que, com o aumento do número de divórcios e queda da nupcialidade, as famílias constituídas por indivíduos separados aumentaram, passando de 13,3% em 1998 para 17,1% em 2008. Essa modalidade compreende o modelo de “família mosaico” (SABOIA, 2012).

Outra questão que compreende o questionário diz respeito à divisão de tarefas domésticas. Ao citarem o arranjo familiar monoparental, pesquisas informam que além da atividade econômica para sustento da família, a responsabilidade do lar ficava a cargo das mulheres. De acordo com a Agência Patrícia Galvão (2018), o número de mulheres responsáveis pela chefia do lar passou de 14,1 milhões em 2001 para 28,9 milhões em 2015. Um movimento percebido anteriormente, como mostra a 4ª edição do Retrato da Desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em que apresenta dados entre 1995 a 2009, nos quais o número de lares chefiados por mulheres correspondeu a 22,9%, em 1995, enquanto que em 2009 era de 35,2% (IPEA, 2015).

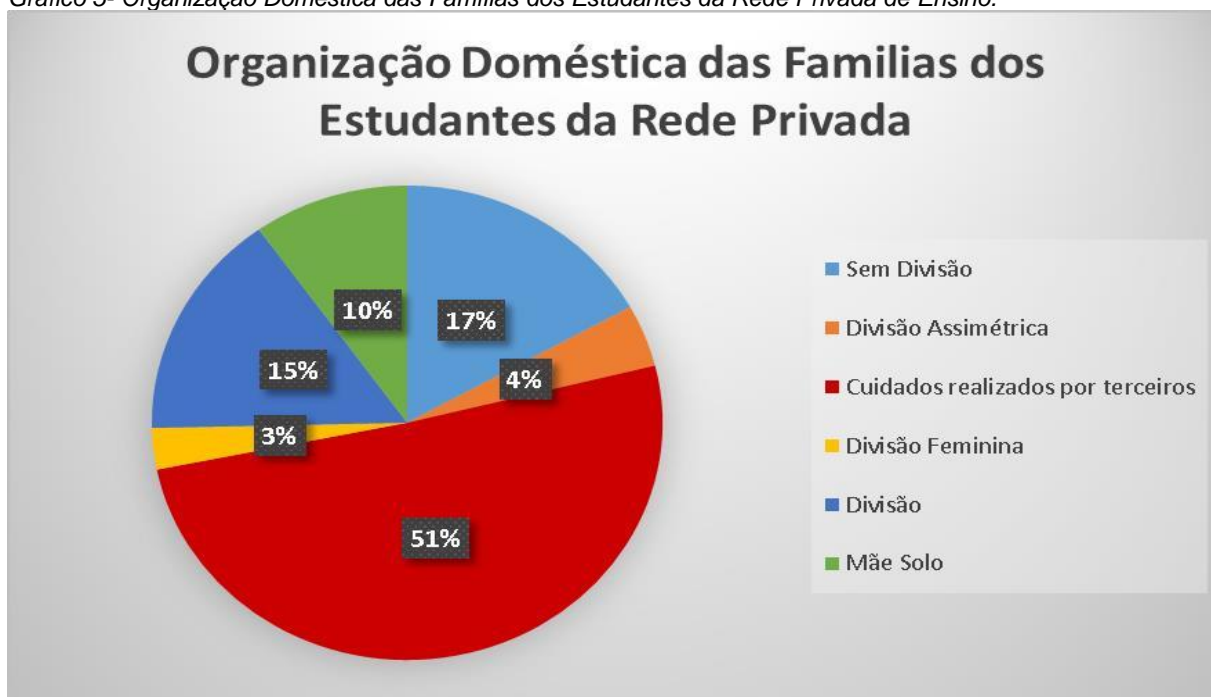
A questão abriu espaço para perguntar como a divisão de atividades com o cuidado do lar acontecia em suas respectivas casas, amarrando com as ideias acerca da divisão sexual do trabalho, temática que permeia as problemáticas sobre a entrada das mulheres no mercado de trabalho, dentre outras mudanças abordadas.

4.3 A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS COTIDIANOS.

Na questão referente aos cuidados domésticos, o questionário contemplou a indagação com a finalidade de saber sob quais formas esses trabalhos eram estabelecidos na casa dos estudantes de ambas as instituições. A pergunta abria espaço para que os estudantes dissertassem como essa organização se dava, bem como se correspondia a algumas das opções que eram: a) As tarefas domésticas são divididas entre todos os moradores da sua casa? Como é a divisão?; b) Apenas uma pessoa fica responsável pela organização da casa; c) Possuem uma pessoa contratada para cuidar da casa.

A partir das respostas dadas pelos estudantes foram criadas categorias que auxiliaram no agrupamento das informações, expostas pelo gráfico:

Gráfico 5- Organização Doméstica das Famílias dos Estudantes da Rede Privada de Ensino.



Fonte: Autora, 2020

As categorias criadas encontram-se expressas na legenda do gráfico apresentado. A maioria dos estudantes do colégio de ensino privado, composto por 51% dos estudantes, alegam que os trabalhos de cuidado doméstico são realizados por terceiros. Essa categoria compreende as famílias que possuem auxílio por meio

de diarista ou empregada doméstica para manutenção das atividades domésticas. No que tange à categoria “sem divisão”, essa advém dos estudantes que informaram que não há divisão de tarefas domésticas em suas casas, como se a mulher responsável pela família realizasse todas as atividades de cuidados sozinha, correspondendo a 17% dos estudantes da instituição de ensino privada.

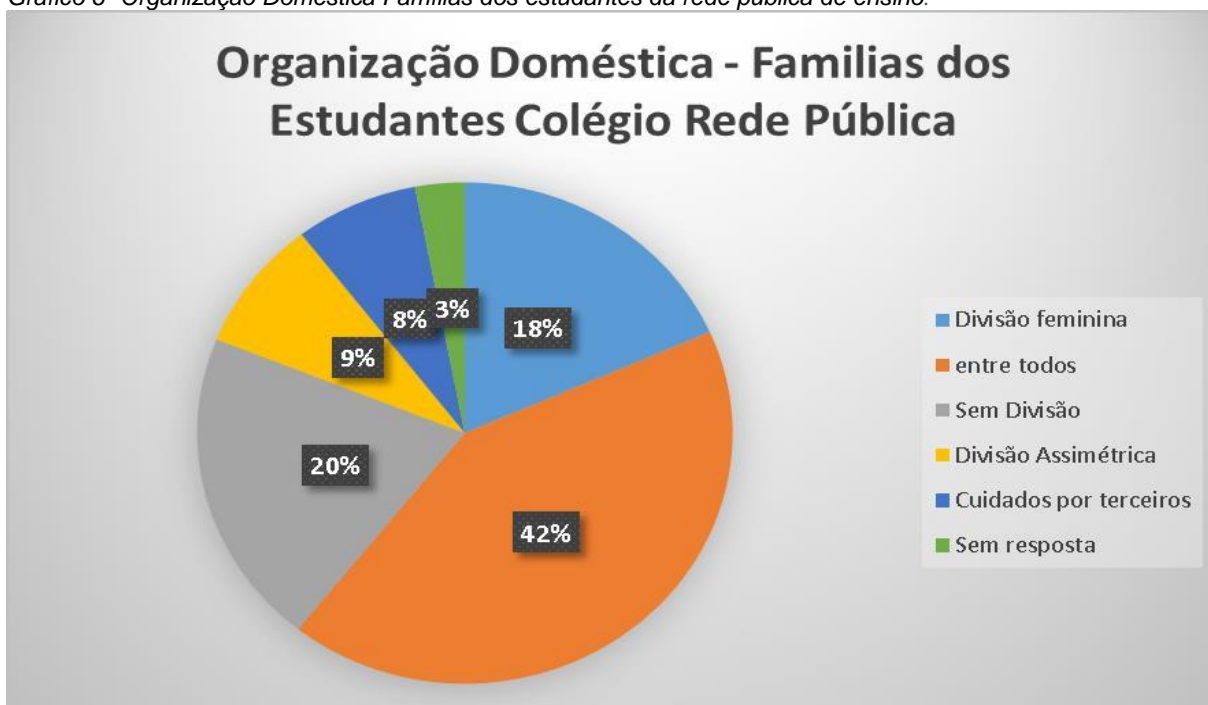
A categoria “mãe solo” é referente aos estudantes que possuem a mãe como única responsável pela chefia da casa. Nesses casos, 10% dos participantes alegaram que as mães executam as atividades do cuidado em suas casas. Essa informação endossará as análises futuras com conexão em relação às ideias explicativas dos estudantes.

Acerca da “divisão”, 15% dos estudantes assinalaram que em suas casas possuem uma relação de divisão igualitária entre todos os moradores, sendo homens ou mulheres, com as atividades de cuidado. Enquanto que 4% dos estudantes alegam que há uma divisão em suas casas, mas que ainda as atividades de maior trabalho são encampadas por mulheres, que foi como categorizamos por “divisão assimétrica”.

Por fim, 3% das respostas foram no sentido de que as divisões das tarefas domésticas acontecem majoritariamente pelas mulheres da casa, podendo ser realizadas por mãe, filha, tia, ou qualquer outra mulher que faça parte do núcleo doméstico daquela família. A coleta dessa informação e o cenário apontado pelos estudantes compreendem uma amostra do cenário nacional.

As respostas dadas pelos estudantes da rede privada de ensino também formaram um panorama sobre as formas como trabalhos domésticos são desempenhados em suas respectivas famílias, que podem ser visualizadas no gráfico:

Gráfico 6- Organização Doméstica Famílias dos estudantes da rede pública de ensino.



Fonte: Autora, 2020

O aspecto de maior destaque dentro do gráfico apresentado diz respeito ao que os alunos advogaram sobre a “divisão entre todos os membros da unidade familiar”, assumindo que 42% das famílias dos estudantes da rede pública desempenham atividades de cuidado doméstico de forma igual. Enquanto que 20% dos estudantes declaram que não há divisão em suas casas, dependendo toda preocupação com o andamento das tarefas domésticas sobre a mulher da unidade familiar.

O dado referente à divisão feminina, desempenhada por mulheres do núcleo familiar, foi composto por 18% dos estudantes, enquanto que 8% alegam possuírem trabalhadoras domésticas que desempenham as tarefas do cuidado em suas casas. 9% dos participantes respondem para uma “divisão assimétrica” em suas casas, onde as mulheres responsáveis pela família realizam tarefas mais pesadas como cuidados com as roupas, limpezas mais pesadas e afins, deixando tarefas menores, como lavar louça e limpar móveis a encargo de outros membros. E 3% dos estudantes não responderam à questão.

O diálogo que podemos inferir entre as categorias analisadas nos permite perceber que, em alguns casos, os estudantes sinalizam que há uma divisão doméstica em suas casas, porém possuem alguma trabalhadora que assume a

continuidade e permanência desses cuidados. A ideia foi expressa majoritariamente pelos estudantes da rede privada de ensino. Esse pensamento indica algo muito negativo, mas que faz parte do processo histórico das mulheres trabalhadoras.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 (PNAD Contínua), a taxa de realização de tarefas domésticas entre os gêneros se estabeleceu de 92,6% de mulheres para 78,7% de homens. Esse dado resulta diretamente na quantidade de horas trabalhadas pelos sujeitos, pois as atividades de cuidado doméstico consomem tempo disponível para sua execução. A mesma pesquisa apontou que enquanto homens disponibilizam 10,8 horas da sua semana para realização de tarefas domésticas, as mulheres trabalham 20,9 horas nas mesmas atividades (BRASIL, 2017).

O quesito de participação das mulheres nas atividades domésticas também se entrelaça com os padrões educativos expressos em nossa sociedade. De acordo com Flávia Biroli (2018), as configurações ocidentais estabeleceram padrões aos gêneros em detrimento de uma trajetória em que homens desde sempre possuíam espaços para atividades econômicas, adquirindo bens materiais, e dimensões da propriedade privada. Dessa forma, o processo de socialização das meninas caminhou em sentido oposto ao dos meninos. Pois, o gênero feminino é treinado para as experiências da maternidade e casamento, com vistas a desempenhar ações de obediência, dependência e agrado dos homens aos quais serve.

A pesquisadora Nathalie Reis Itaboraí analisou o processo de emancipação das mulheres com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad-IBGE). A autora concluiu que, apesar de diversos avanços na sociedade brasileira para as mulheres, como o acesso à educação, o direito ao voto e afins, as meninas entre 5 e 14 anos dedicam mais tempo em atividades domésticas do que os meninos da mesma faixa etária (ANDRADE, 2018).

A domesticação de mulheres, seguindo a lógica do público e do privado, desencadeou um processo de subordinação, colocando-as como únicas responsáveis pelas atividades de produção e reprodução da vida. As características naturais estão atreladas às formas como determinados tipos de trabalhos vêm sendo desempenhados pelas pessoas de acordo com seu gênero. A divisão de papéis de gênero remonta ao passado em que homens poderiam compor o âmbito público da

sociedade com vistas a realizar trabalhos remunerados, enquanto as mulheres precisariam ficar em casa para cuidar dos filhos e do lar.

À vista disso, apesar das mulheres alcançarem acesso ao mercado de trabalho, e com ocupações domésticas compondo as atividades de sustento, os afazeres acerca do cuidado são vistos como gratuitos e sem rendimento econômico, acarretando a invisibilização do trabalho das trabalhadoras domésticas, efeito de um processo histórico que produziu o trabalho doméstico como atividade de menor importância e com um caráter muito expressivo: o da gratuidade.

As dimensões da divisão sexual do trabalho “compõe as dinâmicas que dão forma a dualidade masculino-feminino, ao mesmo tempo em que posiciona mulheres diferente e desigualmente segundo classe e raça” (BIROLI, 2018, p. 44). Para compreender mais claramente tal fenômeno, pode-se utilizar os exemplos referentes aos direitos das trabalhadoras domésticas no Brasil, como aponta Flávia Biroli (2018), que somente em 2015 houve tramitação de um projeto popularmente conhecido como PEC das Domésticas (72/2013). Os limites que perpassavam a busca por uma legislação específica para as empregadas domésticas acontecem pelas fronteiras construídas acerca do casamento, uma vez que todas as tarefas realizadas pelas empregadas domésticas eram exercidas pelas esposas sem custo aos maridos.

Fator interessante em observar é o panorama estabelecido entre as duas instituições de ensino, que diz respeito a um quesito que compreende a discussão de classe social dentro do movimento feminista e nos Estudos Feministas. O dado referente aos cuidados domésticos serem desempenhados por terceiros é uma informação de grande contraste na relação dos colégios. Enquanto que 18% dos estudantes do colégio da rede pública de ensino alegam ter alguma pessoa contratada para realizar tarefas do lar, 51% dos alunos do colégio da rede privada assinalaram positivamente para a mesma opção.

O componente de classe é uma discussão encampada pelo movimento feminista com maior sustentação a partir dos anos 1990 no Brasil. Fruto da Terceira Onda do movimento feminista, as mulheres, majoritariamente negras e pobres, questionavam as defesas feitas pelo feminismo. Uma vez que a experiência de trabalho para mulheres em condições vulneráveis já se configurava como uma realidade, as ativistas de Terceira Onda exigiam que fossem realizadas análises interseccionais acerca das opressões vividas. Com a entrada das mulheres no

mercado de trabalho e os novos arranjos familiares, um problema de ordem social surge: quem exercerá atividades referentes à produção e reprodução da vida no cotidiano? E esse problema dizia respeito a quem?

Entre 1970 e 1990, como explica Biroli (2018), termos como “dupla jornada”, “acúmulo” e “conciliação de tarefas” eram usados sem radicalidade, naturalizando a exploração designada às mulheres que trabalhavam de forma remunerada e, quando retornavam para suas casas, necessitavam trabalhar com tarefas domésticas e cuidados dos filhos.

Para as mulheres burguesas, essa realidade se contrastou com a necessidade de manter a produção e reprodução da vida, expressando assim no contrato de pessoas para realizarem tarefas que não eram capazes de executar mediante tempo investido em outras ações – o que revela e reverbera, por conseguinte, as assimetrias entre mulheres. O componente de classe social é um marcador importante para a discussão feminista, uma vez que as mulheres pobres se encontravam em situação de subordinação para cuidado de outras famílias em troca de remuneração. Mas, e quando essa mulher cuida de outros, quem cuida de sua família?

Em relação às respostas dos estudantes, pode-se perceber que os alunos de instituição de ensino privado possuem a marca desse privilégio, o qual compreende que as tarefas de cuidado com o lar estão sendo desempenhadas adequadamente por uma trabalhadora contratada e que os demais membros da família se encontram livres para desempenharem outras tarefas.

A percepção de mudanças entre as duas instituições, por meio da abordagem de Biroli (2018), é de que o trabalho realizado por outras trabalhadoras se encontra compreendido como um privilégio ou vantagem, pois se trata de uma experiência da classe dominante, no caso a classe burguesa.

Os limites desta pesquisa são expressos quando não foi detido que o quesito raça fosse contemplado nos questionários. Apesar dessa questão, é de suma importância e urgência mencionar que as configurações de trabalho doméstico e opressão agem em consonância ao dispositivo racial no Brasil. Numa sociedade racializada como a brasileira, as mulheres negras ocupam cargos de baixas remunerações e, em muitas vezes, condições precárias de trabalho. Isso aponta, por exemplo, à pesquisa realizada pelo Dieese e Fundação Seade, na qual constatou que o número de trabalhadoras domésticas negras em 2007 era de 52,9%.

Dessa forma, pode-se considerar que a realização dos trabalhos domésticos se configura como um fenômeno que abrange os dispositivos de raça, classe e gênero, moldando-se socialmente de acordo com esses elementos numa situação que envolve subordinação e precariedade.

4.4 IDEIAS EXPLICATIVAS DOS ESTUDANTES.

As ideias explicativas dos estudantes compreendem a forma como os alunos entendem a temática proposta. Por meio de afirmações, os estudantes foram convidados a se posicionarem e declararem se estariam de acordo com as proposições.

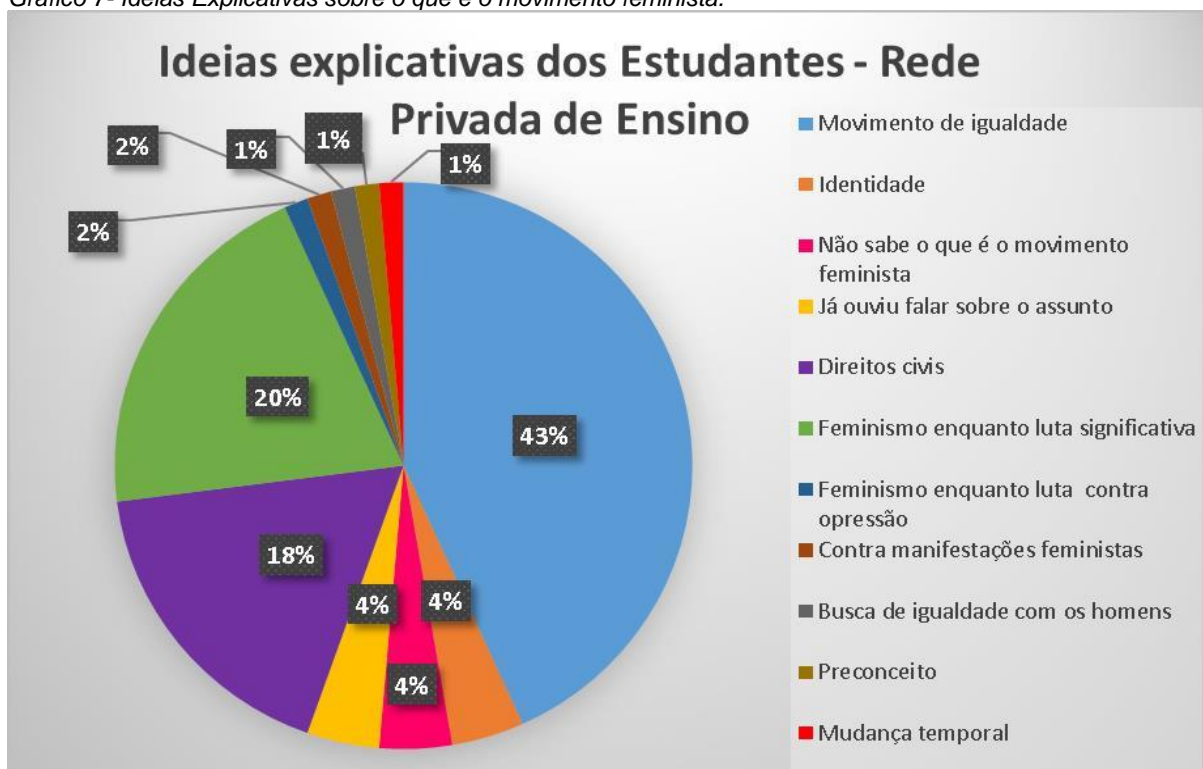
As ideias dos estudantes formaram um quadro de conhecimentos das duas instituições e foram divididas em: a) **ideias explicativas menos elaboradas**, quando os estudantes não apresentam elementos suficientes para dimensionar as ideias acerca do movimento feminista, com afirmações rasas ou quando as narrativas não exploram as problemáticas do movimento feminista; b) **ideias explicativas mais elaboradas**, que constituem um conjunto de informações mais concisas, que norteiam o pensamento histórico para os indícios das discussões de gênero; e c) **ideias explicativas sofisticadas**, quando o grupo elabora concepções que apontam indícios históricos, como base científica para ancorar suas afirmações e o uso de conceitos próprios, compreendendo a definição e sentidos do movimento feminista de acordo com as elucubrações de gênero.

Por meio das narrativas, a expectativa, como pesquisadora, é perceber ausências, rupturas, sentidos de mudança, expressões de preconceito, dentre tantas outras possibilidades interpretativas sobre o movimento feminista. A constituição da exploração dos relatos foi balizada pelas produções científicas dos Estudos Feministas e de Gênero e dos pressupostos da Educação Histórica. A união da perspectiva de análise sobre a produção do gênero, suas dimensões epistêmicas que corroboraram para construção de um campo de estudos sobre a atuação das mulheres, associado a compreensão do pensamento histórico e suas estruturas mobilizadas, expressam quais as experiências no tempo que marcam a construção da categoria mulheres para os estudantes.

4.4.1 Ideias Explicativas Menos Elaboradas Sobre o que é o Movimento Feminista.

A primeira indagação sobre as problemáticas do movimento feminista posta aos estudantes diz respeito ao entendimento que possuem acerca do feminismo. A pergunta em questão foi: **Você sabe o que é o movimento feminista?** As análises das respostas formaram um arsenal de ideias explicativas expostas a seguir:

Gráfico 7- Ideias Explicativas sobre o que é o movimento feminista.



Fonte: Autora, 2020

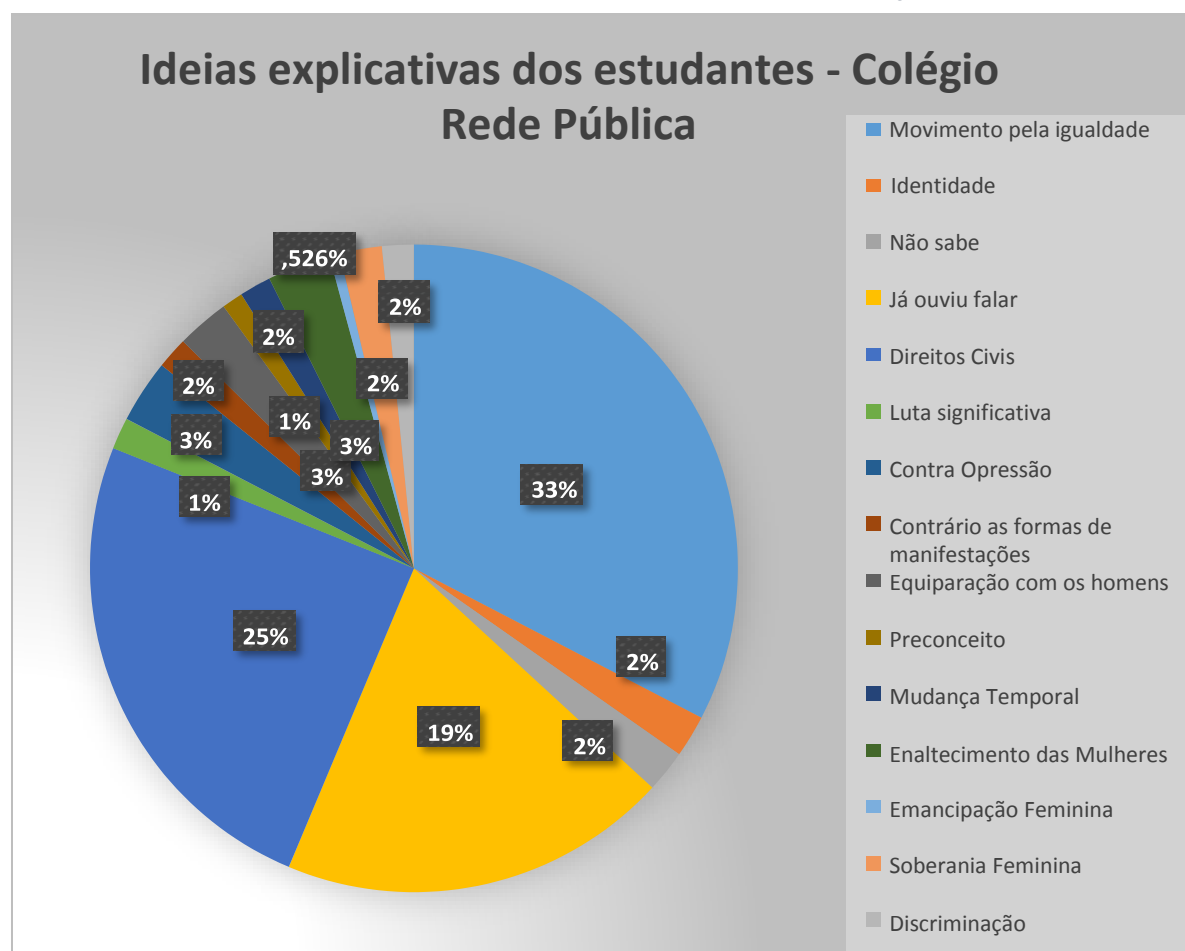
O padrão de ideias explicativas foi organizado nas seguintes categorias:

1) Movimento Feminista busca igualdade entre homens e mulheres;
2) Identidade dos estudantes alinhados ao feminismo;
3) Alegam não possuir conhecimento sobre o que é o movimento feminista;
4) Já ouviu falar sobre o assunto;
5) Defendem que o movimento feminista busca pelos direitos das mulheres;
6) Consideram a luta encampada pelas feministas como algo significativo para a sociedade;
7) Elencam que o feminismo luta contra opressões diversas em relação as mulheres;

8) Estudantes se colocam contrários as formas de manifestações feministas;
9) a busca de igualdade realizando um paralelo aos homens;
10) Esboçam preconceito em relação as feministas e ao movimento feminista;
11) Estabelecem mudanças de comportamento fazendo um paralelo com a História;

As categorias acerca das ideias explicativas referentes aos estudantes da rede pública de ensino organizam-se em 14 itens, sendo que apenas alguns diferem dos estudantes de instituição privada. Na questão do “enaltecimento das mulheres”, os estudantes alegam que o movimento feminista coloca as mulheres em um patamar contemplativo; a “emancipação feminina” diz respeito à observação dos estudantes que compreendem a luta feminista, como um todo, surgiu para que as mulheres fossem independentes; no que tange à categoria “soberania feminina”, as respostas apresentam que esse grupo de estudantes entendem a luta feminista baseada na pauta do empoderamento; e a categoria “discriminação” perpassa pelo entendimento de que o feminismo é o ato de discriminar mulheres. As categorias podem ser observadas no gráfico:

Gráfico 8- Ideias Explicativas sobre o Movimento Feminista dos Estudantes do Colégio da Rede Pública



Fonte: Autora, 2020.

As narrativas que integram o grupo das exposições menos elaboradas acerca da questão sobre as definições do movimento feminista são compreendidas pelas categorias: 1) estudantes que alegam já terem ouvido falar sobre o movimento feminista, porém não apresentam hipóteses, apenas sinalizam terem tido contato em alguma circunstância, bem como afirmações que entendem que o movimento feminista está associado ao ato de discriminação das mulheres.

“Sim, já ouvi falar, mas não me recordo bem” (Estudante do gênero feminino, 18 anos, Colégio Instituição Pública de Ensino)

“Não sei direito sobre” (Estudante do gênero feminino, 15 anos, Instituição Privada de Ensino)

O problema da ausência de conhecimento dos estudantes para definir o movimento feminista, expresso pelos que alegam não saber do que se trata, pode estar na forma como a disciplina de História é organizada no Brasil com base nos livros didáticos de História. O livro didático tem um papel importante no contexto da educação brasileira, e isso está relacionado a diversos fatores como aponta Ferreira e Grisolio (2016, p. 81):

[...] o livro didático, por meio da importância que adquiriu no sistema educacional brasileiro, acaba sendo protagonista das aulas, por vezes o único recurso utilizado em sala e o único meio de acesso ao conhecimento – isso ocorre por diversos motivos, o excesso de aulas devido à baixa remuneração dos professores e professoras, a burocracia devido à quantidade de papéis que atualmente se preenchem nas escolas, e, o principal de todos, por frequentemente ser o único material de leitura acessível aos alunos e alunas. Assim, dentro desse contexto, o livro perpetua a condição de exclusão feminina, visto que, em muitas situações, não existe outro material a ser utilizado ou não há tempo disponível para que os professores e professoras façam um planejamento mais adequado e detalhado de suas aulas.

A produção de livros didáticos no Brasil, bem como os conteúdos a serem abordados nas unidades, levam em conta fatores como o Estado, com suas políticas públicas, currículos e avaliadores; a editora, responsável pela autoria e circulação do manual, os professores e a opinião pública (MORENO, 2012). Em uma análise autoral, produzida acerca dos manuais didáticos aprovados pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, em que foram analisadas 5 coleções de livros didáticos da disciplina de História dos anos finais do Ensino Fundamental, o

resultado apresentou a ausência de conteúdos voltados para a história das mulheres ou, quando encontrados, estavam com pouca ênfase, por exemplo: ao atrelá-la a outros movimentos sociais, como o movimento negro e LGBT; no episódio da “Queima dos Sutiãs”, sem relacionar as lutas feministas anteriores, como um processo; a focalização em uma personagem específica, como Olympie de Gournes, colocando-a como líder feminista, porém sem análises sobre a importância expressa naquele contexto; a entrada das mulheres no mercado de trabalho, associado ao trabalho infantil na Inglaterra no período industrial; as mulheres no período colonial, sem retratar a questão da divisão sexual do trabalho; e a imagem da presidenta Dilma Rousseff como primeira mulher a ocupar esse cargo no Brasil (SANTOS, 2016).

Dessa forma, a disciplina de História ainda é vista pelo olhar universalizante e masculino, anulando a diversidade de sujeitos históricos existentes, bem como suas narrativas. Joana Maria Pedro (2005), ao abordar Elizabeth Fox Genovese, traz o conceito de “História de Governantes e de Batalhas”, expressando que as mulheres não são vistas como ausentes nas narrativas, mas só aparecem em relação a um homem, necessitando da tutela masculina. O clássico caso de princesas, rainhas, filhas ou amantes de homens grandiosos da História exploram as dimensões pelas estudiosas (PEDRO, 2005).

A compreensão expressa pelos estudantes da instituição pública de ensino, em uma escala pequena, mas divergente em relação aos alunos do colégio privado, diz respeito à atribuição dada para o movimento feminista como o ato de discriminar mulheres. A narrativa apresentada configura-se através de uma confusão de termos, pois o movimento feminista visa combater a discriminação contra a mulher.

“Não muito, mas já ouvi falar. Eu sei mais ou menos que é quando o homem desmerece a mulher, trata ela mal, como se ela não fosse ninguém” (Estudante do gênero feminino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Sim, feminismo é o ato de discriminar, machucar fisicamente ou psicologicamente a uma mulher” (Estudante do gênero feminino. 16 anos, Instituição Pública de Ensino)

No Tratado Internacional da Convenção sobre a exclusão de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, da Organização das Nações Unidas

(ONU), o conceito de discriminação contra as mulheres é abordado da seguinte maneira:

Artigo 1º - Para fins da presente Convenção, a expressão "discriminação contra a mulher" significará toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (BRASIL, 2002 [online]).

Dessa forma, pode-se perceber que os estudantes que alegaram compreender o feminismo por meio do ato de discriminar mulheres estabeleceram um padrão de confusão entre as pautas do movimento e suas intenções. Para Carla Cristina Garcia (2011), a conscientização da discriminação contra as mulheres foi um importante passo para o movimento feminista e para os Estudos de Gênero, uma vez que foi através da tomada de consciência de mulheres acerca da perspectiva hegemônica, válida e absoluta dos homens em detrimento do apagamento das mulheres, que as mobilizações puderem efervescer de forma intensa.

4.4.2 Ideias Explicativas Mais Elaboradas Sobre o Movimento Feminista.

As ideias explicativas mais elaboradas constituem o conjunto de narrativas que abordam explicações condizentes com o movimento feminista, suas pautas e organização. Enquanto ideias mais elaboradas, consideramos as narrativas de cunho intermediário, que ficam entre as explicações rasas e as explicações que se utilizam da ciência histórica como norteadora.

As categorias selecionadas para compor esse conjunto de ideias foram as noções inferidas acerca do entendimento de “soberania feminina” e as ideias que apresentaram preconceitos. A concepção de soberania das mulheres advém da ideia de valorização das mulheres, de acordo com as exposições dos estudantes:

“Sim, é um movimento que defende o poder feminino” (Estudante do gênero feminino, 16 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Já ouvi falar que quando a pessoa acha que as mulheres são superiores aos homens ela está sendo feminista” (Estudante do gênero feminino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Sim, sei. O feminismo é um movimento em prol do favorecimento da figura feminina na sociedade” (Estudante do gênero masculino, 14 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Sim, o feminismo atualmente já não mais é a igualdade de direitos, mas em empoderamento feminino onde apenas a questão da igualdade salarial é debatida, nada de igualdade de licença paternidade e paternidade ou igualdade de anos trabalhado para uma aposentadoria” (Estudante do gênero masculino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Sim sim, sei que representa o orgulho feminino e a luta pela igualdade de gênero” (Estudante do gênero feminino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

A noção de valorização das mulheres pode ser compreendida por meio do conceito de “empoderamento”. De acordo com Joice Berth (2018), o conceito de empoderamento trata da tomada de consciência de grupos subalternizados, como mulheres e negros, por exemplo, construindo um projeto crítico e transformador, associando teoria e prática. Berth (2018) aponta quesitos como a construção da ideia de beleza – e como foi nociva às mulheres negras, uma vez que não se encaixam em um padrão hegemônico.

Entretanto, a noção de empoderamento vem sendo abordada de forma distorcida pela ótica capitalista atrelado ao ideal neoliberal. De acordo com Andrea Cornwall (2018), há em circulação um “empoderamento *light*”, voltado à inserção das mulheres na sociedade de consumo, sem quebrar barreiras opressivas do sistema, ou seja, é uma visão de marketing aplicada às pautas sociais em voga no momento.

Historicamente, podemos nos remeter ao período da Segunda Guerra Mundial, em que o recrutamento feminino ocorreu em detrimento do abastecimento da indústria bélica. O famoso pôster, onde uma mulher, branca e operária aparece, mostrando o músculo do braço e com uma expressão facial forte, acompanhada dos dizeres acima da imagem de “*I Can Do It*”, fez parte desse trabalho de buscar mão de obra. Nesse momento, milhares de homens foram retirados do mercado de trabalho com a missão de “servir ao país”, acarretando na defasagem da produção industrial (RODRIGUES, 2015).

O slogan do “Você Pode Fazer Isso” adveio da necessidade mercadológica da época, e não necessariamente de um movimento liderado pelas mulheres para entrada no mercado de trabalho (o que já havia encampado na época). Para tanto, muitas temiam a decadência e o desprestígio social que as buscas por atividade

remunerada poderiam implicar em suas condições de mulheres (RODRIGUES, 2015).

Retomando as conceituações trazidas por Joice Berth (2018), a autora aborda que tem se difundido que o empoderamento feminino se trata de uma visão individual de superação das opressões. A teoria do empoderamento conjuga de um instrumento de luta coletiva, que advém da conscientização do indivíduo enquanto agente histórico e social (BERTH, 2018).

Dessa forma, sobre os jovens estudantes, o acesso à bens de consumo que trazem escritos como "*GIRL POWER*", referindo-se ao "domínio das mulheres", vende a ideia de um empoderamento relacionado ao poder de compra e não à conscientização coletiva das mulheres. O conhecimento acerca do real sentido do conceito poderia fomentar questões de inferência na construção de uma sociedade sem discriminação e mais justa.

No que tange às ideias que abordavam preconceitos acerca da atuação do movimento feminista, foram selecionadas para configurarem esse panorama de ideias menos elaboradas as narrativas que caminharam no seguinte sentido:

"Atualmente são mulheres idiotas que querem ser homens, antigamente era mulheres que lutavam por seus direitos decentemente" (Estudante, 14 anos, Instituição Pública de Ensino)

"Mais ou menos. Sim, sei que é um movimento que as vezes ajuda as mulheres, mas na minha opinião as vezes algumas mulheres exageram nos protestos" (Estudante, 16 anos, Instituição Pública de Ensino)

"Sim, perca de tempo" (Estudante do sexo masculino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

"Feminismo ta muito radical! Sair com as tetas de fora é nojento" (Estudante do sexo feminino, 14 anos, Instituição Privada de Ensino)

"Sim, são mulheres que defendem os direitos iguais de forma muito radical (Estudante do gênero feminino, Instituição Privada de Ensino)

"Feminismo é a luta e persistência para os direitos iguais dos homens, morte a feministas extremistas que poluem o cenário e deixam uma má impressão das feministas de verdade" (Estudante do gênero masculino, 16 anos, Instituição Pública de Ensino)

"Luta por igualdade entre homens e mulheres, antigamente o movimento socialmente lutava por igualdades, hoje em dia só sabem falar asneira e andar nua" (Estudante do gênero masculino, 14 anos. Instituição Pública de Ensino)

Os preconceitos emitidos nas respostas dos alunos dizem respeito às posições contraditórias sobre as ferramentas de luta de grupos feministas, adjetivando as mulheres como “nojentas” e “exageradas”. Dessa forma, os conhecimentos apresentam-se de forma rasa, sem explicações sobre a definição e atuação das mulheres feministas, apenas trazendo uma perspectiva que desqualifica o alcance das mobilizações. De acordo com Zanelo e Gomes (2010), os xingamentos ou desqualificações aos indivíduos estão relacionados em uma ótica sintática ou pragmática. Quando se aborda adjetivos dados de acordo com o gênero, a conotação que a palavra toma tem objetivos distintos, conforme salientam:

Um traço importante dos xingamentos é a sua especificidade quando usado, pragmaticamente, no ato de xingar, para ofender o sexo feminino ou o masculino. Uma mesma palavra, como por exemplo o termo “vagabundo”, pode tomar conotações diferentes: quando atribuído a uma mulher, toma a conotação de atividade e variabilidade sexual; quando atribuído a um homem, conota a falência da produtividade. Ou seja, os xingamentos não devem ser compreendidos apenas em seu aspecto semântico, mas também pragmático (ZANELO; LOPES, 2010, p. 265).

Os estereótipos de gênero assumem um papel social dentro da cadeia dos preconceitos estabelecidos, uma vez que as mulheres feministas fogem da ótica da divisão dos papéis sociais, em que mulheres deveriam ser submissas e delicadas, enquanto homens seriam naturalmente fortes e tomadores de decisões. As palavras destinadas às mulheres, que não se renderam ao sistema de opressão patriarcal e que lutam pelos direitos ainda não estabelecidos socialmente, articulam-se em um campo semântico e pragmático que sugere tais sujeitos como “loucas”, “exageradas” e afins. Isabel do Carmo e Ligia Amâncio (2004), ao abordarem a realidade das mulheres portuguesas, afirmam que feminismo é uma “palavra amaldiçoada”, que causa risos e ações violentas da sociedade. Para as autoras, as manifestações feministas se configuraram como “pedra no sapato da democracia, um pontapé nas canelas da modernidade, um incômodo constante” (CARMO; AMÂNCIO, 2004).

Em relação às ideias dos estudantes, quando abordam a questão dos seios à mostra, fazem referência direta à Marcha das Vadias, manifestação feminista originada na cidade de Toronto, em 2011, “como reação à declaração de um policial, em um fórum universitário sobre segurança no campus, de que as mulheres

poderiam evitar ser estupradas se não se vestissem como sluts (vagabundas, putas, vadias)” (GOMES; SORJ, 2014).

Os protestos, que se expandiram para diversas partes do mundo, adotaram o termo “vadia” como uma forma de dar novos significados aos termos pejorativos dados às mulheres, principalmente aos adjetivos que agem na dimensão da sexualidade feminina. A Marcha das Vadias impactou de forma expressiva, principalmente com o advento das redes sociais, em que mulheres conseguem se organizar remotamente e tomarem as ruas por meio da ferramenta *online* (GOMES; SORJ, 2014).

Os insultos dessa natureza, que tratam das mulheres na dimensão negativa, são circunscritos no conceito de “misoginia”, que, de acordo com Márcia Tiburi (2018, p. 37), é classificado como “discurso de ódio especializado em construir uma imagem visual e verbal das mulheres como seres pertencentes ao campo do negativo”.

O uso de termos de cunho pejorativo, na maioria das vezes, está associado à dimensão sexual das mulheres, na qual a sexualidade feminina deveria servir ao prazer masculino pura e simplesmente. Dessa forma, o feminismo se consolida, nas palavras de Tiburi (2018), como um “contradispositivo” que coloca a mulher no centro da sua vida e de sua atuação enquanto agente social.

Os preconceitos emitidos nas respostas dos alunos dizem respeito ao fato de se posicionarem de forma contraditória acerca das ferramentas de luta de grupos feministas, adjetivando-os como “radicais”. Dessa forma, os conhecimentos se apresentam de forma rasa, sem explicações sobre o que seria a atuação das mulheres feministas e somente trazendo uma perspectiva que desqualifica o alcance das mobilizações. Porém, mesmo contrária às formas com as quais as feministas se organizam, existem narrativas que abordam alguma referência com o passado, como apresentado acima.

Portanto, as narrativas que foram categorizadas como menos elaboradas são problemáticas enquanto afirmação, pois se expressam de forma discriminatória e sexista, entretanto, os estudantes apresentam conhecimentos sobre o movimento histórico e sua atuação no passado, ao retomarem conceitos como “antigamente”, associando a luta histórica feminista às primeiras ondas feministas, com protestos que assumiam outros contornos.

Nessa circunstância, o passado foi retomado como forma de realizar um paralelo com o feminismo contemporâneo, utilizando-o para validação na defesa de sua narrativa. Afirmações dessa natureza indicam que o produtor da explanação acredita em um “feminismo puro”, retomando episódios como a conquista do voto feminino, por exemplo. Esse pensamento, que declara como absurdo o fato de uma mulher não poder votar, faz parte da compreensão de que a democracia e o exercício do cidadão são valores fundamentais socialmente. Porém, não compreendem os casos de violência sexual contra as mulheres, e a denúncia de tais barbáries se configuram como exagero. Foi nesse sentido que entendemos que tais explicações poderiam compor o conjunto das narrativas menos elaboradas, considerando seu potencial e avaliando suas posturas.

4. 4.3. Ideias Explicativas Sofisticadas Acerca do que é o Movimento Feminista.

As categorias que compreenderam o campo das ideias explicativas sofisticadas dizem respeito àquelas que se ancoram na ciência histórica, no passado como referência e nas inferências realizadas pelo movimento feminista ao longo do tempo. As ideias com explicações sofisticadas foram organizadas nas categorias: igualdade de gênero; direitos civis; emancipação feminina; contra opressão patriarcal e o sentido de identidade.

A narrativa majoritária adotada pelos estudantes diz respeito às suas concepções que compreendem o movimento feminista enquanto busca de igualdade para as mulheres. De acordo com a coleta dos questionários, 43% dos estudantes do colégio privado acenaram para esse tipo de conhecimento, enquanto que no colégio público totalizaram 33% das narrativas. Essa categoria de ideias acerca dos direitos das mulheres está alinhada com as concepções que os estudantes da instituição privada comparam o direito dos homens com o das mulheres:

“Sim, eu sei e já fiz um estudo sobre. Sei que é um movimento social e político em que seus participantes dizem pregar a igualdade entre os gêneros” (Estudante gênero feminino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

“A luta das mulheres buscando igualdade de gêneros na sociedade opressora em que vivemos” (Estudante gênero masculino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Sim, é um movimento social que ganhou força no século XIX durante a Revolução Francesa e Industrial, e visa a igualdade de gênero, se dividindo atualmente em muitas vertentes” (Estudante do gênero feminino, 17 anos, Instituição Pública de Ensino)

Esse padrão explicativo anuncia um cenário otimista dos estudantes em relação às compreensões de gênero, uma vez que creem que o movimento feminista busca igualdade. Logo, se as feministas buscam direitos igualitários, os estudantes associam a ideia de que os sujeitos que possuem direitos plenos na sociedade patriarcal são os homens. A percepção apresentada está de acordo com os dados publicados pelo Observatório Brasil da Igualdade de Gênero de 2011, onde o Brasil ficou em 82º lugar no ranking do Índice Global de Desigualdade de Gênero (Global Gender Gap Index – GGGI). Ficando atrás de países como África do Sul (14º lugar), Burundi (24º lugar), Moçambique (26º lugar) e Uganda (29º lugar) (BRASIL, 2011).

De acordo com Luís Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014, p. 17), o feminismo se configura em dois aspectos, enquanto corrente intelectual, mas também como militância/movimento social. Nas dimensões do movimento social, o feminismo é uma articulação de busca pela igualdade de gênero, e no que se refere ao trabalho intelectual, uma “investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina”.

Durante o século XIX, o ideal de humanidade começa a ser difundido, passando por cima das assimetrias de gênero. Entretanto, desde as primeiras manifestações feministas, as mulheres organizadas reivindicam liberdades iguais às dos homens (MIGUEL; BIROLI, 2014). O discurso que acena ao ideal homogeneizador da humanidade serviu amplamente para anular as diferenças e desigualdades de gênero, tornando-se cada vez mais necessário a bandeira da igualdade pelas mulheres.

As narrativas compreendidas sobre a categoria “direitos civis” apontaram para o conhecimento histórico acerca da luta organizada para que mulheres fossem consideradas indivíduos dotados de direitos.

“Feminismo é um ‘projeto’ de defesa das mulheres e também para luta dos direitos iguais”. (Estudante do sexo feminino, 14 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Sim, sim. A busca por igualdade e equivalência de direitos e de espaços na sociedade, como por exemplo a igualdade salarial para homens e mulheres que possuem a mesma função” (Estudante, 18 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Sim, já ouvi falar muito sobre. O feminismo é uma doutrina que preconiza o aprimoramento e a ampliação do papel e dos direitos das mulheres na sociedade” (Estudante do sexo masculino, 15 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Sim. Originalmente foi um movimento criado pela luta dos direitos femininos, mas com o passar do tempo acabou se tornando o feminismo, que gera muita confusão e violência” (Estudante, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Sim, é um grupo que existe há bastante tempo, onde querem ter alguns direitos para as mulheres na sociedade, onde já conseguiram diversas marcas na história, como conseguir trabalhar, direitos iguais aos homens e etc” (Estudante do sexo masculino, 16 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Feminismo não é a mulher querer ser mais do que o homem, diferente disso! É apenas terem os mesmos direitos, e acabar com o preconceito de que ser mulher é frágil, não pode isso, não pode aquilo” (Estudante, gênero feminino, 16 anos, Instituição Pública de Ensino)

A Primeira Onda do movimento feminista focaliza o direito ao sufrágio feminino, resultando na ampliação da participação democrática. De acordo com Flávia Biroli (2018), o acesso aos direitos civis não resultou em uma participação plena da população feminina, uma vez que o ambiente político se consolidou como um espaço majoritariamente branco e masculino. Quando nos remetemos à América Latina, encontramos, juntamente com a ampliação da luta feminista em busca de direitos, os problemas advindos dos processos ditatoriais vividos. Esses períodos dificultaram os acessos a direitos e liberdades individuais, bem como o acesso e formação de carreiras políticas (BIROLI, 2018).

“Sim, já, os direitos que mulheres querem, igual o homem principalmente no salário, além de diversos motivos” (Estudantes do gênero feminino, 17 anos Instituição Privada de Ensino)

“Sim. São as mulheres que lutam por direitos iguais. Por exemplo, na maioria os homens ganham salários mais altos do que as mulheres (desigualdade), elas lutam por direitos iguais” (Estudante gênero feminino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

Infelizmente, a realidade referente à desigualdade salarial faz parte do contexto brasileiro. De acordo com a pesquisa realizada entre os anos de 2012 a 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), constatou-se que as mulheres brasileiras ganham 79,5% do salário pago aos homens. Nessa mesma

pesquisa foi identificado que as mulheres com idade entre 25 e 49 anos ganhavam em média R\$ 2.050,00 enquanto que os homens ocupados lucravam R\$ 2.579,00 (SABOIA et al, 2012).

Em relação à realidade referente ao marcador de raça no Brasil, a diferença média salarial entre homens e mulheres negras é de 80,1%. O balanço que o IBGE realizou apresenta que a diferença destoa dos grupos de trabalhadores brancos para os negros, e está relacionada ao tipo de trabalhos desempenhados, pois a atividade realizada pela população negra possui rendimentos menores (SABOIA et al, 2012).

O nível de instrução abordado pela pesquisa averiguou que a diferença entre homens e mulheres passou de 13,1 % para 18,4% para os homens, enquanto que para as mulheres os valores variaram de 16,5% para 22,8% no mesmo período, indicando que, mesmo com maior nível de escolaridade, as mulheres ainda recebem os menores salários (SABOIA et al, 2012).

A categoria referente às narrativas indicou que 3% dos estudantes da instituição pública de ensino e 1% dos alunos da instituição privada compreendem que o movimento feminista é definido pela luta contra as opressões patriarcais.

“Sim. É a luta da mulher por direitos iguais aos dos homens e contra a repressão patriarcal” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Pública de Ensino)

Uma questão ressaltada pelos estudantes diz respeito ao assédio sexual. De acordo com a Comissão para Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), a definição de assédio sexual é “todo o comportamento indesejado de caráter sexual, sob forma verbal, não verbal ou física, com o objetivo ou o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afetar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador” (CITE, 2019).

O tema da importunação sexual fez parte de um importante mapeamento realizado pela organização não-governamental Think Olga. Em 2013, a ONG feminista lançou uma campanha chamada “Chega de Fiu-Fiu”, fazendo clara alusão a um assvio, modo muitas vezes utilizado por homens para assediar mulheres. A campanha consistiu no compartilhamento de relatos nas redes sociais que, posteriormente, em 2014, tornou-se a plataforma “Chega de Fiu-Fiu”, uma ferramenta *online* onde se agrupavam denúncias de assédio sofrido por mulheres. O

objetivo do instrumento de coleta foi de rastrear áreas urbanas na cidade de São Paulo (SP) onde mulheres foram vítimas de assédio sexual.

A plataforma resultou na divulgação de dados referentes a essa questão, por meio de um dossiê. O número de mulheres entrevistadas para essa pesquisa foi de 7.762, e 99,8% afirmaram já terem sido vítimas de assédio sexual. Sobre os locais onde as entrevistadas já foram assediadas, configurou-se como: na rua 98%, no transporte público 64%, no trabalho 33%, na balada 77%, em lugares públicos: parques, shoppings, cinemas 80% (THINK OLGA, 2014).

As entrevistadas também foram questionadas se gostam ou não das cantadas recebidas, e 83% acenaram que não se sentem confortáveis e 17% afirmam gostar ou achar interessante abordagens dessa natureza. Quanto ao tema, o instituto DataFolha publicou que 42% das mulheres brasileiras, acima de 16 anos, já foram vítimas de assédio sexual.

A problemática do feminicídio também fez parte das explanações narrativas dos estudantes, como uma opressão vivida pelas mulheres contemporaneamente, associando-a enquanto parte da luta feminista. O feminicídio é compreendido como “o assassinato de mulheres em contextos discriminatórios” e, no Brasil, tornou-se crime a partir de 2015, pela sanção da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT). De acordo com a Lei 13.104, de 9 de março de 2015, o crime de feminicídio considera:

§ 20-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar;

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher.
(BRASIL, 2015 [online]).

Dessa forma, os estudantes consideraram fazer parte das pautas feministas a luta contra a discriminação, a violência, o assédio ou até mesmo a violência sexual configurada no estupro. Essas aproximações ocorrem frente ao cenário da realidade feminina brasileira, como aponta o Mapa da Violência de 2015, o qual indica que foram quase 5.000 assassinatos no ano de 2013 (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, 2020).

A 11ª Edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2017) destaca que no Brasil, a cada 11 minutos, uma mulher é estuprada; 1 mulher assassinada a cada 2 horas; 503 mulheres são vítimas de agressão por hora e 5 espancamentos a cada

2 minutos, configurando o cronômetro da violência de gênero no Brasil (BRASIL, 2017).

De acordo com Lourdes Maria Bandeira (2019), os crimes de violência contra a mulher se caracterizaram em contextos passados na “defesa da honra masculina” e também como forma corretiva às suas esposas: a mulher poderia ser vítima de violência caso não cumprisse adequadamente as normas sociais expressas no seu papel de mãe, esposa e cuidadora do lar. Entretanto, na contemporaneidade, com as mudanças nos padrões de comportamento, as motivações que levam a crimes dessa modalidade, alteraram as razões, sem estabelecer mudança das condutas sexistas (BANDEIRA, 2019).

A concepção do feminicídio é fruto de um esforço do movimento feminista em defesa das mulheres. Além disso, os Estudos de Gênero contribuíram muito para a definição e formação de categoria de análise da noção de gênero. Assim, com a elucidação do termo, o conceito de “violência de gênero” passa a ter a conotação real de um crime que agride a condição social em que a mulher se encontra na sociedade.

Os estudantes, através de suas narrativas sofisticadas, apresentam compreender que as motivações para crimes contra as mulheres, assédios e afins, são frutos de uma sociedade patriarcal preconceituosa, indicando que ocorreram mobilizações de conhecimentos ao defenderem seu ponto de vista e sua concepção da luta encampada pelo movimento feminista.

A categoria de ideias explicativas referente à identidade versa acerca dos estudantes que afirmaram conhecer e se identificar com as pautas feministas, absorvendo uma identidade feminista ou simpatizante à causa.

“Sim. Faço parte do movimento. Feminismo consiste na luta por uma sociedade em que a mulher tenha o direito de participar e fazer o que bem entender, com a retribuição equivalentes aos homens. Além disso, o feminismo luta para que o estereótipo de “sexo frágil” ou de submissão aos homens seja acabado” (Estudante do gênero feminino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

O conceito de identidade, dentro dessa perspectiva, se vale dos estudos referentes ao campo do pensamento histórico de Jörn Rüsen (2001), bem como do âmbito dos Estudos Feministas e de Gênero. De acordo com Rüsen (2001, p. 86), o conceito de identidade é um “projeto social de interpretação recíproca dos sujeitos que se relacionam entre si”. A identidade estabelece uma relação entre indivíduos,

grupos, culturas, sociedades, em uma perspectiva de assumir quem se é sem dissociar o que a sociedade em si, focada na figura do “outro” (RÜSEN, 2001). Dessa forma, pode-se compreender que quando os estudantes se identificam com o feminismo estão se reconhecendo numa esfera diferente do que a sociedade em si se assume.

Para Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2014), a substituição da noção de identidade por perspectiva social seria mais interessante, uma vez que a identificação com as pautas feministas não diz necessariamente sobre quem esses indivíduos são, mas quais olhares estão inferidos sobre o objeto, no caso as mulheres. Para esses autores, “a perspectiva social é o ponto de vista de um grupo têm sobre processos sociais por causa de sua posição neles” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 84). Assim, as questões voltadas aos padrões de beleza, responsabilidade pela gestão das atividades domésticas e pelo cuidado com os vulneráveis e até mesmo a violência de gênero em suas diversas formas, são frutos da experiência de ser mulher.

Foram nesses sentidos, de identidade para Jörn Rüsen (2001) e de perspectiva social para Biroli e Miguel (2014), que a categoria surgiu e compôs o conjunto de narrativas históricas dos estudantes. Aliar as suas perspectivas contribuiu na forma como esses estudantes estão se projetando e enfrentando as questões de gênero. Na atualidade, frente a um imaginário que condena as liberdades e que apresenta dificuldades de compreensão sobre as pautas feministas, ser um indivíduo feminista é um modo de ver o mundo, suas relações e de interagir com os demais, transformando numa pauta de efetivo impacto nas realidades dos estudantes.

A seguir, abordam-se as narrativas dos alunos que compreendem a segunda questão dissertativa do questionário com a afirmação referente aos cuidados do lar e a execução de tarefas domésticas.

4.4.2 A Divisão do Trabalho Doméstico na Compreensão dos Estudantes.

Ao tratarmos da dimensão do trabalho doméstico, compreendemos essa temática ainda como marcador das desigualdades de gênero. Frente a um histórico de domesticação e destinação compulsória dos cuidados referentes aos vulneráveis, como crianças, idosos e doentes, as mulheres enquanto grupo coletivo possuem

poucas possibilidades, bem como poucas ambições. Ora, durante muito tempo, as mulheres foram destinadas exclusivamente para o casamento, uma vez que a educação das meninas era voltada para o treinamento da união conjugal e ao cuidado com os filhos.

Esse formato de “destino comum às mulheres” foi amplamente questionado pelas feministas, e compôs a pauta de luta do movimento a partir dos anos 1980. Nos Estados Unidos, os temas da família e do trabalho deram o pontapé inicial para a produção teórica acerca dos questionamentos das feministas. A utilização de um problema tão real e estruturado na sociedade para os meios científicos e acadêmicos, fez com que pesquisas divulgassem números estatísticos acerca de como a domesticação das mulheres para o âmbito privado-doméstico influenciava na vida de todas. Essa problemática advém do processo de entrada do mercado de trabalho e a ampliação no grau de instrução pelas mulheres, que marca os anos 1970 no Brasil (BIROLI, 2018).

A análise que compreenderá esse conjunto de narrativas se vale da Teoria da Reprodução Social (TRS). De acordo com Tithi Bhattacharya (2013), a Teoria da Reprodução Social defende que a “produção de bens e serviços e a produção da vida fazem parte de um processo integrado”. A reprodução social está ancorada em três processos:

1. Atividades que regeneram a trabalhadora fora do processo de produção e que a permitem retornar a ele. Elas incluem, entre uma variedade de outras coisas, comida, uma cama para dormir, mas também cuidados psíquicos que mantêm uma pessoa íntegra.
2. Atividades que mantêm e regeneram não- trabalhadores que estão fora do processo de produção - isto é, os que são futuros ou antigos trabalhadores, como crianças, adultos que estão fora do mercado de trabalho por qualquer motivo, seja pela idade avançada, deficiência ou desemprego.
3. Reprodução de trabalhadores frescos, ou seja, dar à luz (BHATTACHARYA, 2013, p. 103).

A partir dos impactos no exercício da cidadania das mulheres para adentrarem o campo político com maior efetividade, como abordado anteriormente, nas análises de configuração familiar dos estudantes, visou-se compreender como essas narrativas apresentam elementos das referências para estruturação de suas concepções. A partir de então, adentramos no campo da compreensão das ideais sobre a seguinte afirmação: **“Mulheres são mais delicadas e possuem mais**

aptidão aos cuidados do lar”, na qual os estudantes deveriam concordar ou discordar totalmente ou parcialmente.

As ideias explicativas dos estudantes da rede privada de ensino foram categorizadas por meio do gráfico:

Gráfico 9- Ideias Explicativas sobre Divisão Sexual do Trabalho dos Estudantes da Rede Privada de Ensino.



Fonte: Autora, 2020.

A partir das narrativas foram categorizadas as ideias dos estudantes de ambas as instituições de ensino participantes da pesquisa, que se encontram expressas na legenda. As ideias explicativas dos alunos da rede pública de ensino seguem o mesmo panorama e é assim apresentado:

Gráfico 10- Ideias Explicativas sobre Divisão Sexual do Trabalho dos Estudantes da Rede Pública de Ensino.



Fonte: Autora, 2020

A ideia referente ao padrão estereotipado se vale da noção de “mulheres” ligada às dimensões da natureza, como a relação inextricável da sensibilidade e da emoção com o ser feminino, enquanto que os aspectos direcionados aos homens configuram-se no espaço da cultura, da socialização do âmbito público e coletivo.

“Na minha opinião, mulheres levam mais jeito com isso, com criação, com organização” (Estudante do gênero feminino, 18 anos, instituição privada de ensino)

Os críticos aos estereótipos foram os estudantes que não concordaram com a afirmação, expressando que homens e mulheres possuíam aptidões para todo tipo de trabalho, tanto na execução de atividades domésticas quanto no âmbito profissional. Em relação à categoria “desnaturalização”, essa corresponde às narrativas em que os estudantes expressaram compreender que as noções de gênero que temos hoje são frutos de processos históricos passados e influenciam nas maneiras de agir contemporaneamente.

“Eu penso que as mulheres são levadas a pensar que são mais propensas a cuidar do lar, pois desde cedo recebemos brinquedos que simulam o trabalho de uma dona de casa” (Estudante do gênero feminino, sem idade, Instituição Pública de Ensino)

“Por conta da cultura somos fadadas a apresentar maior aptidão do que os homens, mulheres são fisiologicamente mais delicadas, mas isso não as faz obrigatoriamente mais aptas a realizar tarefas domésticas” (Estudante do gênero feminino, Instituição Privada de Ensino)

Os alunos cujas narrativas referentes à reafirmação de estereótipos com partilha de tarefas abrangem aqueles que acreditam que as mulheres são mais delicadas e aptas aos afazeres domésticos, porém, a divisão de tarefas deveria ser uma divisão das atividades. A categoria “naturalização” corresponde àqueles que defendem a mulher atuante em seu campo profissional, porém naturaliza a dupla jornada feminina.

Como “discordância não embasada”, destacamos as narrativas que discordaram da afirmação, porém não justificaram as razões para compreenderem de tais formas. E por fim, a categoria “neutralidade” é composta pelos posicionamentos dos estudantes que alegam não defenderem nenhuma pauta social em nome da isenção.

A partir de então, as categorias expostas são organizadas de acordo com o modelo de progressão de ideias: mais elaboradas, menos elaboradas e sofisticadas.

4.4.5. Ideias Menos Elaboradas Sobre Divisão de Tarefas Domésticas.

A primeira categoria diz respeito ao entendimento dos estudantes sobre os estereótipos de gênero que inserem na figura feminina o papel de um sujeito que nasce com as habilidades voltadas para o lar, incluindo o cuidado com os filhos, enquanto atrelam à figura masculina a capacidade de prover, proteger e ocupar, com autoridade, os espaços públicos:

“Para mim, as mulheres são de um gênero mais delicado por isso, devem pegar trabalhos com menos “impacto” e volume. E não devem trabalhar como pedreiros, trabalhos pesados em gera” (Estudante do sexo masculino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Minha mãe tem mais conhecimento de cuidado de casa do que meu pai” (Estudante do gênero masculino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Eu acredito que biologicamente as mulheres são mais delicadas e devido ao jeito que fomos criados, as mulheres possuem mais aptidão aos cuidados do lar” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Privada de Ensino)

Com apoio de Joan Scott (1989), os esforços empreendidos na utilização da categoria “gênero”, como categoria de análise, foram importantes para legitimar o campo de estudos. O termo “gênero” norteia as dimensões das relações de gênero, negando o determinismo biológico que uniformiza e coloca todas as mulheres em um local comum: o âmbito doméstico.

Dessa forma, o determinismo biológico assimila afirmações como: “mulheres têm filhos” e “homens têm força muscular superior”, anulando todo o sistema de relações que envolve os indivíduos, determinando-os aos seus sexos biológicos apenas. A utilização de ferramentas que naturalizam as dimensões da biologia na experimentação do gênero é base das “relações de autoridade e subordinação, mascaradas de características de cada gênero (BIROLI, 2018, p. 42).

Essa formatação de conhecimento infere na categoria a seguir, em referência à problemática encontrada nas narrativas dos estudantes que diz respeito à “naturalização da dupla jornada”, na qual os alunos defendem a inserção das mulheres no mercado de trabalho, porém continuam associando-as aos cuidados do espaço doméstico.

A divisão entre “trabalhos femininos” e “trabalhos masculinos” é vista pelas estudosas que adotam a análise marxista da temática do gênero como “o princípio em que trabalhos masculinos teriam maior valor e prestígio”, pois, nas sociedades capitalistas ocidentais há hierarquia nas formas de trabalho executadas pelos indivíduos (GRECCO, 2018).

Historicamente, esse mesmo cenário emitido pelas narrativas dos estudantes indica o que Fabiana Sanches Grecco (2018) chamou de “crise do care”. *Care* é um termo inglês utilizado para abordar a ótica dos cuidados domésticos, pois, com a massiva entrada das mulheres no mercado de trabalho, as alterações da divisão sexual do trabalho impactaram e trouxeram à tona as preocupações como: quem cuidará da limpeza da casa, das roupas, das crianças e dos idosos?

A naturalização da dupla jornada feminina influi ao que Grecco (2018) denomina como “modo de produção doméstico”, no qual os trabalhos das mulheres na esfera do cuidado familiar não são serviços contabilizados. Adicionado à divisão sexual do trabalho as problemáticas de classe social, essas acabam inferindo diretamente nas relações de gênero, uma vez que as famílias que possuem ganhos maiores conseguem pagar para que outra pessoa execute as tarefas de cuidado.

Porém, deve-se pensar, por essas perspectivas, nas mulheres pobres e trabalhadoras que executam as tarefas de cuidado em suas casas e também realizam atividades remuneradas fora do ambiente doméstico.

As estudiosas marxistas que adotaram a perspectiva da Teoria da Reprodução Social veem as famílias de trabalhadores como o espaço de (re) produção de mercadorias sem mercantilização, pois são essas famílias que abastecem a classe dominante com seus trabalhos. A família, na ótica da reprodução social, é a promotora e a mantenedora de laços sociais, de forma afetiva e material: uma vez o espaço limpo, organizado e com alimentação, são produzidas as condições para o trabalhador servir ao capitalismo e remunerá-lo. Dessa forma, conforme esclarece Grecco (2018), as mulheres trabalhadoras formam o alicerce de exploração capitalista em dois sentidos: da desvalorização dos trabalhos femininos e do desgaste advindo de mais horas trabalhadas para nutrir as condições de trabalho.

Na categoria “neutralidade”, os estudantes se afirmam como neutros. Essas ideias são difusas e dão um sentido de isenção acerca do assunto, acenando para uma compreensão particularizada e individualista da questão. Os estudantes não se posicionaram nem apoiando a divisão de tarefas domésticas, ou mesmo afirmando crer que mulheres são realmente mais delicadas e aptas às atividades domésticas.

A perspectiva de individualidade não possui relação com as elaborações do feminismo, pois tanto o movimento social, quanto a corrente intelectual feminista, defende que se trata de um projeto coletivo para as mulheres. Assim, os alunos que responderam se considerando “neutros” assumem um posicionamento distante do que é difundido e preconizado ao feminismo. O ambiente doméstico se tornou um local permeado por injustiças de gênero (BIROLI, 2018). Colocar-se como um ser neutro a essas concepções pode ser avaliado pela ausência de componentes para formar uma oposição crítica a essas determinações.

4.4.6 Ideias Explicativas mais Elaboradas Sobre Divisão de Tarefas Domésticas.

No aspecto das ideias mais elaboradas, condiz com essa questão as narrativas dos estudantes que possuíam a compreensão de que a divisão de tarefas seria importante, entretanto ainda contemplam os estereótipos de gênero ligados à mulher com mais aptidão ao cuidado.

“Pois acho que as mulheres são bem mais cuidadosas, porém nem todas são delicadas” (Estudante do gênero masculino, 17 anos Instituição Privada de Ensino)

“O físico da mulher é mais delicado, mas não significa que são mais aptas a cuidados domésticos” (Estudante do gênero feminino, 14 anos Instituição Pública de Ensino)

“Mulheres são mais delicadas, mas nem por isso devem cuidar do lar” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Privada de Ensino)

Essas explicações apresentam uma pequena mudança em relação às ideias menos elaboradas, apresentando discordância parcial do que é compreendido enquanto “normalidade” no ambiente doméstico. Porém, ainda assim, reafirmam que as mulheres são “melhores” nesses aspectos. A hipótese levantada é a de reprodução das experiências pessoais e, trazendo isso para um ideal mais amplo, também sociais.

Percepções dessa natureza foram apontadas por Biroli (2018), como fruto das concepções de família e matrimônio nos vieses da heteronormatividade, que apresenta os limites acerca de outras configurações de família. Além disso, o ideal do amor romântico colocado sob as mulheres, como se todas esperassem o “príncipe encantado” tem caráter danoso, uma vez que o aprisionamento doméstico é um marcador de controle dos maridos para suas esposas.

É importante ressaltar que as definições acionadas pelos estudantes, bem como a abordagem escolhida para a questão, não avaliam as dimensões de classe, pois a luta das mulheres na entrada do mercado de trabalho significa a busca por liberdade econômica – e as mulheres negras e pobres sempre exerceram trabalho, que eram desvalorizados e precarizados.

De acordo com Flávia Biroli (2018), acerca da interseccionalidade no trato de classe e raça na formação do gênero:

[...] a divisão sexual do trabalho produz o gênero, de fato mas essa produção se dá na convergência entre gênero, classe, raça e nacionalidade, para incluir na discussão variáveis implicadas diretamente nas relações de trabalho. Em outras palavras, a produção de gênero não ocorre de forma isolada de outras variáveis, que em outro contexto, são relevantes no posicionamento e identificação das pessoas, assim como seu acesso a espaços e recursos (BIROLI, 2018, p. 36).

Retomando a Teoria da Reprodução Social, Grecco (2018) aborda que para exercer o privilégio dedicado as camadas burguesas em terceirizar os cuidados com a reprodução social para outras pessoas, que em sua maioria são imigrantes, grupos racializados, e composto por mulheres, era necessário que outras pessoas tivessem a disponibilidade de cuidar das tarefas das mulheres trabalhadoras, nomeando isso de “cadeias globais de cuidados” (GRECCO, 2018, p. 82).

Dessa forma, pode-se perceber que a compreensão de gênero expressa pelos estudantes desse conjunto de narrativas não assimilou que as questões de ordem econômicas influenciam sobre como essas pessoas expressam seus comportamentos. As mulheres, que foram discursivamente dedicadas à sensibilidade e à domesticação, fazem parte das mulheres das elites e burguesas. E as trabalhadoras continuaram renegadas a um local de exploração.

4.4.7 Ideias Sofisticadas Sobre Divisão de Tarefas Domésticas.

As categorias de ideias mais sofisticadas foram organizadas em “desnaturalização” e “críticos aos estereótipos”, uma vez que os estudantes defendem a igualdade nas atividades exercidas por homens e mulheres, posicionando-se contrários aos marcos generalizantes de gênero, conforme apresentado nas narrativas:

“A sociedade machista que impôs essas afirmações, porém homens e mulheres a mesma aptidão para as coisas” (Estudante do gênero feminino, 18 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Naturalmente nenhum ser nasce necessariamente com essas devidas aptidões. Mas devido à forte pressão do sistema controlador, o individuo do sexo feminino é obrigado a assumir essas características para se tornar mulher” (Estudante, gênero masculino, 17 anos, Instituição pública de ensino)

Em tais narrativas, os alunos compreendem que homens e mulheres possuem aptidões iguais para o desempenho das tarefas domésticas, assim como mostram um entendimento do processo histórico do passado que respalda problemáticas até a atualidade. Em determinados momentos, os estudantes mencionam que as mulheres foram educadas para esse tipo de atividade, fazendo alusão aos brinquedos que são destinados aos meninos e às meninas como potencializados dessa dicotomia:

“As mulheres eram deixadas para cuidar e ficar em casa desde muito tempo atrás com isso os homens nunca tiveram que cuidar dizem que elas são melhores e conseqüentemente mais sensíveis” (Estudante do sexo masculino, 14 anos, Instituição Pública de Ensino)

“A ideia de que mulheres devem cuidar somente do lar é algo construído historicamente. Todo esse padrão de feminilidade é algo construído. Mulheres são livres para fazerem o que quiserem, e tem tanta capacidade quanto os homens” (Estudante do sexo feminino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Pra mim, as mulheres levam mais jeito com os cuidados devido a criação que passa entre as gerações” (Estudante do sexo feminino, 17 anos. Instituição Privada de Ensino)

As práticas educativas são formadas por currículos, espaços físicos, avaliações e afins, compreendendo um público heterogêneo e garantindo, assim, as múltiplas existências naquele espaço. No âmbito educacional foi naturalizado que meninos são mais “agitados” e “curiosos”, enquanto as meninas são mais “quietas”. Essas concepções atravessaram gerações, e a instituição escolar, com suas práticas, é um local marcado pela diferenciação e significação binária entre meninos e meninas (LOURO, 2014).

A linguagem é uma das ferramentas que marca mais ferrenhamente o sexismo, como exposto por Guacira Lopes Louro (2014, p. 70):

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio” ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre muito duradoura.

Dessa forma, a educação das meninas difere em muitos aspectos aos ensinamentos e conhecimentos destinados aos meninos. A socialização feminina, enquanto dotada de competência para os afazeres domésticos, advém desde a escolha dos brinquedos e atribuição de cores às meninas e aos meninos. Posteriormente, na fase de escolarização, as meninas estão sujeitas a serem vítimas do sexismo, com práticas fundamentadas no controle da sociedade patriarcal. A educação, de forma sexista, é uma das maneiras de perpetuação dos padrões de comportamentos atribuídos aos gêneros.

A partir de então, iniciamos as análises referentes ao debate sobre maternidade, composto também por uma afirmação na qual há o posicionamento dos estudantes.

4.4.8 Ideias Explicativas Sobre Maternidade.

O debate sobre maternidade foi suscitado no movimento feminista entre os anos 1960 e 1980, com a expansão das pautas feministas e a inclusão das demandas das mulheres trabalhadoras. No contexto pós-guerra, setores conservadores realizaram a defesa da família, da moral e dos bons costumes definindo as mulheres e colocando-as num lugar comum: a maternidade.

Com a intensificação desses debates no movimento feminista e nos Estudos de Gênero, os questionamentos sobre a maternidade se deram como forma de compreender as bases das opressões destinadas às mulheres: a vida feminina seria marcada pelas experiências da gestação, do parto, amamentação e cuidados com as crianças (SCAVONE, 2001).

Em contrapartida, as feministas organizaram-se denunciando as dificuldades vividas por mães da classe trabalhadora. Um exemplo abordado por Amélia Teles (1993) é o caso das trabalhadoras rurais que executavam seus ofícios até próximo a dar à luz e sem licença maternidade, bem como a falta de locais seguros para deixar as crianças.

A luta por creches se deu na dinâmica de acesso das mulheres trabalhadoras à produção de bens de consumo e de sobrevivência das famílias. A problemática das creches também foi levantada em relação aos horários de atendimento, que não contemplavam mulheres que trabalhavam na zona rural, bem como aquelas que moravam distantes dos grandes centros.

Dessa forma, o conjunto das narrativas de estudantes sobre a maternidade se deu com vistas às desigualdades que compreendem a vida das mães e as dimensões que o marcador de classe social pode influir nessas vivências. A partir de então, aborda-se as ideias explicativas dos estudantes sobre a maternidade e sua relação com o mercado de trabalho.

A afirmação que solicita a opinião dos alunos diz respeito às mulheres não poderem trabalhar devido a probabilidade de engravidarem, por meio da afirmação: **“Mulheres devem ganhar menos porque engravidam”**. A escolha da abordagem

se deu mediante a circulação de uma fala do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (PSL), em entrevista ao jornal Zero Hora, afirmando que:

"Eu sou liberal. Defendo a propriedade privada. Se você tem um comércio que emprega 30 pessoas, eu não posso obrigá-lo a empregar 15 mulheres. A mulher luta muito por direitos iguais, legal, tudo bem. Mas eu tenho pena do empresário no Brasil, porque é uma desgraça você ser patrão no nosso país, com tantos direitos trabalhistas. Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? "Poxa, essa mulher tá com aliança no dedo, daqui a pouco engravida, seis meses de licença-maternidade..." Bonito pra c..., pra c...! Quem que vai pagar a conta? O empregador. No final, ele abate no INSS, mas quebrou o ritmo de trabalho. Quando ela voltar, vai ter mais um mês de férias, ou seja, ela trabalhou cinco meses em um ano", disse Bolsonaro (ZERO HORA, 2018 [online]).

Através desse panorama de ideias circulantes no âmbito político, visou-se compreender quais noções são expressas pelos estudantes frente a essa afirmação realizada pelo então ocupante do órgão máximo do país. As ideias expressas pelos estudantes formaram os seguintes gráficos:

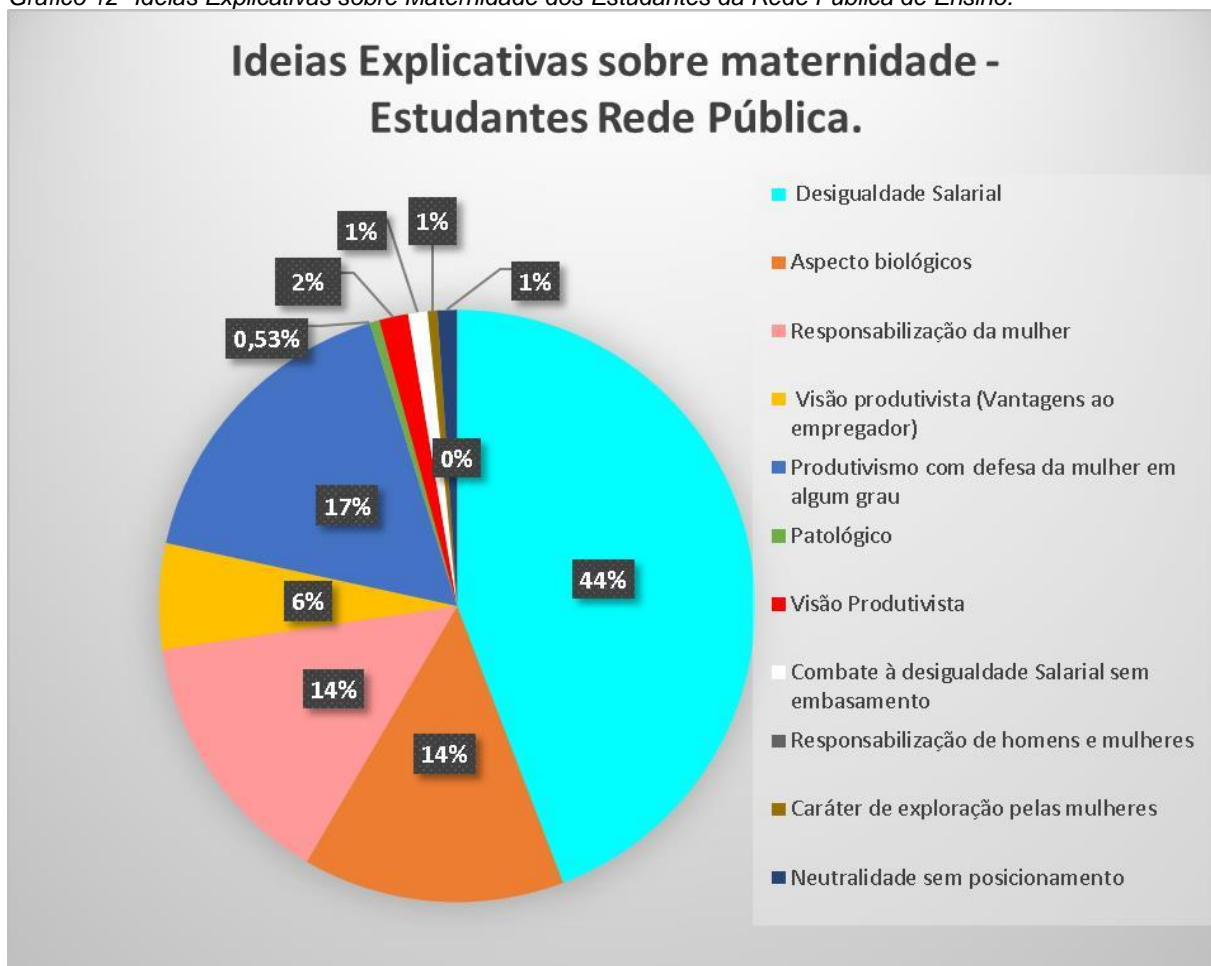
Gráfico 11 - Ideias Explicativas Sobre Maternidade dos Estudantes da Rede Privada.



Fonte: Autora, 2020.

A indagação mencionada acerca da temática da maternidade foi capaz de disparar as seguintes ideias aos estudantes da rede pública de ensino, conforme seguido a seguir:

Gráfico 12- Ideias Explicativas sobre Maternidade dos Estudantes da Rede Pública de Ensino.



Fonte: Autora, 2020.

As categorias criadas para abarcar as dimensões narrativas dos estudantes da instituição privada de ensino foram: desigualdade salarial, apresentando compreensões sobre esse problema e se posicionando de forma contrária; no que tange aos aspectos biológicos, a categoria versa acerca das designações que os gêneros impõem às mulheres com o desejo da maternidade; a responsabilização da mulher se refere às narrativas que colocavam os cuidados com os filhos exclusivamente como tarefas femininas.

As categorias referentes à produtividade ficaram organizadas entre “visão produtivista” e “vantagens ao empregador”, quando a narrativa do estudante aponta que a gravidez e a ausência da mulher durante o período final da gestação e a

recuperação pós-parto, implicariam em déficit na produção, logo defendem o lucro dos empregadores; e “produtivismo com defesa da mulher”, para abarcar o fato de que mulheres não devem ganhar menos pela possibilidade de engravidar, mas defende que a partir da sua ausência os descontos salariais são necessários. A categoria “patologização” opera no sentido de que a gravidez não é um impeditivo para o trabalho das mulheres e que não deve influir no âmbito profissional. No que diz respeito ao “combate salarial sem embasamento”, esse corresponde às narrativas que assinalaram a opção discordante à afirmação, porém sem justificativas e embasamentos sobre a temática.

A classe de narrativas “responsabilização de homens e mulheres” apresenta elementos dos que creem que os cuidados e responsabilidades com os filhos ocorram de forma igualitária; a esfera das afirmações correspondentes ao “caráter de exploração pelas mulheres” compreende que mulheres são aproveitadoras ao se apoiarem nos benefícios de leis de defesa e proteção da população feminina. Por fim, as narrativas condizentes à “neutralidade” correspondem às afirmações que se colocam enquanto neutros e não se posicionam sobre a problemática.

Em relação aos estudantes da instituição da rede pública de ensino, as categorias formadas foram as mesmas, uma vez que as narrativas compostas pelos estudantes de ambos colégios, encaminharam suas afirmações de forma semelhante, com ressalva ao item “visão produtivista”, com vistas à defesa do lucro do empregador, pois não apareceu nas narrativas discursivas dos estudantes da instituição privada de ensino.

A partir dessa categorização, as narrativas foram elencadas seguindo o modelo de progressão de ideias de Peter Lee, como forma de analisar os conhecimentos mobilizados para suas justificativas.

4.4.9 Ideias Explicativas Menos Elaboradas Sobre Maternidade.

As ideias categorizadas entre as explicações menos elaboradas sobre maternidade foram agrupadas em relação à responsabilização da mulher como única personagem na gravidez, pois, nesse raciocínio, as mulheres “cumprem o papel” de gestar:

“Discordo porque mulher foi feita para gerar filhos! E isso não deve ser motivo para mulher ganhar menos” (Estudante, 16 anos, gênero masculino, Instituição Pública de Ensino)

“Isso deveria fazer com que elas fossem mais valorizadas, querendo ou não, a mulher carrega no útero a geração que vai sustentar o mundo num futuro” (Estudante do gênero feminino, 14 anos, Instituição Privada de Ensino).

“Isso deve ser um motivo para elas não devem ganhar menos” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, instituição privada de ensino)

“Não tem nada a ver, as pessoas deviam ter consideração com o berço do futuro do país” (Estudante do gênero feminino, 17 anos, instituição privada de ensino)

“Isso é biológico, necessário para a reprodução, as mulheres deveriam ter mais tempo a maternidade e melhores ajustes salariais” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Não é justificativa para ganharem menos, até porque ela precisa sustentar esse filho e todos nascemos de uma mulher” (Estudante do gênero feminino, 17 anos, instituição Privada de Ensino)

Durante o século XIX foi veiculado pelos médicos sanitaristas o ideal de maternidade, relacionando-o com a questão do aleitamento materno. O discurso dos médicos anunciava para as mulheres que amamentassem seus filhos e, sob a ameaça de egoísmo, os sanitaristas relacionam a amamentação com os padrões de beleza (RAGO, 2014).

A campanha pelo aleitamento materno ocorreu no contexto em que as mães trabalhadoras precisavam de uma nutriz para amamentar seus filhos, convencionalmente chamado de “aleitamento mercenário”, mediante a necessidade do trabalho fora de casa. O imaginário veiculado às mulheres fazia parte dos ideais burgueses de transformar a mulher em “guardiã do lar”, compreendendo um projeto conservador e moralista da família moderna (RAGO, 2014).

Nas ideias explicativas atreladas a categoria que diz respeito à patologização da gravidez, de acordo com as narrativas dos estudantes, gravidez não é doença e não deveria influir sobre o trabalho das mulheres. Os conjuntos narrativos elencados aqui são: aspectos biológicos e patologia. As ideias que se referem à biologia dialogam com a análise realizada acima, em relação ao grupo de ideias sobre a responsabilização da mulher.

O título de “guardiã do lar” advém da atividade, enquanto papel de gênero das mulheres que seriam naturalmente mães, como aborda Del Priore (2011), ao trazer um dos discursos da época:

A mulher deve ser a fêmea e assumir esta condição. Deve ser bonita e desejável, deve ser mãe. Deve cuidar da cada, dos filhos e esperar o marido voltar do trabalho bem-disposta e arrumada. É exatamente para isto que ela existe. E longe de diminuí-la, isto só pode engrandecê-la. Afirmar que tudo isso leva ao aniquilamento intelectual e à submissão é desconhecer as possibilidades da tecnologia atual. A verdade é que sempre sobra tempo para ler, para escrever, para pintar, sei lá, para criar. Isto é até privilégio, pois os homens não dispõem desse tempo (DEL PRIORE, 2011, p. 185).

Porém, a partir das ideias dos estudantes, podemos perceber que há uma naturalização da maternidade solo, um fenômeno bem recorrente no Brasil. De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) o número de mulheres que chefiam lares entre 1995 e 2005 aumentou de 23% para 40%. Nos anos de 2005 e 2015, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) constatou que o número de famílias chefiados por mães solo cresceu de 10,5 milhões para 11,6 milhões (IPEA, 2017).

O reflexo da responsabilização das mulheres com a maternidade, também podem ser vistas nos índices referentes aos nomes dos pais na certidão de nascimentos dos filhos. De acordo com o Censo Escolar de 2011, apurado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) existem no Brasil 5,5 milhões de crianças registradas somente com a filiação no nome da mãe. Um dado tão alarmante quanto esse pode ser avaliado mediante a responsabilidade sobre cuidados e educação das crianças serem aspectos voltados às atividades femininas e maternas (CNJ, 2013).

No que tange ao combate à desigualdade salarial, aparente em diversos momentos, os estudantes se posicionam contrários à distinção de salário e tratamentos referente aos gêneros, porém, as respostas não possuem explicações suficientes para apontar as motivações que levam a esse raciocínio, complicando a interpretação sobre o assunto. Há somente o entendimento maniqueísta de “bom” ou “ruim”, que por si só é simplório.

Outro aspecto evidenciado em outras questões é o de neutralidade: surge um entendimento que essa relação de percas e ganhos frente à maternidade não é um

debate social e fica no âmbito particular, não necessitando de posicionamento frente a um embate de ordem econômica e de gênero.

4.4.10 Ideias Explicativas Mais Elaboradas Sobre Maternidade.

Nas narrativas que influem acerca da categoria de ideias mais elaboradas sobre o tema da maternidade alguns estudantes se colocam na defesa dos direitos das mulheres, porém visam ainda defender os lucros possuindo o argumento de que a ausência das profissionais pode gerar prejuízos de capital. Dessa forma, após o parto e sua ausência, devem ter descontos salariais. A visão que nomeamos enquanto produtivista por si só mostra-se em concordância com a afirmação de que trabalhadoras devem ganhar menos pela possibilidade de engravidar e virem a dar prejuízos para o empregador:

“Acho que tem que ganhar menos só quando engravidar, porque ela estará sem trabalhar” (Estudante do gênero masculino, 14 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Concordo parcialmente, pois no período de licença maternidade, as mulheres não exercem produtividade” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Privada de Ensino)

Nessas categorias encontramos posicionamentos referentes ao entendimento sobre o direito à licença-maternidade sobre o período que a mulher, após o parto, se ausente das atividades profissionais.

“Nº 1 nem toda mulher engravida; nº 2 o salário deve estar acordado com o cargo e aptidões, não as condições físicas” (Estudante, gênero feminino, Instituição Pública de Ensino)

“A gravidez não interfere totalmente no trabalho” (Estudante do sexo feminino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Acho que isso é um direito da mulher” (Estudante do sexo masculino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Não, pois elas podem trabalhar até quando ela aguentar” (Estudante do sexo feminino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

“A causa disto é porque os homens têm menos tempo de licença-paternidade se fosse o mesmo tempo de licença maternidade seria mais igualitário” (Estudante do gênero masculino, 16 anos, instituição Privada de Ensino)

Há o conhecimento sobre a existência de uma lei de garantia ao emprego de trabalhadoras mães, porém não há uma reflexão acerca de como esse processo chegou ao ponto de se estabelecer como algo fixo na sociedade. O processo de historicização da história das mulheres e das lutas feministas poderia contribuir nesse entendimento mais amplo.

A luta das mulheres durante o período da Constituinte versava sobre os direitos femininos no Estado Democrático de Direito. A Constituição de 1988, fruto de longos anos privados de direitos individuais, foi um marco importante para a abordagem de gênero. Entretanto, a entrada da licença maternidade e a demora para inclusão da licença paternidade influem sobre as dinâmicas de responsabilidade com os filhos. A inclusão da lei que protege as mães trabalhadoras durante o período que resguarda o nascimento dos filhos, compreende um importante arsenal que protege as mulheres, colocando-as como protagonistas de um processo vital.

Os ideais masculinos e de paternidade também sofreram modificações no decorrer do tempo. Os homens desenvolveram duas modalidades de paternidade: aqueles ligados à autoridade do patriarca, que faz da reprodução um meio de garantir sua linhagem, e aqueles que abandonam os filhos sem ao menos o direito do reconhecimento paterno. De acordo com as análises realizadas por Thurler (2006), não ocorreram transformações nos papéis relacionados à paternidade, mas reconfigurações.

A representação da maternidade e da paternidade, objetos de estudo de Thurler (2006), estrutura-se de forma desigual entre homens e mulheres. A autora analisou casos de denúncias de abandono de criança pelos pais e pelas mães no final dos anos 1990, e como a repercussão da mídia influenciou nas assimetrias que envolvem os papéis sociais de gênero. As coberturas realizadas pela mídia protegiam a identidade masculina e buscava justificativas para o abandono, atribuindo a um esquecimento, enquanto que as mulheres foram expostas e julgadas de forma cruel no bojo da sociedade.

O indicativo de responsabilização única da mulher é uma forte realidade brasileira, que se agrava em consonância com as questões referente à economia. O fenômeno do crescimento de famílias chefiadas unicamente por mulheres configurou um panorama preocupante no Brasil. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, o número de famílias que possuem como renda menos de 5

dólares ao dia, e em lares que mulheres sustentam sozinhas os filhos até os 14 anos, compreende 56% das famílias brasileiras. A estimativa chegou a 64,4% quando se tratando de mães solo negras e pobres (BRASIL, 2018).

Dessa forma, atrelando a análise da responsabilização integral da mulher- mãe com a Teoria da Reprodução Social (TRS), as opressões de gênero envolvem todas as mulheres de maneiras distintas e se baliza pela condição socioeconômica. As mulheres que se dedicam na totalidade do seu tempo como mães, bem como as mulheres que sofrem com cortes de políticas públicas com fundos dedicados às mães pobres e da classe trabalhadora, se configuram como base da cadeia opressiva, associando assim patriarcado e capitalismo (GRECCO, 2018).

Na sociedade capitalista, as questões compreendidas como “violência de gênero” constituem uma dinâmica para além de violações particulares ao indivíduo. A obstrução das formas materiais de reprodução da vida compreende a conotação violenta do capitalismo. Essa análise se dá mediante desdobramentos dos estudos marxistas, tomado pelas feministas e estudiosas de gênero, que compreende a classe econômica como um determinante das relações sociais (ARRUZZA *et al*, 2019).

Foi necessário realizar esse paralelo como forma de atribuir o raciocínio desempenhado na realização das análises das categorias “desigualdade salarial” e “neutralidade”. Compreender a realidade da desigualdade salarial entre homens e mulheres, como abordado em outro momento desta pesquisa, afeta grandemente os lares onde a fonte de renda consiste apenas na figura feminina. Um exemplo reforçado por Cinzia Arruzza *et al* (2019) é como políticas neoliberais de “responsabilização individual” afetaram os rendimentos das famílias. A partir dessa problemática, o destino das mulheres se dá no enclausuramento doméstico, na exploração de outras mulheres e no fortalecimento de laços de relacionamento marcados pela violência (ARRUZZA *et al*, 2019).

Numa sociedade marcada por essas dinâmicas, de ordem patriarcal e capitalista, o marcador de “neutralidade” exposto pelos estudantes pode advir da falta de elementos para se pensar as estruturas em que se inserem as relações de gênero. Ao mesmo tempo em que a particularização dos casos, e não a análise por meio da coletividade, compreende os ideais liberais que podem permear as competências narrativas dos estudantes. Dessa forma, é importante a defesa de salários iguais, porém as narrativas poderiam estar organizadas em relação aos

conhecimentos históricos da construção acerca da maternidade e como essa realidade influi até a contemporaneidade.

4.4.11 Ideias Explicativas Sofisticadas sobre Maternidade.

No que se refere às ideias sofisticadas sobre a temática da maternidade e do trabalho feminino, os estudantes apresentaram um binarismo para o cenário das mulheres, de ordem positiva e negativa. As concepções negativas levam em conta que as mulheres se utilizam de leis em prol de suas particularidades, como o afastamento remunerado chamado licença-maternidade. Já os determinantes que mostram um cenário positivo a esses conhecimentos acerca da desigualdade salarial, apresentam até mesmo exemplos sobre essa disparidade socialmente.

“Discordo, mulheres devem ganhar iguais aos homens mesmo que a gravidez possa interromper o processo de trabalho” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Privada de Ensino)

Apesar do desencontro narrativo, ambos os grupos de estudantes foram categorizados com ideias sofisticadas por apresentarem conhecimentos referentes à existência de uma lei que se aplica às mulheres trabalhadoras em condição de mães.

Outro grupo de categorias narrativas compreende as ideias sobre a “responsabilização de homens e mulheres” quando abordado os cuidados com os filhos. Os estudantes acenaram para ideias que entendem que a responsabilidade pelas crianças deve ser dividida de forma igualitária. Como exposto nas afirmações:

“A mulher não engravidou sozinha, então porquê ganhar menos. Isso é um direito de ganhar salário normal que não deve ser tirado” (Estudante do gênero feminino, 17 anos, instituição pública de ensino)

“A causa disso é porque os homens tem menos tempo na licença paternidade, se tivesse o mesmo tempo que a licença maternidade iria ficar mais igualitário” (Estudante do sexo masculino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

O indicativo de ideias sofisticadas para esse agrupamento de narrativas se deu devido a apresentação sobre a compreensão de que as responsabilidades não podem influir sobre o gênero, por dois vieses: enquanto direito garantido e a licença- paternidade. Ambos os aspectos compreendem uma abordagem feminista das

formulações familiares, bem como conhecimento das necessidades das mulheres e sua luta histórica.

Ambas as categorias se inserem no âmbito das legislações. Durante o século XX o Direito da Família se consolidou enquanto uma área que compreendia os nascimentos para além das estruturas matrimoniais, por meio de um processo de secularização das relações afetivas, amorosas e sexuais. Em relação à licença paternidade, essa muito recentemente constituiu-se enquanto lei. Entretanto, apesar de um aparato jurídico que influi sobre os direitos alcançados pelas famílias, a seara da justiça social ainda não se configura como uma realidade.

A guarda compartilhada, por exemplo, expresso pela Lei 13.058, é configurada somente em 2014, muito tempo após a legislação acerca do divórcio ser regulamentada, em 1977. Ainda com uma legislação específica e um leve aumento nas relações de guarda compartilhada, predominantemente, os filhos continuam sob a tutela das mulheres-mães. Flávia Biroli (2018) compreende esse fenômeno como parte da divisão sexual do trabalho, em que coloca os trabalhos femininos na esfera dos afazeres domésticos.

A licença-paternidade advém do processo de redemocratização no Brasil, em que a igualdade no casamento passou a ser definida como “livre decisão do casal”, em direção a uma política de planejamento familiar. Nesse contexto, num momento inicial, os padrões sexistas imperavam sob a sociedade, dessa forma o período de licença-maternidade era de 120 dias e, a licença-paternidade, de 5 dias. A diferença de tempo permitido pelos empregadores para que os homens-pais dedicassem ao cuidado com os filhos, juntamente com a mãe, mostra como a dimensão dos cuidados era pensada a partir de uma responsabilidade feminina.

Tendo em vista o debate mencionado, pode-se perceber que a divisão binária da sociedade, entre masculino e feminino, levando em conta a privatização dos cuidados e domesticação das mulheres, construiu barreiras para que as mulheres alçassem possibilidades para além do matrimônio e/ou maternidade. Essa ótica colocou-se como central durante muito tempo no debate feminista e fez com que as mulheres burguesas, que se encontravam em situações semelhantes, projetassem diferentes futuros.

Outro aspecto encontrado nas narrativas dos estudantes, dentro da categoria de “responsabilização de homens e mulheres”, foi a afirmação que compreende o raciocínio no qual nem todas as mulheres se tornam mães e, quando se tornam

mães, faz parte de uma escolha. Dessa forma, a discussão acerca dos direitos reprodutivos e do aborto apresenta como as formulações do privado estão envolvidas no âmbito público, uma vez que se trata do direito de escolha ao que consiste em gerar ou não uma criança concebida de forma indesejada (BIROLI; MIGUEL, 2014).

O debate público sobre o aborto advém desde a década de 1980, mas ocupa as pautas feministas desde 1970, renegando a “maternidade compulsória”, uma vez que não permite, perante a lei, que mulheres escolham sobre ser mãe ou não. O ideal materno aliava ideais conservadores com setores religiosos, transformando a escolha individual em uma pauta moral.

Durante o período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964 -1985) a esquerda organizada, enquanto grupo de oposição ao regime ditatorial, anulou a pauta referente ao aborto, alegando que a luta pelo direito a creches e aos direitos da classe trabalhadora eram mais importantes do que o acesso aos direitos sexuais e reprodutivos, pois se tratavam de questões referentes às condições materiais de existência (BARSTED, 2019).

Em um artigo de um jornal de grande circulação nacional, em 1981, Jacqueline Pitanguy defendia que o aborto dizia respeito ao direito a opção da mulher (BARSTED, 2019). De acordo com Biroli (2018) a autonomia é o debate central acerca do aborto:

O direito ao aborto é um eixo central da autonomia das mulheres. Sem o direito a controlar sua capacidade reprodutiva, a autonomia na definição de sua trajetória de vida fica fundamentalmente comprometida. A participação em outros âmbitos da vida tem estado atrelada a capacidade efetiva de planejamento da sua vida reprodutiva, ao modo como as tarefas do cuidado são divididas na esfera privada, e, sobretudo, ao apoio público existente para o cuidado com as crianças e para a proteção no mundo do trabalho para as mulheres gestantes e das mães. Por isso, a denúncia da maternidade compulsória esteve relacionada desde o início às lutas pela igualdade de gênero (BIROLI, 2018, p. 135).

A comercialização da pílula anticoncepcional no Brasil data da década de 1960, e se tratava da intenção de controle de natalidade nos países mais pobres. Apesar desse objetivo, consistiu-se em uma importante ferramenta de domínio da sua própria sexualidade, que ficou conhecido como “Revolução Sexual” (BIROLI, 2018).

Portanto, o pensamento acerca do direito de escolha das mulheres está ancorado num princípio importante do movimento feminista e dos Estudos de Gênero: que as mulheres devem ter controle de suas vidas que advém de todas as lutas encampadas, sejam elas desde o direito ao voto, garantindo a escolha de candidatura, bem como o exercício pleno da cidadania, ou até mesmo pelo direito à educação, aos salários dignos e afins. As ideias sofisticadas conseguem fazer paralelo com o debate da autonomia feminina, defendendo a mulher enquanto sujeito dotado de desejos e efetivas ações.

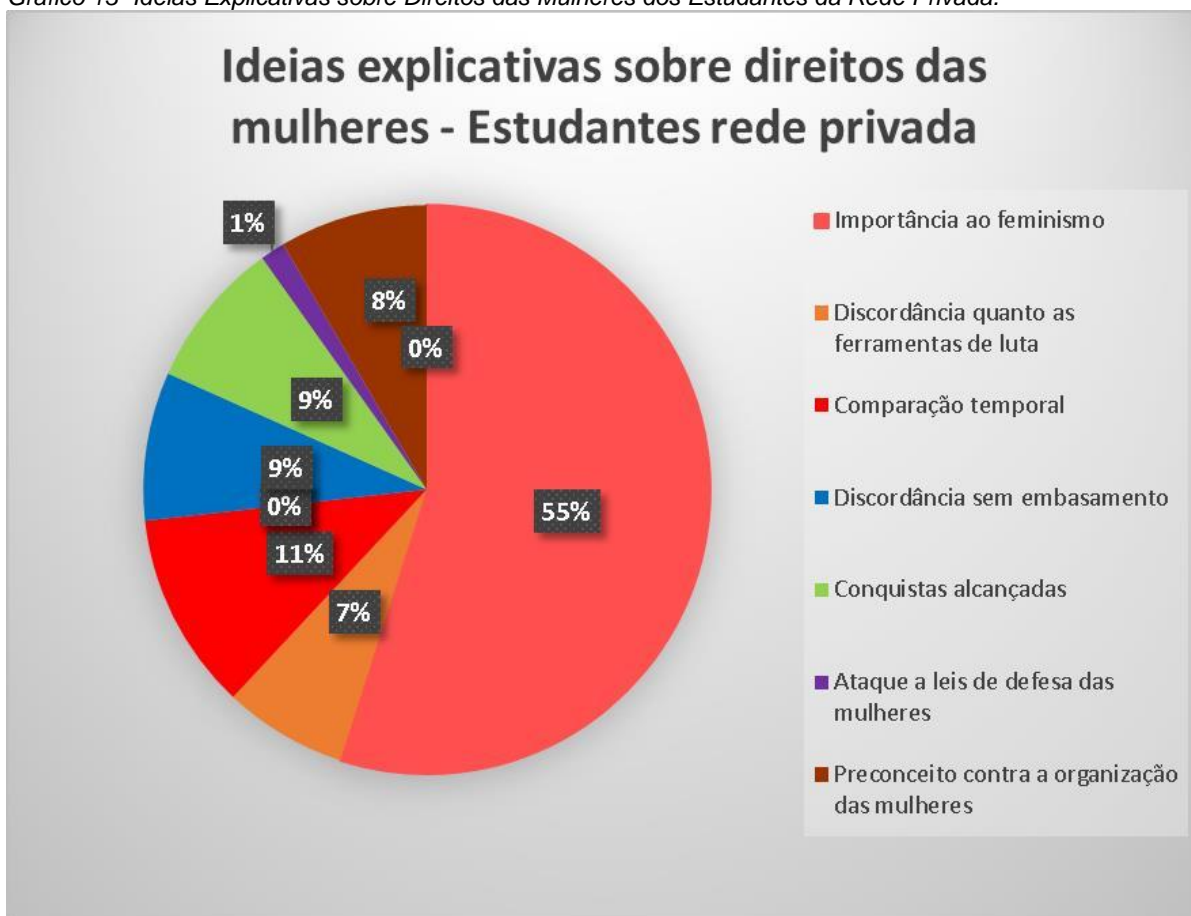
4.4.12 Ideias Explicativas Sobre Direitos das Mulheres.

O debate sobre direitos das mulheres configura-se numa pauta ampla e atual. O movimento feminista surgiu justamente em oposição a um sistema opressivo que, como forma de subalternização, anulava as mulheres enquanto cidadãs e indivíduos de direitos. Somente no final do século XIX que a organização de mulheres por seus direitos ficou conhecida por movimento feminista, entretanto, em outros momentos, ocorreram manifestações femininas, um dos maiores exemplos refere-se aos motins por pão na França, como lembra Perrot (1988).

De acordo com Jacqueline Pintanguy (2019), o período compreendido pela Ditadura Civil-Militar no Brasil foi o momento em que as lutas feministas obtiveram maior destaque, questionando as óticas de poder, denunciando as desigualdades e opressões. As feministas realizaram alianças com grupos de esquerda, conseguir elevar a pauta por direitos das mulheres a sindicatos, reuniões coletivas e etc.

Portanto, os estudantes ao se posicionarem frente à afirmação **“Homens e mulheres possuem os mesmos direitos atualmente, então o feminismo seria desnecessário”**, as narrativas categorizadas formaram os seguintes gráficos:

Gráfico 13- Ideias Explicativas sobre Direitos das Mulheres dos Estudantes da Rede Privada.



Fonte: Autora, 2020.

As categorias encontradas nas narrativas dos estudantes da instituição privada de ensino compreendem as ideias que acenam para: a importância do feminismo; a posição contrária às ferramentas de lutas adotadas pelo movimento feminista; a comparação temporal, realizando paralelos entre o passado e o presente da luta por direitos encampada pelo movimento feminista; a discordância sem embasamento; as conquistas alcançadas, compreendendo a luta histórica das mulheres; o ataque às leis de defesa das mulheres e preconceito contra a organização das mulheres.

Enquanto que, nas narrativas dos estudantes da instituição pública, obteve-se o maior número de categorias. Isso pode vir a acontecer em detrimento do maior número de alunos da instituição pública, mas também pela difusão que as compreensões de gênero podem inferir.

Dessa forma, as narrativas explicativas acerca dos direitos das mulheres podem ser compreendidas através do gráfico exposto:

Gráfico 14- Ideias Explicativas sobre Direitos das Mulheres dos Estudantes da Rede Pública de Ensino.



Fonte: Autora, 2020.

As categorias que diferem das encontradas na instituição de ensino privada dizem respeito a: neutralidade sem justificativa; sem expressão de posicionamento; comportamentos sexuais estereotipados, referentes a defesa de que homens e mulheres devem possuir comportamentos naturalmente distintos; sem resposta; concordância parcial; compreensão do feminismo enquanto um movimento dispensável na contemporaneidade e a mudança de foco das pautas femininas de acordo com o tempo.

A partir de então, as categorias são abordadas de forma a apresentar elementos narrativos com variações de menos elaborados aos mais sofisticados.

4.4.13 Ideias explicativas menos elaboradas sobre direitos das mulheres.

As ideias referentes ao aspecto de direitos das mulheres, na visão dos estudantes, trazem uma compreensão de particularidade e não um direito que

envolve mobilizações sociais. Os alunos se colocam enquanto neutros e não opinam acerca do tema. Essa compreensão, como categoria abordada em outros momentos desta pesquisa, indica a deficiência de um pensamento que vê o movimento feminista enquanto projeto coletivo. O lema do movimento, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, era “O pessoal é político”, colocando as problemáticas, que eram vistas como particulares e longe do domínio público, enquanto dotadas de ação política (BIROLI; MIGUEL, 2014).

Um grupo de estudantes não soube opinar referente à afirmativa colocada a eles, trazendo a suposição de que faltam condições para que esses alunos se expressem e assumem um posicionamento sobre tais situações. Assim como os estudantes que assinalaram a opção de concordar parcialmente com a afirmação não apresentaram uma narrativa que pudesse colocar o motivo pela adoção desse comportamento frente às conquistas das mulheres. A categoria “discordância sem embasamento” também se enquadra nessas ideias, pois, por mais que entendam que os direitos das mulheres é uma pauta importante socialmente, não souberam dizer quais motivos ou situações em que eles se aplicam.

Um número relevante de estudantes apresenta entendimento sobre a organização das mobilizações feministas e, em decorrência desse entendimento, defendem que as mulheres feministas são “exageradas” não concordando com as ferramentas de luta.

“Nem de perto estamos com a igualdade alcançada. Porém, no modo que o feminismo se encontra hoje em dia, acho desnecessário. O movimento perdeu seu intuito de igualdade e virou algo, onde, a maioria se torna radical e deixa a imagem da causa péssima. Além de que o movimento ter sido adotado politicamente pela esquerda diminuiu sua força e alcance por conta do fanatismo político dos dois lados. Eu acho que o modo que as pessoas agem hoje em dia de forma mais politizada, é desnecessário, e não é o feminismo em si (Estudante o gênero masculino, 15 anos, instituição pública de ensino)”

A partir de compreensões dessa natureza é importante salientar que não existe um movimento feminista único que represente a totalidade das mulheres. É muito difundido, entre as estudiosas de Gênero, o termo “feminismos”, no plural.

Conforme apontado por Heloisa Buarque de Hollanda (2018) existe uma diversidade infinita ao que tange à população de mulheres, bem como uma variedade de pautas específicas. Desse modo, o feminismo, tanto como movimento

social quanto corrente intelectual, é composto por vertentes e campos de estudos variados, que a partir desse arcabouço referente à identificação do grupo com a análise empregada, organizará metodologicamente as formas de luta em prol do alcance de suas necessidades.

Conforme trazido por Luis Felipe Miguel (2014), ao abordar Gayatri Spivak (1985), os grupos subalternizados tendem a serem atribuídos por uma essência universal, como é o caso das mulheres e de diversos outros movimentos de populações marginalizadas (BIROLI; MIGUEL, 2014).

Os estudantes apresentaram as ferramentas de lutas utilizadas por grupos feministas, e apontam para as denúncias realizadas pelas mulheres, muitas vezes em atos públicos, sobre o sentido violador da cultura machista e opressora na qual se encontram inseridas. As ferramentas de luta de determinados grupos feministas envolvem nudez, apelação emotiva e confronto direto das atrocidades vividas pelas mulheres. Nessa modalidade de manifestações, o corpo é a forma de expressar a subversão (MARTINS, 2015).

O aspecto que contraria as formas de lutas encampadas pelas feministas também se ancora na categoria referente aos preconceitos, pois aparece como forma de rejeição ao movimento e às personagens nele engajadas:

“O mundo tem muito disso, opinar, reclamar e julgar é mais fácil do que trabalhar” (Estudante do gênero masculino, 18 anos, instituição pública de ensino)

“O feminismo é sim necessário, porém atualmente não é sobre direitos iguais é sobre vantagens e bagunça, problematizando as mulheres que realmente querem direitos iguais” (Estudante, 16 anos, gênero masculino, Instituição privada de ensino)

“Feminismo é só mais um protesto que não adiciona em nada na sociedade, apenas quer desordem” (Estudante do gênero masculino, 16 anos, instituição privada de ensino)

As ideias expressas pelos estudantes possuem uma visão estereotipada da mulher. As manifestações organizadas e realizadas por mulheres vêm no sentido de empoderá-las, no real sentido do termo, dando voz para questionar estruturas opressivas. É muito difundido no senso comum que o movimento feminista é marcado pela radicalidade, o que nem sempre é verídico. O que ocorre é que as formas de discriminação e violência são sempre vistas na seara do “outro”, adotando um sentido de alteridade aos eventos dessa natureza. Quando a sociedade

patriarcal se confronta com a exigência das mulheres por condições dignas de vida, que incluem trabalho, segurança, educação e afins, acaba gerando uma comoção nos indivíduos que veem de forma externa a condição das mulheres.

A categoria **comportamentos diferenciados de acordo com o gênero**, desse modo, se enquadra nas perspectivas patriarcais. Conhecimentos que possuem embasamento, como o abordado, apresentam como referência a divisão sexual do trabalho e a atribuição aos papéis de gênero na sociedade como marcadores.

À vista dessa estrutura narrativa, os estudantes não alcançaram os elementos que pudessem fazê-los compreender a crítica histórica realizada pelo movimento feminista ao sistema patriarcal. O patriarcado é um sistema de opressões destinado às mulheres. Para Márcia Tiburi (2018), o patriarcado é organizado para não dar espaço ao feminismo, pois se estrutura em formato de privilégio para alguns em detrimento da subjugação de outros.

A teoria feminista tem realizado um balanço acerca dos termos utilizados. Como forma de denominar a opressão vivida por mulheres, iniciou-se a discussão acerca do patriarcado enquanto sistema de valores e condutas que colocam a mulher no campo da marginalidade. A utilização do conceito “dominação masculina” foi avaliada na perspectiva dos Estudos de Gênero como a mais adequada para avaliar as problemáticas advindas do predomínio dos homens sobre as mulheres. Dessa forma, o movimento feminista se balizou pelas críticas que colocavam a mulher em posição de dominada no âmbito doméstico, e a anulação políticas das mulheres no âmbito público (BIROLI, MIGUEL, 2014).

Outra análise possível ocorre por meio da compreensão que apresentam sobre o movimento feminista, porém, como aponta Keli de Oliveira Rodrigues (2017), há uma discrepância geracional referente às mobilizações feministas. Diferentemente das outras gerações, há a inauguração de uma “nova tradição política”, na qual os jovens se organizam de forma distinta das configurações anteriores, distante de sindicatos, partidos políticos e afins. Essa nova forma de crítica ao sistema se dá mediante a diversidade de meios de mobilização, como a internet, onde as pessoas são convocadas mesmo não estando atrelada a uma instituição. A nova forma de mobilização é avaliada por Rodrigues (2017) como uma resposta às formas falidas de mobilização que pouco seduzem os jovens.

Essa temática foi apresentada pelo feminismo dos anos 1990 sob a pauta da autonomia, e as narrativas dos estudantes não apontam para esse debate, ao passo que também discordam das formas de luta. Dessa forma, as narrativas apresentam conhecimento acerca do movimento feminista, de como atua, bem como sobre as mobilizações, no entanto, o entendimento de um feminismo único, unilateral prejudica a compreensão das batalhas enfrentadas pelas mulheres organizadas.

4.4.14 Ideias explicativas mais elaboradas sobre direitos das mulheres.

A categoria acerca das “conquistas alcançadas” foi avaliada pelos estudantes por meio de narrativas nas quais mulheres possuem diversos direitos alcançados e, dessa forma, equivalem aos direitos em relação à população masculina. Em determinado ponto, os alunos produzem coerência, visto que o direito de votar e ser votada, o direito a estudar e o alcance profissional já são adquiridos pelas mulheres, porém não extrapolam essas questões e desconhecem os problemas enfrentados pelas mulheres no tempo.

Acerca da assimilação sobre o processo de garantia e acesso dos direitos fundamentais às mulheres, um estudante da rede pública insinua que as mulheres buscam vantagens a partir de leis como a Lei Maria da Penha, que protege a mulher em situação de violência doméstica. O estudante apresenta possuir conhecimento sobre esse tipo de lei, sobre a seguridade das mulheres ser uma pauta do movimento feminista, porém apresenta um pensamento simples acerca dessa questão.

Por apresentarem essas compreensões sobre os direitos das mulheres, os alunos alegam que as leis que garantem os direitos das mulheres são exageros, uma vez que já conquistaram diversos privilégios no curso da história.

“As mulheres já possuem mais direitos que os homens” (Estudante sexo masculino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

“O feminismo é sim necessário, porém atualmente não é sobre direitos iguais é sobre vantagens e bagunça, problematizando as mulheres que realmente querem direitos iguais” (Estudante do sexo masculino, 16 anos, Instituição Privada de Ensino)

Homens e mulheres possuem o mesmo direito, mas em alguns direitos as mulheres são mais privilegiadas e os homens também são

mais privilegiados (Estudante do gênero masculino, 15 anos, Instituição Pública de Ensino)

Acredito que os direitos iguais são necessários, mas existem muitas mulheres radicais (Estudante do gênero masculino, 17 anos, instituição privada de ensino)

Essas ideias levam em conta uma noção estigmatizada da função das atribuições que legislam os direitos das mulheres. Dessa forma, também mostram uma falta de conhecimento acerca dos motivos que fizeram com que essas leis existissem.

Apenas um estudante da instituição pública de ensino apresentou uma ideia de que o movimento feminista seria dispensável, já que as pessoas não iriam mudar suas posições em relação às outras. O que não foi apresentado nessa ideia é que o movimento feminista busca uma mudança social na estrutura de poder em que foi criada, o patriarcado. Assim, mais uma vez, se particulariza uma luta que visa um bem comum como um ideal singular aos sujeitos.

A mobilização das mulheres durante o período ditatorial foi uma importante marca da defesa de um projeto encampado pelas feministas. Num contexto de cerceamento das liberdades, conservadorismo e elevação da pauta moral no debate público, as mulheres se rebelaram e tomaram as ruas, contribuindo para a construção de um projeto democrático de poder.

Com a queda do regime autoritário, as mulheres feministas continuaram participando das movimentações democráticas no país. A “Carta das Constituintes” é um dos documentos mais completos acerca dos direitos das mulheres no Brasil. O documento foi criado de forma coletiva com as exigências das mulheres no novo cenário político, tratando das dimensões do trabalho, da família, saúde, cultura e educação, violência e questões internacionais (PITANGUY, 2019).

A Constituição Federal de 1988, através dos princípios de igualdade e isonomia, compreende a luta das mulheres, mas também resulta do trabalho dos Estudos de Gênero, que, inspirados pelo contexto norte-americano, criam núcleos de pesquisa, aliando diversas áreas do conhecimento e várias instituições universitárias com a finalidade de “promover o desenvolvimento da pesquisa e do estudo de temas relevantes para as mulheres e, principalmente, impulsionar a publicação de trabalhos e preencher a enorme carência bibliográfica da qual todos se ressentiam” (DUARTE, 2019).

A partir dos anos 2000, com a entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder, houve uma abertura maior da participação política feminina. Algumas das ações realizadas nesse período de governo centro-esquerda, como exploradas por Flávia Biroli (2018, p. 192), foram:

[...] a equalização dos direitos das trabalhadoras domésticas aos de outros trabalhadores (PEC das Domésticas, 72/2013, regulamentada em junho de 2015) e para criminalização do combate a violência contra as mulheres (Lei Maria da Penha, n. 11.340, sancionada em 2006, e Lei do Femicídio, n. 13. 104, sancionada em março de 2015), normas e garantias públicas para garantia de direitos reprodutivos e de direitos sexuais (Normas Técnicas do Ministério da Saúde editadas entre 2005 e 2011) e a adoção de orientações educacionais e políticas de incentivo para uma socialização mais igualitária (Projeto Escola Sem Homofobia de 2004 e Programa Mulher e Ciência 2005).

A partir de um contexto de maior visibilidade das mulheres nas pautas sociais, a reflexão produzida por Constância Lima Duarte (2019) é de que as novas gerações vivem o que se convencionou chamar por “pós-feminismo”, configurado por novos momentos de maior debate político acerca das questões de gênero. Entretanto, a autora ressalta que não se pode compreender o conceito de “pós” como algo superado e fora da sua necessidade, uma vez que os altos níveis de desigualdades de gênero em diversos âmbitos mostram como a articulação das pautas feministas ainda se apresenta de grande relevância socialmente.

Partindo desses pressupostos acerca da luta feminista, a compreensão dos estudantes pode advir de limites geracionais, o que faz com que as narrativas indiquem um cenário de consolidação dos direitos das mulheres. Devido à idade do grupo pesquisado, a juventude, muitos dos estudantes já nasceram com políticas de acesso às mulheres em diversos âmbitos – de maneira a naturalizar a produção histórica realizada por meio da resistência das mulheres feministas.

4.4.15 Ideias Explicativas Sofisticadas Sobre Direitos das Mulheres.

As narrativas categorizadas abordam questões de um campo esperançoso sobre o entendimento dos direitos das mulheres. Os estudantes, em sua maioria, apontam conhecer a desigualdade entre homens e mulheres e se posicionam contrários às desigualdades de gênero.

“Compara o salário da Marta e do Neymar, Marta joga melhor e ganha menos” (Estudante do gênero masculino, 14 anos, Instituição Privada de Ensino)

“Homens e mulheres ainda não possuem direitos iguais e o feminismo é a luta por isso, ou seja, não é desnecessário” (Estudante, gênero feminino, 17 anos, instituição privada de ensino)

“Muitos fatores ainda não estão equilibrados” (Estudante do gênero feminino, 16 anos, instituição privada)

“Mesmo que mulheres tivessem os mesmos direitos, a sociedade ainda não as trataria como igual” (Estudante, 17 anos, gênero masculino, instituição pública de ensino)

“Por mais difícil que seja, o abuso contra as mulheres ainda existe nos dias de hoje, e é de extrema importância que seus direitos sejam atendidos” (Estudante do gênero masculino, 17 anos, Instituição Pública de Ensino)

“Discordo porque o feminismo não é sobre direitos a igualdade salarial, ou cargo em um trabalho, mas também sobre respeito, e muitas mulheres ainda hoje sofrem por simplesmente serem mulheres, sendo tratadas como objeto” (Estudante do gênero feminino, 15 anos, instituição pública de ensino)

“Homem não é chamado de “vadia” ou tem que andar com medo a noite por medo de ser estuprada, entre centenas de outras coisas” (Estudante do gênero feminino, 14 anos, instituição privada de ensino)

Durante a análise das narrativas dos estudantes foi encontrado um elemento que aponta para uma observação crítica da realidade em relação à desigualdade de gênero. O período de aplicação dos questionários coincidiu com a Copa Mundial de Futebol Feminino (2019), na qual a Seleção Feminina Brasileira se destacou. Apesar de estarem como favoritas, a Seleção Feminina do Brasil não ganhou o título. No dia da eliminação, a jogadora Marta, a mais famosa e capitã do time, denunciou a ausência de patrocinadores para o esporte feminino, gerando diversas polêmicas. Além disso, a questão salarial das jogadoras também se configurou como um problema, com a cobertura midiática dos fatos, realizando comparações entre os salários de jogadores e jogadoras, bem como análises sobre o prestígio social.

Em detrimento desse contexto, algumas respostas apontavam para a desigualdade salarial como um problema, que pode ser compreendido pelos estudantes mediante algo em que estava presente no cotidiano deles.

Os alunos também colocam que o feminismo, mesmo sendo um movimento do passado, continua possuindo importância até os dias de hoje.

“Os direitos das mulheres por mais que já progrediram, ainda há muito a ser feito” (Estudante do gênero feminino, 14 anos instituição privada de ensino)

Outra categoria que surge diz respeito àqueles que afirmam que o feminismo consolidou um espaço de atuação das mulheres e que sem ele, nós, enquanto sociedade, retrocederíamos em direitos:

“O feminismo é importante porque sem ele perdemos nossos direitos” (Estudante do gênero feminino, 15 anos, instituição privada de ensino)

“O que faz as mulheres ainda terem os mesmos direitos é a existências do movimento, eu acho que a partir do momento que o feminismo acabar, volta tudo como era antes” (Estudante do gênero masculino, 15 anos, instituição pública de ensino)

Aqui as competências dos alunos apontam a uma projeção de futuro, alegando que o movimento feminista foi importante no passado, é necessário no presente e continuará possuindo significativo para as mulheres das futuras gerações.

Quanto ao entendimento histórico, os estudantes também apresentam ideias que se utilizam da localização no tempo para organizarem seu pensamento. Remetem ao foco dos movimentos feministas do passado e atrelam às posições do presente, percebendo que as mulheres saem de um cenário mais problemático acerca da emancipação e que alcançaram alguns direitos, porém ainda se restringem a análise mais expandida.

Em contraposição às conclusões que os estudantes do grupo anterior chegaram, esses alunos apresentam um raciocínio semelhante, mas que alcança outros patamares. Esse grupo, definido por 2 estudantes, defendem que o feminismo do passado possuía um diferencial que seria uma luta realmente significativa para a sociedade e que hoje já não se apresenta mais, anulando seu caráter de luta social na contemporaneidade.

Todas essas categorias narrativas indicam que o pensamento histórico desses estudantes se baseou no passado como referência, mostrando que para se posicionarem frente a afirmação, foram mobilizados novos conceitos que atrelaram as categorias passado e presente.

As ideias que se validam do passado levam em conta a análise histórica realizada por Pitanguy (2019), de que o histórico do movimento feminista não corresponde a uma história linear rumo a um momento histórico, representado no futuro, pelo progresso das mulheres. O que a compreensão histórica do movimento feminista permite é compreender sua definição enquanto processo histórico permeado de enfrentamentos, avanços e retrocessos. A luta das mulheres por seus direitos são conquistas advindas de uma trajetória no curso do tempo.

As narrativas e categorias contidas nesse espaço fizeram parte dos posicionamentos dos estudantes frente às afirmações de pautas que permeiam o movimento feminista. A partir delas foi possível traçar um panorama de como o conhecimento histórico da temática está estruturado pelo grupo investigado. A seguir, abordamos as últimas considerações acerca da pesquisa realizada, fechando os balanços de questões apresentadas neste trabalho, sem o intento de cessar discussões e concluir de forma definitiva as dimensões que incorporam esse debate.

4. CONCLUSÃO

Nossa análise de dados se ancora nas narrativas produzidas pelos estudantes acerca das temáticas que envolvem o movimento feminista. Nos campos de pesquisa que tratam da cognição histórica o conceito de narrativa traz uma conotação de conceito histórico. As ideias foram analisadas frente ao cenário de gênero no Brasil.

O indicativo exposto pelas narrativas demonstra que a maioria dos estudantes possui conhecimento histórico acerca da temática, consegue realizar referências ao passado, como método de comparação, bem como possui percepção das lutas feministas. Porém, as narrativas não carregam elementos que retomam o passado histórico de forma científica, o que pode indicar que as concepções poderiam advir do aumento do debate público sobre o feminismo. A partir dos anos 2000, uma geração mais nova se apodera dos debates feministas, impulsionados pela internet, e busca lutar por demandas da população feminina. Dessa forma, a narrativa dos estudantes mostra que esses conceitos estão vivos em suas concepções, onde julgam importante a luta feminista na sociedade contemporânea, como explicita Flávia Biroli (2018).

Além do contato com as pautas sociais e econômicas das mulheres, via internet, também pode ser indicada a possível participação política de jovens em organizações que encampam o debate de gênero. De acordo com Carolina Lagnor e Sousa (2017), os coletivos feministas surgem, em sua maioria, nas universidades – e por diversos motivos, por exemplo, em situações de violências, rachas, no desejo de construir mudanças universitárias e/ou pelo compartilhamento de experiências. A autora salienta que as formações constitutivas dos grupos possuem o caráter de elaboração e discussão da pauta feminista de forma independente e autônoma.

As narrativas apresentam que há, nos estudantes, uma figura que contempla seus imaginários quando se fala em sujeitos femininos: geralmente uma mãe, dona de casa e branca. Essa afirmação advém das concepções apresentadas pelos grupos de alunos, pois suas afirmações, até mesmo aquelas que defendem pautas feministas e/ou são críticas às violências de gênero e ausências de direitos, usam seus conhecimentos de maneira a defender essa configuração feminina.

A elaboração das respostas mostra que não houve levantamentos acerca de questões de classe econômica/social e/ou raça. Os jovens participantes desta

investigação não questionaram sobre a marginalização dos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres negras e pobres, ou indagaram quem são as figuras contratadas para cuidarem de seus lares enquanto seus pais e responsáveis trabalham e desenvolvem seus projetos particulares. A aparência materna esculpida pelos estudantes também condiz com a realidade de um grupo de mães. Nenhum dos estudantes, por exemplo, fez referência às mães que perderam seus filhos para a violência policial ou racial e que permanecem em luta em busca de justiça a esses indivíduos. Ou nem mesmo citou que as trabalhadoras domésticas que mantêm a produção da vida em seus lares possuem uma família, e que desempenhe tais atividades em sua casa.

Outro diagnóstico possível acerca das narrativas dos estudantes se configura pela invisibilização do trabalho feminino. As justificativas majoritárias se voltam para encampar um tipo de pensamento já apontado pelas ativistas nos anos 1970. A problemática acerca da anulação do entendimento de que os cuidados domésticos são ofícios desempenhados por uma população que tem como base um corpo sexuado (no caso, as mulheres), apresenta que um projeto patriarcal de anulação das atividades realizadas por mulheres está entrelaçado nas ideais neoliberais que defendem a concepção de uma figura feminina multifuncional, aquela que “dá conta de tudo”, enquanto modelo da “mulher atual” e dona de si. Neste sentido, os Estudos de Gênero são primordiais no que tange à tarefa de desvendar tais atividades enquanto produtos historicamente organizados com base no gênero, na dominação e subordinação feminina.

Sobre as categorias explicativas, as ideias menos elaboradas, em todos os grupos narrativos estão evidentes as ausências do processo de historicização do movimento feminista, das lutas organizadas pelas e para as mulheres, das pautas sociais e econômicas que sugerem necessidades específicas, bem como do contexto histórico em que as mudanças eram exigidas e conquistadas.

Partindo do pressuposto apresentado por Peter Lee (2011), acerca da importância de se utilizar a história como ciência de referência, as narrativas dos estudantes apresentam carências de orientação, acerca do agir e sofrer humano relacionado às mulheres no tempo. Dessa forma, as operações mentais de grande parte dos estudantes não conseguiram compreender os feitos das mulheres no curso da história (RÜSEN, 2001).

A Educação Histórica infere sob essa perspectiva, visando investigar a cognição histórica de professores e alunos por meio da categoria de experiência desses grupos (SCHMIDT, 2014). Se valendo da abordagem historiográfica, o pensamento histórico se estrutura pelos “conceitos históricos, pelo controle crítico da experiência, pela argumentação explicativa e pelo progresso cognitivo mediante pesquisa” (RÜSEN, 2016, p. 215).

As ideias explicativas dos estudantes que apresentaram carências de orientação em relação ao passado das mulheres são estabelecidas desse modo por algumas razões: por um panorama deficitário, no que tange às políticas voltadas a discussão de gênero no ensino de história, por mudança no panorama político e pela circulação de ideais conservadores na sociedade.

Acerca da falta de debate de gênero no ensino de história, essa se manifesta desde as narrativas acadêmicas até as explanações na educação básica. A ausência das mulheres na história é algo sintomático e estrutural. De acordo com a abordagem realizada por Margareth Rago (2012) sobre Elisabeth Grosz, esse cenário indica que a amnésia que assola a ausência das mulheres compreende “as bases patriarcais do conhecimento”.

Os currículos voltados para a disciplina de História no Brasil sofreram diversas transformações: primeiramente, a inclusão do combate à violência de gênero e doméstica enquanto componente importante nos livros didáticos e, recentemente, a retirada dessas perspectivas, através da ausência das referidas competências, evidenciam como a pauta das mulheres está posicionada no debate educacional brasileiro.

Sobre a mudança do panorama político, a explanação se configura em decorrência das transformações ocorridas pós-golpe de 2016, que resultou no impeachment da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff (PT). Desde 2016, a cena política brasileira passa por modificações que influenciam no entendimento acerca das problemáticas de gênero. A crescente onda neoliberal no Brasil e no mundo tem resultado no fechamento da expressão política contrária ao conservadorismo. Um reflexo extensivo se esboça no avanço das pautas de gênero. O contexto de participação das mulheres não possui a mesma equivalência ao dos homens, e isso tem sido visível nos últimos anos visto que a retirada de direitos foi mais expressiva com relação aos direitos das mulheres (BIROLI, 2018).

Os avanços das pautas reacionárias também se ascenderam no Brasil, com ideais políticos de ataque às liberdades individuais e reaparecimento de pautas morais no âmbito político. As discussões que configuravam a autonomia, a proteção e a discriminação das mulheres se encontram reduzidas a “pautas de esquerda”, posicionamento que vem sendo demonizado por grupos aliados a elites econômicas. Portanto, as ideias dos estudantes perpassam esse panorama. A escalada da ferramenta discursiva “ideologia de gênero” também possui elementos que podem ser encontrados nas narrativas. Em alguns momentos os estudantes colocavam as feministas enquanto “pessoas raivosas” e “extremistas”, bem como traziam questões marcadas pelo preconceito. Dessa forma, a ascensão de um governo que alia pautas conservadoras ao interesse das elites econômicas, com uma política econômica voltada para a contenção dos investimentos em programas sociais, vem contribuindo para a dificuldade de ascensão política das mulheres brasileiras e vem permeando imaginários.

Outras dimensões possíveis que compreenderiam a análise das narrativas estão estruturadas pelas experiências dos estudantes sobre as questões de gênero em suas trajetórias pessoais. Como indicado nos gráficos, a maioria das famílias possui pais trabalhadores (compreendido por homens e mulheres) e mulheres na liderança efetiva das tarefas domésticas. A organização das noções de gênero utiliza das formas de vida do âmbito particular para explicá-las de maneira naturalizada. De acordo com Rüsen (2001), a articulação das experiências juntamente com normas, não se configura como história, mas pode ser entendida enquanto narrativa.

A partir da construção do conhecimento realizada pelo estudante, a interpretação histórica faz com que interajam outras possibilidades de compreensão, visto que a perspectiva se estenderá aos diferentes tempos e espaços. A incumbência da Educação Histórica, com vistas ao trabalho com a cognição histórica, atuando com o ofício do historiador de confrontar as fontes históricas, atinge o patamar de estruturas narrativas que compreendam o agir humano no tempo.

Dessa forma, urge a necessidade de um Ensino de História potente, que se valha das competências e conceitos da ciência histórica, em consonância com as lutas de movimentos sociais que busquem melhores condições de vida aos grupos humanos. O trabalho educativo nas dimensões da cognição histórica contribui para

avaliações dessa natureza, uma vez que o acesso à informação não pode ser associado aos moldes científicos de análise histórica.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Número de Famílias chefiadas por mulheres mais que dobra no país**, 2018. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/trabalho/numero-de-familias-chefiadas-por-mulheres-mais-que-dobra-no-pais/>. Acesso em: 13 jan. 20.

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **O que é feminicídio? Dossiê Feminicídio**, 2020. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/o-que-e-feminicidio/#o-que-e-feminicidio>. Acesso em: 15 jan. 20.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana Marta; BARROS, Luiz Felipe Walter. **A Família DINC no Brasil: algumas características sócio-demográficas**. Rio de Janeiro: IBGE. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2010. (Textos para discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas)

AMARAL, Cláudia *et al.* **Sim, a História é importante!** O trabalho de fontes na perspectiva da Educação Histórica. Porto Editora, 2012. Disponível em: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf. Acesso em: 5 jan. 20.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Novos Arranjos dos Lares Brasileiros. **Revista Pesquisa FAPESP**. Ed. 263, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/novos-arranjos-nos-lares-brasileiros/> Acesso em: 20 jan. 20.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BARCA, Isabel. Marcos da Consciência histórica de jovens portugueses. **Revista Currículos sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. (Org.). CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: pesquisa**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 21-47.

BARSTED, Leila Linhares. Legalização e Descriminalização: dez anos de luta feminista. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 179 - 211.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? Revista **Outubro**, n. 32, p. 101-113, 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf Acesso em: 5 nov. 20.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre ensino de história. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, n. 93, v. 32, p. 127-149, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul.19.

BRASIL, Decreto nº 4.377 de 13 de setembro de 2002. **Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm Acesso em: 12 jul. 20.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Pai Presente e Certidão**, 2ª edição, 2015. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>. Acesso em: 16. Jan. 20.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**, 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/mulheres-brasileiras-ainda-ganham-menos-que-os-homens-diz-ibge>. Acesso em: 25 jan. 20.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Famílias e Domicílios, 2010**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf. Acesso em: 12 jan. 19.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/08933e7cc526e2f4c3b6a97cd58029a6.pdf. Acesso em: 5 dez. 19.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Estudo mostra desigualdade de gênero e raça em 20 anos**, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29525. Acesso em: 18 jan. 20.

BRASIL, Instituto de Pesquisas Data Folha. **42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual**, 2017. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>. Acesso em: 13 jan. 20.

BRASIL, **Lei nº 13.104 de 9 de março de 2015**. Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Distrito Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm Acesso em: 10 jan. 20.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Comentários sobre o Ranking da Desigualdade de Gênero elaborado pelo Fórum Econômico Mundial, por José Eustáquio Diniz, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/opiniao-comentarios-sobre-o-ranking-de-desigualdade-de-genero-elaborado-pelo-forum-economico-mundial/#:~:text=O%20Brasil%20ficou%20em%2082%C2%BA,com%20%C3%ADndice%20de%200%2C8530>. Acesso em: 12 jul. 20.

BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Messias Bolsonaro). **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial.** Brasília, 1º jan. 2019. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/19899-discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-recebimento-da-faixa-presidencial-brasilia-1-de-janeiro-de-2019>. Acesso em 08 jul. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARMO, Isabel do; AMÂNCIO, Lígia. **Desamaldiçoar o feminismo. A propósito de Vozes Insubmissas. A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo.** Lisboa: D. Quixote, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 313-320.

COMISSÃO PARA IGUALDADE NO TRABALHO E NO EMPREGO, Direitos e Deveres dos trabalhadores e das trabalhadoras, 2020. Disponível em: <http://cite.gov.pt/pt/acite/dirdevtrab005.html>. Acesso em: 21 jan. 20.

CORWALL, Andrea. Além do “Empoderamento Light”: empoderamento feminino, desenvolvimento neoliberal e justiça global. **Cadernos Pagu**, n. 52, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332018000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 20.

COSTA, Albertina de Oliveira; BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia. Pesquisas sobre a mulher no Brasil: do limbo ao gueto? *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31137>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e Contexto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 357-369.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

DINIZ, Debora; FOLTRAN, Paula. Gênero e Feminismo no Brasil: uma análise da Revista Estudos Feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, s. n, p. 245-253, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2004000300026&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2020.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 25-48.

ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. Caderno: Escola sem Homofobia. **Kit Escola sem Homofobia**, 2010. Disponível em: <https://avaazimages.avaaz.org/EscolaSemHomofobiaMec.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

FERNANDES, Marcela. 7 números da realidade das mulheres que criam filhos sozinhas no Brasil. **Agência Patrícia Galvão**. 18 de setembro de 2018. Política e Poder. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/politica/7-numeros-da-realidade-das-mulheres-que-criam-filhos-sozinhas-no-brasil/>. Acesso em: 30 set. 19.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta. Os feminismos e a ausência das mulheres nos livros didáticos de História. *In*: NEVES, Adriana Freitas *et al.* **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**, 2016, p. 73-87.

FORQUIN, Jean-Claude. Introdução. *In*: **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e astúcia da história. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

FRONZA, Marcelo Fronza. **A Intersubjetividade e a verdade na Aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em Quadrinhos**. 2012. 465 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639866>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007. Acesso em: 23 jan. 20.

GRECCO, Fabiana Sanches. Trabalhos Domésticos e de Cuidados sob a ótica da Teoria da Reprodução Social. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 3, p. 70-102, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34318>. Acesso em: 20 jan. 20.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 25 set. 19.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “invenção da ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação, 2003.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.19-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

LISBOA, Carolina Langnor e Sousa. **Novos feminismos: perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na Universidade Federal do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LÖWY, Michel. Conservadorismo e extrema direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0652.pdf>. Acesso em: 20 jan. 20.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 357-377.

MARTINS, Estevão. História: consciência, pensamento, cultura e ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500004>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 67-75, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634463>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História. **Antíteses**, [S.l.], p. 717-740, mar. 2013. ISSN 1984-3356. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13317/12648>. Acesso em: 12 jul. 2020.

OAKESHOTT, Michel. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro Topbooks Editora, 2003.

PEDRO, Claudia Bragança; GUEDES, Olegna de Souza. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social de mulheres. *In*: Simpósio de Gênero e Políticas Públicas. **Anais gênero e movimentos sociais**, Londrina: UEL, n. 1, p. 1-10, 2010.

PARKES, Robert J; DONNELLY, Debra. Concepções em mudança do pensamento de história no ensino de história: um estudo de caso australiano. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p.137-161, 2014. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014137/0>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2020.

PERROT, Michele. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Breve História do feminismo no Brasil**. São Paulo:

Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELI, Adriana; BELELI, Iara; LOPES, Maria Margareth. Cadernos Pagu: contribuindo para a consolidação de um campo de estudos. **Revista Estudos Feministas**, v. 11 n. 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000100015. Acesso em: 29 ago.19.

PITANGUY, Jacqueline. A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 81-98.

RAGO, Margareth. **Gênero e História**. 1. ed. Editora: CNT Compostela, 2012.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RODRIGUES, Pauline Bitzer. **Propaganda de Guerra e Publicidade: Expectativa para a [re] conversão socioeconômica estadunidense no fim da segunda guerra mundial (1944 – 1945)**, Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RODRIGUES, Keli de Oliveira. Juventude e Feminismo: diálogos sobre rupturas e geracionais. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen's Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**). Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500222677_ARQUIVO_FeminismoeJuventude-FazendoGeneroRevisado.pdf Acesso em:12 jul. 20.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SABOIA, Ana Lúcia et al. **Desafios e Possibilidades da investigação sobre os novos arranjos familiares e a metodologia para identificação da família no Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv58987.pdf>. Aceso em: 15 jan. 2020.

SADDI, Rafael. **Didática da História e Educação Histórica**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU&t=1417s> Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Samanta Botini. **Representações do feminismo e da participação política feminina em manuais didáticos de História contemporâneos**. In: XV Encontro Regional de História. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2016.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: dialogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a08.pdf>. Acesso em: 30 set. 19.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, n. 37, v. 16, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em 20 jul. 19.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. *In*: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. *In*: **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1989.

_____. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter. **Escrita da História: Novas Perspectivas**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SCOTT, Joan. Usos e abusos do gênero. Tradução de Ana Carolina Eiras Coelho Soares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo v. 45, p. 327-351, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15018/11212>. Acesso em: 09 jul. 2020.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

THINK OLGA, Chega de Fiu- Fiu, 2013. Disponível em: <https://thinkolga.com/ferramentas/pesquisachegadefiu/>. Acesso em: 14 jan. 20.

THURLER, Ana Liési. Outros horizontes para a paternidade brasileira no século XXI? **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 681-707, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 19 jan. 20.

TIBURI, Márcia. **Feminismos em comum**: para todas, todes e todos. Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 2018.

ZANELLO, Valeska; GOMES, Tatiana. Xingamentos masculinos: a falência da virilidade e da produtividade. Caderno Espaço Feminino vol. 23 n. 1/2, p. 265 – 280, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g29zo0fHu0J:www.seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/7615/7079+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 12 jul, 20.

ZERO HORA, O que Bolsonaro disse a Zero Hora em 2014 sobre Direitos das Mulheres. 29/08/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/08/o-que-bolsonaro-disse-a-zero-hora-em-2014-sobre-direitosdasmulherescjlfyilei05bk01qk0zsj66ce.html> Acesso em: 12 jul. 20.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL
MESTRANDA: SAMANTA BOTINI DOS SANTOS

Data ___/___/2019.

Perfil do estudante:

Nome: _____ Idade: _____

Gênero: _____

1) Com quem você mora? Quais pessoas vivem com você?

2) Em qual bairro você mora?

3) Você trabalha? Se sim, qual seu trabalho?

4) Quais as funções que as pessoas da sua casa desenvolvem? (Trabalham fora, trabalho doméstico)

5) Sobre os afazeres domésticos na sua casa:

a) As tarefas são divididas entre todos os moradores da casa. Como é a divisão?

b) Apenas uma pessoa fica responsável pela organização da casa

c) Possuem uma pessoa contratada para cuidar da casa

6) Quantas mulheres moram com você e quem são? (Mãe, irmã, tia, avó, etc)

7) Você sabe o que é feminismo? Já ouviu falar sobre? O que sabe?

8) Nas horas vagas quais são suas atividades favoritas:

- a) Internet
- b) Livros
- c) Esporte
- d) Visitar Amigos
- e) Sair com a Família

9) Sobre as afirmações a seguir:

A) “Mulheres são mais delicadas e possuem mais aptidão aos cuidados do lar”

- Concordo totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

Justifique sua resposta

B) “Mulheres devem ganhar menos porque engravidam”

- Concordo totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

Justifique sua resposta

“Homens e mulheres já possuem os mesmos direitos atualmente, então o feminismo seria desnecessário.”

- Concordo totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

Justifique sua resposta
