



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNÓ

**ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: CONCEPÇÕES  
DOS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A  
DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO DE CUIDADO À LUZ DA  
TEORIA FEMINISTA DA 'REPRODUÇÃO SOCIAL'**

---

Londrina - PR  
2024

MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNÓ

**ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: CONCEPÇÕES DOS  
JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DIVISÃO  
SOCIAL DO TRABALHO DE CUIDADO À LUZ DA TEORIA FEMINISTA  
DA 'REPRODUÇÃO SOCIAL'**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, para obtenção do título de MESTRE.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno

Londrina - PR  
2024

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

Rennó, Mariana Ponciano Ribeiro .

ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO : Concepções dos Jovens Estudantes do Ensino Médio sobre a Divisão Social do Trabalho de Cuidado à luz da Teoria Feminista da 'Reprodução Social' / Mariana Ponciano Ribeiro Rennó. - Londrina, 2024.  
152 f.

Orientador: Jean Carlos Moreno.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Gênero - Tese. 3. Reprodução Social - Tese. 4. Juventudes - Tese. I. Moreno, Jean Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNÓ

**ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: CONCEPÇÕES DOS JOVENS  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DIVISÃO SOCIAL DO  
TRABALHO DE CUIDADO À LUZ DA TEORIA FEMINISTA DA  
'REPRODUÇÃO SOCIAL'**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em História  
Social da Universidade Estadual de  
Londrina, para obtenção do título de mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves  
Universidade Estadual Paulista –  
UNESP/Assis

Londrina, 29 de fevereiro de 2024.

Às mulheres trabalhadoras do  
Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Ao me dedicar a estudar sobre o mundo do trabalho feminino, os primeiros nomes que me auxiliaram no entrelaçamento da teoria estudada com a experiência real foram nomes familiares. Agradeço, na mesma medida que dedico esse trabalho e admiro, às mulheres trabalhadoras da minha família: minha mãe, minhas avós, minhas tias e irmã.

Apreendi que a pesquisa não é individual. Dessa forma, agradeço todas companheiras que me aproximaram dos estudos feministas e marxistas, sendo redes de apoio ao longo da minha vida, e que despertaram provocações essenciais para escrita desse trabalho. Sabendo não ser possível nomear todas, aqui destaco alguns nomes: Isabella Caproni, minha amiga de longa data, que me apresentou o desejo de cursar História. Nataly Souza, minha camarada que compartilhou comigo projetos de educação popular, feministas e marxistas, sendo essencial na minha contínua formação política. Ana Clara Ferreira, com quem troco diariamente as angústias e as belezas do cotidiano. Camila Braga, que com a outiva ativa de uma psicóloga, se atentou em partilhar com sensibilidade da luta feminista no Ensino de História. Luryan Diodone, companheira dos movimentos estudantis, com quem também dividi responsabilidades no Coletivo Feminista Medusa (UENP). Ruy e Gabrielle, dupla que me estendeu as mãos no curso de Direito, com compromisso e dedicação aos direitos fundamentais e sociais, junto dos três queridos professores Elisângela Padilha, Matheus Camacho e Angélica Alves.

Agradeço todos meus professores e minha turma da graduação em História (UENP), pelas leituras e debates efetuados em conjunto que enriqueceram meu conhecimento. Em especial, a família Gutierrez pelo apoio monumental na vida acadêmica e pessoal ao longo dos quase 5 anos de curso. Agradeço a paciência de todos meus amigos frente minha ausência nos últimos anos para a execução desse trabalho, e principalmente pela força emanada para que eu seguisse em frente.

A todos companheiros de luta e militância dos coletivos que fiz parte nessa juventude, em especial dos Coletivos Feministas Medusa (UENP) e Carolina Maria de Jesus (UNIFIO), União da Juventude Comunista (UJC/UENP) e Diretório Acadêmico Maria Lorena Campos Silva (DAMAL/UENP).

No suporte com as angústias desse processo de escrita, agradeço os ouvidos, o apoio e os conselhos dos meus colegas de trabalho do Parque da Cultura

(UENP), em especial meu amigo doutorando James Rios, que incontáveis vezes, ao longo do último ano, me inspirou para as atividades acadêmicas.

Por fim, agradeço a banca avaliadora, composta pela Prof. Dra. Jaqueline Zarbato e o Prof. Dr. Ronaldo Alves, pelas considerações atenciosas a minha pesquisa, possibilitando o avanço da mesma. Aos professores e os jovens estudantes das Instituições de Ensino que prontamente se disponibilizaram para participar dessa pesquisa.

E especialmente, agradeço o meu orientador, Dr<sup>o</sup> Jean Carlos Moreno, que dedicou-se integralmente ao desenvolvimento dessa pesquisa, dividindo todo o processo de produção e confiando na minha construção e amadurecimento enquanto pesquisadora, tornando possível a execução dessa dissertação.

## **Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança nos porões do navio.  
Ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela  
A minha voz ainda  
ecoou versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.  
(Conceição Evaristo)

RENNÓ, Mariana Ponciano Ribeiro. **Ensino de História e Gênero: Concepções dos Jovens Estudantes do Ensino Médio sobre a Divisão Social do Trabalho de Cuidado à Luz da Teoria Feminista da 'Reprodução Social'**. 2024. 152f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

O trabalho busca compreender o pensamento histórico dos jovens estudantes do Ensino Médio, relacionando-o ao Ensino de História, utilizando como estratégia um instrumento de coleta de dados (questionário) sobre a temática da *Reprodução Social*. Esse conceito feminista-marxista propõe discutir questões de gênero envolvidas no trabalho de cuidado, situação que atravessa raça e classe. A proposta, então, incide em questionar a invisibilização do trabalho doméstico executado majoritariamente por mulheres de forma não remunerada, dentro dos seus lares, em benefício dos seus familiares, idosos e crianças. Por outra via, levanta-se o problema acerca dos subempregos, condição na qual está a maioria das atividades de cuidado quando se encontra na forma remunerada, tendo em vista a precarização das atividades e a baixa remuneração. Nessas atividades mencionadas, um outro recorte é necessário, pois as trabalhadoras domésticas brasileiras são mulheres negras e miscigenadas, em sua maioria. Frente a esse problema social, a provocação que se desenha é: de qual forma o Ensino de História colabora, ou não, para a compreensão do trabalho invisível feminino e suas intersecções? Com o objetivo de responder essa pergunta, o estudo encaminhou-se por meio de três tópicos de análise. O primeiro busca compreender o mundo do trabalho feminino, à luz da historiografia e das teorias feministas. Na sequência, a análise de propostas dos currículos nacionais, enfocando os desafios do Ensino de Gênero, principalmente após a intervenção dos recentes grupos reacionários, como o Movimento Escola Sem Partido, que reduzem essa importante discussão a uma suposta doutrinação ideológica de gênero. Por fim, foram analisados os resultados obtidos com o questionário de investigação aplicados na cidade de Jacarezinho/PR, no Colégio Estadual Rui Barbosa e no Instituto Federal do Paraná. Vislumbra-se, com isso, propor e refletir sobre as possibilidades de um Ensino de história feminista, que inclua novos sujeitos, territórios e experiências no currículo escolar de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Gênero. Juventudes. História das Mulheres. Reprodução Social.

RENNÓ, Mariana Ponciano Ribeiro. **Ensino de História e Gênero: Concepções dos Jovens Estudantes do Ensino Médio sobre a Divisão Social do Trabalho de Cuidado à Luz da Teoria Feminista da 'Reprodução Social'**. 2024. 152f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## ABSTRACT

The work intends to understand the historical thinking of young high school students, relating it to History Teaching, using a data collection instrument (questionnaire) on the theme of Social Reproduction as a strategy. This feminist-Marxist concept proposes to discuss gender issues involved in care work, a situation that crosses race and class. The proposal, then, focuses on questioning the invisibilization of domestic work performed mostly by women on an unpaid basis, within their homes, for the benefit of their families, the elderly and children. On the other hand, the problem of underemployment arises, a condition in which most care activities are found when they are remunerated, in view of the precariousness of activities and low remuneration. In addition, it should be added in this topic that these activities mentioned, another registered is notorious, since the majority of Brazilian domestic workers are black and poor women. Faced with this social problem, the provocation that emerges is: in what way does History Teaching collaborate, or not, for the understanding of women's invisible work? In order to answer this question, the study was conducted through three presentations of analysis. The first seeks to understand how Labor History and Working Women are taught. Next, the analysis of national curricula proposals, focusing on the challenges of Gender Teaching, especially after the intervention of recent reactionary groups such as the Movimento Escola Sem Partido, which turned this important discussion into an ideological indoctrination of gender. Finally, the results obtained from the research experience applied in the city of Jacarezinho/PR, at Colégio Estadual Rui Barbosa and at Instituto Federal do Paraná will be analyzed. With that, it envisions, provides and reflects on the possibilities of a Feminist History Teaching, which includes new subjects, territories and experiences in the History school curriculum.

**Key words:** History Teaching. Gender. Youths. Women's History. Social Reproduction.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Gênero dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	97
<b>Gráfico 2</b>	Gênero dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.....	98
<b>Gráfico 3</b>	Autodeclaração racial dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.....	99
<b>Gráfico 4</b>	Autodeclaração racial dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	100
<b>Gráfico 5</b>	Composição familiar dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	101
<b>Gráfico 6</b>	Composição familiar dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.....	102
<b>Gráfico 7</b>	Divisão entre os gêneros das tarefas domésticas – Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho.....	102
<b>Gráfico 8</b>	Divisão entre os gêneros das tarefas domésticas do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	103
<b>Gráfico 9</b>	Dupla jornada feminina nos lares dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa e do Instituto Federal do Paraná – Jacarezinho.....	104
<b>Gráfico 10</b>	Conteúdos de História das Mulheres estudados pelos Jovens do Instituto Federal do Paraná – Jacarezinho.....	107
<b>Gráfico 11</b>	Conteúdos de História das Mulheres estudados pelos Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	108
<b>Gráfico 12</b>	Personalidades femininas da História das Mulheres conhecidas pelos Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	109
<b>Gráfico 13</b>	Personalidades femininas da História das Mulheres conhecidas pelos Jovens do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.....	109
<b>Gráfico 14</b>	Conteúdo Escolar – Lutas Feministas - Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa e do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.....	112
<b>Gráfico 15</b>	Adjetivos atribuídos ao Trabalho de Cuidado por Jovens do Colégio	

Estadual Rui Barbosa.....	117
<b>Gráfico 16</b> Adjetivos atribuídos ao Trabalho de Cuidado por Jovens do Instituto Federal do Paraná Campus Jacarezinho.....	118

### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Ideais explicativas dos Jovens Estudantes sobre aspectos da vida das mulheres na América Portuguesa.....	110
<b>Tabela 2</b> Interpretando a charge - Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	113
<b>Tabela 3</b> Interpretando a charge - Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho .....	114
<b>Tabela 4</b> Ideias explicativas sobre gênero e o trabalho doméstico dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.....	115
<b>Tabela 5</b> Ideias explicativas sobre gênero e o trabalho doméstico dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.....	116
<b>Tabela 6</b> Ideais explicativas dos Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa sobre intersecções no trabalho doméstico.....	119
<b>Tabela 7</b> Ideais explicativas dos Jovens do Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho) sobre intersecções no trabalho doméstico.....	119

### FIGURA

<b>Figura 1</b> – Charge Tripla Jornada de Trabalho – Ilustração Amâncio.....	113
-------------------------------------------------------------------------------	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 TRABALHO DE CUIDADO, GÊNERO E REPRODUÇÃO SOCIAL</b> .....	18
2.1 MUNDO DO TRABALHO FEMININO: A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL COMO HORIZONTE.....	19
2.2 OUTRAS PERSPECTIVAS NO MUNDO DO TRABALHO FEMININO: O TRABALHO DE CUIDADO E A REPRODUÇÃO SOCIAL.....	24
2.2.1 Trabalho de Cuidado, Entre o Afeto e o Fardo.....	25
2.2.2 Crise Contemporânea, o tempo e as Jornadas de Trabalho.....	30
2.2.3 Reprodução Social e Feminismo.....	32
2.3 ENTRE GÊNERO, CLASSE E RAÇA: SITUAÇÕES COMPLEXAS BRASILEIRAS.....	38
<b>3 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS, SUJEITOS E SUBJETIVIDADES</b> .....	46
3.1 CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: USOS E SERVENTIAS DA HISTÓRIA....	47
3.2 CURRÍCULOS EM DISPUTA: TENSÕES DAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	54
3.2.1 Onde estavam as questões de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais?.....	54
3.2.2 Gênero em disputa nas versões da Base Nacional Comum Curricular.....	62
3.2.3 Entre avanços e retrocessos: a Reforma do Ensino Médio.....	70
3.3 CULTURA ESCOLAR, GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	75
3.4 POR QUE PROPOR UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTA?.....	79
3.5 ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS JUVENTUDES.....	83
<b>4. O PENSAMENTO DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE HISTÓRIA, GÊNERO E REPRODUÇÃO SOCIAL</b> .....	90
4.1 CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO INVESTIGADAS.....	90
4.2 CONHECENDO O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO .....	95
4.3 CONHECENDO OS JOVENS ESTUDANTES INVESTIGADOS.....	96
4.3.1 Eixo de identificação: Gênero dos Estudantes Investigados.....	97
4.3.2 Eixo de identificação: Autodeclaração racial dos Estudantes Investigados.....	98

4.3.3 Organização Familiar e Divisão do Trabalho (In)visível.....	100
4.4 ENSINO DE HISTÓRIA E OS JOVENS ESTUDANTES DE JACAREZINHO (PR).....	105
4.4.1 Jovens Estudantes de Jacarezinho (PR): Ensino de História e o Mundo do Trabalho.....	106
4.4.2 Jovens Estudantes de Jacarezinho (PR): Ensino de História das Mulheres...	107
4.5 EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE FEMINISMOS.....	111
4.6 ENTRELAÇANDO OS PONTOS: O PENSAMENTO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO, A REPRODUÇÃO SOCIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	121
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>135</b>
ANEXO A – Instrumento de Coleta de Dados.....	135
ANEXO B – Parecer Comitê de Ética.....	146
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	147

## 1 INTRODUÇÃO

Sou uma mulher cis, branca, historiadora, filha de uma professora e neta de duas “donas de casa”. Nesse recorte próximo da minha ancestralidade, carregamos em comum o *gênero e o seu fardo*, que irei explicar melhor. Minha avó, Dona Zilda, de ascendência indígena, foi trabalhadora doméstica na sua casa e na casa dos outros, com má remuneração. Com o emprego de *doméstica*, formou suas três filhas professoras da Rede Básica do Estado. Na modalidade não remunerada, cuidando do seu lar, das suas filhas, netos e esposo, trabalhou até próximo de seus 75 anos, como é normalizado, sem remuneração, mesmo que exercendo atividades laboriosas, diárias e intermináveis. A minha mãe, Silmara, é uma mulher negra, professora de língua portuguesa do Estado, filha de Dona Zilda, e assume em sua jornada de trabalho de 40 horas aulas as tarefas domésticas da sua casa, além da maternidade. Entre preparar aulas, cozinhar, lavar roupa, dar aulas, lavar o banheiro, limpar o quintal, tirar pó, corrigir atividades, lavar louça, passar pano, maternar, varrer, ufa... terminou a semana; prontos (ou não) para começar tudo outra vez [...]. Ah, e com certeza faltaram algumas atividades do lar nessa descrição, pois além de intermináveis, cabe atribuir também a elas a característica de “múltiplas”.

Nesse breve relato, encontra-se *eu*, uma jovem de vinte e poucos anos, que durante os estudos e a produção dessa dissertação, teve que aprender a conciliar o trabalho no Parque Universitário de Ciência, Cultura e Inovação da UENP, a pesquisa no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História Social (UEL), e as atividades domésticas, afinal, elas são essenciais para a manutenção do cotidiano, sendo assim, para exercer minha profissão de historiadora fora ou dentro de casa foi necessário dedicar horas a uma sequência de trabalhos que viabilizam, por exemplo, a higiene básica e a alimentação, estando estritamente ligados à produtividade.

Feito esse panorama pessoal e visando investigar essas questões de gênero que atravessam gerações, percebe-se que o trabalho de cuidado permanece sorrateiro, incumbindo às mulheres os deveres dos *cuidados físicos, emocionais, psíquicos, intelectuais e de higiene tanto pessoal quanto do espaço* para os membros da família (crianças, idosos e homens de toda e qualquer idade), que seguem seguros na rotina do dia a dia, com a certeza da execução dos cuidados –

atentos - femininos. “Afinal, é obrigação da mulher”, eles pensam e reproduzem esta prática sem culpa.

Levando em consideração que a máxima acima representa uma permanência histórica, um mecanismo para manutenção da sociedade patriarcal brasileira, que condiciona ou faz parte da Cultura Histórica<sup>1</sup>, essa pesquisa tem por objeto as gerações mais novas (juventudes), investigando seus pensamentos, relacionando-os à aprendizagem histórica, acerca das questões de gênero em volta do trabalho de cuidado, à luz da teoria feminista marxista *Reprodução Social* de Silvia Federici.

A teoria da Reprodução Social, explorada nessa pesquisa, parte de um tripé de três dimensões, que são: denúncia da invisibilização do trabalho doméstico e da opressão que ela acarreta; questionamento da desigualdade entre os gêneros na divisão das tarefas do lar; e valorização dessas atividades para o bem-estar social. Por se tratar de uma teoria que, além de feminista, é marxista, ocorre o enfoque nas relações de classe e poder dentro da temática, pois as tarefas de cuidado são compreendidas como um trabalho invisível, que é ofuscado para que os patrões recebam mais de seus funcionários, sendo assim, as mulheres, que majoritariamente desempenham essas atividades em seus lares, não são entendidas como trabalhadoras, tendo sua mão de obra explorada de forma não remunerada e não valorizada.

Nessa linha, desenrolam-se no Brasil outras situações complexas atreladas ao trabalho doméstico, que são as intersecções entre gênero, raça e classe, observadas nas trabalhadoras brasileiras que integram o subemprego das atividades do lar, como *domésticas* e *babás*, que são em sua maioria mulheres negras ou de ascendência indígena e pobres.

Diante da realidade de submissão imposta sobre as mulheres frente à sociedade, desencadeia-se o problema dos trabalhos invisíveis desempenhados através de uma lógica cultural de papéis de gênero, para a manutenção do poder.

Com isso em vista, a motivação para a pesquisa desenvolve-se paralelamente às minhas vivências enquanto mulher, filha e neta, conforme relato acima, e as minhas formações subsequentes, decorrentes, também, da possibilidade de concluir o curso de História na Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

<sup>1</sup> Para Rösen, cultura histórica é toda a memória histórica que opera na/com a consciência histórica.

(UENP), participar como voluntária e bolsista do Programa Residência Pedagógica<sup>2</sup> e com isso me aproximar das preocupações por um Ensino de História significativo, que é, ao mesmo tempo, incômodo.

É válido acrescentar nessa trajetória de formação a aproximação com os estudos feministas, que floresceu com o Clube de Leitura do Coletivo Feminista Medusa<sup>3</sup>, que ao longo de um ano de atividades debruçou-se sobre leituras teóricas referenciadas nesse trabalho, como: *Mulheres, Raça e Classe*, de Angela Davis (2016); *E eu não sou uma mulher?* de bell hooks (2014); *Feminismo para os 99%*, de Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019); *Gênero, patriarcado e violência*, de Heleieth Saffioti (2015); *Sejamos todos feministas*, de Chimamanda Ngozi Adiche (2015); *Interseccionalidade*, de Carla Akotirene (2019); *Mulheres e a caça às bruxas*, de Silvia Federici (2019); *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014); e o artigo *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, de Lélia Gonzales (1984)<sup>4</sup>.

Solidário às lutas feministas, anticoloniais, antirracistas e anticapitalistas, o Ensino de História passou a ser um campo de pesquisa e um caminho possível para a transformação do mundo, em concordância com a pesquisadora da área Ana Carolina Zeferino (2021, p. 66): “persistir na direção de romper com essa lógica colonizadora, que exclui e silencia tantas vozes, é uma obrigação de quem pauta uma escola plural, rica e democrática”. Dessa forma, o Ensino de História possível, constrói-se com mudanças em vários âmbitos da educação, e essa pesquisa dedica-se a um dos trilhos que se direcionam para o rompimento da estrutura patriarcal, colonizadora e androcêntrica do currículo.

Para isso, a pesquisa tem por objetivo investigar o pensamento dos jovens do Ensino Médio sobre as opressões de gênero envolvidas no trabalho de cuidado, propondo reflexões, a partir desse mapeamento, de como os conteúdos do Ensino

---

<sup>2</sup> No projeto, em equipe, foram produzidos dois materiais didáticos e aplicado duas sequências didáticas com práticas síncronas e assíncronas, com as seguintes temáticas: a) Sexualidade Feminina no Brasil Colonial, vinculada à Unidade Curricular do Instituto Federal do Paraná - Brasil Colonial: Política, Economia, Cultura e Sociedade; b) Hipersexualização e Objetificação dos corpos negros, na Unidade Curricular História da Sexualidade no Brasil. Nas duas oportunidades as discussões acerca do trabalho de cuidado, vieram à tona em debate com os adolescentes do Ensino Médio.

<sup>3</sup> Coletivo feminista dos Centros de Ciências Humanas e da Educação e de Comunicação Letras e Artes, que mobilizou os universitários de 2019 à 2022, com atividades de formação e solidariedade.

<sup>4</sup> Nem todos os textos foram diretamente mencionados nesse trabalho, porém esses estudos coletivos contribuíram para aflorar discussões e reflexões que auxiliaram na projeção de um Ensino de História feminista.

de História privilegiam (ou não) essa discussão. Parte-se do pressuposto de que a Aprendizagem Histórica deve corresponder às demandas da sociedade, aproximando o estudante dos múltiplos sujeitos e processos históricos, propondo uma indissociação entre passado, presente e perspectiva de futuro, provocando identificação, significação e sentido para esta aprendizagem.

Com esse fim, parte-se das seguintes questões-problemas: 1) *Os jovens estudantes identificam o problema de gênero dentro das questões levantadas pela teoria da Reprodução Social?* 2) *Dentro do Ensino de História, os jovens, aprendem sobre a História das Mulheres, em específico, sobre o trabalho das mulheres?* 3) *Como os currículos escolares de História despertam reflexões acerca dessas questões de gênero<sup>5</sup>?* 4) *Trabalhar essas temáticas na Educação Básica pode auxiliar na elaboração e enfrentamento da permanência dessa opressão na realidade destes jovens?*

Para constituir dados que ajudem a responder a essas questões, foi aplicado um questionário (anexo A) com estudantes dos últimos anos de duas escolas de Jacarezinho (PR), previamente selecionadas, sendo elas: o Instituto Federal do Paraná e o Colégio Estadual Rui Barbosa<sup>6</sup>. O questionário contém 24 questões, divididas entre questões de alternativas e dissertativas, com perguntas que abordam o Ensino de História Escolar, com ênfase nas aprendizagens sobre História das Mulheres, e as opressões cotidianas, considerando gênero, classe e raça.

Justifica-se, então, a relevância em trabalhar com a subjetividade do aluno, visando sua aprendizagem e compreensão como sujeito histórico diante de suas experiências. Isso se prova nos dados coletados, no qual há muita percepção dos estudantes quanto ao problema do trabalho doméstico, pois é uma situação do presente, todavia demonstram dificuldades em explicar suas razões, situações do passado.

Ademais, corroborando com a contribuição dessa pesquisa, em diálogo certo com o objeto dela – os Jovens, tem-se o tema da redação do ENEM (2023)<sup>7</sup>, que foi “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado

---

<sup>5</sup> Como esclarecido logo adiante, trabalharemos com estudantes de duas escolas públicas, uma estadual (PR) e outra Federal, que adotam perspectivas curriculares diferentes.

<sup>6</sup> O questionário passou pelo processo do Comitê de Ética e recebeu parecer aprovado, conforme demonstra Anexo B.

<sup>7</sup> O Exame Nacional de Ensino Médio do ano de 2023 foi aplicado dois meses após a intervenção do questionário nas salas de aula, ou seja, a pesquisa também preparou esses estudantes do Ensino Médio para a prova.

realizado por mulheres no Brasil”, desafiando os estudantes do Ensino Médio a sugerir, por meio de um texto dissertativo-argumentativo, intervenções para um problema social relevante.

Esse tema de redação impactou socialmente, ora, como enunciado, o ordinário era manter a questão no invisível e irrelevante, porém foi dada ênfase proporcionando inúmeras discussões no âmbito nacional, que alcançou as redes sociais e os meios de comunicação, além dos 2,7 milhões de Jovens Estudantes que realizaram a prova e foram diretamente impactados com a provocação.

Dito isso, a pesquisa está desenvolvida em três momentos: o primeiro de revisão bibliográfica sobre Ensino de História, História das Mulheres e teoria feminista; o segundo momento para elaboração do instrumento de coleta de dado, trâmites administrativos e burocráticos e a pesquisa em campo, e, por fim, a análise dos resultados.

Nesta divisão sistemática, os primeiros dois capítulos se dividem entre aspectos teóricos e conceituais do feminismo e do Ensino de História, apresentando suas trajetórias, resistências e desafios. O primeiro capítulo, intitulado *Trabalho de Cuidado, Gênero e Reprodução Social*, apresenta um panorama sobre o mundo do trabalho feminino, e a teoria da Reprodução Social, articulando estudos feministas como Silvia Federici (2019; 2021), Lélia Gonzalez (1984) e Angela Davis (2016), por exemplo, para pensar o trabalho de cuidado e suas dimensões entre gênero, raça e classe. Envolve também, nesse momento, pesquisadoras brasileiras, como Mary Del Priore (1993); Margareth Rago (2018), Carla Pinsky (2018) e estrangeiras, como Michelle Perrot (1992; 2019), que debruçam seus estudos sobre a História das Mulheres, para compreender historicamente como se estruturaram essas opressões vinculadas ao espaço privado.

Já o segundo capítulo *Ensino de História no Brasil: perspectivas, sujeitos e subjetividades*, apresenta um breve panorama sobre o Ensino de História no Brasil, iluminando as questões e discussões de gênero, suas ausências e presenças no currículo, pensando o código disciplinar de história, a categoria Jovem e sua Aprendizagem Histórica. Para esse momento, utilizou-se de pesquisadores, como Jean Carlos Moreno (2014; 2016; 2023), Suzane Oliveira (2014), Jörn Rüsen (2010), Bodo von Borris (2009) e Peter Lee (2011; 2016).

Os dois primeiros capítulos constituem-se, então, como reflexões fundamentais para constituir as bases referenciais na análise, das respostas obtidas

com o instrumento de coleta de dados (questionário) desenvolvida no último capítulo. Neste momento se entrecruzam as interpretações advindas da teoria da reprodução social, dos atravessamentos do ensino de História na contemporaneidade, da estrutura e do currículo das suas escolas, bem como a condição juvenil situada no município de Jacarezinho.

Com esses dados, espera-se corroborar com a perspectiva de que deve ser de interesse do Ensino de História, na Educação Básica, um olhar para o conceito feminista marxista da Reprodução Social, e com isso contribuir, propondo um ensino em diálogo com as demandas da sociedade, preocupado na construção significativa de conhecimento, que auxilia na percepção dos estudantes quanto ao passado e ao presente, contemplando suas subjetividades. Dessa forma, ao final, a pesquisa aponta caminhos para repensar o Ensino de História e as práticas sociais em relação às questões de gênero.

Conforme pensam Jean Carlos Moreno e Andressa Ferreira (2021, p. 52): “a ausência de conexão entre narrativa da história escolar e subjetividade de estudantes mulheres culmina na inexistência de autocompreensão histórica e identitária para estas. Com efeito, as principais finalidades do ensino de História não são cumpridas”. Sendo assim, entende-se que a temática abordada no Ensino de História, permite o desempenho das suas finalidades em prol da justiça e da equidade social e a aprendizagem do aluno torna-se mais significativa, indo ao encontro das demandas contemporâneas da sociedade brasileira.

## 2 TRABALHO DE CUIDADO, GÊNERO E REPRODUÇÃO SOCIAL

*Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente  
que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta  
(Maria, Maria - Milton Nascimento)*

Para iniciar a discussão deste trabalho é preciso introduzir o conceito de *Reprodução Social*, a partir do feminismo marxista, pensando sobre as relações de gênero, suas desigualdades e o mundo do trabalho feminino. Para abordar o conceito, é indispensável repensar a dimensão dos trabalhos de cuidado e sua atribuição como uma linguagem do amor. Além do mais, tendo em vista a demanda por alta produtividade nas relações de trabalho do mundo contemporâneo, é preciso avançar nas discussões acerca do tempo e do fardo das jornadas de trabalho das mulheres.

Após essas discussões, boa parte do conceito *Reprodução Social* já terá sido apresentado com outras roupagens. De toda forma, para garantir a compreensão do conceito, como ferramenta interpretativa, o capítulo apresentará definições de teóricas feministas marxistas, reforçando a importância desse trabalho para a sociedade, da necessidade de dar visibilidade para essas ações cotidianas, e de denunciar a desigualdade na divisão sexual do trabalho que corresponde a uma bagagem pesada carregada pelo gênero feminino.

Para trabalhar com a temática, o capítulo inicia-se tendo a Revolução Industrial como horizonte. Essa proposta tem por finalidade contemplar uma das visões apresentadas nas aulas de História, na Educação Básica, sobre o trabalho e as mulheres. Neste viés, será possível identificar como a compreensão do “mundo do trabalho” é concebida a partir da predominância das tarefas da vida pública sob as da vida privada. Com esse exercício será possível ampliar essa ótica para além da divisão binária de público-privado, afirmando outro entendimento para o mundo do trabalho feminino, propondo, na reflexão, a inclusão como um *trabalho*, a série de “atividades do lar”, desempenhada nas e para as famílias.

Diante disso, o que se busca discutir é o relevante, diário, cansativo, invisível e interminável trabalho designado para as mulheres de “zelar” das famílias (sejam

elas suas ou não), e com isso construir um diálogo também com os atravessamentos raciais e de classe que permeiam essa questão de gênero.

## 2.1 MUNDO DO TRABALHO FEMININO: A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL COMO HORIZONTE

A Revolução Industrial, a partir do final do século XVIII, acarretou um conjunto de transformações econômicas e sociais que estruturam a contemporaneidade, envolvendo, inclusive, as lutas por direitos sociais e a busca por melhorias na qualidade de trabalho.

Para o historiador E. Hobsbawm (2018, p. 20), a Revolução Industrial é “a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. Esta revolução transformou e continua a transformar o mundo inteiro”. De igual maneira, pensa Arruda (1994, p. 8) corroborando sobre a radical transformação da história mundial, ao relacionar dialeticamente a Revolução Industrial com a consolidação do modo de produção capitalista ainda vigente.

Além dos fatores mencionados, a questão de gênero também é um ponto a ser refletido na temática, tendo em vista que, com a Revolução Industrial, o espaço público passou a ser mais ocupado pelas mulheres, e a temática “Mulheres no mundo do trabalho” tornou-se uma questão. Entretanto, é válido frisar que essas mulheres europeias que estavam se inserindo no mercado de trabalho como operárias já eram trabalhadoras há muito tempo, tanto no campo quanto em seus lares.

Michelle Perrot (2019, p. 109) traz ponderações sobre o assunto:

As mulheres sempre trabalharam. [...] Nem sempre as mulheres exerceram ofícios reconhecidos, que trouxessem remuneração. Não passavam de ajudantes de seus maridos, no artesanato, na feira ou na loja. [...] É o regime assalariado, principalmente com a industrialização, que, a partir dos séculos XVIII-XIX, nas sociedades ocidentais, coloca em questão o trabalho das mulheres.

Também no sentido de que as mulheres sempre ocuparam o mundo do trabalho, Scott (1994, p. 443 apud TORRES, 2006, p. 4) diz:

[...] é evidente que a mulher trabalhadora já existia muito antes do advento do capitalismo industrial, ganhando o seu sustento como

fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões ou de rendas, ama, criada de lavoura ou criada doméstica nas cidades e nos campos da Europa e da América.

Todavia, mesmo nesse novo tempo, desempenhando atividades fabris fora de suas casas, essas mulheres não deixaram de exercer as mesmas tarefas domésticas de caráter fundamental para que seus lares prosperassem. Eram elas as servidoras que garantiam os cuidados gerais, incluindo a educação, para seus núcleos familiares. Portanto, isso nada mais é do que o acúmulo de tarefas. Ou seja, com a Revolução Industrial essas mulheres não estavam ‘finalmente trabalhando’, nem trocando de trabalho, mas sim exercendo dois trabalhos diferentes: um não remunerado (na esfera privada, sozinhas ou com ajuda de outras mulheres), e outro – a novidade do período -, o trabalho assalariado (exercido fora de suas casas, ao lado dos homens, ainda que, em geral, recebendo menos por este segundo trabalho).

A contratação de mulheres nesse mercado competitivo ocorreu devido à necessidade das novas indústrias de conseguirem mão de obra barata e disciplinada. De acordo com dados apontados e estudados por Hobsbawm e Thompson encontrados no texto “O trabalho feminino durante a Revolução Industrial”, de Rodrigues, Milani, Castro e Celeste (2015), é possível afirmar que a maioria dos trabalhadores de indústrias têxtil, nos anos de 1830-1840, eram proletárias. Em porcentagem indicada por Hobsbawm, do total de operários, cerca de 77% eram mulheres e crianças, sendo apenas 23% de força de trabalho masculina.

Além do mais, Hobsbawm (2000, p. 64) aponta que os homens ingleses estavam se apresentando de forma rígida ao controle da mecanização, sendo a melhor alternativa empregar as mulheres e as crianças, pois, na visão dos empregadores, essas seriam grupos mais fáceis de controlar.

Já no Brasil, em 1894, as operárias nesses estabelecimentos fabris representavam 67,62%, segundo Margareth Rago (2018). Contribui para a discussão uma observação da historiadora:

De modo geral, um grande número de mulheres trabalhava nas indústrias de fiação e tecelagem, que possuíam escassa mecanização; elas estavam ausentes de setores como metalurgia,

calçados e mobiliário, ocupados pelos homens (RAGO, 2018, p. 580).

Tendo em vista os dados expostos, compreende-se uma mesma dinâmica da entrada da mulher no mercado de trabalho para desenvolver tarefas manuais e próximas das que eram estipuladas como femininas no âmbito doméstico. Em consonância, tem-se a célebre frase declarada por um operário num congresso mundial em 1867: “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e o tecido<sup>8</sup>”.

Predominava então essa perspectiva do “mole para as mulheres”, aliada à justificativa pejorativa e infundada de que elas detinham pouca capacidade física e níveis baixos de produtividade. Esse discurso trata-se de uma visão naturalista, cunhado na criação de uma divisão entre os sexos, generalizando qualidades e aptidões que, em suma, são narrativas repletas de misoginia (PERROT, 1992).

Nesse viés, a condição feminina do mundo do trabalho é muito específica, sendo possível elencar outras coincidências além da mencionada assimilação industrial de trabalhos manuais semelhantes aos caseiros para as mulheres exercerem. Perrot (2019, p. 119) evidencia alguma dessas características:

Há características que se repetem em seu trabalho. Ele é **temporário**: as operárias não passam a vida toda na fábrica; são admitidas muito jovens, desde os 12 ou 13 anos, permanecem no trabalho até o nascimento do primeiro filho, voltando a trabalhar mais tarde, quando os filhos estão criados, e, se necessário com eles. É, pois, um trabalho cíclico, sem perspectiva de carreira (grifo meu).

Diante disso, revela-se, no trecho citado, a problemática da dupla jornada de trabalho feminino aliada à dupla opressão, pois elas representavam uma força de trabalho barata e sem perspectiva de carreira. Ademais, há inclusive relatos de assédios sexuais sofridos pelas mulheres nesses ambientes, pois viviam expostas a uma condição de vulnerabilidade, dentro de um espaço - fábrica - visto pela moral social como “antro da perdição”.

Margareth Rago menciona alguns desses obstáculos de “*ser mulher*” a partir da Revolução Industrial:

---

<sup>8</sup> Fragmento retirado do livro *Os Excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros*, de Michelle Perrot (1992).

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. **Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual**, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens – como naturalmente masculino (RAGO, 2018, p. 581-582) (grifo meu).

Diante desses desafios, Rago (2018, p. 591) nos aponta algumas controvérsias que se instauraram no período referente ao trabalho nos lares. Essas situações envolvem a absorção pela indústria dos trabalhos domésticos, como: a fabricação de tecidos, pães e doces, o que acarretou na desvalorização desses serviços no lar, ao mesmo tempo em que se revigorava o discurso masculino de valorização da maternidade, sendo essa a principal missão da mulher no mundo. Inclusive, havia ainda uma valorização do trabalho doméstico – aquele relacionado ao ato de ser *esposas-mãe-dona de casa e de seus filhos*.

Nesse contexto, pesava junto à necessidade de melhoria econômica das famílias, a moral como um fardo para o gênero, que colocava as mulheres como “*esposa-mãe-dona de casa*”, havendo o receio da destruição do novo ideal de família, uma vez que as tarefas de casa estariam em segundo plano. Portanto, havia um pavor no campo das ideias, de que as mulheres deixassem de se interessar pelo casamento, logo, pela maternidade. Tal razão era outro empecilho colocado pela ordem patriarcal, pois considerava-se a possibilidade de o ‘sagrado’ papel das mulheres de “*polícia das famílias*” ser arruinado diante de novas tarefas.

Para tanto, a separação brusca entre mulheres no espaço privado, zelando pelo lar e pela família, e homens transitando no espaço público, fazendo política, sustentando as famílias, cuidadas por suas esposas, era crucial para a manutenção da relação de poder organizada. Pois, com a dita “divisão sexual do espaço”, o controle sobre as mulheres era mais palpável. Isto justifica a grande preocupação em relação a uma possível mudança dos costumes com o emprego assalariado feminino.

Nessa esteira, Perrot descreve a relevância do trabalho doméstico percebido como importante tarefa da mulher, principalmente na Europa do século XVIII e XIX, quando se torna objeto de desejo e de “preservação” para os patriarcas.

O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas. É um peso também na sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa (PERROT, 2019, p. 114-115).

Diante do exposto, é possível concluir que as mulheres europeias se depararam nesse período com grandes conflitos e sofreram com diversas opressões até se libertarem de algumas amarras e viverem o espaço público, dividindo-o com os homens. Porém, mesmo ocupando esse novo espaço, o trabalho era árduo, e as mulheres estavam se desdobrando para atuarem no trabalho assalariado, visto como *produtivo*, e mesmo assim manterem seus lares em “ordem”, sem a possibilidade de se desvencilhar dos afazeres domésticos, invisibilizados para o mercado capitalista e tidos como suas obrigações.

Essas turbulências ainda são frequentes na vida das mulheres contemporâneas que, apesar de, algumas, terem condições menos precárias de trabalhos assalariados, continuam enfrentando o *fardo do gênero*<sup>9</sup>, ou seja, sofrem com a distinção entre os sexos que enaltece e facilita o masculino e em contrapartida invisibiliza as mulheres e suas relações sociais. Um exemplo é a continuidade da dupla jornada de trabalho, na qual mulheres trabalham fora de suas casas, e no “contraturno” realizam tarefas doméstica, concebidas como afazeres *naturalmente* seus. Considerando-se, a atribuição dos cuidados da infância, exclusivamente, à maternidade, a jornada torna-se tripla.

Além do mais, tal qual nos primórdios da industrialização sua mão de obra ainda é mais barata que a masculina, sendo uma desigualdade alarmante, pois mesmo com a maior instrução das mulheres<sup>10</sup>, ainda não há valorização de seu trabalho de modo equiparado aos homens. Mais uma vez, constata-se o fantasma do gênero, aqui denominado de *fardo*.

---

<sup>9</sup> *Fardo de gênero* é uma expressão utilizada por teóricas feministas para se referenciar a sobrecarga da não divisão sexual do trabalho, uma vez que o encargo dessas funções costuma ficar sob o gênero feminino, sendo algo que acompanha o gênero, pois foi naturalizado e vem sendo reproduzido em nossa sociedade.

<sup>10</sup> Segundo a Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil, do ano de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), as mulheres concluem mais o Ensino Superior do que os homens.

Frente a essas continuidades do tempo histórico, há que se salientar também que as funções exercidas por mulheres são majoritariamente, ainda, relacionadas ao cuidado, como a título de exemplo, as profissionais de pedagogia, de enfermagem e secretárias.

Contudo, sabemos que a Revolução Industrial não é o início da aventura da mulher no mundo do trabalho. Pois, conforme discutido ocorre a identificação de novas roupagens para o entendimento de trabalho, onde encontra-se outras velhas funções atribuídas às mulheres com características de trabalho. Tem-se então uma situação na qual compreender o passado é crucial para os enfrentamentos do tempo presente, pois a realidade dos problemas de gênero e suas intersecções são frutos de opressões enraizadas, que permanecem como realidade das mulheres universalmente. Com esse objetivo, a discussão segue sobre outras perspectivas para a compreensão do mundo do trabalho feminino.

## 2.2 OUTRAS PERSPECTIVAS NO MUNDO DO TRABALHO FEMININO: O TRABALHO DE CUIDADO E A REPRODUÇÃO SOCIAL

Neste subcapítulo será condensada a questão central que permeia a pesquisa: o trabalho não remunerado, de cuidado do lar, delegado às mulheres na sociedade contemporânea, uma vez que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), 91,3% das mulheres realizam tarefas domésticas, consumindo cerca de 21,3 horas semanais para o desempenho dessas funções. Mesmo com esse quantitativo apresenta-se essa temática como “outra perspectiva no mundo do trabalho feminino”, pois independente dos números é uma situação constantemente invisibilizada na sociedade.

Outras perspectivas para o mundo do trabalho feminino buscam reforçar a magnitude do trabalho de cuidado, sua problemática de gênero, e todas as interfaces que abarcam essa temática. Visto a dimensão do objeto, opta-se por reunir todas suas ramificações, e discuti-la sobre o conceito de *Reprodução Social*, que será explicado neste tópico a partir do entendimento da teoria feminista marxista.

Para cumprir com o objetivo da pesquisa, essa parte do capítulo é fundamental, por isso será dividida em tópicos, começando pela definição das tarefas do trabalho de cuidado e suas nuances envolvendo afeto e fardo,

atravessando, principalmente, o cuidado com as crianças através da maternidade, mas também alcançando cuidado com os idosos, uma relação que está igualmente associada às dinâmicas de divisão sexual do trabalho. Em seguida, será discutido o uso do tempo para o trabalho de cuidado, pensando no seu amplo gasto para a execução das atividades do lar, que dificulta o cálculo exato das horas de trabalho, discutindo, assim, os desafios da dupla e tripla jornada de trabalho.

Por fim, será apresentado o conceito de *Reprodução Social* e sua definição que envolve o leque de opressões de gênero, na mesma medida que afirma a importância do trabalho doméstico, que é pouco valorizado, observado e remunerado no mundo contemporâneo. Esses conceitos complexos tratam da reprodução e manutenção da nossa sociedade, sendo necessário que sejam cada vez mais abordados pela produção acadêmica com vistas a que cheguem nas reflexões e práticas da Educação Básica.

### 2.2.1 Trabalho de Cuidado, Entre o Afeto e o Fardo

A definição de trabalho de cuidado é extensa e complexa, justamente por compreender uma rede de tarefas domésticas que tem como peculiaridade seu caráter inacabável, exigindo muitas “mãos” nos lares. Além do mais, sua complexidade se estende por corresponder a uma atividade de muita relevância. Isso tanto no seu valor individual, quanto, e principalmente, no seu valor coletivo, tendo em vista que todas as tarefas na ramificação do trabalho de cuidado foram e continuam sendo desempenhadas na organização social todos os dias de forma contínua e obrigatória. Contudo, trata-se de uma situação de reprodução da sociedade à cargo, sobretudo, das mulheres.

Para facilitar o entendimento, seguem algumas atividades que compõem esse leque do trabalho de cuidado: higiene do ambiente (limpar a casa, lavar a louça, tirar o lixo etc.); higiene da família (lavar as roupas, escovar os dentes/dar banho nas crianças etc.); organização da casa (guardar as roupas, guardar a louça, arrumar armários etc.); Preparo das refeições (cozinhar e fazer compras no mercado); Maternar (educação, atenção e cuidado das crianças). Esses exemplos ainda são muito resumidos diante da magnitude desse trabalho que é de caráter interminável e constante, entretanto, ao menos esse esforço, ilustra a complexidade da função e seu importante sentido para a manutenção da sociedade.

Dentro desse apanhado geral, para compreender a discussão é importante destacar a maternidade, pois essa função é constantemente cobrada da mulher. Isso demonstra que a sociedade latino-americana está presa em moldes conservadores, herdados da colonização, de que a mulher, além de mãe deve ser resumidamente: “uma mãe atenta a seus deveres maternos e que ama sua família acima de si mesma” (KNEBEL, 2009, p. 40).

Esse entendimento da maternidade, no Brasil, é herança do período colonial, que amparado em discursos da Igreja, do Estado e também discursos médicos, construiu a visão que em suma representava mais um argumento para o controle das mulheres, e sua posição subalterna. Mary Del Priore (1993, p. 31) aponta sobre o imaginário da América portuguesa, no que diz respeito à valoração da maternidade para as mulheres brancas no período: “apenas como mãe, a mulher revelaria um corpo e uma alma saudáveis, sendo sua missão atender ao projeto fisiológico-moral dos médicos e à perspectiva sacramental da Igreja”.

Com isso, percebe-se que o ato de maternar reforça uma disparidade do que se é exigido socialmente entre a maternidade e a paternidade. Contudo, a família se fixa como o *locus* em que se define a construção dos papéis de gênero, principalmente referente ao papel de gênero do trabalho de cuidado, tendo em vista que para os afazeres domésticos de higiene das casas e para a atenção e educação das crianças, é exigida de forma escancaradamente desigual da figura feminina da família, normalmente a que tem a posição de mãe ou/e esposa.

Ademais, é importante incluir além do cuidado com as crianças, o cuidado com os idosos, em razão de que essa tarefa também pesa os ombros das mulheres do núcleo familiar, ou de mulheres contratadas para a função “cuidadora/enfermeira”. O entendimento de economistas feministas é de que o cuidado dos idosos é, sem dúvidas, uma questão de gênero, conforme Federici<sup>11</sup>, principal referência teórica contemporânea para a discussão de Reprodução Social salienta:

---

<sup>11</sup> Silvia Federici é uma filósofa contemporânea, feminista. Suas renomadas obras, como *Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpos e Acumulação Primitiva*; *O Ponto Zero da Revolução: Trabalho doméstico, Reprodução e Luta Feminista*; *Mulheres e Caça às Bruxas*; *O Patriarcado do Salário: Notas sobre Marx, gênero e feminismo*, foram substanciais para o entendimento dos abundantes métodos de controle dos corpos femininos.

Como argumentaram as economistas feministas, a crise do cuidado com os idosos, seja ela considerada do ponto de vista dos idosos ou de seus cuidadores, é essencialmente uma questão de gênero. Ainda que seja cada vez mais tratada como mercadoria, a maior parte do trabalho de cuidado ainda é feita por mulheres na forma de trabalho não remunerado, o que não lhes dá direito a nenhuma forma de pensão. [...] Cuidadores pagos, como vimos, também são afetados pela desvalorização do trabalho reprodutivo, formando uma “subclasse” que ainda precisa lutar para ser socialmente reconhecida como trabalhadora (FEDERICI, 2019, p. 272).

Em consonância com a percepção das economistas feministas, Silvia Federici (2019) também demonstra a adversidade que as mulheres em condições de subempregos passam em um mundo feito para os homens, pois, a criação de *subempregos* e *subclasses*, quando referente aos trabalhos de cuidado de natureza variadas, é um quadro de desvalorização, acarretado por uma naturalização da estrutura machista, que condena as mulheres a uma posição subalterna.

Nesta discussão, aduz uma variedade de profissões que, devido a construção social do papel de gênero de cuidado, são exercidas no mercado de trabalho por mulheres. Entre essas profissões, tem-se: enfermeiras, pedagogas, faxineiras e babás/cuidadoras, por exemplo. Além dessas profissões, já regulamentadas, ocorre no trabalho de cuidado certas socializações das tarefas, que ocorrem entre as mulheres, onde se parte da compreensão de que seu trabalho é na verdade uma “ajuda”. Trata-se de um mecanismo do capitalismo para manter esse conjunto de ações distante da remuneração. Sobre isso:

Com efeito, atribuir um preço para um serviço prestado a alguém com quem se está ligado por laços de parentesco ou amizade não é uma tarefa simples, como já foi documentado em outras etnografias da vida econômica (Cottureau; Marzok, 2012; Cottureau, 2013; Weber, 2009; Zelizer, 2005a, 2006, 2008, 2009; Moreno, 2019). Há uma série de tensões, negociações e afetos envolvidos no estabelecimento do preço para um serviço prestado a alguém com quem se tem uma relação prévia e próxima. Isso se torna especialmente difícil em contextos de extrema pobreza, onde, efetivamente, circula pouco dinheiro em espécie (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020, p. 16-17).

No entanto, há um sentido de camaradagem nessa solidariedade feminina de economia do cuidado. Porém, mantém-se o exercício da função para apenas um gênero, e de forma invisibilizada e mal remunerada.

Além do exposto, e reforçada a natureza extensa do trabalho de cuidado, é de suma importância acrescentar a sobrecarga mental que representa não só um traço do trabalho doméstico, como também uma das ramificações de suas funções. Ou seja, por exemplo, os afazeres de planejamento que ocorrem antes da execução da tarefa que são impossíveis de calcular em horas.

Pensando em outros exemplos dessa natureza encontra-se o ato de delegar atividades. De forma mais descritiva: a ação de explicar para outrem o que deve ser comprado; o que está faltando para a manutenção do lar; onde guarda objetos de uso comum. Ademais, o contínuo pensamento sobre as tarefas que devem ser executadas, o dia a dia da família, e o controle do tempo para ajuste da rotina de todos. Trata-se, mais uma vez, de uma outra categoria dentro do trabalho de cuidado que mantém os aspectos de repetição cotidiana, necessidade coletiva e a infeliz invisibilidade.

Resumidamente, o trabalho de cuidado é algo que reúne atividades laborativas de força física e psíquicas, que são imprescindíveis em todos os lares. Porém, ocorre a não divisão dessas tarefas, pois, quando não são responsabilidades da mãe/esposa, é notório um padrão na atribuição, que costuma se dividir entre: avós, filhas, irmãs, tias ou terceirizadas. Essas pessoas carregam consigo em comum a universalidade da condição de gênero, no caso o *fardo do gênero*, que aprisiona atividades coletivas de uso comum, para apenas um grupo específico – as mulheres.

Frente ao cenário apresentado de que o ofício se consolida substancialmente no núcleo familiar, o trabalho doméstico foi apropriado em algumas discussões como trabalho de afeto. Essa associação de trabalho de cuidado, com ato de amor, é uma forma de aprisionamento de gênero nessa desigual divisão sexual do trabalho, que corrobora plenamente para a invisibilização do leque de funções apresentados acima, e a manutenção do papel de gênero penoso que persegue a força de trabalho feminina.

Sobre essa dimensão do trabalho de cuidado como obrigação afetiva, Nadya Guimarães e Priscila Vieira ponderam:

o exercício dos chamados “afazeres domésticos”, feito de forma gratuita e regular (embora invisível), propiciava o provimento de tarefas de cuidado a membros da família ou do domicílio de residência. Um trabalho realizado sempre por mulheres, no qual a

obrigação de cuidar estava associada ao status dessas na família, exprimindo as desigualdades nas relações sociais de sexo, cristalizadas enquanto divisão sexual do trabalho. Nesse caso, o “amor” e a “responsabilidade familiar” são os significados que dão sentido à conduta e estruturam o reconhecimento social e a identidade subjetiva de quem as performa. Nesse circuito, conquanto as atividades sejam auto e hetero-reconhecidas como “de cuidado”, a essas não se dá o caráter de “um trabalho”, mas o de cumprimento de uma “obrigação”. Por serem assim compreendidas, tais atividades tampouco são retribuídas pela via da circulação monetária (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020, p. 9 – 10).

Trata-se, portanto, de uma artimanha a associação desse tipo de trabalho com os cuidados femininos. Esse movimento apenas corrobora para a invalidação do *trabalho de cuidado* como um *trabalho*. Considerando que, como abordado, essas funções são recorrentemente desenvolvidas de forma gratuita por causa de um imaginário que obriga ser de “bom grado”.

Todas essas atividades são de natureza reprodutiva, e justamente por não serem de produção, não agradam o sistema capitalista que mantém as mulheres presas em suas cozinhas, sem perspectiva de valorização salarial. Entretanto, esse desprestígio às funções relacionadas ao lar foi uma construção que se consolidou no contemporâneo com o capitalismo, mas que transitou em outros momentos históricos com outras roupagens. Por exemplo, no Brasil, com a transição do campo para a cidade, no século XX, as dinâmicas da divisão sexual do trabalho tornaram-se mais estridentes, pois ocorre a especialização do trabalho e a descentralização, deixando de ser executadas majoritariamente de forma coletivas devido seu cunho não ser mais comunitário.

Angela Davis (2016) diz que os trabalhos domésticos só são percebidos quando não feitos, pois essa é uma das características que acompanham o fardo do gênero. Nas palavras da estudiosa “invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas, e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas” (DAVIS, 2016, p. 225). Desses adjetivos listados, o estudo do trabalho de cuidado atrelado ao conceito de Reprodução Social entende que essas atividades são invisíveis, são repetitivas e exaustivas, porém não são improdutivas, visto seu valor para a sociedade, e também não são ‘não criativas’, diante da quantidade de afazeres manuais e de esforço mental que sua execução exige.

Considerando a temática do trabalho doméstico desvalorizado e, quando reconhecido, precarizado, é onde encontra-se uma das lutas feministas atuais.

Federici (2019, p. 40) elucida bem a pauta apresentada nesse subcapítulo ao dizer: “o que eles chamam de amor nós chamamos de trabalho não pago”. Para tanto, é necessário reconhecer a amplitude do mundo do trabalho feminino, para mudar a naturalização e invisibilização do trabalho doméstico feminino.

### 2.2.2 Crise Contemporânea, o Tempo e as Jornadas de Trabalho

Visto à complexidade do trabalho de cuidado, com atribuições que se desdobram em aspectos físicos, estéticos, emocionais e, também, sexuais, tornam-se abundantes as horas gastas diariamente para sua execução que nunca serão finalizadas, diante da sua característica interminável. Portanto, sendo esse trabalho exercido ora por uma única mulher, ora socializado entre as mulheres da família, ou, ainda, efetuado por uma pessoa (mulher) terceirizada, é fundamental a administração do tempo no cumprimento laboral das atividades.

Essa administração do tempo é agravada na vida das mulheres trabalhadoras no contemporâneo, pois elas estão cada vez mais assumindo empregos fora de suas casas, o que não exclui a exigência da execução do trabalho doméstico pela mesma mão de obra no lar. Por essa razão, temos uma situação de esgotamento do tempo feminino, pois as mulheres além de trabalharem fora de casa, acumulam os afazeres domésticos.

A trajetória do mundo do trabalho feminino acompanha o desenvolvimento do capitalismo industrial, que tornou a mulher também operária, e intensificou na contemporaneidade essa nova função à mulher como provedora, no ponto de vista da remuneração recebida a partir de trabalhos desenvolvidos fora de suas casas. Contudo, as representações femininas vêm sendo construídas, reconstruídas e desconstruídas, conforme percebe-se a partir das lutas feministas e as conquistas na ocupação de novos papéis (KNEBEL, 2009, p. 39).

Esse acúmulo de tarefas domésticas, somado às tarefas do trabalho assalariado fora das casas resultou no que chamamos de “dupla jornada de trabalho”, pois ao calcular as horas gastas com suas forças de trabalho temos duas jornadas. É o que dizem Andrea Borelli e Maria Izilda Mattos (2019):

Apesar do aumento da contribuição feminina para o orçamento da família e da crescente chefia de domicílios encabeçada por

mulheres, nos núcleos familiares, os cuidados dos filhos e encargos domésticos continuam majoritariamente sob responsabilidade das mulheres, sobrecarregando seu cotidiano envolto numa “dupla jornada” (BORELLI; MATTOS, 2019, p. 708).

Então, independente das novas tarefas e espaços que as mulheres reivindicaram, e mais do que reivindicaram, precisaram ocupar, todas as demandas do lar continuaram lá, esperando as mães/esposas/filhas retornarem, para executar:

Mesmo quando as mulheres passaram a ingressar maciçamente no mercado de trabalho, seguiram acumulando as tarefas domésticas de cuidado, apoiando-se no suporte ocasional de outras mulheres da família (avós, sogras, tias, irmãs, filhas etc.), que as ajudavam também como uma “obrigação” decorrente do vínculo familiar. Entretanto, tem sido pelo assalariamento de uma massa crescente de mulheres de origem social distinta que se tem viabilizado o trabalho domiciliar de cuidado. As trabalhadoras domésticas remuneradas tornaram-se uma das marcas estruturantes da organização social do cuidado especialmente naqueles países em que as políticas públicas nesse domínio têm se mostrado frágeis; o Brasil se destaca a esse respeito (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020, p. 10).

Em sequência, ampliando o panorama da dupla jornada, é possível também utilizar da denominação “tripla jornada de trabalho”, ao entender as facetas da mulher contemporânea que se multiplica entre: trabalho doméstico, maternidade e trabalhos assalariados. Portanto, na matemática do tempo, o fardo do gênero feminino consome muitas horas, podendo representar inclusive uma jornada tripla de trabalho.

A maternidade cobrada da mulher, advém de um pensamento de divisão sexual construído na América Portuguesa e que foi consolidado no pensamento da sociedade burguesa. A pressão face à maternidade era e é tanta, que mulheres pobres com a urgência de sobreviver ao participarem do mercado de trabalho são condenadas como “mãe relapsas” pelo olhar da moralidade da sociedade. Essa concepção é apontada nos estudos de Cláudia Fonseca:

A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade, vivia entre a cruz e a espada. O salário minguado e regular de seu marido chegaria a suprir as necessidades domésticas só por um milagre. Mas a dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da ‘mulher pública’ (FONSECA, 2018, p. 516).

A mulher encontra-se em uma corda bamba do julgamento da sociedade, que condiciona a ela um acúmulo de tarefas, reflexo de uma ordem que favorece o gênero masculino e aprisiona a mulher no espaço privado. Carla Pinsky, ao falar dos 'anos dourados' no Brasil, evidencia também essa dupla moral na divisão das tarefas:

Na família modelo dessa época, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos. A mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da feminilidade, como instinto materno, pureza, resignação e doçura. Na prática a moralidade favorecia as experiências sexuais masculinas enquanto procurava restringir a sexualidade feminina aos parâmetros do casamento convencional (PINSKY, 2018, p. 608).

Outrossim, adiciona-se à discussão mais um mecanismo da aparelhagem de opressão de gênero, a percepção de esfera pública e privada. Essa divisão entre os gêneros do uso do espaço público e privado, com a demanda doméstica imposta às mulheres, favoreceu o aprisionamento destas dentro dos lares, exprimindo um controle dos corpos femininos e de seu trânsito. Portanto, a dinâmica desta questão de gênero, é que o ambiente doméstico é campo da vida privada, correspondendo a um plano que favorece a invisibilização das ações produzidas, logo de suas repercussões.

Entretanto, mesmo com as novas representações femininas no trabalho, transitando em massa no espaço público, o acúmulo de tarefas é uma realidade, pois as demandas do espaço privado não foram incorporadas socialmente para o gênero masculino. A expropriação do tempo no mundo do trabalho feminino transfigura-se em uma categoria essencial a ser estudada, questionada, para que as mulheres sejam libertas desse fardo que, além de tudo, rouba seu tempo como uma ferramenta de aprisionamento.

### 2.2.3 Reprodução Social e Feminismo

Em razão do avanço das lutas feministas visando a emancipação feminina, que, enquanto movimento, unificaram variadas pautas sociais da questão da mulher, e ampliaram a perspectiva para as intersecções de raça e classe que atravessam o

gênero - o conceito de *Reprodução Social* surge vinculado ao feminismo marxista. O feminismo marxista é uma vertente feminista que aponta o capitalismo como o inimigo opressor, que justifica e encobre a manutenção da hierarquização nas relações de gênero e, especialmente, em sua intersecção com a raça e a classe social.

Dentro dessa vertente há, como vimos, o conceito de *Reprodução Social* que incorpora uma das lutas presentes do movimento feminista, que associa o gênero, a classe e a raça, pensando o feminismo de forma plural, conforme trata Angela Davis (2016), no capítulo intitulado *A obsolescência das tarefas domésticas se aproxima: uma perspectiva da classe trabalhadora*, ao abordar sobre a experiência do grupo de mulheres que vivem o problema do subemprego relacionado às atividades domésticas remuneradas no contemporâneo, tendo em vista a precarização dessas atividades (DAVIS, 2016, p. 238).

O feminismo marxista, a partir do termo *Reprodução Social*, conceituou a desigualdade na divisão sexual do trabalho doméstico, a invisibilização das atividades (e de quem majoritariamente as executa), os papéis de gênero naturalizados e a importância do trabalho de cuidado, visando escancarar esses problemas machistas.

É oportuno reforçar que a *Reprodução Social* versa, então, sobre a função desempenhada majoritariamente pelas mulheres no interior de seus lares e na maioria das vezes de maneira não remunerada. Essa destinação refere-se a um *fardo do gênero*, que normalmente é despercebido pela sociedade, e desprestigiado, visto sua naturalização. Tithi Bhattacharya (2019), define *Reprodução Social* como um conjunto de atividades e instituições necessárias para produzir e manter a vida.

Esse conceito refere-se, também, a uma série de opressões contra as mulheres que se materializa em dinâmicas de trabalho na esfera privada. Entre os mecanismos opressores temos em jogo pontos já apresentados no início desse capítulo, como: a definição do trabalho de cuidado como ato de amor e sua invisibilização; o roubo do tempo feminino; a importância do trabalho doméstico para a manutenção das pessoas; o controle dos corpos femininos e seu trânsito nos espaços; além da situação complexa brasileira do atravessamento racial.

Para compreender a ideia de *Reprodução Social* torna-se fundamental repensar todas as quatro dimensões elencadas na citação abaixo:

Isso nos coloca diante de quatro dimensões relevantes: os **significados** atribuídos ao trabalho desempenhado, os **atores/atrizes** considerados aptos a fazê-lo, os tipos de **relação social** estabelecidas (mercantis ou não-mercantis), e os **modos de retribuição** (monetários ou não) que se lhe associam (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020, p. 9) (grifo meu).

Complementando o enunciado, revela-se o significado deturpado de trabalho de cuidado, que é sobretudo invisível e quando “visto” é compreendido como ato de amor e obrigação da mulher. Neste ponto já são evidenciadas as atrizes (gênero feminino) aptas na organização da sociedade capitalista a exercer a função. Quanto aos moldes de retribuição, o problema que envolve o trabalho de cuidado é justamente o fato de ser majoritariamente um trabalho não remunerado, pois não costuma ser enxergado como um trabalho. Já nas poucas vezes que incide uma remuneração sob essa força de trabalho, o problema continua, pois é dado de forma insuficiente. Além do mais, persistem outras péssimas condições de trabalho associadas ao rebaixamento dessas atividades nas hierarquias produtivas do capitalismo.

Outra questão, em que pesem os tipos relações que são estabelecidas para a execução do trabalho doméstico, sobre ele ocorre uma violência chamada patriarcalismo familiar, que Knebel (2009) apresenta como mecanismo para estabelecer a supremacia masculina que se alastra no âmbito familiar, e a partir disso consagra-se no espaço público.

Ao refletir sobre essas quatro dimensões a respeito do trabalho de cuidado, é incorporada à discussão uma outra dimensão: o caráter obrigatório da execução dessas atividades.

Nela, o exercício dos chamados “afazeres domésticos”, feito de forma gratuita e regular (embora invisível), propiciava o provimento de tarefas de cuidado a membros da família ou do domicílio de residência. Um trabalho realizado sempre por mulheres, no qual a obrigação de cuidar estava associada ao status dessas na família, exprimindo as desigualdades nas relações sociais de sexo, cristalizadas enquanto divisão sexual do trabalho. Nesse caso, o “amor” e a “responsabilidade familiar” são os significados que dão sentido à conduta e estruturam o reconhecimento social e a identidade subjetiva de quem as performa. Nesse circuito, conquanto as atividades sejam auto e hetero-reconhecidas como “de cuidado”, a essas não se dá o caráter de “um trabalho”, mas o de cumprimento de uma “obrigação”. Por serem assim compreendidas, tais atividades tampouco são retribuídas pela via da circulação monetária (GUIMARÃES; VIEIRA, 2020, p. 9-10).

Essa obrigatoriedade, imposta às mulheres, dá luz à questão de gênero da divisão sexual do trabalho, pois as mulheres são condicionadas a exercerem essas tarefas, com estímulos desde a infância, com brinquedos que aludem às tarefas do lar como: bonecas, casinhas e cozinhas. Na fase adulta, quando essas obrigações de fato recaem para as mulheres – conforme dito: treinadas para isso, ocorre a sobrecarga do acúmulo de tarefas que não é dividido igualmente entre os membros. Com isso, resta à mulher o esforço da dedicação nos afazeres do lar, para cumprir com os deveres que pertencem ao seu papel social. Enquanto que, para os homens, fica o usufruto do bem-estar na vida privada, e o sucesso na participação ativa da vida pública.

Outro colaborador dessa teia de opressões é o ofuscamento do trabalho de cuidado que age como facilitador para a preponderância do gênero masculino sobre o feminino, pois então os corpos femininos são aprisionados dentro da esfera privada, e são controlados e condenados na vida pública. Portanto, para defender a tese apontada na temática da *Reprodução Social*, demonstrar sua magnitude é crucial.

Neste enfoque, é novamente potente reforçar que essas tarefas, extremamente exaustivas e trabalhosas, são, também, de caráter basilar para a manutenção dos seres humanos.

Na mesma via, examinando de acordo com o feminismo marxista, entende-se que o trabalho de *Reprodução Social* é essencial para manter o sistema capitalista como ele está, pois trata-se da atribuição de um papel de reprodução de e para todas as pessoas, que propicia qualidade de vida, no quesito de educação, higiene e também economia do tempo dos que não precisam desempenhar horas do seu dia para a organização do lar e das refeições, tendo em vista que alguém – uma mulher – desempenhou essa tarefa, facilitando a vida dos trabalhadores e seus patrões. Ou seja, a reprodução afeta diretamente a maquinaria (humana) da estrutura, dando condições básicas para todos os trabalhadores continuarem desenvolvendo suas funções.

Titchi Bhattacharya, enumera as categorias presentes na *Reprodução Social* da seguinte maneira:

A força de trabalho, em grande parte, é reproduzida por três processos interconectados: 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, 2019, p. 103).

Com base na discussão, acompanhada da citação, constata-se a relevância desse trabalho para a sociedade, pois os afazeres domésticos alcançam os trabalhadores, os futuros trabalhadores (crianças) e os antigos trabalhadores (idosos). Ao perceber o mundo pela ótica marxista, de luta de classes, a *Reprodução Social* é encarada como um mecanismo de domínio de uma mão de obra compulsória, que é necessária para a produção, correspondendo, então, a uma situação de mais valia.

No mesmo sentido, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 42), no livro *Feminismo para os 99%: um manifesto*, abordam a problemática do trabalho de cuidado e a ligação dessas atividades ao capitalismo:

Nas sociedades capitalistas, o papel de fundamental importância da reprodução social é encoberto e renegado. Longe de ser valorizada por si mesma, a produção de pessoas é tratada como mero meio para gerar lucro. Como o capital evita pagar por esse trabalho, na medida do possível, ao mesmo tempo que trata o dinheiro como essência e finalidade supremas, ele relega quem realiza o trabalho de reprodução social a uma posição de subordinação – não apenas para os proprietários do capital, mas também para trabalhadores e trabalhadoras com maior remuneração, que podem descarregar suas responsabilidades em relação a esse trabalho sobre outras pessoas.

Ao evidenciar a complexidade do trabalho de cuidado, percebe-se também o desgaste da função, reforçando que, sendo uma condição interminável, esgota o tempo do gênero feminino, quem carrega a titularidade social do fardo. Contudo, é inegável que a dinâmica do tempo e execução dessas tarefas é um ponto importante da temática, portanto fala-se na totalidade das jornadas de trabalho que envolvem a vida privada e vida pública. Nesse contexto, a principal expoente da temática, Silvia Federici, diz:

Assim que erguemos a cabeça das meias que cerzimos e das refeições que preparamos e olhamos para a totalidade de nossa jornada de trabalho, vemos que, embora ela não resulte em salário, nosso esforço gera o produto mais precioso do mercado capitalista: a

força de trabalho. O trabalho doméstico, na verdade, é muito mais que a limpeza da casa. É **servir à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais**, prepará-la para batalhar dia após dia por um salário. [...] Isso significa que por trás de cada fábrica, cada escola, cada escritório, ou mina, existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida reproduzindo a vida de quem atua nessas fábricas, escolas, escritórios e minas (FEDERICI, 2021, p. 28.) (grifo meu).

Após tantas tensões diante da reflexão no que diz respeito à *Reprodução Social*, há debates buscando solucionar o problema, sempre em confronto com o capitalismo e em prol de uma democracia do cuidado. Silvia Federici clarifica essas ideias:

Por meio das ocupações de terras, da agricultura urbana comunitária, das ocupações habitacionais, da criação de várias formas de troca e redes de intercâmbio, de ajuda mútua, de formas alternativas de cuidado com a saúde, está começando a emergir uma nova economia, que talvez possa converter o trabalho reprodutivo de uma atividade opressiva e discriminatória em um campo de batalha mais libertador e criativo para a experimentação das relações humanas (FEDERICI, 2019, p. 231).

A proposta da democracia do cuidado surge como um caminho em direção à equidade entre os diversos grupos sociais. De forma que emanciparia a mulher do *fardo do gênero*, e alteraria as mentalidades no que diz respeito às responsabilidades do lar para uma perspectiva coletiva. Tendo em vista que essas tarefas são totalmente necessárias na rotina e no convívio diário, a alternativa equânime é a divisão das tarefas de forma igualitária, por todos os membros da família. E, além disso, como propõe a democracia do cuidado, a grande rede de troca entre as pessoas da comunidade, não necessariamente unidos por laços sanguíneos, e sim colaboradores devido aos laços sociais e o melhor interesse da vida coletiva, longe das opressões.

Por fim, a *Reprodução Social* faz parte de uma denúncia da posição naturalizada do trabalho doméstico vinculado ao gênero feminino, e do amplo leque de métodos mantendo a invisibilização e insignificação da temática. Para alternar essa lógica já enraizada na sociedade, a opção é o enfrentamento, no campo prático, e também na teoria. Com isso, acredita-se que o Ensino escolar de História é um dos ambientes propícios para dialogar com as demandas da sociedade e alterar a mentalidade que perpetua o *fardo do gênero*.

### 2.3 ENTRE GÊNERO, CLASSE E RAÇA: SITUAÇÕES COMPLEXAS BRASILEIRAS

No contexto brasileiro ocorrem outras complexidades além do já exposto acima, no que diz respeito às mulheres e ao mundo do trabalho. Assim como no continente Europeu, as trabalhadoras brasileiras sofreram com o peso da moral incidindo sobre sua iniciativa – e principalmente, necessidade - de trabalhar fora das casas, relacionado ao *fardo do gênero*, que cobra a presença integral das mulheres nas atividades do lar e no exercício da maternidade. Acerca disso, é essencial a a interseccionalidade dentro do feminismo, que permitiu abordar pluralidades, em que a categoria ‘mulher’ passou a ser ouvida também pelas suas particularidades, criando a categoria “mulheres”. Como bem pondera Knebell,

Até então, o termo recorrente dentro dos movimentos feministas para designar a categoria era “mulher”. Entretanto, esse conceito (mulher) acabou sendo contestado, pois, para muitas não abarcava todas as reivindicações. Diferenças foram percebidas dentro da diferença. Ou seja, as mulheres negras, índias, mestiças, pobres, etc., não se percebiam da mesma forma dentro das discussões em geral. Por exemplo, estas mulheres já exerciam uma jornada dupla há tempos e, por isso, não enxergavam no trabalho fora do lar o símbolo da libertação feminina. Pelo contrário, viam aí uma forma de opressão pois, além de receberem menos que os homens, ainda mantinham suas tarefas domésticas. [...] Com isso percebeu-se que não havia uma categoria ‘mulher’ e sim ‘mulheres’ (KNEBELL, 2009, p. 30).

Mesmo frente às singularidades da situação brasileira, há entrelaçamentos que se dão pela universalidade da condição de gênero. Neste sentido, percebe-se a manutenção de outros obstáculos já apresentados que são, também, encarados na realidade das mulheres trabalhadoras no Brasil. Dentre os exemplos, temos: a mão de obra barata, recebendo salários inferiores aos dos homens<sup>12</sup> e os assédios sexuais sofridos dentro das fábricas, quando colocadas em uma posição fragilizada dentro do espaço compreendido como dos homens.

---

<sup>12</sup> Segundo estudos da Organização Internacional do Trabalho, as mulheres recebem em média 20% a menos que os homens. No Brasil, de acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas no ano de 2021, esse número se confirma, sendo o percentual de 20,5% a menos no salário para as mulheres em comparação ao salário dos homens. Esse percentual pode ser traduzido com a representação de que mulheres trabalham de graça cerca de 74 dias no ano.

A feminista Patrícia Galvão (Pagu), escritora dos anos 30, em seu romance *Parque Industrial*, descreveu algumas situações de opressão contra as mulheres nesse ambiente hostil:

Tenho que te dar uma noticiuzinha má. Como você me ensinou, para o materialista tudo está certo. Acabam de me despedir da fábrica, sem uma explicação, sem um motivo. Porque me recusei ir ao quarto do chefe. Como sinto, companheira, mais do que nunca a luta de classes! Como estou revoltada e feliz por ter consciência! Quando o gerente me pôs na rua senti todo o alcance de minha definitiva proletarização, tantas vezes adiada! (GALVÃO, apud RAGO, 2018, p. 605).

O texto acima trata-se de uma carta enviada por uma personagem proletária, para uma colega durante um período de crescimento industrial no Brasil. A personagem narra que um patrão a assediou sexualmente, utilizando do seu cargo elevado como uma “moeda de troca”. No momento em que a mulher se recusa ao ato, ela perde o seu emprego. O evidenciado acima trata-se de uma experiência correlata entre os hemisférios devido à igualdade da condição de gênero e reflexão nos contextos de vida privada e de proletarização.

Ao deslocar a linearidade desse estudo para as décadas anteriores ao movimento de proletarização da citação acima, e retornar os olhos à escravidão no Brasil, é nítida a exploração sexual como mecanismo para reforçar a condição de fêmea das mulheres, pois as escravizadas eram submetidas a violências sexuais também. Ângela Davis aponta sobre essas duplas repressões vivenciadas pelas mulheres negras escravizadas na América.

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras (DAVIS, 2016, p. 20).

Diante desse fato, as intersecções de raça e classe, demonstram também o lugar da mulher negra e pobre, sobrecarregada de opressões. Essas intersecções rodeiam a condição de gênero e intensificam os problemas no trabalho doméstico, no trabalho fabril e entre outros tantos cenários. À vista disso, para além das

similaridades, é importante destacar no Brasil as singularidades, pois a situação do mundo do trabalho feminino torna-se bem mais complexa devido ao passado escravocrata e suas heranças.

Portanto, tendo compreendido as mulheres trabalhadoras em uma perspectiva para além do capital, contemplando as trabalhadoras invisibilizadas e sem remuneração na vida privada, é importante destacar a questão racial, pois de igual maneira, além do âmbito doméstico, as mulheres negras, nos países colonizados da América, já estavam trabalhando há muito tempo, em pé de igualdade com seus companheiros escravizados, numa exaustiva e traumática jornada não remunerada.

Conforme demonstra a filósofa Ângela Davis (2016) em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, a mulher negra acumulou alguns sofrimentos como mão de obra escrava, pois, seu corpo era demasiadamente explorado para o trabalho compulsório mesmo nas situações de gravidez e puerpério. Com isso, a sociabilização das famílias negras obrigatoriamente construía-se de forma diversa das famílias brancas, em que a maternidade era “artigo de luxo” e representava a valorização suprema da mulher – quando ela mais se aproximava do divino (Maria). Isso surte o efeito de ofuscar a relação da maternidade das mães negras, que antes de qualquer coisa era preciso reforçar, em todos os contextos, que elas eram escravizadas.

Por essa razão, é válido ressaltar, novamente, que os corpos negros durante a escravidão eram explorados em sua totalidade, não apenas como força de trabalho, mas também como alvo de violências físicas, sexuais e psicológicas, havendo um extenso rol de repressão para manter o controle nesta relação de exploração extrema.

Enquanto mulheres escravizadas, as negras chegavam à exaustão nas lavouras, dentro das “Casas-Grandes” quando exerciam tarefas para melhorar a vida privada de seus senhores, e também nas camas, quando abusadas e estupradas pelos homens brancos aos quais estavam obrigadas a servir. Essa violência consistia em uma prática de negociação, na qual o corpo negro era abusado, num imaginário de que esse envolvimento permitiria benfeitorias para a vítima. Entretanto, frisa-se que, apesar das trocas de serviços através do envolvimento carnal, esses abusos sexuais eram sobretudo mais um recurso opressivo para o controle dos corpos escravizados.

Um outro exemplo de violência neste longo período é a utilização das escravizadas como “ama de leite”, situação em que o trabalho de cuidado da mulher negra era apropriado para as mulheres brancas. Nessa relação escravagista, a escravizada era vendida, negociada e propagandeada devido sua condição de “fêmea”, que era escancarada na função compulsória de “ama de leite”, pois o que estava a venda, além do corpo da negra escravizada, era sua maternidade e sua amamentação. Por tanto, a ama de leite figura em uma posição oprimida para alimentar, e assim cuidar dos filhos dos outros, quando nem dos seus próprios filhos esse direito era exercido (SILVA; LORETO; BIFANO, 2017).

Feitas essas considerações pontuais do nosso passado traumático, envolvendo as mulheres escravizadas, é de se observar como essas condições perpetuam-se no mundo do trabalho dos brasileiros, como uma herança escravocrata na qual a mulher negra permanece como o setor mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, uma vez que sofre uma tríplice discriminação (social, racial e sexual) (GONZALEZ, 2020, p. 217).

Conceição Evaristo, grande personalidade da literatura contemporânea brasileira, em seu poema intitulado *Vozes – mulheres*, apresenta essas várias facetas dolorosas das mulheres negras e pobres do Brasil.

### **Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança nos porões do navio.  
Ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

**A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela**

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas

engasgadas nas gargantas.  
 A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade.  
 (EVARISTO, 2017, p. 24- 5) (grifo meu)

A soma dessas problemáticas de gênero, raça e classe atravessam de forma latente a vida das trabalhadoras, como apresenta o poema *Vozes-mulheres*, as mulheres negras sofreram com o sequestro para trabalhar forçadamente no Brasil, temeram os brancos, donos de tudo, inclusive delas. Libertaram-se das amarras da escravidão, mas se mantiveram marginalizadas em posições à sombra da população branca, sem direito à moradia digna e alimentação adequada. Entretanto, a mensagem do eu lírico de Conceição Evaristo é de anseio por novas liberdades para as novas gerações.

Deste complexo de opressões, sintetizados no poema, é de substância para esse trabalho focar nas trabalhadoras domésticas, retratadas no verso de Conceição Evaristo (2017): “A voz de minha mãe ecoou baixinho, revolta no fundo das cozinhas alheias, debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos, pelo caminho empoeirado rumo à favela”. A partir disso, então, é possível pensar no que se refere ao conceito já apresentado de *Reprodução Social*.

O trabalho doméstico, como discutido, contempla uma série de atividades essenciais para a qualidade de vida de todos. Dentre essas atividades está inclusa a higiene das roupas e da casa, a alimentação da família, a organização do lar, e também a educação das crianças. Essas funções geram um cansaço exacerbado, e majoritariamente recaem como obrigação das mulheres daquela família.

Entretanto, quando essas obrigações são delegadas para terceiros, que não membros da família, ainda assim são exercidas por mulheres, em sua maioria, negras, de ascendência indígena ou mestiças, que recebem muito pouco para exercerem funções dentro dos núcleos familiares alheios. Para refletir sobre a realidade do Brasil perante essa discussão é de primazia mencionar o termo “*mucama permitida*”, da antropóloga Lélia Gonzalez:

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que

carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí ela ser o lado oposto da exaltação<sup>13</sup>; porque está no cotidiano (GONZALEZ, 1984, p. 230).

Com a conceituação do termo, evidenciam-se permanências escravocratas que atravessam a mulher negra e mestiça que acaba “naturalmente [atuando como] cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão” (GONZALEZ, 1984, p. 226). Tal colocação, feita há cerca de 40 anos, se confirma na pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese), no ano de 2020, na qual se constatou que 92% do trabalho doméstico no Brasil é ocupado por mulheres, e, dessas, 65% são mulheres negras.

Essa estatística evidencia a realidade das mulheres negras brasileiras que, em razão da falta de política de transição entre o trabalho escravo e o assalariado capitalista, são mantidas em uma atividade mal remunerada e precarizada, desempenhando funções no espaço doméstico para que as famílias de outras classes sociais possam trabalhar e se articular na vida pública, sem se preocupar com os afazeres de seus lares. Todavia, diante do *fardo do gênero*, mesmo trabalhando fora de casa com atividades de cuidado, as mulheres negras ainda exercem funções de chefe de famílias, tendo que equilibrar seu tempo em uma atividade mal remunerada e em suas casas exercendo funções semelhantes na condição não remunerada.

Esse tópico é extremamente pertinente, principalmente ao se tratar desse certame no Brasil, pois incide sobre a Reprodução Social o atravessamento racial. Isso é notado ponderando sobre a criação de subempregos relativos a atividades domésticas, que, ao serem cooptadas pelo capitalismo, são tratadas de forma não dignificante, precária e de baixa remuneração. Desta forma, os tentáculos do *Racismo Estrutural*<sup>14</sup> submeteram majoritariamente mulheres não brancas a

---

<sup>13</sup> A exaltação da mulher negra reflete na objetificação e hiper sexualização desses corpos, que comumente são aplaudidos durante os carnavais no Brasil. A marchinha de carnaval do cantor e compositor Lamartine Babo do ano de 1932 chamada “Teu cabelo não nega”, retrata essa situação na qual o corpo negro é apenas vislumbrado como um objeto de prazer, para o uso, de modo descartável.

<sup>14</sup> O conceito de *Racismo Estrutural*, discutido no livro do Professor Silvio Almeida (2019), compreende a herança do racismo na sociedade como uma característica estrutural, que se consolidou devido processos históricos e a falta de uma política de transição após a abolição da escravidão. Isso condicionou a marginalização desse grupo étnico-racial, em termos políticos,

desempenharem essas funções de babá e diarista, por exemplo. Contudo, nesses casos estamos diante de um *fardo de gênero* ao qual, com a complexa questão racial brasileira, incorporam-se outras toneladas de opressões.

A partir disso, pode-se entender esse trabalho precarizado como uma situação análoga à escravidão. E de fato há muitas semelhanças na profissão, principalmente notando seu contexto geral. Em paralelo com a insignificante remuneração, pode-se mencionar outras condições de subordinação que dividem o patrão do empregado de forma discriminante, como: elevador e/ou banheiro de serviço; “quartinho” da empregada; privação de comida ou de sentar-se à mesa da família; e a falta de limites entre empregado/empregador nessa relação de trabalho<sup>15</sup>.

Diante do exposto, é necessário voltar os olhos para essas trabalhadoras e questionar as permanências coloniais que ainda aprisionam brasileiras negras e pobres que são, dia após dia, atravessadas por essas opressões. Nesse sentido, Davis<sup>16</sup> (2016) roga por emancipação dessa população:

Como suas irmãs brancas da classe trabalhadora, que também carregam o fardo duplo de trabalhar pra sobreviver e servir o seu marido e as suas crianças, as mulheres negras há muito, muito tempo, precisam ser aliviadas dessa situação opressiva (DAVIS, 2016, p. 233).

Tendo em vista essas circunstâncias, entende-se o discurso sobre o mundo do trabalho feminino com vários esvaziamentos, ou seja, é concebido o entendimento de que as mulheres entraram no mercado de trabalho com a Revolução Industrial, porém, como vimos, as mulheres já exerciam tarefas árduas em seus cotidianos que nem sempre são equiparadas ao “trabalho”, simplesmente pelo fato de não serem atividades remuneradas pelo mercado. O mesmo erro se percebe frequentemente nas concepções em relação às mulheres negras e

---

culturais e sociais, como é o caso da manutenção de trabalhadoras doméstica no lugar do cuidado para alguém e sem condições dignas de trabalho.

<sup>15</sup> Nesse tópico acerca da discriminação sofrida por trabalhadoras domésticas, a relação subalterna com traços na “Casa-Grande” se traduz quando visualizamos, por exemplo, uma trabalhadora desenvolvendo atividades além do seu horário, não tendo atribuições profissionais definidas claramente, para deixar a vida de seus patrões com maior qualidade, enquanto a sua própria família é deixada de lado, sendo consumida pelo trabalho.

<sup>16</sup> A filósofa contemporânea Angela Davis refere-se em seu texto à realidade estadunidense, todavia a ideia pode ser aproximada do contexto brasileiro devido à similitude da exploração da mão-de-obra escravizada negra durante a colonização e os vestígios que essa brutalidade deixou no mundo atual.

indígenas, pois a escravidão é um exemplo de que essas mulheres já estavam submetidas ao trabalho compulsória há séculos.

No entanto, trabalhar com a questão da *Reprodução Social* no Brasil é mais do que trabalhar com uma questão de gênero. É dedicar-se ativamente à questão racial que, devido à estrutura do racismo no país, configura uma situação de questão de classe também. Portanto, essa luta feminista associada ao conceito é por emancipação de uma tríplice violência contra as mulheres que as mantém na vida privada, sem prestígio, sobrecarregadas e desvalorizadas economicamente, enquanto fazem todas as atividades, em prol de sua comunidade, e sem a eficaz colaboração de todos os beneficiados por suas ações.

Diante da magnitude da temática, e sua pouca discussão na sociedade, essa pesquisa propõe uma análise do Ensino de História a partir da concepção da juventude sobre o tema. Contudo, é importante investigar os desafios do Ensino de História em que pese a discussão de gênero. Esses aspectos serão discutidos no próximo capítulo.

### **3 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS, SUJEITOS E SUBJETIVIDADES**

Este capítulo tem a finalidade de apresentar brevemente a trajetória do Ensino de História no Brasil, focando na construção dos currículos, suas alternâncias e, principalmente, suas ausências na operacionalização de sujeitos e subjetividades. Em toda a análise efetuada a seguir questionar-se-á a permanência do discurso androcêntrico, e avaliar-se-ão possíveis avanços em consonância com os novos estudos da historiografia e do campo específico da pesquisa no Ensino de História.

Para efeito, divide-se o capítulo em quatro subtítulos, sendo o primeiro: “Caminhos do Ensino de História no Brasil: Usos e Serventias da História” que visa apresentar brevemente a trajetória do Ensino de História no país, destacando quais finalidades esses currículos pretendiam alcançar.

Em um segundo momento, a partir do subtítulo “Currículos em disputa: tensões das últimas décadas”, serão evidenciados os paradigmas dos currículos recentes, com um recorte temporal que se inicia com a redemocratização do Brasil e se estende até os dias atuais, perpassando por pressões da carta magna de 1988, pelos desafios na elaboração e aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio (2017). Todas essas tensões serão trabalhadas pensando “onde se encontram os Estudos de Gênero na disciplina escolar de História?”.

Em seguida, no subtítulo “Cultura Escolar, Gênero e Ensino de História”, será refletido sobre os agentes que pressionam a instituição escolar, bem como os ritos já consolidados que refratam o externo, de certa maneira, blindando a escola de mudanças bruscas. No mesmo momento, busca-se pensar especificamente sobre a Cultura Escolar, a disciplina de História e os desafios para operacionalizar a categoria de gênero.

Na sequência, a partir do texto “Porque propor um Ensino de História Feminista?” serão sintetizadas as ideias já exploradas, defendendo a importância de superar o currículo androcêntrico em uma proposta de ensino escolar que alcance os valores democráticos, especificamente na disciplina de História, para que o

ensino-aprendizagem possibilite mudanças de mentalidades frente às demandas sociais.

Por fim, também é abordado o Ensino de História para as Juventudes, no último subtítulo do capítulo, no qual explorou a categoria Jovem no Brasil e estratégias de aprendizagem, visando pensar o público escolar investigado nessa pesquisa.

### 3.1 CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: USOS E SERVENTIAS DA HISTÓRIA

Para refletir sobre ensino e aprendizagem escolar de História hoje é necessário voltar os olhos, em um primeiro momento, para sua construção ao longo do tempo, identificando os caminhos trilhados e as motivações que tensionaram as disputas no seio escolar. Visando abordar de forma analítica o Ensino de História no país, é possível encontrar elementos que pressionaram o ensino escolar, dentre eles o nacionalismo que, com roupagens diferentes, marcou a educação e o Ensino de História, desde quando o Brasil ainda era regido pela política imperial (1838), até o final da Ditadura Civil- Militar (1984).

Aprofundando acerca das perspectivas políticas e ideológicas que impactam direta e indiretamente na manutenção do Ensino de História e pensando no “código disciplinar de História”<sup>17</sup> é válido iniciar pela sua dita certidão de nascimento: o Regulamento de 1838 do Colégio Dom Pedro II, que é documento correspondente ao marco institucional fundador do Ensino de História no Brasil, pois inclui a disciplina de história no currículo.

O início da disciplina escolar de História é marcado pelo nacionalismo, visto a necessidade macropolítica de construção dos Estados e das identidades nacionais, projetando uma memória coletiva que surtiria mais efeito com o suporte das escolas por meio da orientação de seus conteúdos.

Segundo Jean Carlos Moreno (2014), o sentimento nacionalista alastrou-se nos séculos XIX e XX, tornando-se fundamento para glorificar o passado, entender o presente e projetar o futuro.

---

<sup>17</sup> Interpretação de Cuesta Fernandez (1998) para exemplificar a “Cultura Escolar” verificada na disciplina de história, que segue um ritual de funções atribuídas, ‘textos visíveis e invisíveis’ que influenciam o ensino-aprendizagem de História.

Se, hoje, ela pode ser colocada em xeque, é preciso perceber que, no decorrer dos séculos XIX e XX, a nação paulatinamente se deslocou para o campo das representações já consolidadas, capaz de ser fundamento para mobilização política e ideológica, envolvendo, inclusive, fatores emocionais e afetivos como a segurança, as certezas, as esperanças e, até mesmo, a fé, tornando-se importante elo explicativo para a relação entre o passado, o presente e o futuro (MORENO, 2014, p. 58).

Sobre os efeitos do discurso nacionalista no ensino, o pesquisador complementa: “as representações da nação, presentes nos discursos das mais variadas tendências políticas, atuam articulando sentidos: servem de fonte legitimadora e acabam por orientar estratégias, projetos e outras práticas sociais” (MORENO, 2014, p. 63). Diante desse cenário, pode-se dizer que o ensino de História surge de uma estratégia de manipulação em favor da permanência do poderio político imperial.

Na sequência dos fatos, no ano de 1889, com a Proclamação da República após muitos embates entre monarquistas e republicanos, a função da história escolar é alterada, mantendo o enfoque para a construção da identidade dos Estados-Nação, buscando similaridade entre os sujeitos a partir da “civilização”. Acerca disso, a grande referência do tema, Elza Nadai (1993), diz:

A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão: se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993, p. 149).

Com isso, o Ensino de História que surge no século XIX se sustenta no século XX, sob a mesma premissa do século anterior: servir como propagandista dos ideais civilizatórios, que sobretudo despertavam o sentimento nacionalista e a esperança no progresso da nação. Conforme demonstra Elza Nadai, é importante destacar como era apresentada essa disciplina:

A História pátria surgia como seu apêndice [da História da Europa Ocidental], apresentada como a verdadeira História da Civilização. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Nota-se, então, que o cidadão contemplado como protagonista do Ensino de História era o homem branco, especificamente o homem europeu. Com uma narrativa para a História que tem início, meio e fim relacionados aos acontecimentos da Europa.

Tendo em vista a finalidade do Ensino de História do período voltada para nação e civilidade, bem como as concepções dessa sociedade e seus historiadores, que entre outras coisas partia de uma ciência androcêntrica, não havia espaço para o que se entende hoje como um ensino de História plural e abrangente no que diz respeito aos processos históricos e aos sujeitos envolvidos. Isso porque, outros sujeitos também históricos, como as mulheres, que tinham direitos civis renegados e estavam sob controle e vigia no tráfego pelos espaços públicos, foram igualmente renegadas das representações do ensino de história. Ou seja, não havia preocupação alguma com retratar essas personalidades históricas.

Como, ideologicamente, a sociedade burguesa do século XIX reduzia a sociabilidade das mulheres ao espaço privado, a sua representação, num ensino de História que entendia a história humana como uma história da organização política e formação dos Estados, ficava obnubilada.

Além do mais, vale dizer que a escolarização pública deste período no Brasil atinge majoritariamente os próprios filhos das classes dominantes, tendo em vista que a massificação da Educação Pública brasileira ocorreu a partir da proclamação da república, no final do século XIX. Portanto, o que ocorre na primeira metade do século XIX é o reconhecimento do conteúdo ensinado para os filhos das classes dominantes, que poderiam porventura, serem projetados como os futuros líderes, 'sujeitos ativos' da história capazes de grandes feitos a serem eventualmente retratados na disciplina. A disciplina de história corroborava, então, como mais um dos mecanismos para a manutenção de classes, dessa vez pelo domínio do intelecto.

Dando continuidade, já no século XX, no início do Governo Vargas, em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos<sup>18</sup>, um outro marco para a Educação que ecoa no Ensino de História. Essa reforma modernizou o Ensino escolar, padronizando as instituições de todo território nacional em um modelo dividido por séries, com cobranças constantes de avaliações e obrigação da frequência dos estudantes.

Segundo estudo de Norberto Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campo realizou os seguintes feitos:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

O historiador Norberto Dallabrida (2009) demonstra que esse conjunto de regras e normas como padrão do ensino escolar permaneceu até meados dos anos 1970, mesmo com as mudanças nos ministérios e com existência de novas reformas.

A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Conforme mencionado na citação acima, mesmo com a Reforma de Gustavo Capanema<sup>19</sup>, realizada 10 anos mais tarde, foi mantida a estrutura proposta pelo Ministro Francisco Campos. Entretanto, todas essas reformas mantiveram o mesmo alinhamento para o “código disciplinar de história”, gestado no final do século XIX,

---

<sup>18</sup> Francisco Campos foi ministro da Educação e Saúde Pública do início da Era Vargas, teve como seus marcos políticos a Reforma na Educação em 1931, a redação da Constituição de 1937 e do Ato Institucional nº 1 da Ditadura Civil-Militar.

<sup>19</sup> Gustavo Capanema foi ministro da Educação durante a Era Vargas nos anos de 1934 até 1945.

que consistia no usufruto do Ensino da História a favor de uma única ideologia – o nacionalismo, mantendo um único sujeito como o protagonista dos feitos históricos: o homem branco, e ainda selecionando como conteúdo apenas os feitos envolvendo a macropolítica. Contudo, essa conjuntura representa uma consolidação do código disciplinar de História, que devido a pressões e objetivos nitidamente definidos, se articulava para a uniformidade do pensamento sobre a nação e seus líderes políticos.

Com a instauração do golpe militar no ano de 1964, o Ensino de História permaneceu com a função de privilegiar a história daqueles e daquilo que correspondia ao ideal de cidadão. Com isso, no período de 1964 até 1985, os poucos focos de Educação com perspectiva emancipadora, que buscavam operacionalizar outros sujeitos e utilizavam de outras estratégias para o ensino-aprendizagem de história, foram dizimados pelo controle e pela censura da ditadura nas escolas. Tornava-se, assim, cada vez mais distante um Ensino de História mais inclusivo, pois estava sendo minado seu potencial de promover reflexões no tempo presente, tendo em vista o eixo central optado por ser um ensino de história conteudista, seguindo uma ordem cronológica e evidenciando fatos passados voltados à caminhada do Estado colonizador.

Outra estratégia de retornou com força no período militar, foi a inclusão da disciplina de Estudos Sociais, que durante o regime militar chegou a substituir a disciplina de História no ensino de Primeiro Grau. Para a execução desse projeto, foram sendo alterados pontos nas Diretrizes e Bases da Educação, conforme lista a Historiadora da Educação, Katia Abud (2011, p. 168), referindo-se a LDB de 1961:

[...] criou e eliminou disciplinas, alterou sua distribuição pelas diferentes séries e modificou a carga horária de cada uma delas. As disciplinas escolares relativas às Ciências Humanas sofreram cortes que as mutilaram para atender às necessidades provocadas pela entrada de disciplinas profissionalizantes no currículo [...].

A escolha pela disciplina Estudos Sociais, em detrimento de outras de abrangência das Ciências Humanas e Sociais, origina-se de um projeto dos anos 30, com base na psicologia cognitiva, partindo do entendimento que os alunos iniciam a vida escolar sem desenvoltura para compreensão histórica, sendo necessária uma disciplina que, como os Estudos Sociais, foque nos conceitos que viabilizem a formação do cidadão desejado. Neste contexto, destacavam-se, além da

organização do Estado Nacional, as práticas cívicas baseadas em noções de direitos e deveres civis. Este projeto trazia noções em comum com a disciplina de História tradicionalmente ministrada nas escolas com perspectivas de pátria e nação, a partir da valorização dos heróis nacionais, continuando a legitimação, por meio do Ensino, da política do Estado e da classe dominante da qual o Brasil estava refém.

É importante dizer que também houve resistências políticas, tanto contrárias à imposição dos Estudos Sociais e à exclusão das disciplinas de História e Geografia dos currículos do Ensino de Primeiro Grau, quanto também resistências notadas nos próprios materiais didáticos de Estudos Sociais do período. Todavia, predominava a censura do ensino escolar, bloqueando os potenciais emancipatórios que as disciplinas das Ciências Humanas poderiam oferecer para os estudantes. Isso ocorria porque imperava violências simbólicas e físicas do governo autoritário sobre as instituições de educação e a sociedade como um todo.

Na década de 1980, a partir de muitas lutas dos movimentos sociais, a democracia foi retomada, e novas funções sociais foram atribuídas ao Estado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com os pesquisadores, Janial e Di Giorgi (2010), a educação pública que constantemente sofre com ataques, representa um polo de muita luta e resistência em favor do Ensino de Qualidade, tensionando e contra atacando políticas públicas que divergem dos interesses de uma proposta democrática, e estabelece-se como excludente, como é o caso das manifestações e críticas frente à Reforma do Ensino Médio, implementada em 2017, a ser discutida mais adiante.

Ainda nos anos 80, currículos foram reformulados. Em destaque, é significativo mencionar a existência da proposta curricular do Estado de São Paulo do ano de 1986, formulada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que visava o ensino de História partindo do eixo principal “trabalho e trabalhadores” rompendo com a temporalidade e atendendo à multiplicidade do tempo histórico. Entretanto, conforme Moreno (2016), a proposta não teve forças de ser implantada, sendo associada à esquerda radical, doutrinação ideológica e propostas subversivas.

Apesar desse projeto não prosperar, houve outros avanços, que proporcionaram a retomada da autonomia da disciplina após a ditadura militar, conforme tese de Jean Moreno (2014):

Propostas para o ensino de História serão formuladas e debatidas, durante os anos 1980, entremeadas à luta pela volta da democracia e pelo retorno oficial da autonomia da disciplina de História, ainda diluída, legalmente, nos Estudos Sociais. Na prática, a legislação da ditadura passa a ser ignorada e há um vácuo até a aprovação e legalização das novas diretrizes para a área. Os agentes educacionais deste período avistavam (ou agiam como se existisse) um “campo aberto” para não só retomar a independência da disciplina, mas reconfigurá-la numa nova identidade (p. 239)

Todavia, o currículo norteador permaneceu seguindo o modelo de “história quadripartite” que divide o conteúdo escolar em quatro períodos, sendo eles: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Esses períodos seguem uma linearidade no ensino e são marcados por grandes eventos ocorridos no Ocidente, o que chamamos de eurocentrismo.

A pesquisadora Ana Carolina Zeferino (2021) acrescenta a discussão tecendo críticas ao Ensino de História elaborado na divisão do tempo da História Quadripartite:

Existem vários problemas nesta forma de conceber o tempo: a extrema diferenciação de um período para o outro; a ineficiência em trabalhar que os acontecimentos sociais são fruto de uma construção coletiva. Com isso, cria-se uma ideia de que existe mudança de uma época para outra em um estalar de dedos. Entretanto, a principal crítica feita a essa divisão está atrelada à narrativa que ela constrói (ZEFERINO, 2021, p. 65).

Essa organização engessada, conteudista e eurocêntrica do currículo de história escolar impede que a disciplina de história caminhe em acordo com as novas discussões historiográficas, uma vez que se encontra estabelecido quais são os conteúdos a serem cobrados, dificultando a inclusão de novas temáticas, como é o caso dos desafios encontrados para a discussão de gênero no Ensino de História.

Contudo, nesses eventos históricos apresentados percebe-se a educação escolar como um espaço disputado pelos projetos políticos de cada governo. E, para além das autoridades governamentais, a comunidade escolar e acadêmica também atua com movimentos de resistência, tensionando nas grandes imposições que recaem sobre o ensino.

Feitas essas breves considerações a respeito da trajetória do Ensino de História no Brasil, é interessante apoiar as discussões recentes acerca do currículo

com a categoria trabalhada nessa pesquisa: gênero. Para esse efeito os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, a ocorrência dos confrontos do movimento “Ideologia de Gênero” e a mais recente ainda mudança significativa no Ensino Escolar dos Jovens: a “Reforma do Ensino Médio”, serão tratados individualmente com atenção nos subtítulos subsequentes.

### 3.2 CURRÍCULOS EM DISPUTA: TENSÕES DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Como apresentado na contextualização acima, em cada novo projeto político há disputas curriculares, então convém refletir sobre essas tensões enfrentadas pela educação nas últimas décadas e o quanto o currículo reformulou-se ou não, com um olhar voltado principalmente para as questões de gênero e o Ensino de História.

Com a Constituição Federal de 1988, novos valores passaram a ser positivados, em uma perspectiva humanística. Nesse contexto Suzane Oliveira diz:

Tais mudanças, somadas às inovações que ocorreram na historiografia e nas tendências pedagógicas na segunda metade do século XX, impuseram à história, enquanto disciplina escolar, um papel fundamental no reconhecimento e valorização das identidades e memórias de diferentes grupos sociais, especialmente daqueles que haviam sido marginalizados e/ou silenciados nos discursos históricos tradicionais, como as mulheres, os jovens, os trabalhadores, as crianças, os idosos, as etnias e minorias culturais (OLIVEIRA, 2014, p. 278).

Com essa reflexão, e retornando o enfoque para gênero, será possível entender o quanto as demandas dos movimentos feministas têm sido acolhidas nas políticas educacionais. Portanto, os próximos subtítulos prosseguem elucidando onde estavam as questões de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio.

#### 3.2.1 Onde estavam as questões de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Após os embates do período da Redemocratização, algumas conquistas no âmbito da educação foram se consolidando. Conforme Moreno

Demandas importantes amadureceram nestas duas décadas em que a sociedade brasileira, **não sem embates e contradições**, conquistou certa estabilidade democrática. Seguindo uma tendência mundial, neste período, há uma discussão mais forte sobre a diversidade cultural e a instauração de uma perspectiva de alteridade nos currículos. Nacionalmente é elaborado um novo documento prescritivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, dentre outras novidades, trazia um volume especial propondo o tema da Pluralidade Cultural como um dos conteúdos transversais a todos os componentes curriculares (2014, p. 311, grifo meu).

Mediante este novo documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com versão preliminar do ano de 1995, foi perceptível a alternância do foco, que, como já se caminhava desde os anos de 1980, deixou de ter como primazia a educação patriótica, passando a incorporar atualizações historiográfica e uma perspectiva mais democrática para o “ideal” de cidadão.

Entre tantos aspectos passíveis de serem salientados ao investigar as mudanças curriculares, privilegia-se destacar tanto a investigação da inserção quanto das ausências, dos conteúdos referentes às questões de gênero, sobretudo no currículo escolar da disciplina de História. Aqui considerando contextos e discussões já apresentadas que demonstram um amadurecimento escolar gradativo que converge com valores democráticos e intenta corresponder as demandas sociais.

Acerca dessas pressões dos grupos sociais, que certamente refletem nas discussões dos currículos, Suzane Oliveira expõe que:

As denúncias, questionamentos e reivindicações promovidas por diversos grupos sociais (mulheres, indígenas, quilombolas, negros, minorias étnicas, homossexuais etc.) que historicamente sofreram processos de opressão e marginalização, vêm ganhando cada vez mais visibilidade. Esses grupos tradicionalmente subordinados e excluídos passaram a privilegiar a política e a cultura como palco de embate, com o propósito inicial de tornar visíveis suas histórias, experiências, identidades e “outros” modos de ver e viver. Nesse cenário, os movimentos sociais organizados compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços políticos e sociais deviam passar também pelo controle da mídia, do cinema, da televisão, da internet e dos currículos das escolas e universidades (OLIVEIRA, 2014, p. 276).

Com esse cenário, ao analisar o documento em questão, será dedicado o olhar para verificar se, entre as novidades propostas com a transversalidade dos conteúdos, a partir de demandas sociais, atualizações historiográficas, horizontes

democráticos, a categoria de gênero foi contemplada, e se contemplada, como isso ocorreu. Tendo em vista que o conceito de gênero estava tomando forma e magnitude nos anos 80, em momentos próximos à criação do PCN. Dessa feita, é fundamental ressaltar a pesquisadora Joan Scott (2019) e retomar a definição da historiadora para o conceito, que expressa, entre outras coisas, as razões desse estudo.

Gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo campo de definição, e insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens (SCOTT, 2019, p. 65).

Por tanto, os movimentos sociais feministas, como vimos no capítulo anterior, sentiram a necessidade de uma nova categoria de estudos, que ampliasse as questões para além do sexo no sentido biológico, apresentando as ocorrências das relações de poderes que hierarquizam e distinguem socialmente homens e mulheres ao longo dos anos. A pesquisadora, em outro texto, elabora sua definição da categoria de gênero:

[...] gênero é, de fato, um aspecto geral da organização social. E pode ser encontrado em muitos lugares, já que os significados da diferença sexual são invocados e disputados como parte de muitos tipos de luta de poder. O saber social e cultural a respeito da diferença sexual é, portanto, produzido no decorrer da maior parte dos eventos e processos estudados como história (SCOTT, 1994, p. 20).

Com a circulação da categoria de gênero, após lutas feministas, os estudos de gênero passaram a ter visibilidade no Brasil nos anos de 1990, conforme notam Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004):

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 78).

Externado sobre o conceito e o Ensino de História, ao examinar o Parâmetros Curriculares Nacionais na disciplina de História, foi constatado que a palavra gênero foi mencionada três vezes e a palavra mulher(es), dez vezes.

Buscando analisar de forma quanti qualitativa, das três vezes que aparece o termo gênero notou-se que na primeira menção o tempo compunha a apresentação da justificativa dos critérios de seleção para os conteúdos, ao dizer que entre outras coisas, será privilegiado na articulação dos conteúdos com temas transversais o seguinte:

as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação (BRASIL, 1998, p. 48).

Na sequência, o conceito de gênero aparece vinculado à projeção de outra relação de temporalidade do ensino de histórica, preocupada também com o presente, no eixo temático que recebe o título de *História das representações e das relações de poder*, que apresenta um leque de “questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas [...] lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural” (BRASIL, 1998, p. 68).

Por fim, a palavra gênero também é encontrada no momento em que apresenta outras orientações e métodos didáticos, com o incentivo a *visita a exposições, museus e sítios arqueológicos*. Neste momento, encontramos a operacionalização da categoria gênero, no objetivo de, por meio de objetos encontrados em visitas técnicas, “afetar os sentimentos de identificação de um cidadão com grupos locais, étnicos, de gênero; com sua região, sua nação, a cultura de seu povo ou com uma trajetória histórica conhecida ou em processo de construção” (BRASIL, 1998, p. 91).

Ao buscar a palavra mulher ou mulheres no documento em questão, nota-se que houve dez menções. Nas primeiras duas vezes o termo aparece junto ao texto que elucida sobre a importância social do conhecimento histórico, nessa perspectiva é valorizada a ampliação de discussão de identidades e apresentação de outros sujeitos no currículo. Na sequência, tal qual a palavra gênero, as mulheres também aparecem na justificativa dos critérios de seleção dos conteúdos de História.

Já as outras cinco menções são encontradas entre dois eixos temáticos, sendo eles: *história das relações sociais, da cultura e do trabalho e História das*

*Representações e das relações de poder.* Neste primeiro eixo mencionado vislumbra-se abertura de espaço para a discussão sobre o trabalho feminino, conforme se percebe na citação abaixo:

Para o subtema As relações de trabalho outros exemplos podem ser elencados: a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e que existiram em diferentes tempos; a divisão de trabalho e sua transformação no tempo; a divisão de tarefas no espaço doméstico; as crianças e o trabalho; **o trabalho da mulher**; as técnicas, as máquinas, a informatização e a robotização; a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho; os tipos de remuneração do trabalho; as políticas governamentais e sindicais de salário; direitos sociais do trabalho (BRASIL, 1998, p. 57, grifo meu).

Neste eixo é evidente uma abertura forte e relevante para trabalhar com temas como a Reprodução Social na sala de aula, uma vez que já está até mesmo expresso no documento a discussão sobre a divisão sexual do trabalho, direitos sociais, remunerações e divisões no âmbito doméstico. Além de incluir na proposta a relação de etnias com a temática. Neste tópico ainda o termo se repete outras duas vezes, ao sugerir relações de trabalho para serem abordadas, com o exemplo: “o trabalho de mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas etc. (BRASIL, 1998, p. 61)”.

No eixo temático *História das Representações e das relações de poder*, a palavra mulheres está acompanhada do conceito de direitos, em um texto que traz sugestão para problemáticas pertinentes à questão de cidadania dentro da disciplina de História.

Por fim, as últimas três menções estão na parte final do dispositivo, que traz exemplos de metodologias. Nessa parte, na subdivisão *trabalho com documentos*, a questão da mulher aparece como uma das questões problema:

**Como obter informações sobre a vida das mulheres** em uma localidade, quando sobre elas só foram encontrados desenhos pintados em peças de cerâmica? [...] Questões desse tipo levaram os historiadores a rever radicalmente a concepção de documento e o tratamento dado a ele (BRASIL, 1998, p. 84, grifo meu).

Na penúltima menção, repete-se a importância de visitas a museus para operacionalizar esses sujeitos, mencionando entre vários grupos sociais reprimidos historicamente as mulheres. Por último, ao discorrer sobre os *Ritmos de tempo*, são

novamente mencionadas as mulheres, propondo um raciocínio crítico frente aos valores que predominam na sociedade atual e abrindo espaço para a reflexão de como isso atravessa as mulheres.

Outro termo foi elencado na consulta do documento, a palavra feminismo, que não obteve menção em nenhuma linha conforme verificado na análise, já o termo feminista, foi encontrado no eixo temático: *Histórias das representações e das relações de poder*, acompanhada da palavra “luta”, na descrição de conteúdos com o título: *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções*.

Já na temática *História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho*, encontra-se outra menção ao gênero, incluindo no conteúdo *as relações sociais, a natureza e a terra*, o estudo das divindades femininas e masculinas.

Com essa análise, percebe-se que mesmo com as poucas menções aos conceitos atrelados a feminismo e gênero, neste documento houve avanços significativos, e muitas pautas emergentes das lutas feministas foram incluídas dentro do Ensino de História na proposta do PCN 1988.

Por outro viés, constatou-se também que concepções acerca de gênero e sexualidade foram lembradas no tema transversal intitulado Orientação Sexual, associadas ao alcance de propósitos e objetivos democráticos e pluralistas, conforme se pode observar no texto legal:

Em **relação às questões de gênero**, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a **valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente**. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, **explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas** (BRASIL, 1988c, p. 303, grifos meu).

A partir do previsto no documento, percebe-se o potencial deste norteador curricular que instiga e propõe instrumentos para novas discussões, visando atingir os valores democráticos. Em complemento à discussão, tem-se os objetivos gerais do conteúdo transversal contemplado:

1) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; 2) compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; 3) conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária

para usufruir prazer sexual; **4) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; 5) reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;** 6) identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; 7) reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois; 8) proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; 9) agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids; 10) conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; 11) evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos; 12) consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1998c, P. 311).

Porém, o tema “Orientação sexual” apenas possibilitou curtos passos em direção à Educação Sexual nas escolas, com um discurso que ainda partia da ideia de amedrontamento em relação às práticas sexuais. Conforme destaca estudo de Rachel Abreu e Raquel dos Santos (2015), ao dizer sobre a abrangência da nomenclatura e seus desafios na prática, pois as escolas que eventualmente incluíram o conteúdo transversal em suas aulas, caminharam apenas na direção da Saúde Sexual, promovendo reflexões nos limites da prevenção tanto à Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), quanto a gravidez na adolescência. Já na esfera do Ensino de História, esse tema transversal pouco colaborou, tendo em vista sua relação mais vinculada à grande área de Ciências da Natureza.

Essas abordagens são caracterizadas por uma visão restrita à esfera do biológico, sendo assim, transformam-se em perdas de oportunidades para a promoção de diálogos entre diferentes áreas de saberes, além de representarem episódios de pouquíssimas contribuições efetivas para a desmistificação preconceitos e de padrões enraizados em relação aos diferentes gêneros e sexualidades (ABREU; DOS SANTOS, 2015, p. 26).

Isso evidencia que gênero não foi operacionalizado como uma categoria social, na época da elaboração do documento, tendo vista ser uma proposição que ainda estava no início da efervescência.

Dessa forma, o tema transversal “Orientação Sexual”, apesar de composto por três outros subtemas: 1) Corpo: matriz da sexualidade; 2) Relações de Gênero; 3) Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; segundo investigações de Abreu e dos Santos (2015), predominou como objeto em sala de aula o item 3, através da Educação Sexual, dentro de disciplinas de Ciências Naturais, sendo os dois primeiros itens dos subtemas “1) Corpo: matriz da sexualidade; e 2) Relações de Gênero”, pouco explorados nas disciplinas vinculadas a ciências sociais e humanas, pois seus valores culturais e sócio-históricos ainda estavam em formação.

O estudo de Rachel Abreu e Raquel dos Santos (2015) serve muito bem para compreender sobre o início da aplicabilidade da discussão de gênero. Mesmo que os resultados das salas de aula apresentem apenas um pequeno recorte das questões de gênero, é preciso elucidar a relevância da inclusão de gênero e sexualidade no currículo formal, de acordo com Luciana Gandelman (2003). Pois, para que a prática exista, deve coexistir a indicação no instrumento que organiza o projeto educacional nacional. Para tanto, o PCN e a estratégia de trabalhar com temáticas transversais, como Orientação Sexual, incluindo seus subtemas, é uma abertura para que seja repensado os conteúdos escolares, representando um momento divisor de impacto nos Estudos de Gênero.

A importância da inclusão das questões de gênero no currículo de Ensino de História, que é a defesa desta pesquisa, sintetiza-se na citação abaixo:

A partir da compreensão de que os gêneros e as sexualidades não são características dadas ou naturais aos seres humanos, mas sim, características, normas, padrões que aprendemos e reafirmamos ao longo de nossas vidas, é necessário que consigamos dar um novo passo, rumo à percepção de que somos parte integrante do processo de inacabamento de construção dessas identidades, pois em nossa trajetória podemos nos posicionar de formas distintas frente a esses processos, tanto como agentes desses processos de reiteração, como podemos nos transformar em denunciadores dos mesmos (ABREU; DOS SANTOS, 2015, p. 25).

Extraí-se a ideia de que mesmo sem a operacionalização dos conteúdos voltados a gênero no caminho histórico-social, os PCNs trouxeram impactos metodológicos de retomar a possibilidade de interdisciplinaridade do currículo e atender demandas sociais. Todavia, uma nova organização que fugisse do eurocentrismo, da macro-política e permitisse uma maior presença da história social, cultural, do gênero e das mulheres ficava mais uma vez adiada. Apesar de que,

pode-se ponderar que a proposição de temas transversais deu abertura para uma discussão que ainda se desenrola, como será abordado a seguir.

### 3.2.2 Gênero em disputa nas versões da Base Nacional Comum Curricular

Diante de um cenário político democrático, corroborando para que esses ideais sejam parte da formação do sujeito em seu período escolar e, considerando o destaque das lutas e movimentos populares que mantiveram suas pautas e demandas levantadas ao longo dos anos, no ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC), dialogou com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), e articulou ações de impacto na educação no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM/2004), com a finalidade de enfrentar o sexismo e alcançar a igualdade de gênero no país. O PNPM entendeu que:

a escola é um dos grandes agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminações e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias maneiras. Conteúdos discriminatórios e imagens estereotipadas da mulher ainda são reproduzidos em materiais didáticos e paradidáticos, em diferentes espaços e contextos educacionais. E atitudes preconceituosas de professores(es) ou orientadoras(es) educacionais podem contribuir para que determinadas carreiras sejam vistas como “tipicamente femininas”, e outras “tipicamente masculinas” (BRASIL/SPM, 2004, p. 55, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 278).

Diante dessa justificativa, o Plano Nacional propôs três frentes de atuação primordiais, como: 1) Trabalhar a perspectiva de gênero nos processos educacionais; 2) incluir públicos femininos costumeiramente excluídos do sistema educacional – mulheres acima de 45 anos; 3) valorizar as mulheres como sujeitos da história e da produção cultural. Essas frentes relacionam-se entre si, vista a finalidade, que é a eliminação de discriminações e estereótipos.

A pesquisadora Suzane Oliveira (2014), nos apresenta um outro material federal, produzido na década seguinte, através do Conselho Nacional do Direito da Mulher, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Nesta ocasião é aprovada a resolução que manifesta a seguinte proposição: “a criação de diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, o ensino sobre a história das mulheres em todos os níveis e modalidades da rede de ensino” (CNDM, 2012, p. 16, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 279).

Observa-se, portanto, um movimento contínuo para a construção de um ensino mais crítico, em uma escola mais justa e mais democrática, que possibilite distanciamento das aprendizagens associadas às opressões, como as violências simbólicas de gênero. No ano de 2015, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014), que estabeleceu metas a serem cumpridas até o ano de 2020 no âmbito da educação.

A disciplina de História dessa proposta da BNCC envolveu muitas polêmicas, e, por essa razão, é importante que esses enfrentamentos sejam salientados. A proposta curricular previa os seguintes “enfoques predominantes” no currículo anual:

ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros; 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e Sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos; ENSINO MÉDIO: 1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO – Mundos americanos; 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015).

Diante desses conteúdos, os objetivos de aprendizagem tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio consistiam em quatro dimensões: 1) procedimentos de pesquisa; 2) representações do tempo; 3) categorias, noções e conceitos; 4) dimensões político cidadãs. De antemão já se nota que a proposta rompe completamente com a divisão “Quadripartite” tradicional no Ensino de História. Além do mais, o novo texto, ao mudar a rota, reforça outras contribuições em acordo com os historioeducadores conforme aponta Moreno (2016, p. 16):

[...] a discussão provocada pelo texto da BNCC trouxe uma grande contribuição, ao deixar claro que é preciso abandonar a pretensão ou a ilusão de abarcar “toda a História” na Educação Básica. [...] Se, ao contrário, objetiva-se um outro perfil do estudante, com o professor propondo variadas formas de trabalho com debates, leituras de trechos de documentos escritos, imagens, etc. não é mais possível manter tantos conteúdos como possuem na atualidade muitos programas escolares.

A análise de Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021) vislumbra a mesma crítica referente à ilusão do estudo da história total que além de “canônica” é “europeizada”.

Tratou-se simplesmente de procurar enfrentar os efeitos deletérios do tratamento da disciplina História em sala de aula como uma espécie de ônibus lotado em que, a cada tempo, novos passageiros insistem em subir. O primeiro desafio enfrentado, portanto, foi o de escolher conteúdos em detrimento de outros, visando a reduzir a gigantesca carga de assuntos dos quais professores e estudantes devem (ou deveriam) dar conta, tarefa inglória e geralmente malsucedida. Procurar vencer todos os conteúdos é a garantia de um ensino e de uma aprendizagem superficial e mnemônica, do tipo útil para ser aprovado em exames concorridos e esquecer logo em seguida (CERRI, L. F; COSTA, M. P, 2021, p. 5).

Mesmo com os estudiosos do Ensino da História, na época dos conflitos frente à BNCC, manifestando-se positivamente frente ao novo texto de 2015, que contemplava boa parte de suas demandas já problematizadas em discussões e pesquisas, e que possibilitava um novo ensino de História mais eficiente para o letramento histórico da realidade, o texto não foi acolhido, e foi reformulado devido às muitas críticas, em que se aliaram movimentos conservadores aos historiadores também conservadores, que defenderam um ensino de história canônico e “Europeu”, e manifestaram contrários a dita “falta de temporalidade” que continha o documento curricular. Isso ocorre, pois o modelo quadripartite linear não havia sido privilegiado, todavia, a temporalidade permanecia, sim, na proposta.

A Base Nacional Comum Curricular foi mais um espaço de disputa política, e ainda que permaneçam estudos positivos referentes à proposta de 2015, ela foi rejeitada, sendo necessária sua reformulação nos anos seguintes, e, vale acrescentar, que foi reformulada por outras pessoas, até atingir parâmetros já conhecidos, por isso digeridos, no ano de 2018, quando foi definitivamente aprovada. Entretanto, diante da expressão dessa disputa que sintetiza importantes pontos do Ensino de História que perpassam o objetivo dessa dissertação, considera-se relevante explorar mais essas propostas utilizando o documento como fonte.

Direcionando a análise do currículo que norteia a educação básica brasileira novamente para as relações de gênero, nota-se que entre as alterações do texto de 2015, para 2016 está a ausência dos estudos de gênero. Segundo Suzane Oliveira

(2014, p. 283), esse impedimento ocorre, pois, contemplar outras experiências e sujeitos, desconstruindo “estereótipos e hierárquicas”, atinge completamente “em mudanças na identidade consolidada no ensino de História, que por tradição esteve associada ao sujeito masculino, branco, civilizado, europeu, heterossexual e cristão”. Por essa razão, conclui-se que a ausência não é mera coincidência ou ingenuidade, pois faz parte de um projeto político que privilegia uma sociedade, uma identidade e um modelo civilizatório, tirando o espaço das pluralidades.

O currículo que permaneceu – BNCC de 2017, faz menção à história das mulheres em apenas três momentos, sendo ignorado em seu texto também o conceito de “gênero” e de “feminismos”. Segundo pesquisa realizada por Ana Carolina Zeferino (2021) as menções à história das mulheres são: no sexto ano, encontra-se uma habilidade referente às mulheres europeias “(EF06HI19)<sup>20</sup> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 421).

Em seguida apenas no oitavo ano um objetivo inclui “Anarquismo e protagonismo feminino”, porém na habilidade não há menção direta ao movimento feminista, nem é apresentado diretamente – quais mulheres, quais lutas, quais contextos, como se pode observar:

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2017, p. 429).

Já no nono ano verifica-se a generalização da temática:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431).

---

<sup>20</sup> As siglas apresentadas antecedendo o texto da BNCC representam os códigos utilizados pelo currículo de 2017 para destacar cada um dos conteúdos. O método escolhido é o seguinte: as primeiras letras indicam o nível de escolarização do conteúdo, seguido pela série correspondente. Logo após, tem-se as letras que indicam a disciplina e o número do conteúdo. A título de exemplo: EF (Ensino Fundamental) + 06 (sexto ano) + HI (História) + 01 (número do conteúdo) = EF06HI01.

A partir do exposto, evidencia-se o ofuscamento da presença feminina e das opressões e lutas do grupo. Para Zeferino (2021, p. 78) isso “reforça a tese de que as histórias marginalizadas são tratadas como anexos da narrativa ‘oficial’, muitas vezes relegadas ao “opcional” ou a meras curiosidades históricas.”

Nessa esteira, ao retornar os olhos para a proposta curricular de 2015, percebe-se a possibilidade de outras aprendizagens que, além de confluírem com a temática de gênero, interseccionalizam com raça e classe, e propõem espaço para trabalhar questões cotidianas como a levantada nessa pesquisa: o trabalho doméstico. Para ilustrar essa operacionalidade de outros sujeitos, segue alguns os trechos retirados do texto de 2015<sup>21</sup>:

CHHI9FOA134 - Conhecer e compreender as transformações ocorridas nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo, por meio do estudo da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos.

CHHI9FOA140 - Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX.

CHHI7FOA092 - Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades.

CHHI7FOA093 - Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos.

CHHI7FOA094 - Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.

CHHI8FOA121 - Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea (BRASIL, 2015).

Apesar da potencialidade desse currículo, não deve ser deixado de apontar que na versão da BNCC de 2015 não houve nenhuma menção direta ao conceito de

---

<sup>21</sup> Na citação a seguir a codificação está de forma diferente à apresentada anteriormente, no texto legal de 2017. Isso ocorre porque na versão de 2015 a escolha pela codificação foi a seguinte: a primeira letra indica a área de conhecimento, seguido por duas letras que indicam o componente curricular, e por uma sigla que indica o ano de escolarização, ao final acrescenta-se as vogais OA (Objetivo de aprendizagem) acompanhando o número do conteúdo. Exemplo: CH (Ciências Humanas) + HI (componente curricular - história) + 7F (7º ano do Fundamental) + OA+ 99 = CHHI8FO99.

gênero, embora haja pequenas exceções como a presença da história das mulheres no estudo da História do Brasil do século XIX e nos grupos de pressão social da Constituição de 1988. Bom, feito esse apontamento comparativo, e lembrando a novidade do PCN, discutido no subtítulo anterior, com a aplicação de Temas Transversais, temáticas de gênero, raça e etnia passaram a ocupar alguns currículos. Nessa contextualização do currículo escolares, principalmente no que se refere às últimas décadas e na área de Ensino de História, é importante tratar igualmente os avanços e retrocessos. Nessa progressão não linear, torna-se conveniente celebrar a instituição das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabeleceram a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas. Essa normativa legal antecede a BNCC, porém corrobora para atinar que o currículo rejeitado compartilhava das preocupações de efetivação das leis mencionadas e combater as discriminações étnico-raciais, viabilizando reconhecimento e valorização dos negros e indígenas.

Por meio de uma perspectiva decolonial, a proposta curricular da BNCC (2015) apresenta novos personagens, narrativas e territórios, tendo em vista a preocupação com a história única eurocêntrica. Moreno (2016), evidencia duas questões enfrentadas pelos elaboradores neste currículo:

[...] a concepção de uma história única, válida para toda a humanidade e seu corolário o eurocentrismo. No enfrentamento deste último, os autores da proposta defendem uma ênfase na História do Brasil como espaço político privilegiado da vivência dos estudantes. Dentro deste recorte intenta-se fazer um alargamento do reconhecimento da presença dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na história nacional (MORENO, 2016, p. 16).

Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021), ao discorrerem sobre as escolhas não eurocêntricas do texto da BNCC 2015, destacam a relação com o tempo presente pensado para o Ensino e Aprendizagem de História. Segundo os pesquisadores “a opção pelo foco no Brasil não correspondeu a um abandono da história geral, nem a um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo” (CERRI, L.F; COSTA, M. P; 2021, p. 3).

E por quais razões, mesmo acolhida pelos pesquisadores de Ensino de História, esse conteúdo escolar rendeu tanta controvérsia a ponto da proposta ser

derrotada e reelaborada? De forma nua e crua, a respostas é o *espectro do comunismo*, que é evocado sempre que tendências progressistas, multiculturalistas, e – democráticas – são acionadas. Mais uma vez, a ultra direita por meio do movimento “Escola sem Partido”, apossou-se de seus argumentos conservadores contrários a “Doutrinações políticas” e a “ideologia de gênero”, e rechaçou o currículo nas mídias e redes sociais. Jean Moreno (2019) compara esses movimentos dos anos 2000 com a censura do período em que o Brasil estava vivendo o golpe militar.

No campo da escolarização pública, estas vozes avançaram significativamente no impedimento das discussões das questões da sexualidade e gênero das escolas e têm se articulado através de movimentos e slogans como “Escola sem Partido” que, semelhantemente aos antigos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, busca impedir as discussões políticas e sociais em sala de aula (MORENO, 2016, p. 9).

Por outras razões, demarcaram-se como inimigo desse currículo, também os historiadores, que em um movimento envolvendo interesses individuais, mantiveram-se inflexíveis quanto à elaboração de um currículo de História focado, por vezes e sutilmente na perspectiva sul-americana. Isso foi exposto de forma ferrenha em cartas e declarações de historiadores com acusações medíocres de que a nova proposta trocava o *eurocentrismo* pelo *brasilcentrismo*.

Acerca disso, Cerri e Costa (2021) criticam a ideia que classifica o estudo de brasilidades como uma proposta “etnocêntrica”:

Não decorre imediatamente, entretanto, que uma proposta curricular centrada na história nacional seja uma história etnocêntrica, já que o Brasil, aí, pode ser entendido como resultando do concurso de diversas etnias e interações culturais. [...] Por definição, um etnocentrismo que admite etnias tão diferentes como “centro” não constitui etnocentrismo (CERRI, L. F; COSTA, M. P, 2021, p. 10).

Conforme fundamentam os pesquisadores, “brasilcentrismo” trata-se de um conceito inventado, e mesmo que o ensino de história fosse apenas sobre história nacional, não seria possível pensar em etnocentrismo, tendo em vista as múltiplas etnias do Brasil. Ademais, nessa tentativa ousada de equiparar essa iniciativa ao eurocentrismo, estaria esbarrando em um outro paradigma que é uma característica do eurocentrismo, colonizador. Nesse sentido, Ana Carolina Zeferino (2021, p. 63)

diz que o eurocentrismo está profundamente interligado com a dominação colonial, “ele funciona como um sintoma da manutenção dessas relações, um mantenedor da colonialidade do poder, do saber e do ser”.

Jean Moreno (2019) apresenta as dificuldades dessa narrativa mestra eurocêntrica para o Ensino de História desejado:

Tornando-se hegemônica como única representação reconhecida de um passado coletivo, a narrativa mestra eurocêntrica impossibilita o alargamento da ideia de História humana para todo o planeta e obriga as demais culturas a enxergar-se somente através do espelho estendido pelos ocidentais (p. 104).

Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021, p. 16), defendem o currículo de 2015, pois propunha a revisão da historiografia nacional, ressignificando as narrativas históricas, os sujeitos e suas ações, em suas palavras: “não se tratava simplesmente de ‘trocar’ Antiga e Medieval por África e indígenas, mas de descolonizar o ensino da História do Brasil redimensionando a contribuição de negros e índios para revisar a narrativa canônica, na escola, da tradicional história nacional”.

Verifica-se que o modelo quadripartite segue sólido na defesa dos historiadores e que pensar propostas de um Ensino de História dialogando com experiências do presente e próximas do sujeito-aluno, não será por meio de um embate tênue. Isso porque a inclusão e exclusão de um conteúdo, para ilustrar melhor - as ausências, não são coincidências, e sim parte de um projeto político que ainda pretende utilizar o Ensino para construção de identidade, para civilização, porém distantes dos ideais críticos e democráticos de *Quem somos nós?*<sup>22</sup>, e sim num processo de formação de um “nós” que é “eles”, enquanto os “nossos” mantêm-se como o “outro”. E dessa forma o ensino é utilizado para perpetuação do poder.

Por essa razão, ao escrever sobre a trajetória do Ensino de História no Brasil, e os conflitos na construção de currículos, pensa-se também para qual uso está sendo feito o Ensino de História. Pois, o Ensino de História desejado é aquele relacionado intrinsecamente ao uso que almeja alcançar uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa.

---

<sup>22</sup> Referência ao título da Tese “**Quem somos nós?**” **Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de história (1971-2011)**, do professor pesquisador em Ensino de História Jean Carlos Moreno.

Na direção de um Ensino de História mais autônomo, Moreno, diz no sentido de aprovação dos caminhos abertos para emancipar os estudantes, possíveis se houvesse a execução da proposta BNCC de 2015:

É a partir destas abordagens diferenciadas, demandando um investimento de precioso tempo escolar, que se dá a possibilidade de ressignificação dos conteúdos e de maior envolvimento dos estudantes. Os aspectos cognitivos do comportamento não se produzem à margem dos afetivos, sociais e motivacionais (MORENO, 2016, p. 16).

O que se extrai dessas ponderações é que a derrota na batalha da BNCC 2015 retarda, mais uma vez, a oportunidade de tentar esse outro ensino de História, que traz consigo uma outra história, com outros e novos sujeitos.

### 3.2.3 Entre avanços e retrocessos: a reforma do Ensino Médio

O “Novo Ensino Médio” é uma proposta do Governo de Michel Temer, imposta por meio da lei nº 13.415/2017, que alterou vigorosamente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde a lei, as instituições tiveram 5 anos para se adaptarem e implementarem este novo formato, findando o prazo no recente ano de 2022. Entretanto, é válido destacar que os jovens estudantes se rebelaram contra a proposta desde as primeiras discussões, já no ano de 2016, originando uma série de *ocupações estudantis* nos Colégios Estaduais do país, como forma de protesto, e permaneceram em mobilizações nas ruas nos anos seguintes.

Entre as queixas levantadas pelos alunos, e por outros grupos sociais contrários ao Novo Ensino Médio, que agora serão analisadas, está o fato de que a proposição impôs mudanças substanciais do currículo e na carga horária, sem consulta à comunidade escolar e acadêmica, além de que, se deu em uma realidade de pouco investimento financeiro na educação, não considerando as dependências estruturais na nova proposta.

Aqui destaco algumas alterações marcantes da reforma do Ensino Médio. Em primeiro lugar carga horária passou a ser ampliada de 2.400 horas para 3.000 horas. Contudo, a o espaço das disciplinas de aprendizagens comuns e obrigatórias foi diminuído, para que fossem incluídos *itinerários formativos*. As áreas dos itinerários que abarcam o novo currículo são: a) linguagens e suas tecnologias; b)

matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

No texto da Lei número 13.415/2017, artigo 36 está:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Para muitos analistas, o Novo Ensino Médio fere diretamente o projeto democrático de ensino escolar e reduz significativamente a disciplina de Ciências Humanas e Sociais, pois torna obrigatórios, nos três anos de Ensino Médio, apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Há uma grande tendência de se tornar, então, uma proposta utilitarista do ensino que pretende podar os jovens do raciocínio crítico frente à realidade, e formá-los apenas para a utilidade do trabalho, uma vez que estão na transição para a vida adulta, e numa perspectiva capitalista, nessa faixa etária devem se ater a formas de ingresso no mercado de trabalho.

Isso descortina um ciclo repetitivo da Educação Brasileira, que consiste em um sistema de ensino dual: ensino propedêutico para as elites e ensino técnico/útil para as massas, conforme observação no artigo “Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento”, das pesquisadoras Flávia Ramos e Bruna Heinsfeld (2017, p. 18287).

Segundo Cury (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996, promovia uma terceira via de Ensino Escolar para o Ensino Médio, a etapa entendida como formativa. Em suas palavras:

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Recorrer ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), acerca do Ensino Médio, auxilia no processo de identificação das mudanças curriculares:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Percebe-se uma nova visão política para a educação. Nesse período o Ensino Médio tornava-se, pela primeira vez, parte integrada da Educação Básica. Com isso, novos desafios surgem: como possibilitar a permanência de jovens dentro das instituições escolares, considerando crises econômicas em que muitos acumulam a tarefa de estudante com a de trabalhador, auxiliando financeiramente e significativamente suas famílias?

A demora para consolidar um ensino democrático para os jovens, abriu porta para esses dilemas, e as estratégias encontradas para renovação do Ensino Médio apenas intensificaram as desigualdades já esbarradas nesse contexto escolar. Entre elas, a principal. Se o desafio estava em conciliar as duas facetas do jovem: estudante e trabalhador, com a nova carga horária do Ensino Médio, a organização com aulas em período integral, aliada à falta de estrutura escolar, e políticas efetivas de permanência estudantil, podem, no curto prazo, ocasionar a exclusão dos estudantes que não têm a opção somente estudar, e terão que escolher entre o trabalho ou o estudo. Confere-se, assim, uma evasão escolar pela subsistência no curto prazo – remuneração, ao invés de nutrir expectativas em um futuro cada vez mais incerto.

Outro ponto a ser questionado é que os itinerários formativos sugerem autonomia para o estudante, pois a seleção do curso seria elaborada de acordo com seus interesses e projetos de vida. Porém, pode-se pensar que é uma falsa emancipação, pois frente às desigualdades sociais na qual os estudantes estão colocados, as exigências do mercado de trabalho, a não qualificação dos

professores para administrar esses novos conteúdos e, acima de tudo, a falta de infraestrutura escolar para ofertar com dignidade e equidade para todos os alunos prejudica a implementação bem sucedida do Novo Ensino Médio.

Tamanha mudança que significa no Ensino Escolar essa reforma, seria imprescindível que a esse currículo acompanhassem, ao menos, investimentos financeiros significativos, com a finalidade de valorizar o espaço escolar e sua comunidade, pois os desafios que estão questionados aqui, ocorrem devido à falta de suporte estatal para a implementação.

Ademais, cabe tecer apontamentos sobre a elaboração dos itinerários formativos. A proposta possibilita a construção de muitas abordagens temáticas alinhada às novas pedagogias, e no caso da história, nova historiografia. Porém, como é optativo e não há a obrigação dos sistemas oferecerem todas as opções, na prática, pode-se ficar à mercê de conteúdos que têm por objetivo a lógica mercadológica neoliberal. No ponto de vista da utilidade agrada os jovens, porém pode também os amarrar com inteligências específicas, não permitindo o florescimento de outras competências.

Neste sentido, paira a seguinte pergunta no que tange o Ensino de História e os alunos que optam por uma formação distante das ciências humanas e sociais:

O que se espera do aluno com relação às áreas que não são comportadas pela definição dos itinerários formativos científico-tecnológicos ou linguísticos, como as disciplinas de Geografia e História, que integram o itinerário “ciências humanas e sociais aplicadas? (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18294).

Temem, portanto, os professores das Ciências Humanas pela não obrigatoriedade de suas disciplinas. Mesmo que disciplinas sejam uma construção moderna, e possam ir se reformulando nas instituições, e a proposta de transversalidade do ensino seja apetedora, na lógica neoliberal os licenciados em humanas e sociais mantêm-se sempre em alerta, pois há um projeto político que também usufrui do Ensino para se instaurar e o raciocínio crítico estimulado por essas disciplinas é um inimigo.

Conclui-se que a redação da LDB de 1996 se preocupava mais com a formação da juventude para além da dualidade propedêutica e tecnicismo. Então, nesse ponto de vista, é possível dizer que a alteração na legislação, por meio da

Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), nesta leitura, apresenta um retrocesso em consonância com o dispositivo legal anterior.

Por fim, é importante dizer que há duas razões que provocam um olhar específico e cuidadoso para o Novo Ensino Médio aqui. A primeira é que as mudanças drásticas curriculares, impactaram justamente os jovens que estão cursando o Ensino Médio, e que nesse caso, são o objeto de pesquisa. Entretanto, especificamente nas duas instituições de ensino que foram previamente selecionadas de Jacarezinho (PR) para aplicação do formulário e realização da coleta de dados, o Novo Ensino Médio não atingiu diretamente os alunos que serão incluídos na pesquisa e estão nos últimos anos. Isso porque, um dos colégios implementou a reforma apenas em 2022, para os alunos que estavam no primeiro ano de ingresso, e estão no momento com apenas duas turmas (primeiro e segundo ano) vivenciando a prática do novo ensino. Já a outra instituição adota desde o ano de 2015 um Ensino Médio diferenciado, por meio das chamadas Unidades Curriculares, modelo integral e com técnico integrado. Todavia, essa instituição destaca-se em comparação às outras por ter infraestrutura, aporte financeiro federal e valorização dos profissionais da educação, colaborando para que a proposta inovadora seja eficaz.

Mas, para pensar o Ensino de História da juventude, deve-se ater especificamente ao processo de significação dos conteúdos escolares e como esses se organizam no currículo do Ensino de História, e impactam na consciência história do jovem. Portanto, acompanhar as mudanças curriculares, para prospectar e acompanhar os resultados, sejam eles significativos ou não, no ensino escolar, é importante para todo pesquisador da área. Partindo da ideia de que, independentemente de as turmas escolhidas terem vivenciado as mudanças do Novo Ensino Médio, essas alterações colocaram luz sobre o problema de ressignificação do Ensino de História, como a organização cronológica do ensino e questões sobre a macropolítica e o distanciamento da realidade dos alunos. O currículo, o interesse do aluno por temáticas abordadas no Ensino de História, a compreensão do tempo presente no ensino-aprendizagem, e o estudo sobre a história das mulheres serão temas investigados na coleta de dados.<sup>23</sup>

---

Para além dos currículos, outras repetições e representações da cultura escolar devem ser pensadas para compreender dinâmicas que interferem na formação do sujeito pelo ensino. Com esse objetivo tem-se a discussão do próximo subtítulo.

### 3.3 CULTURA ESCOLAR, GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

Visando refletir sobre ensino e aprendizagem escolar de História, é impossível não remeter a outros processos estruturantes da sociedade, como processos políticos, culturais, econômicos e sociais, que diretamente atingem as instituições escolares. Então, acrescentando outros horizontes para além das propostas anteriores, que se inclinou na análise de gênero nos currículos, é válido examinar também a noção de *Cultura Escolar*, para que no exercício de pensar sobre as prescrições curriculares e o pensamento dos jovens, seja compreendido, de igual modo, as convenções da prática escolar.

Viñao Frago (1998, p. 169) explica o conceito da seguinte maneira: “[...] como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras”. Portanto, estudar a partir de *Cultura Escolar* é organizar a discussão com um norte para averiguar os movimentos da Educação, tendo como parâmetro a pluralidade de agentes que regem uma instituição escolar, como: a arquitetura da escola, os sujeitos do ensino-aprendizagem (professor, aluno, coordenação pedagógica, administração escolar), as metodologias de ensino, os livros didáticos, o conteúdo e a disciplina escolar, entre outros atuando “dentro dos muros”; bem como os agentes externos que cobram eventualmente, de acordo com as transformações e as novas demandas sociais que emergem.

Dominique Julia (2001) em seu texto “A Cultura Escolar como objeto histórico” conceitua *Cultura Escolar* como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que

podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Caminhando de acordo com a conceituação dos historiadores da educação, *Cultura Escolar* é, portanto, uma série de ritos que ocorrem sistematicamente dentro das instituições escolares, e vão se alterando gradativamente ao longo das décadas após muita influência externa, a título de exemplo: as escolhas das disciplinas que compõem o currículo escolar, que inclusive já foram objeto de análise anteriormente. Sendo assim, mesmo com as movimentações da sociedade que a longo prazo implicam nos ritos escolares, a Cultura Escolar representa uma organização que refrata o externo e mantém suas normas e regras solidificadas formando os alunos. Dito isso, é um fato que a cultura escolar tem forte impacto na vida escolar e condiciona seus sujeitos-alunos às significações e experiências, ainda que haja situações específicas referentes à sua geração de formação, conforme as tensões que atravessaram o seu período escolar.

Elucidada essa noção, antes de aprofundar no tocante ao Ensino de História propriamente dito, é pertinente mencionar, mesmo que de maneira breve, as práticas escolares que, desde a primeira infância, moldam a socialização feminina e masculina, de forma binária. Conforme proposição de Fernando Seffner (2020, p. 82), no artigo *Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir*, de que “a escola tem parcela importante no esforço de construção de meninos e meninas, e isso deve ser feito tomando-se em conta que é um espaço público e, ao mesmo tempo, um laboratório para a vida plena na esfera pública”.

Como exemplo dessas práticas escolares, que impactam o modo de pensar e agir do aluno em vida, vale recordar algumas situações reproduzidas no âmbito escolar que distinguem socialmente os gêneros: o incentivo na escola para brincadeiras que requerem muito movimento para meninos, e para as meninas brincadeiras mais associadas ao lar; atrelado a essa noção, os estereótipos de que as alunas meninas são mais dóceis e os alunos meninos mais bagunceiros.

Ademais, cabe retomar o exemplo do início da Educação Sexual nas escolas, uma vez que perante as fortes tradições escolares, mesmo com a prescrição curricular para trabalhar questões de gênero, o primeiro caminho optado foi utilizar

da discussão para disciplinar os alunos quanto às práticas sexuais, através do medo e do controle de suas sexualidades.

Quanto ao Ensino de História também se nota repetições e reproduções que colaboram para a manutenção dos estereótipos e das divisões entre os gêneros que promovem opressões na sociedade. Um exemplo já mencionado é o engessamento da política do tempo, seus recortes e seus objetos cristalizados. Tendo em vista essa noção, Suzane Oliveira (2014, p. 278) associa especificamente a relação da cultura escolar, as questões de gênero e o Ensino de História, abordando a “história escolar” como prática discursiva capaz de efetuar ou produzir as leis regulatórias do sexo/gênero, utilizando do estudo da disciplina para “justificar e legitimar práticas políticas de dominação, exclusão e marginalização sociais”.

A cultura escolar – presente nos currículos, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos avaliativos – foi também apontada e criticada como produto e produtora das diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. Não por acaso, a educação escolar se tornou alvo de muitos debates e questionamentos por parte de diversos movimentos sociais. Até então, a voz que se fizera presente no espaço escolar era a do sujeito masculino, branco, cristão, heterossexual, europeu, produtivo e reprodutivo (OLIVEIRA, 2014, p. 276).

Percebe-se que os materiais didáticos (currículos editados) exercem a supressão de outros sujeitos, com a predominância de textos de caráter androcêntrico e binário, conforme percebeu Suzane Oliveira (2014, p. 283): “na forma de inclusão das mulheres na história, ao tratar das contribuições das mulheres em um ‘mundo de homens’, ou quando tratam da vida das mulheres ‘enquanto os homens governam’, em temas ligados à família, à sexualidade e à vida cotidiana”.

A pesquisadora continua sua valiosa análise:

Nesta perspectiva, os homens ainda aparecem como sujeitos dominantes, decididos, racionais e fortes, ligados às guerras, batalhas vitoriosas, condutas heroicas e de honra; enquanto as mulheres são vistas fisicamente como mais frágeis, emotivas, **maternais, associadas apenas ao espaço doméstico da casa e da família, na função de mãe.** O trabalho doméstico aparece como função natural das mulheres, além das **profissões consideradas tipicamente femininas: empregada doméstica, enfermeira, costureira, cozinheira, babá, professora,** bordadeira, bibliotecária. [...] As mulheres são assim orientadas para as carreiras profissionais ligadas ao mundo doméstico, ao cuidado do “outro”, às artes e

ciências humanas, enquanto os homens são orientados para as carreiras nas áreas políticas, intelectuais, tecnológicas e de ciências exatas (OLIVEIRA, 2014, p. 283, grifo nosso).

Na citação acima verifica-se os papéis atribuídos para personagens “homens” e “mulheres” nos livros didáticos. Destaca-se nos grifos que, nas poucas menções feitas às mulheres como sujeitos dos processos históricos, essas estão ocupando espaços de figurantes, em que seus espaços de trânsito são majoritariamente o âmbito privado, além de que é proposta a ideia de que profissões associadas ao cuidado do outro são “tipicamente/naturalmente” femininas. Essas representações ocasionam permanência de opressão na estrutura da sociedade, pois é naturalizado a não socialização das tarefas domésticas com os homens, membros da família, com isso o fardo recai as mulheres, e conseqüentemente essas tarefas, bem como o espaço em que elas são realizadas são inferiorizadas.

Há uma cadeia de circunstâncias que permeiam o ensino escolar, dificultando o uso da categoria gênero. Acrescentando ao entendimento desta “redoma”, Judith Butler (2018), pesquisadora conceituada da teoria feminista afirma que:

A noção de sexo essencializado e de masculinidade ou feminilidade “verdadeiras” ou “naturais” são constituídas e mantidas, também, através de suas constantes reiteraões nos livros didáticos de história que circulam com valor de verdade. Nesta perspectiva, a história, “a ser ensinada” por meio dos livros didáticos, se revela também como uma disciplina “performativa” (BUTLER, 2018, p. 158).

Em diálogo com as proposições citadas acima, uma “disciplina performativa” está totalmente relacionada às questões de poder. Performa-se simbolicamente nos livros didáticos e currículos escolares, o que se espera formar nos sujeitos. E se a formação tem uma única finalidade que já é um padrão normativo e propõe para o aluno o mesmo do mesmo, não provoca a autonomia do sujeito, conforme o grande educador brasileiro Paulo Freire entende como a boniteza da profissão:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, **intervindo no mundo, conhecer o mundo**. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996, p. 15)

Neste sentido, é urgente que as aulas de História furem a bolha da cultura escolar e do código disciplinar da História, construa com o aluno, para que, com a acolhida de conhecimentos carregados de significados, seja possível conhecer e transformar o mundo. Com esse horizonte, freiriano e feminista, propõe-se o manifesto abaixo.

#### 3.4 POR QUE PROPOR UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTA?

Com as discussões que já foram anteriormente efetuadas, a importância de trabalhar questões de gênero no Ensino de História foi evidenciada. Entretanto, ainda é necessário defender que a abordagem de gênero no ensino de História deve ocorrer do ponto de vista feminista, para que a categoria seja de fato operacionalizada. Mas então, levando em consideração todas essas tensões curriculares e disputas específicas do Ensino de História que recaem em batalhas entre alas conservadoras e progressistas, a pergunta é: o por que propor um Ensino feminista?

Essa é a questão que norteia a pesquisa do início ao fim. É o que salienta a relevância do debate de gênero, e é a partir dessa noção que se quer compreender como os estudantes assimilam essas discussões, em especial, referentes à *Reprodução Social*. Por essa razão, propor um Ensino de História Feminista é firmar um compromisso social, e acreditar no potencial do movimento feminista para transformar as sociedades.

Para pensar sobre feminismo, a definição de bell hooks (2020, p. 13), no livro “O Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” apresenta uma boa colaboração, ao dizer que: “feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”, dessa forma a grande intelectual distancia o movimento das atribuições negativas e que erroneamente entendem ser a supremacia de um gênero sobre o outro. Portanto, ser feminista é contribuir na luta contra o patriarcado, o sexismo, machismo, androcentrismo, racismo, enfim, é pensar e agir em prol de uma sociedade justa e igualitária, que se entende de forma plural, e é merecedora de respeito e equidade.

Com essa noção intensifica-se o desejo de propor um Ensino de História preocupado também com as proposições feministas. Para isso, é significativo rememorar os desafios para conceber um currículo que viabilize a prática feminista na disciplina escolar de História.

A primor, destaca-se como empecilho a forma na qual o currículo de História está construído e sedimentado, invisibilizando muitos sujeitos, e organiza-se apenas para contar aquela história dos líderes, de tom androcêntrico e eurocêntrico:

[...] a História por eles transmitida é amplamente dominada pela figura masculina, tanto na perspectiva dos sujeitos de processos e históricos narrados no texto quanto nas ilustrações que acompanham. [...] Deste modo, as mulheres se encontram prisioneiras de uma memória que as condena ao esquecimento. Quando em uma ou outra memória são dignas de ser lembradas, essa lembrança é regida igualmente pelos códigos da memória, que lhes confere sempre um papel secundário, subalterno ou estereotipado (SOUZA, 2010, p. 61).

Além de ter um texto consolidado para enfrentar, o Ensino de História ainda sofre com investidas de grupos reacionários que atacam o implemento dessas discussões, sob a acusação de se tratar de uma “ideologia de gênero”. Acerca disso, dissertam Shirlei Sales e Carolina Giovannetti:

Usando a estratégia discursiva de defender um ensino não doutrinário e de livrar a juventude de males provenientes da esquerda, grupos reacionários e religiosos promoveram ações que tiveram como consequência direta a interdição de saberes na conjuntura das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] questões feministas, de gênero e pautas LGBT's foram os alvos das interdições no currículo. [...] Como efeito dessa ofensiva reacionária, as discussões referentes às questões de gênero e à história das mulheres, campo historiográfico atrelado aos movimentos e pautas feministas, foram negligenciadas nas políticas curriculares mais recentes. (GIOVANNETTI; SALES, 2021, p. 2)

Considerando a pouca participação feminina nos feitos históricos destacados nos materiais didáticos, pensar um Ensino Feminista é propor também a inclusão de outros sujeitos nos conteúdos ensinados, pois assim expande-se a compreensão de quem são os agentes da história, conferindo pertencimento no processo de aprendizagem. Mas, para além da inclusão desses novos sujeitos mulheres, dos negros, indígenas, imigrantes, populares, comunidades lgfts, que rompem com a

estrutura androcêntrica, em igual processo torna-se operante outros espaços, como é ocorre com o enfoque dessa pesquisa que é o trabalho de cuidado. Portanto, nesse movimento atribui-se valor também ao cotidiano, o espaço privado e as relações sociais, por exemplo. Com isso, acrescenta-se no Ensino de História outros fatores para além dos grandes eventos, que costumam ainda predominar.

O ensino que se julga necessário trata-se:

de uma forma de aprendizagem e de transformação de si que diz dos encontros entre a escola e o Ensino de História com outros espaços sociais também educativos e que parecem entender a História e, portanto, uma forma de ensinar a História, como campos de transformação dos sujeitos a partir da problematização e produção dos conhecimentos. Nosso argumento é que o feminismo aciona e provoca a História, o Ensino de História e as escolas a pensarem que a luta por um mundo contra o patriarcado, o sexismo, o racismo, o feminicídio e a heteronormatividade passa por uma reflexão sobre a produção e a divulgação do conhecimento no Ensino de História e do entendimento dos sujeitos como resultados de discursos, historicamente situados, passa por um investimento de mudança social dos sujeitos e por um projeto de nação (SILVEIRA; DA SILVA; FERRARI; 2021, p. 4).

Essa outra construção para o saber histórico escolar, corrobora principalmente para o entendimento do aluno como sujeito ativo dos processos históricos, possibilitando integrar temáticas insurgentes do tempo presente, que dispõem significado para o estudante, e auxiliam em suas percepções sobre o tempo histórico.

Uma educação feminista não é doutrinação ideológica. É, na verdade, cooperar para a formação de uma sociedade igualitária, e isso deve ser entendido como o principal objetivo da coletividade. Distante dos ataques conservadores dos movimentos contra a “Ideologia de Gênero”, e do Escola Sem Partido que quer apenas manter a estrutura:

Em face das emergências sociais que requerem representação, diante de avanços sociais que, por exemplo, fizeram com que as classes trabalhadoras e populações tradicionalmente excluídas tivessem acesso ao Ensino Superior, foram retomados argumentos e discursos reacionários, visando justificar uma visão de mundo que se quer atingir, na qual não se aceitam mudanças. Desta forma, o pensamento reacionário visa defender as instituições religiosas, sociais ou econômicas, que ele representa. A organização ESP e o sintagma “ideologia de gênero” se organizam, assim, como reacionários: reagem às ideias de Paulo Freire, às discussões de

gênero nas escolas, aos currículos que propõem representatividade social, às representações históricas das mulheres e das/dos afrodescendentes (GIOVANNETTI; SALES, 2021, p. 5).

O propósito da educação que se visa é romper com as concepções dessa estrutura de poder, e formar as crianças, adolescentes e jovens de forma emancipada. Nesse sentido diz Jaqueline Zarbato (2015, p. 500), no texto *As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras*:

o ensino sobre as diferenças sexuais, a representação de gênero e das explicações sobre a invisibilidade das mulheres se faz necessária não só como tema a ser abordado na aula de história, mas também como parte fundamental da concepção de mundo que os sujeitos aprendem sobre gênero.

Um Ensino de História preocupado com os Estudos de Gênero reverbera positivamente na sociedade, desempenhando papel de transformação social, pois com a lógica androcêntrica do Ensino de História sendo alterada, espera-se que as concepções dos estudantes e seus olhares frente o mundo também sejam.

A dinâmica pesquisada centraliza as questões de gênero, e tensiona para a importância de um Ensino de História que entre suas competências acolhe e pretende desenvolver a criticidade, de acordo com as provocações de Samara Silveira, Bianca Silva e Anderson Ferrari (2021), no texto *Por um Ensino de História Feminista*, que juntas destacam a importância de “ensinar e aprender de forma incômoda”, pois o incômodo é um gerador de sentido. Segundo as autoras mencionadas, ensinar de forma incômoda incide em problematizar a herança do passado, pensar outros sujeitos, bem como outras histórias, e com isso alterar a forma de se enxergar no mundo, dessa forma o estudante percebe-se como sujeito ativo dos processos históricos.

Joan Scott (1995, p. 75) salienta:

Salientamos que as possibilidades de estudo e de análise propostas pela história das mulheres e pelos estudos de gênero são salutares nas esferas curriculares, possibilitando o conhecimento sobre o passado histórico, a partir da constatação das mulheres como ‘sujeitos históricos válidos’.

Portanto, reforça-se a ideia de que um Ensino de História que valoriza o pensamento feminista contribui na transformação da sociedade, como a célebre frase de Paulo Freire diz: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”. Então, havendo o potencial da educação de colaborar positivamente para a sociedade, é preciso oferecer os meios para tornar o ensino e aprendizagem eficiente.

Entretanto, a realidade à qual se depara é de que mesmo com muitas reivindicações dos movimentos feministas e das pesquisas das mulheres na educação, a questão de gênero ainda se encontra distante do saber histórico escolar. Ademais, nas últimas décadas, não houver políticas públicas de igualdade de gênero atingindo o ensino de história, tornando o desafio dos historiadores que se preocupam com um ensino mais crítico e incômodo muito maior, pois as bases desse ensino no Brasil seguem de forma consolidada e hegemônica as visões androcêntricas, mantendo como sujeito o homem branco – europeu.

A pesquisadora Ana Carolina Zeferino (2021) sinaliza essa dificuldade:

[...] podemos observar dois pontos constantes: primeiro, as escolhas curriculares sempre estiveram vinculadas aos interesses da elite política e econômica, latente no formato, nos objetivos, nas prioridades, e, principalmente, nos conteúdos que cada currículo adota; segundo, que existe uma tradição no ensino de história que se iniciou desde a sua construção: basear o ensino em modelos e referências europeias (ZEFERINO, 2021, p. 61).

Espera-se de um ensino feminista primeiro o rompimento desse Ensino de História amarrado, engessado, com caráter rígido, que não dialoga com as demandas sociais. Para o rompimento ser efetivo, é necessário também incluir novos sujeitos e espaços, trabalhar uma outra relação com o tempo histórico, e que sejam construídas novas maneiras de pesquisar, escrever, ensinar e aprender História.

#### 3.4 ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS JUVENTUDES

Diante do objeto de estudos dessa pesquisa se tratar das Juventudes e suas consciências históricas especialmente acerca de questões de gênero, vale-se provocar com sensibilidade para as formas com as quais a aprendizagem histórica

ocorre com os jovens, considerando suas múltiplas facetas e seus sentidos em disputas. Dessa feita, o objetivo está em propor a possibilidade de refletir sobre o mundo contemporâneo através da Aprendizagem Histórica.

Considera-se, então, o conceito de Pensamento Histórico, para responder à questão: “Por que pesquisar o pensamento dos jovens frente às questões de gênero?”. Jörn Rüsen (2010, p. 149) entende que “o pensamento histórico está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. [...] A história como passado tornado presente assume a forma de uma narrativa”.

Por essa razão, justifica-se que pensar historicamente desperta um papel importante na construção de sentido para o educando, que orienta e reorienta-se no processo de seus pensamentos. No mesmo caminho, direciona-se a resposta dos questionamentos básicos que envolvem as discussões no âmbito de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de história: “*Por que aprender história?*” e “*Como aprendê-la?*”.

Dessa forma, a síntese da compreensão é a de que: o Pensamento Histórico, como categoria, apresenta a finalidade, bem como o objetivo para o ensino de história. Ensino esse que não se prende ao âmbito escolar, pois instigado o educando a pensar historicamente, esse desenvolve aprendizagem histórica no curso do tempo, nas trocas e relações sociais cotidianas, afinal essa é a função didática da história.

Esse movimento do estudo do passado, a partir de eventos do presente, para compreender dinâmicas do cotidiano, é o que viabiliza o que chamamos de sentido histórico para o aluno, conforme entendimento do teórico da história Jörn Rüsen (2010). Para pensar sobre essa ligação entre a história e os tempos (presente e passado), tem-se o conceito de vida prática, que Maria Auxiliadora Schmidt (2016) explica:

Há uma interlocução orgânica entre a ciência da história e a vida prática, e é nesta última que são produzidas e detectadas as carências e interesses que podem ser explicitados pelas ideias, métodos e formas de representação da disciplina História. É também à vida prática que o conhecimento histórico retorna a cumprir sua função de orientação temporal. Essa interlocução produz-se e reproduz-se na e pela cultura histórica (2016, p. 32).

Portanto, ao atribuir valor prático à Ciência da História, sua pedagogia desenha-se como a ponte para a interlocução entre o cotidiano e a racionalidade histórica, uma vez que, no exercício de refletir questões do mundo atual, o sujeito se depara com a necessidade de elaborar uma narrativa que envolve pensar o passado para compreender o presente. Com isso, passa a construir a partir do conhecimento histórico a peça chave para situar seu próprio entendimento crítico sobre o mundo.

Compreender o Ensino de História dessa maneira é redefinir as concepções limitantes do que é a História percebendo-a como grande aliada na transformação da relação do ser, com o ser e com mundo. Nesse sentido, Bodo Von Borries (2009, p. 284) diz sobre as funções da História:

“A ‘História’ não é: uma lista de fatos, um armazenamento de eventos, processos e estruturas; o ‘passado’ nem ‘importantes partes do passado’; uma ‘cópia do passado’. [...] A “História” é: uma forma de pensamento distinta; um acesso metódico a um melhor entendimento do mundo e do ser, uma ferramenta para decifrar fenômenos e orientação nos tempos presente e futuro.

Essa redefinição demonstra que há outras interpretações para o mundo, e ter possibilidades desenvolvidas pelo raciocínio de compreensão estimulado proporciona a orientação de “si no mundo”, o que gera atribuições de sentido histórico para o cotidiano. A partir disso, estimula-se a habilidade para a compreensão da perspectiva do “outro no mundo e em outro tempo”. Além de se entender no hoje, o sujeito se torna capaz de aprender sobre o outro em outro período, numa perspectiva da empatia histórica, que aproxima as percepções dos sujeitos, dando significado para a aprendizagem.

Acerca da atribuição de passado que proporciona sentido histórico, Jörn Rüsen diz:

É histórico se o sentido intencionado abrange um contexto narrável entre o passado, o presente e tendencialmente também o futuro. Sentido esse no qual a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e o futuro, esperado (RÜSEN, 2010, p. 154).

Perceber a potência do passado para compreender o presente, a presença do passado no presente, serve de instrumento transformativo para a sociedade, pois provoca amplia a consciência histórica, alcançando novos horizontes com menos engessamentos e novas capacidades para reinterpretar suas noções de mundo.

Esse conceito de História Transformativa (LEE, 2016) trata-se da atribuição de significado para o estudo da história, que estimula outras habilidades do conhecimento histórico e promove uma aprendizagem com noções ampliadas das que antes encontravam-se delimitadas.

Diante disso, questões tão sensíveis de nossa sociedade devem ser debatidas no âmbito educacional, com o objetivo de supera-las. Peter Lee pondera acerca da educação emancipatória e da história transformativa:

É importante salientar a natureza transformativa da história porque, sem qualquer questionamento de que a história modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinados a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente. (LEE, 2016, p. 130).

Portanto, reforça-se que a história deve ser compreendida em consonância com seu sentido, qualidade fundamental para que haja uma nova concepção de “O que é história?”, que seja distante da irrisória visão colocada na citação acima como um “acúmulo” de fatos irrelevantes. Altera-se essa perspectiva de que a História é um depósito de informações do passado e demonstrando-a como um recurso válido para a compreensão dos dias atuais, com potencial para transformar a forma com que enxergamos o mundo e concebendo reinterpretações críticas dos fatos tanto atuais quanto do passado.

Dialogando com a ideia de História Transformativa, e o conceito de História Vicária, também de Peter Lee, vislumbra-se com o Ensino de História a possibilidade de constatar esse potencial transformativo da história. Visto que, conforme sintetiza Éder Cristiano de Souza (2020, p. 178), a História Vicária: “consiste basicamente no entendimento de que um pensamento propriamente histórico desafia raciocínios imediatos e intuitivos, próprios do senso comum [...]”.

Com isso, o Pensamento Histórico pode, a partir de evidências históricas, trazer entendimentos que libertam, instigando a amplitude de interpretações, e fornecendo ferramentas. Logo, o sujeito aprimora seu modo de pensar e visualizar os fatos, tendo uma maior perspectiva, conseguindo associar os eventos atuais e os eventos do passado, compreendendo não só o passado, como também o presente.

As pessoas que refletem historicamente são recompensadas pela situação em que muitas versões diferentes podem ser ouvidas,

comparadas e verificadas quanto à sua plausibilidade ou qualidade convincente (caráter multiperspectivo, controverso e pluralista). Esta não é apenas uma frase barata: as questões históricas mais importantes – como a relação causal entre o colonialismo e a industrialização – são disputas básicas. Aqueles que, por outro lado, rejeitem este equilíbrio de histórias contraditórias devido a incerteza remanescente e ao período de tempo necessário, também desprezarão a história. Mas então, eles não conseguem compreender a situação atual ou, falsamente, atribuem-na à ‘natureza’ ou à ‘lógica’. Esta estrutura de explicações retrospectivas e hipotéticas de situação presente por meio de narrações sobre mudanças no passado é a natureza epistemológica da história (BORRIES, 2009, p. 286).

Esses apontamentos são um demonstrativo da contrapartida do estudo da história para a sociedade, que age mais incisivamente nas salas de aula, mas que cotidianamente movem e respondem as dúvidas dos indivíduos, que interagem com o raciocínio histórico, ao compreender as raízes de fatos que o impactam no presente.

Nesse sentido, faz-se válida a afirmação de Peter Lee (2016) de que nada do que vivemos é instantâneo, sendo a relação dos tempos históricos imprescindíveis para o ensino e a aprendizagem histórica. Do mesmo modo, encontra-se a “projeção” acerca do futuro, que a história nos permite refletir, e onde converge também o sentido de se aprender história.

Acerca disso, Peter Lee:

A História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro. Mas algum conhecimento sobre o passado nos dá um alcance (mesmo que ligeiro) sobre o futuro. Esse alcance não é fortalecido pela tentativa de fazer da história uma fonte pseudocientífica de predições: ela somente tem alguma coisa distinta a oferecer quando nos reportamos a ela (LEE, 2011, p. 37).

Ou seja, pensar historicamente é empoderador na sua maneira de proporcionar para o sujeito novas compreensões de mundo, com percepções do presente, a partir de experiências do passado, que também servirão para prospectar o futuro. Mesmo o futuro configurando um ponto de vista nebuloso, mas que não deixa de existir no campo das ideias quando aguçamos o entendimento do conhecimento histórico e seus movimentos repetitivos, suas permanências e continuidades, especialmente no que diz respeito a temas envolvendo relações de poder, disputas e estratégias de resistência.

Feitos esses apontamentos, está nítido a importância que o Ensino de História oferece para os sujeitos nessa relação que é de aprender a história enquanto se é um agente e vive a história, pois aprendendo o educando move-se. Neste sentido, alia-se ao Ensino de História perspectivas pedagógicas emancipadoras, uma vez que o aprender potencializa a forma de pensar, logo de agir no mundo, ativando o pensamento transgressor, aquele que ultrapassa o que já está dado, é incômodo e busca compreender mais (hooks, 2013).

Portanto, um caminho para libertar as juventudes, ativando suas potencialidades é aliar a aprendizagem histórica e sua metodologia de ensino, no sentido da pedagogia “libertadora” e “transformadora”, ao ponto de permitir que o aluno – jovem - desenvolva habilidades na capacidade de interpretar o mundo a sua maneira, baseando-se em evidências históricas.

Além disso, pensando no caráter transformador na forma de compreender os eventos do passado e presente, reforço a ideia expressa no decorrer do texto, a Aprendizagem Histórica pressupõe a formação do sentido histórico que está para aprimorar o raciocínio histórico do educando. Essa perspectiva é construída, por exemplo, com orientações encontradas pelos sujeitos através de suas indagações sobre presenças do passado no presente, ou na sua empatia de interpretar, com o devido cuidado, os eventos do passado. Neste sentido, há sempre uma consciência histórica a ser trabalhada. Quanto esse conceito, Rüsen diz:

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2010, p. 56).

Pensando nesse fenômeno, a pesquisa opera para mapear as consciências dos jovens, como uma metodologia que proporciona material para teorizar o ensino de história, conforme verifica Isabel Barca:

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das

ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu cotidiano (BARCA, 2007, p. 116).

De acordo com este apontamento de Isabel Barca (2007), é na escola que a identidade social dos jovens é aprofundada e (re) orientada. Servindo a assertiva como justificativa, também, para o objetivo da pesquisa, de investigar a compreensão histórica desse grupo acerca de temas emergentes para a sociedade, onde se enquadra a desigualdade de gênero frente o trabalho doméstico.

Ao voltar os olhos para as juventudes, encontra-se a ofensiva do pensamento conservador, consolidando-se quando não há a interlocução entre os tempos presente-passado. Essa constatação foi observada em pesquisa de Klüppel, Cruz e Cerri (2021), ao perceberem que muitos dos jovens em idade escolar exprimem seus anseios de modo conservador a temáticas sensíveis de demandas sociais, visto a distância que estabelecem entre os problemas do passado e as situações atuais, não os associando.

Considerando a era tecnológica na qual os jovens estão imersos, suas informações e desinformações passam por suas interações com as redes sociais, muito além do cotidiano escolar. A grande disponibilidade de identificações ampliou a ofensiva da juventude, que se demonstra engajada nos embates políticos, movimentando discussões pertinentes ao seu tempo, o que foi notório com a aplicação da pesquisa para estudantes do Ensino Médio. Dessa forma, evidencia-se consideravelmente o estudo da cultura da juventude, a partir das ideias de Dayrell (2007), uma vez que as instituições escolares são o principal espaço de socialização dos jovens, e desempenham papel fundamental em suas perspectivas individuais e coletivas.

Neste sentido, serão apresentados e analisados a seguir, os resultados da pesquisa de campo, que investigou, a partir do tema da Reprodução Social, o Ensino de História das Mulheres, e proporcionou mapear a consciência histórica das juventudes estudantes em Jacarezinho (PR) sobre desigualdades de gênero no âmbito do trabalho e da vida privada.

## **4 O PENSAMENTO DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE HISTÓRIA, GÊNERO E REPRODUÇÃO SOCIAL**

Este capítulo tem por finalidade apresentar e analisar os resultados colhidos com a aplicação do questionário nas instituições de ensino no município de Jacarezinho (PR). A análise efetuada será apresentada da seguinte maneira: a) Apresentação das instituições de Ensino Investigadas; b) Apresentação detalhada do instrumento de coleta de dados; c) Concepções dos jovens estudantes apresentada a partir de eixos temáticos.

Os eixos definidos como facilitadores para socialização das ideias dos jovens são: Identificação do grupo, com enfoque nas categorias de gênero e raça, e na organização e composição familiar; Aprendizagens escolar quanto à História das Mulheres e Mundo do Trabalho; e Pensamentos acerca de feminismos e suas questões, especialmente sobre o Trabalho Doméstico.

### **4.1 CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO INVESTIGADAS**

Procedeu-se, inicialmente, a uma seleção de instituições de ensino que pudessem colaborar para a pesquisa sobre gênero com estudantes do Ensino Médio. Nesse processo duas instituições foram escolhidas: o Colégio Estadual Rui Barbosa e o Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho). As razões que motivam a escolha dessas instituições são: 1) Tratarem-se de duas escolas públicas localizadas em Jacarezinho (PR); 2) Receberem públicos de bairros e até mesmo cidades distintas, como será explanado mais para frente; 3) Utilizarem organizações curriculares diferentes.

Partindo dessas motivações é elucidado, também, alguns caminhos para analisar os dados colhidos com a aplicação do questionário nessas duas instituições de ensino. À priori, a ótica optada é a de um estudo comparativo entre os resultados obtidos. Sabendo que o formulário aplicado é um instrumento possível para mapear o pensamento dos estudantes, precisa-se, previamente, saber de onde vêm esses pensamentos, ou seja, como é a escolarização desses alunos nessas instituições? Como o currículo escolar impacta em suas orientações? Quais são as realidades

socioeconômicas recebidas nestas escolas? Como é a estrutura escolar e de que forma os estudantes são acolhidos nela?

Refletindo de acordo com os questionamentos listados, será efetuada brevemente a apresentação do Colégio Estadual Rui Barbosa e do Instituto Federal do Paraná.

O Colégio Estadual Rui Barbosa (CERB) é uma escola pública, localizada no Centro de Jacarezinho (PR), na Avenida Manoel Ribas, uma das principais da cidade. Por estar em ponto urbano estratégico, recebe alunos de diversos bairros da cidade, inclusive residentes de bairros localizados na zona rural. Essa localização, no centro da cidade, carrega também valor simbólico à instituição de ensino, correspondendo a um dos nomes de Colégios mais conhecidos de Jacarezinho (PR).

A escola se constitui num prédio antigo da cidade, construído em 1938, no qual recebe funções escolares desde o ano de 1958<sup>24</sup>, com uma estrutura escolar de dois andares que ocupa uma quadra inteira, compostas de muitas salas espaçosas e área de convivência, todavia registra-se a não existência da acessibilidade arquitetônica.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2023), atualmente há 140 colaboradores, entre funcionários, professores, secretários e pedagogos, para atender cerca de 1.000 alunos. No momento, há a oferta dos seguintes cursos e atividades complementares nas suas instalações: Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Ensino Médio; Novo Ensino Médio; Novo Ensino Médio Profissional, com técnico em farmácia ou administração; Técnicos integrados em Administração e Recursos Humanos; Técnicos Subsequente em Administração, Vendas, Química, Segurança do Trabalho e Enfermagem; Salas de Recursos Multifuncionais, de Altas Habilidades, de Recursos Multifuncionais – DV (Visual); CELEM – Francês; Programa Mais Aprendizagem; Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (Futsal, Tênis de Mesa e Judô) em parceria com a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Como listado, a escola está funcionando sob a vigência dos dois currículos do Ensino Médio, todavia apenas a turma que está no terceiro ano do Ensino Médio em

---

<sup>24</sup> No ano de 2023 o Colégio celebrou 85 anos de existência.

2023 se mantém com o currículo que antecede à Reforma do Ensino Médio e esse é justamente o grupo em que ocorreu a coleta de dados.

Com a manutenção do currículo para os terceiros anos, a disciplina de História vem sendo ministrada 2 vezes por semana, há no mínimo, 7 anos. Neste currículo o conhecimento para o curso do Ensino Médio é sistematizado, repetindo toda a história da antiguidade ao presente, na perspectiva eurocêntrica, que já havia sido oferecida no Ensino Fundamental.

A outra instituição que participou da pesquisa é o IFPR/Campus Jacarezinho<sup>25</sup> de nível federal. Está localizado no Jardim Panorama, um bairro afastado do centro da cidade. A instituição recebe cursos de nível médio integrado, subsequente e superior, acolhendo estudantes entre jovens e adultos de Jacarezinho e das cidades das intermediações, tanto da região do nordeste paranaense, quanto do sudoeste paulista, que se deslocam majoritariamente de vans ou ônibus particulares para os estudos.

Para o ingresso no Ensino Médio é preciso passar por uma seleção, realizada por meio de uma prova, que conta com cotas raciais e socioeconômicas, correspondendo a 60% das vagas do processo seletivo reservadas a estudantes do ensino fundamental concluintes na rede pública, desses, 30% são destinadas para estudantes com renda familiar de até um salário mínimo e meio (R\$ 1.980,00), e os outros 30% das vagas são reservadas para pessoas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e/ou com deficiências.

Com o implemento dessas ações afirmativas nota-se que o Instituto Federal<sup>26</sup> está também preocupado com a democratização do ensino, evidenciando por meio de Políticas Públicas essa sensibilidade. Todavia, seu acesso se dá após o resultado dos alunos em uma prova, o que seleciona os seus educandos.

---

<sup>25</sup> Durante o ano de 2014 cursei o Ensino Médio do IFPR de Jacarezinho, no curso integrado de Alimentos e no ano de 2020/21 retornei à instituição atuando com o programa Residência Pedagógica em uma das minhas primeiras experiências na docência, ressignificando num mesmo espaço o papel de estudante e de professor. Portanto, há para mim, como autora desta pesquisa, uma relação que é também afetiva com a instituição em objeto.

<sup>26</sup> Os Institutos Federais são fruto de uma ampla política pública do governo do PT, desenvolvida na Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, com Fernando Haddad como Ministro da Educação. O Projeto em execução visa qualificar os Ensinos Médios, com ênfase nas regiões interioranas do país. Entre as estratégias utilizadas está: a valorização do docente, com cargas horárias em sala de aula reduzidas, dispensa para capacitação e remuneração acima da média nacional para a Educação Básica.

Nas turmas de Ensino Médio do IFPR/Campus Jacarezinho ocorre a obrigatoriedade do curso técnico integrado. Neste ano de 2023 os cursos disponíveis para matrícula são: Alimentos, Eletrotécnica, Mecânica e Informática.

Essa instituição está instalada e atuando na cidade desde o ano de 2010, porém no ano de 2015 foi alterado significativamente o currículo escolar, com uma proposta pautada na autonomia para que seus próprios estudantes organizem sua trajetória curricular, mediante unidades curriculares. A limitação dessa autonomia do estudante incide na obrigatoriedade de cursar ao menos 690 horas ao longo do curso de Ensino Médio de cada uma das áreas, divididas em: Humanas, da Natureza e Linguagens. Também é necessário cumprir a carga horária de 1200 horas do curso técnico integrado.

Docentes do IFPR/Jacarezinho apresentam essa inovação metodológica da seguinte maneira:

As Unidades Curriculares (UC), mecanismos pelos quais são dispostos os conteúdos e objetivos do currículo inovador implementado no campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR), apresentam nova metodologia e dinâmica na construção de itinerários formativos múltiplos e diversos, embora para um mesmo grupo de estudantes. Isto é, ainda que os discentes ingressem ao mesmo tempo, cada um deles terá sua própria trajetória formativa durante o período em que cursar o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPR/Jacarezinho (FIORUCCI; CÔRREA, 2018, p. 11).

Com essa proposta curricular o Ensino de História é exercido de forma não corriqueira, pois a disciplina escolar – tradicional – de História, passa a ser desmembrada em conteúdos norteadores, que serão trabalhados individualmente, rompendo com a cronologia tradicional e com a linearidade dos conteúdos históricos, ao mesmo tempo, em que se dissolve a seriação escolar. Todavia, nota-se ainda a predominância dos arranjos da “História Quadripartite”, ao verificar, por exemplo, as Unidades Curriculares do segmento humanidades ofertadas no segundo semestre de 2023: I) *Primeiras Civilizações*; II) *Antiguidade Clássica e Idade Média*; III) *A “Nova” República*; IV) *Donos do Poder*; V) *Brasil Republicano*; VI) *Revoluções Burguesas*; VII) *A Guerra Fria e a Aceleração do tempo moderno*; VIII) *Fascismo e Nazismo*; IX) *Redações para ENEM com temas Históricos*; X) *Brasil Colonial*; XI)

*Sociedade de Consumo: quanto custa a felicidade? XII) Introdução à História Geral; XII) O Mundo do trabalho*<sup>27</sup>.

Quanto à infraestrutura da instituição há um destaque a ser mencionado. O espaço escolar se dá em prédios novos, com acessibilidade arquitetônica, salas espaçosas, iluminadas e arejadas, além da disponibilidade de materiais para desenvolvimento de outras metodologias, e da valorização salarial dos educadores. Também há a valorização de concepções pedagógicas diversas, visto que propicia a prática desse ensino construído pelos próprios docentes, chamado por seus colaboradores de “currículo inovador”.

Feitas as apresentações iniciais, é possível ressaltar algumas diferenças entre ambas. Primeiramente, de grande impacto, tem-se a diferença entre as entidades mantenedoras, por mais que as instituições advenham de serviço público, o CERB pertence à esfera Estadual, já o IFPR é Federal. Mas, o impacto dessa diferença está na concepção do Projeto Político das Instituições Federais que, portanto, recebem também outros investimentos, oportunidades e incentivos para os alunos, pesquisadores e professores.

Há diferença também no público escolar, uma vez que o CERB recebe jovens apenas de Jacarezinho, com perfis socioeconômicos baixos. Já o IFPR, mesmo com a grande maioria de suas vagas reservadas para estudantes socioeconomicamente vulneráveis, realiza uma prova como processo de seleção, não contemplando a totalidades dos interessados. Neste ponto de vista da clientela, o IFPR visto sua constituição com uma referência escolar, alcança estudantes de outras cidades vizinhas, esses tornam-se estudantes residentes de Jacarezinho ou efetuam o deslocamento diariamente de suas cidades para a instituição escolar.

Entre essas diferenças já pontuadas e apresentadas, salienta-se o currículo escolar, com um olhar atento para o Ensino de História. Uma vez que os Ensinos Médios propostos pelas Instituições seguem configurações, tanto organizativas, quanto práticas, distintas. Enquanto o CERB está enraizado naquilo que chamamos de “currículo da tradição”, o IFPR usufrui de um currículo autônomo e dinâmico,

---

<sup>27</sup> Note-se que não abordam diretamente o termo gênero ou história das mulheres – mas outras unidades, como *História da Sexualidade*, ofertadas em outros semestres, tratam mais diretamente do tema. Porém, há abertura para trabalhar o tema em todas as unidades apresentadas, e o Residência Pedagógica – em parceria com a Universidade Estadual do Norte do Paraná - costuma explorá-lo em suas intervenções nas salas de aula do IFPR.

alterando semestralmente suas ofertas de conteúdos, por meio de Unidades Curriculares, definidas pelos próprios professores proponentes.

#### 4.2 CONHECENDO O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO

Após um longo processo de reflexões e produção, foi elaborado um formulário contendo 24 questões, que representam o coração da pesquisa e dialogam com toda a teoria enunciada anteriormente. Evidencia-se como o principal desafio para a construção do formulário a manutenção do objetivo central de mapear o pensamento dos jovens da maneira mais objetiva possível, dessa forma as questões deveriam ser elaboradas evitando tensionar para alguma das perspectivas. O processo para seleção das questões também demandou muitos esforços, tendo em vista a realidade escolar e a disposição do tempo para aplicação, além de que, almejava-se despertar e manter o melhor interesse do aluno, tentando propor questões dinâmicas e menos maçantes para gerar envolvimento e compromisso com as respostas.

O formulário (Anexo A) está dividido em três eixos: 1) um para a identificação do estudante, construído de forma aberta para abranger suas individualidades quanto a gênero, raça, idade, moradia e ocupação, além de questões quanto à composição e organização familiar para direcionar ao interesse da pesquisa; 2) segundo eixo inclui questões abertas e fechadas, visando mapear o interesse do aluno na disciplina de História, e colhendo seus conhecimentos prévios dialogando com conteúdos norteadores que abordaram direta ou indiretamente a História das Mulheres no mundo do trabalho; 3) por fim, um terceiro eixo que trata especialmente de questões de gênero e feminismos, com enfoque para a questão do trabalho doméstico, objetivando explorar as ideias dos jovens estudantes, sendo essas explicativas ou não.

As coletas foram efetuadas na semana do dia 11 ao dia 22 de setembro de 2023, após conversas individuais com os professores parceiros e a coordenação pedagógica de cada uma das instituições. O trabalho contou, claro, com o aceite dos diretores de ambas instituições e o parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) (Anexo B). Junto ao questionário, foi entregue o documento nomeado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), que foi assinado por todos os participantes e recolhido ao final.

A seguir, serão apresentados os resultados colhidos com os jovens estudantes participantes.

#### 4.3 CONHECENDO OS JOVENS ESTUDANTES INVESTIGADOS

Conforme enunciado, o questionário apresentado acima foi aplicado com 85 jovens de turmas do Ensino Médio de Instituições de Ensino Públicas localizadas na cidade de Jacarezinho, em escolas que têm características bem como propostas educacionais distintas, portanto alcançam comunidades escolares diversas.

Para apresentar o objeto de pesquisa, os jovens, é importante, antes de tudo, salientar sobre a não homogeneidade desse grupo investigado: “são tantas as juventudes quantas são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos. Ou seja, juventude é uma categoria socialmente construída” (CASSAB, 2011, p. 159).

Sabendo disso, o questionário intervém buscando, em seu primeiro momento, compreender quais são as juventudes investigadas, para, após isso, saber o que elas pensam, considerando a existência de suas individualidades. Dessa feita, serão seus perfis apresentados, antes de explorar propriamente suas concepções acerca dos temas que atravessam o conceito de Reprodução Social. Serão consideradas suas respostas no formulário, bem como as observações realizadas pela pesquisadora durante a aplicação do instrumento.

De forma resumida, os jovens investigados do Colégio Estadual Rui Barbosa (CERB) moram todos na cidade de Jacarezinho, porém em regiões diferentes, sendo possível constar com o formulário 28 bairros (entre zona urbana e rural). Eles têm faixa etária entre 16 e 18 anos; e, 34,1% deles conciliam os estudos com o trabalho.

Os jovens estudantes do Instituto Federal do Paraná, residentes de Jacarezinho são 60,7%, entre 13 bairros diferentes, sendo o restante dos investigados do Estado de São Paulo ou de outras cidades do Norte do Paraná<sup>28</sup>; a faixa etária deles está entre 15 e 18 anos; e eles dedicam seu tempo totalmente aos estudos.

Dando continuidade à apresentação dos jovens, será dada, ênfase ao recorte de gênero e de raça dentro da categoria Juventude. Essa escolha está em

---

<sup>28</sup> As cidades de residência dos estudantes IFPR/Jacarezinho são: Jacarezinho (PR); Joaquim Távora (PR); Cambará (PR); Santo Antônio da Platina (PR); Salto Grande (SP); Ribeirão do Sul (SP).

consonância com a proposta da pesquisa, que coloca em discussão o trabalho doméstico, evidenciando a existência de uma dupla opressão de atravessamentos em virtude do gênero – feminino - e da raça – pessoas negras - correspondendo a uma atividade profissional (ou não). Neste sentido, também serão exploradas a organização familiar e a divisão das tarefas na vida privada dos jovens investigados.

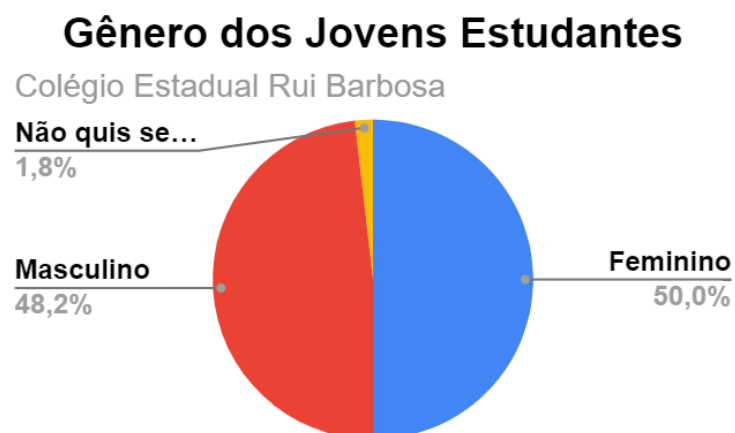
#### 4.3.1 Eixo de identificação: Gênero dos Estudantes Investigados

Como o propósito da pesquisa desenrola-se diante de uma opressão primeiramente de gênero, foi construída uma ficha de identificação dos estudantes que permitisse também explorar suas respostas logo seus pensamentos, considerando suas identificações.

Foi perceptível, durante a aplicação do formulário, que as meninas das turmas se identificavam com o questionário, realizando comentários durante o preenchimento das questões que atestavam seus reconhecimentos, inclusive devolutivas ouvidas, como: *“Muito importante sua pesquisa, nós mulheres pensamos muito pouco sobre isso. Deveríamos pensar mais”*<sup>29</sup>.

Em números, os dados demonstram uma pequena preponderância do gênero feminino em ambas instituições:

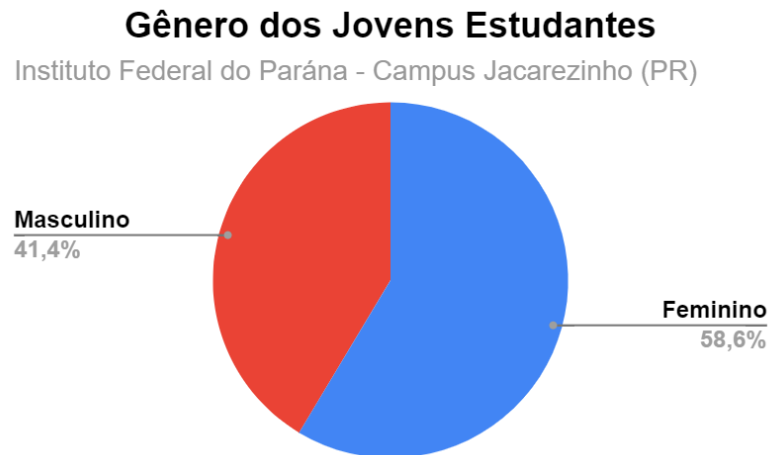
**Gráfico 1** – Gênero dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.



<sup>29</sup> Frase dita por estudante da Unidade Curricular “Introdução à História Geral” do Instituto Federal do Paraná, ao entregar o formulário preenchido para a pesquisadora.

Fonte: autora, 2023.

**Gráfico 2** – Gênero dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.



Fonte: autora, 2023.

No decorrer dessa análise, esses dados serão evocados para melhor explorar as concepções juvenis.

#### 4.3.2 Eixo de identificação: Autodeclaração racial dos Estudantes Investigados

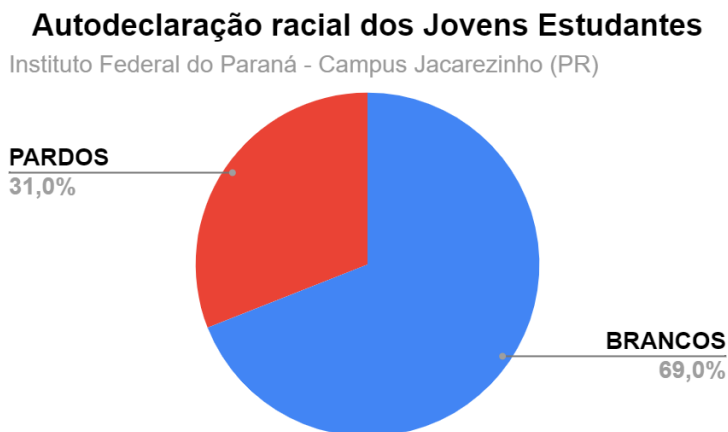
A etapa de identificação racial do formulário gerou muitos alvoroços em todas as turmas investigadas das duas instituições. Os estudantes questionavam a pesquisadora, os professores, os colegas, quanto à sua própria identificação. Suas dúvidas predominavam entre: “*sou branx ou sou pardx?*”.

Diante de uma juventude do século XXI, que está atenta quanto às discussões políticas e sociais, visto a facilitação do acesso à discussão em meios de comunicação tecnológicos que são próprios de sua geração, e considerando que são jovens, prestes a receberem o título de adultos e concluírem a vida escolar, chamou-nos a atenção como seus entendimentos quanto à identificação etno-racial segue em formação.

Todavia, considera-se uma permanência incômoda da colonização e, posteriormente, do mito da democracia racial brasileira, carregado de

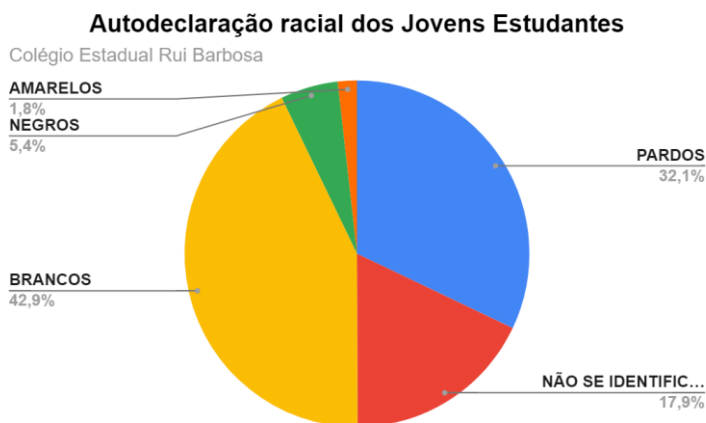
embranquecimento de nossa população. Frente a essas construções racistas os jovens se declararam de duas maneiras predominantemente: *brancos ou pardos*, conforme apontam os gráficos.

**Gráfico 3** – Autodeclaração racial dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.



Fonte: autora, 2023.

**Gráfico 4** – Autodeclaração racial dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.



Fonte: autora, 2023.

Conforme se observa, na mostra coletada no Instituto Federal (Gráfico 3), de fato houve apenas duas categorias de identificação racial declaradas no formulário. Salienta-se que a ficha de identificação foi organizada para respostas de forma

aberta. Essas mesmas duas categorias (branco e pardo) predominam no Colégio Estadual Rui Barbosa, seguido de um dado curioso, no qual consta que 17,9% dos investigados preferiram não responder (Gráfico 4).

A ausência e/ou pouca presença de pessoas autodeclaradas negras nessas instituições de Ensino é um dado que merece atenção, tendo em vista que em Jacarezinho há uma significativa presença da população negra. Segundo o Relatório da Vigilância Socioassistencial do município, efetuado em novembro de 2023, os negros representam a maioria dos assistidos (JACAREZINHO, 2023).

Todavia, os dados notados nesta investigação, implicam duas situações possíveis: evasão escolar da população negra, tendo em vista a falta de políticas públicas de qualidade para a permanência escolar; ou o receio da autodeclaração (observada durante o preenchimento das respostas), diante de tantas violências que ferem os corpos negros cotidianamente.

Contudo, na ficha de identificação já foram antecipados, de certa forma, os desafios das reflexões frente às questões raciais provocadas pelo formulário.

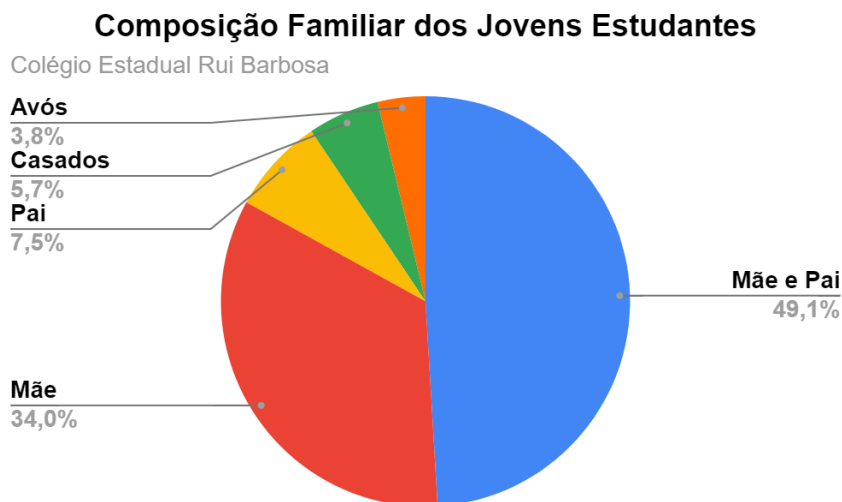
#### 4.3.3 ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E DIVISÃO DO TRABALHO (IN)VISÍVEL

O questionário aplicado também voltava-se para entender sobre as experiências pessoais dos jovens estudantes frente às questões de gênero e raça entrelaçadas com as opressões e desigualdades socioeconômicas. Neste eixo, chamado de *identificação*, foram incluídas questões sobre a composição familiar e a divisão do trabalho doméstico nos seus lares.

Quanto à composição familiar, foi questionado quem eram os membros que dividiam a mesma residência que o jovem estudante. Com isso coletaram-se os seguintes dados: no CERB 81,8% dos jovens residem na mesma casa que suas figuras maternas, 54,5% tem a figura do pai em suas casas, mas apenas 7,5% desses jovens moram apenas com o pai, enquanto que 34% residem apenas com a mãe. Houve menção a outros partícipes dos núcleos familiares, como os avós e os irmãos. Ademais, houve, inclusive, casos de jovens que já estão construindo suas próprias famílias e estão casados, representando 5,7% dos estudantes, conforme elucida gráfico abaixo.

**Gráfico 5** – Composição familiar dos Jovens Estudantes do Colégio

Estadual Rui Barbosa.



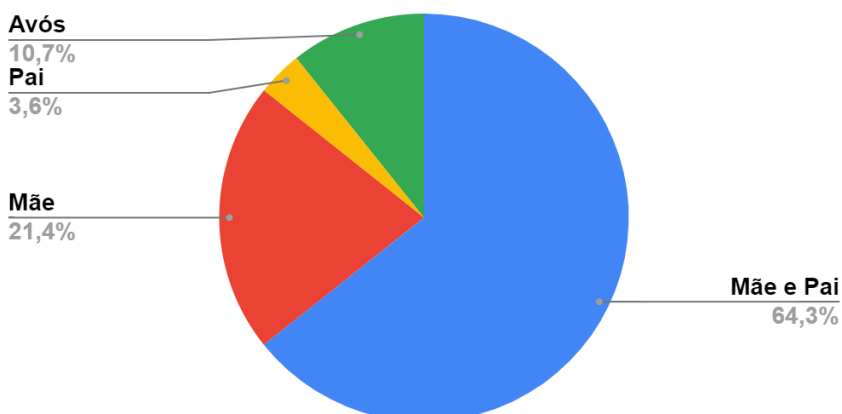
Fonte: 2023, autora.

A Composição Familiar no Instituto Federal é semelhante. A figura materna continua como a base principal das composições familiares, no caso, 85,7% dos jovens residem com suas mães. Já 67,9% convivem também com suas figuras paternas. Apenas com a mãe, são 21,4% dos jovens, e apenas com o pai 3,6%. Com ambos são 64,3%. Diferentemente do CERB, contudo, não houve identificação de jovens casados na amostragem do IFPR. No gráfico abaixo está ilustrado a composição dos jovens que residem com apenas suas mães, apenas seus pais, apenas seus avós, e ou com as duas figuras (maternas e paternas) presentes.

**Gráfico 6** – Composição familiar dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.

### Composição Familiar dos Jovens Estudantes

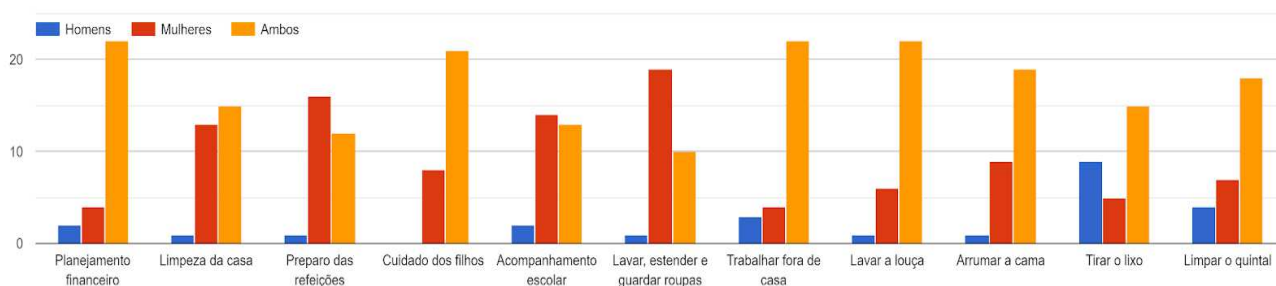
Instituto Federal do Paraná - Jacarezinho



Fonte: autora, 2023.

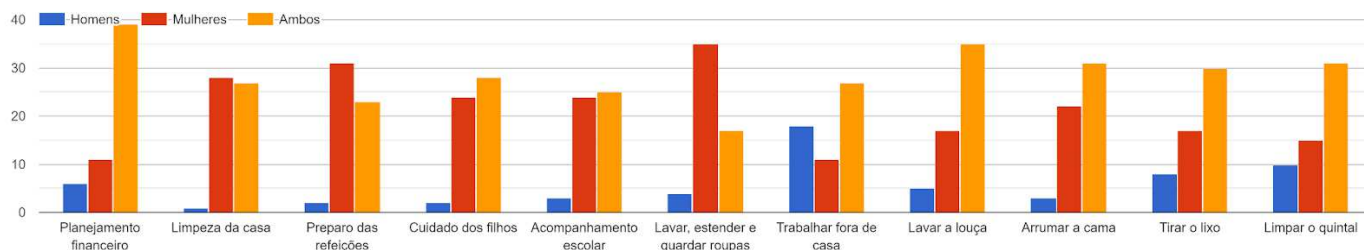
Junto com a organização da composição familiar, o questionário visou mapear como são distribuídas as tarefas domésticas em suas respectivas casas. Nesse sentido, foram apresentadas uma série de afazeres domésticos, questionado se os membros que desempenhavam essas tarefas em suas casas era mulheres, homens ou ambos. Os dados coletados em cada uma das escolas foram os seguintes:

**Gráfico 7** - Divisão entre os gêneros das tarefas domésticas – Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho.



Fonte: autora, 2023.

**Gráfico 8** - Divisão entre os gêneros das tarefas domésticas - Colégio Estadual Rui Barbosa.



Fonte: autora, 2023.

Essas respostas demonstram que as famílias dos jovens costumam dividir as tarefas domésticas, entretanto, quando não divididas, nota-se uma discrepância entre os gêneros para a execução dessas, pois poucas vezes são os homens que são sobrecarregados – sozinhos - para o desempenho dessas funções. Há também destaque para as categorias “preparo das refeições” “lavar, estender e guardar roupas”, na qual foi evidenciado ser uma tarefa desempenhada majoritariamente pelas mulheres. Enquanto que, a figura masculina se sobrepôs ao gênero feminino apenas na categoria “Tirar o lixo” no IFPR/Jacarezinho, e para os estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa, apenas na categoria “Trabalhar fora de casa”, indicando que os homens ainda têm um trânsito maior nos espaços e na vida pública.

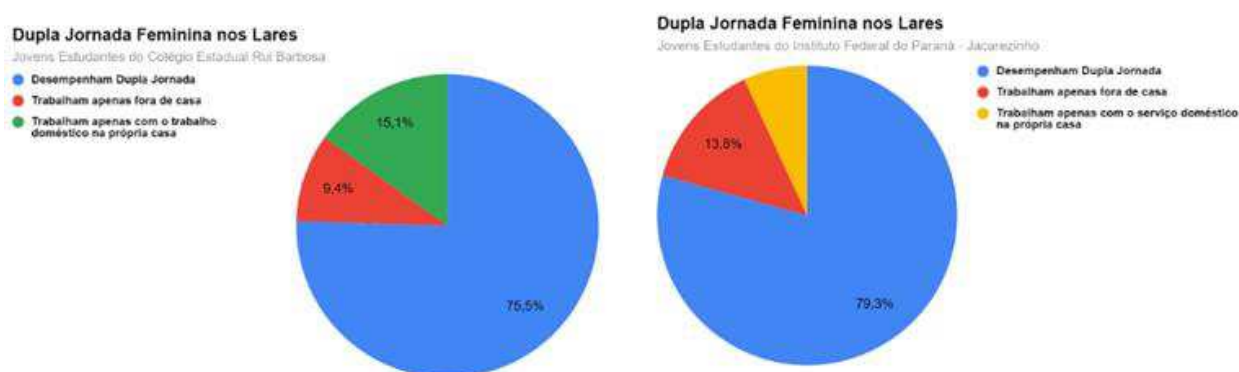
Ao realizar essa dinâmica na sala de aula, de pensar o imenso leque de afazeres domésticos, e quem os executa diariamente em suas famílias, inúmeros alunos durante o processo de reflexão afirmaram em voz alta e até mesmo em tom de lamentação o seguinte: “aqui só vou responder que são as mulheres”.

Individualizando e efetuando um comparativo entre as respostas, constatamos que dentro os jovens estudantes do Instituto Federal há uma maior divisão das tarefas entre os membros da família, enquanto no CERB percebe-se uma maior aproximação do gênero feminino como principal realizador das atividades, apesar de também predominar a divisão das tarefas entre os gêneros.

Para explorar de forma mais incisiva a relação dos jovens com o trabalho doméstico, foi efetuado o seguinte questionamento: *Questão nº 15* “As mulheres ao seu redor, trabalham em suas próprias casas com a demanda doméstica e fora das

casas no mercado de trabalho?”. Essa pergunta elaborada em formato de alternativa tinha por intuito mapear experiências com a dupla jornada do trabalho feminina, ou não, nas famílias dos jovens pesquisados. As respostas demonstram que as figuras femininas dos Jovens do IFPR e do CERB desempenham marjoritariamente dupla jornada .

**Gráfico 9 – Dupla jornada feminina nos lares dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa e do Instituto Federal do Paraná – Jacarezinho.**



Fonte: autora, 2023.

Visando compreender a experiência do aluno com o trabalho doméstico remunerado, outras duas questões foram elencadas: Questão nº 16 “Algum(a) trabalhador(a) recebe (ou recebeu) para limpar a cada de vocês ou cuidar das crianças de sua família?”; Questão nº 18 “Você tem algum familiar que realiza tarefas domésticas na casa de terceiros?”. A devolutiva dos estudantes atestou que cerca de 20% dos estudantes de ambas instituições tiveram algum terceirizado realizando tarefas de “doméstica” ou “babá” em suas casas, e que cerca de 40% desses jovens têm algum familiar que está no mercado do Subemprego doméstico. Destaca-se que uma estudante do IFPR e duas estudantes do CERB sinalizaram que elas desempenharam atividades ligadas ao serviço doméstico na casa de terceiros.

Com essas respostas percebe-se que, apesar de que a temática não seja explorada como conteúdo escolar, ainda confere a ela muita pertinência e repercussão entre os jovens, pois retoma experiências individuais, que são reproduções coletivas, de atividades cotidianas necessárias e repetitivas, e ao serem provocados para a reflexão frente a invisibilidade dos trabalhos de cuidado geram-se

assimilações e entendimentos que impactam diretamente nas suas próprias realidades.

#### 4.4 ENSINO DE HISTÓRIA E OS JOVENS ESTUDANTES DE JACAREZINHO (PR)

Antes de explorar as concepções explicativas dos jovens sobre as questões de gênero envolvidas no trabalho de cuidado, buscou-se mapear seus conhecimentos a partir dos conteúdos aprendidos por meio das disciplinas de História, ao longo de suas trajetórias escolares. Dez questões foram formuladas com os objetivos específicos de compreender os interesses dos alunos na disciplina e suas impressões quanto à importância do conhecimento histórico para o entendimento de suas próprias vivências e relações sociais, além de mapear suas aprendizagens e ideias quanto à História das Mulheres e o Mundo do Trabalho.

Essa proposta visava relacionar para o aluno a temática trabalhada com o Ensino de História, pensando primordialmente nas possíveis ausências do Ensino escolar frente ao Mundo do Trabalho Feminino, já apontadas nessa pesquisa.

Quanto aos seus interesses nos conteúdos da disciplina escolar, poucos alunos manifestaram desinteresse total, não chegando a 5% dos investigados. Já quanto aos conteúdos que mais despertam atrativos para os jovens estudantes, de ambas instituições, está primeiramente o estudo de “grandes guerras e batalhas”, seguido de “Lutas, revoltas sociais e políticas” e “História das minorias sociais”. Nota-se, então, o entusiasmo da juventude frente a História política e social.

Ao questioná-los quanto ao interesse no estudo da “História da Vida Cotidiana”, no Colégio Estadual 30,4% dos alunos manifestaram interesse, enquanto que no Instituto Federal essa porcentagem foi diminuída, sendo apenas 20,7% os interessados. Em contrapartida, ao responderem à *Questão 5 - “Os conteúdos aprendidos na disciplina de História se relacionam com a sua vida?”*, 61,2% dos estudantes do CERB e 36% do IFPR sinalizaram que “não se relacionam”.

Já os estudantes que constataram relevância do Ensino de História com o Tempo Presente apresentaram argumentos semelhantes, a partir de percepção quanto às desigualdades sociais contemporâneas e suas permanências de outros tempos históricos e conquistas sociais contemporâneas que retomam a movimentos de resistências dos sujeitos ao longo da História. Para responder essa questão, alguns alunos inclusive mencionaram serem parte de uma minoria social,

sinalizando, dessa vez, que a História tem utilidade para compreender inclusive a sua existência, resistência e reexistência.

Outro exemplo foi o aluno do CERB que percebe a importância da História com a sua vida porque ela “[...] nos ajuda entender o passado, compreender as escolhas e eventos que moldaram o mundo atual, e nos ajudar com os acontecidos passados a tomar decisões diferentes para o futuro.”

Essas respostas demonstram que ao menos parte dos estudantes detém referenciais para se perceberem no tempo como sujeitos históricos.

#### 4.4.1 Jovens Estudantes de Jacarezinho (PR): Ensino de História e o Mundo do Trabalho

Partindo de premissas anteriormente estudadas, identifica-se que a História do Trabalho tem dois pontos principais: o capital e o homem. Com essa perspectiva rasa consumida por nossa sociedade e indiretamente, reforçada nos livros didáticos, que pouco explora o Mundo do trabalho feminino, nota-se que “o capital e o homem”, são o duo que invisibilizou o trabalho feminino – trabalho doméstico, uma vez que, como enunciado muitas vezes, essas funções são realizadas primordialmente pelas mulheres e comumente sem remuneração.

Neste gancho, para entender o Ensino e a aprendizagem dos alunos de Jacarezinho (PR), de conteúdos afins ao tema explorado, o formulário utilizou de instrumento duas questões abertas envolvendo a História do Trabalho, sendo elas: *Questão nº 12 – O que você se recorda de estudar na disciplina de História sobre o mundo do trabalho? e, Questão nº13 – Nos séculos XIX e XX, se desenvolve um processo chamado Revolução Industrial, onde se dissemina o trabalho assalariado. O que esse processo modificou na História do trabalho das mulheres?*

Respondendo à questão nº12 a principal resposta das duas instituições foi “Revolução Industrial”, já dialogando com a questão da sequência. Outras respostas mencionaram Capitalismo, Escravidão e Mercantilismo. Já outros alunos, do Colégio Estadual Rui Barbosa, lembraram de movimentos sociais, e escreveram Getúlio Vargas e Movimentos Operários.

Ao assimilar o trabalho das mulheres e a Revolução Industrial, as respostas basearam-se na “inserção da mulher no mercado de trabalho como mão de obra barata”. Essa percepção de mundo pela ótica do capital nos é reforçada

frequentemente, associando a origem do trabalho (feminino?) à remuneração, o que se confirma outra vez com os estudantes, ao responderem como verdadeira (60,9% CERB e 82,1% do IFPR) na assertiva de verdadeiro ou falso da Questão 21, que “Durante muito tempo as mulheres não trabalharam: só recentemente lhes foi concedido o direito de trabalhar para ajudar no sustento da família”. Isso invalida ainda hoje a perspectiva do trabalho de cuidado ser enxergado como trabalho e remunerado adequadamente.

E quanto ao Mundo do Trabalho Feminino, os estudantes das duas instituições em sua maioria dizem, se aproximando de 60%, que nunca refletiram sobre o tema na disciplina de História. Tendo em vista a concepção curricular nacional, os números dessa pesquisa nos fazem pensar: como anda o Ensino de História das Mulheres no Brasil?

#### 4.4.2 Jovens Estudantes de Jacarezinho (PR): Ensino de História das Mulheres

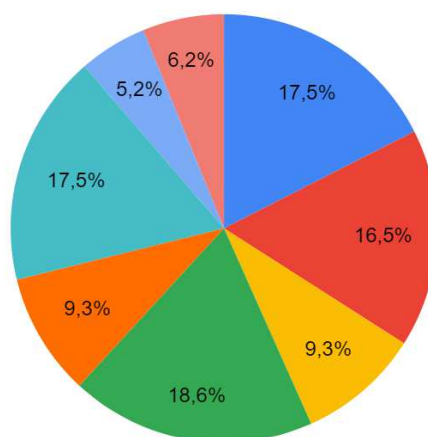
Com enfoque mais direto para o Ensino de História das Mulheres, propusemos a *Questão nº 06* – “Quais temas sobre a História das Mulheres você já estudou?”. As respostas indicaram que os principais conteúdos estudados pelos alunos do Colégio Estadual foram em relação à participação política com o direito ao voto e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Já do Instituto Federal os estudantes indicaram primordialmente terem estudado o papel das mulheres em civilizações antigas, seguido de participação política e a escravidão. Todas as respostas podem ser observadas nos gráficos abaixo.

**Gráfico 10** – Conteúdos de História das Mulheres estudados pelos Jovens do Instituto Federal do Paraná – Jacarezinho.

#### Conteúdos estudados - História das Mulheres

Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná - Jacarezinho

- Escravidão
- Inserção no mercado de trabalho
- Movimentos feministas
- Papel nas civilizações antigas
- Participação em grandes eventos
- Participação Política
- Questões de gênero contemporâneas
- Nunca estudei



**Gráfico 11** – Conteúdos de História das Mulheres estudados pelos Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa.



Fonte: autora, 2023.

Ao serem questionados pontualmente sobre terem estudado alguma luta ou movimento social feminista, na Questão nº 7, há uma diferença significativa entre ambas instituições. Enquanto os alunos do CERB respondem majoritariamente que sim (72,7%), os estudantes do IFPR respondem majoritariamente que não (58,6%).

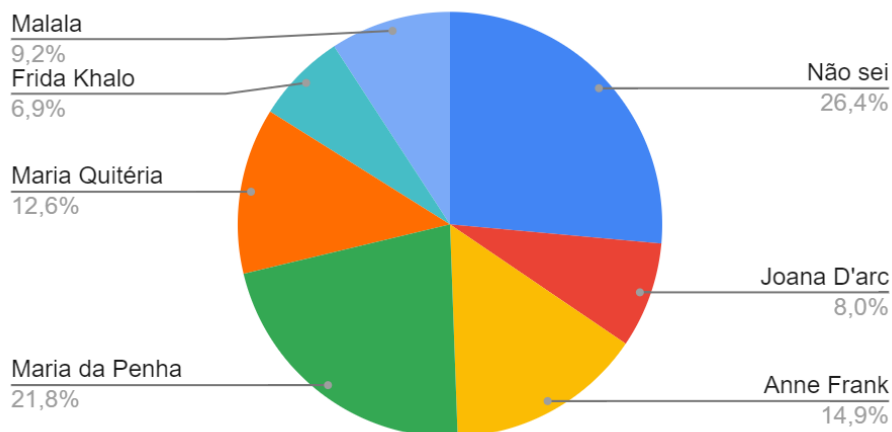
Outros dados mais significativos sobre o Ensino de História das Mulheres foram colhidos nas questões número 09 e 10, que estão entre as questões que geraram mais alvoroço na sala de aula no momento da aplicação do instrumento de pesquisa. Quando questionados sobre o nome de três personalidades femininas estudadas na disciplina de História, vários se sentiram incomodados, o que correspondeu a uma negativa de boa parcela dos estudantes quanto a conhecerem figuras para mencionar seus respectivos nomes no formulário. Neste sentido, houve o seguinte comentário: “se fosse nome de homem eu saberia”, demonstrando que a questão cumpria seu papel de também provocá-los frente ao Ensino de História ao qual estavam acostumados.

No quadro abaixo estão 7 das principais respostas dos jovens estudantes de cada uma das escolas. Pode-se perceber, ao comparar os gráficos, que há certa semelhança entre os nomes mais lembrados e mencionados nas duas instituições.

**Gráfico 12** – Personalidades femininas da História das Mulheres conhecidas pelos Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa.

### Personalidades Femininas - História das Mulheres

Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa

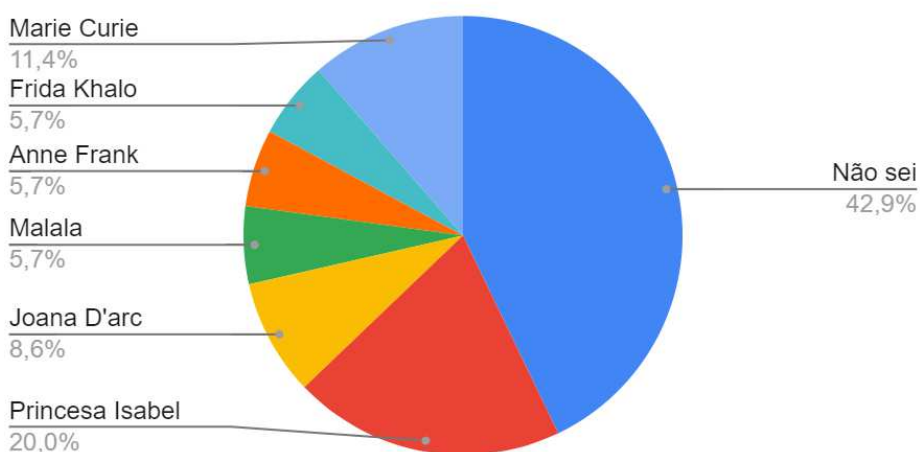


Fonte: autora, 2023.

**Gráfico 13** – Personalidades femininas da História das Mulheres conhecidas pelos Jovens do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.

### Personalidades Femininas - História das Mulheres

Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná - Jacarezinho



Fonte: autora, 2023.

Além dos nomes apresentados nos gráficos acima, outras personalidades foram lembradas por um ou dois alunos durante a coleta, sendo todos

personalidades políticas, como: Dilma Roussef, Michele Bolsonaro, Margareth Thatcher, Simone de Beauvoir, Rainha Leopoldina, Rainha Elizabeth, Rosa Luxemburgo, Anita Garibaldi e Mariele Franco. Ademais, chama-se atenção para o grande índice de respostas com “Não sei”, especialmente dos alunos do IFPR, o que pode indicar a pouca atenção a esta questão no ensino de História.

Dando continuidade à apresentação dos dados, a *Questão nº10 – “De acordo com o que já estudou, descreva alguns aspectos da vida das mulheres (indígenas, europeias e negras) na época em que o Brasil era colônia de Portugal”* teve baixíssimas respostas, pois um número significativo de estudantes escreveu “não sei”, “não estudei”, ou deixaram em branco ao menos alguma das lacunas a serem preenchidas. Foi sobre as “mulheres indígenas” o maior déficit dos jovens estudantes: 48,2% dos estudantes do IFPR e 57,5% dos estudantes do CERB não responderam quanto às mulheres indígenas.

Neste sentido, uma aluna do Instituto Federal demonstrou sua indignação com a ausência de aprendizagem: “se nunca aprendi sobre personalidades femininas brancas, acho difícil encontrar indígenas ou negras, dizem que ‘falta interesse’, na verdade, não, apenas nunca foi um material disponível nas escolas assim como homens brancos são”.

Abaixo será elencado, em uma tabela, três categorias que sintetizam as principais respostas dos estudantes participantes nessa questão, contendo respostas mais elaboradas, de ideias mais destoantes e também carregadas de estereótipos.

**Tabela 1** – Ideias explicativas dos Jovens Estudantes sobre aspectos da vida das mulheres na América Portuguesa.

<i>Mulheres indígenas</i>
Foram violentadas, escravizadas e estupradas.
Elas desempenhavam um papel importante na sociedade, eram cuidadoras, agricultoras e transmissoras do conhecimento ancestral.
Andavam peladas com cultura exótica.
<i>Mulheres negras</i>
Violentadas, escravizadas, estupradas e sofriam racismo.
Realizavam atividades domésticas como lavar roupa e eram amas de leite.

Eram separadas de suas famílias e de sua cultura.
<i>Mulheres europeias</i>
Só podiam participar da vida privada.
Participação política: houve alunos que responderam que tinham participação política e outros que escreveram que elas não tinham.
Nobreza (princesas, madames).

Fonte: autora, 2023.

Apesar de pouco elaboradas as ideias, percebe-se que os alunos conseguem observar distinção entre a categoria mulher, pensando no gênero enquanto plural, com suas particularidades, principalmente frente a determinadas opressões, como foi e é o colonialismo. Porém, no final do questionário, ao serem provocados com uma questão verdadeira ou falso, que continha a seguinte assertiva “A condição de gênero das mulheres negras, indígenas e europeias, durante o período em que o Brasil era colônia de Portugal eram semelhantes.”, 14,3% dos estudantes do IFPR e 32,6% do CERB marcaram como verdadeira, destoando do raciocínio proposto pela questão número 10.

Com esse mostruário a premissa se faz verdadeira, de que História das Mulheres não é um conteúdo ministrado com êxito nas aulas de História. A problematização das condições femininas ao longo do tempo, principalmente considerando situações complexas brasileiras, recortes étnicos-raciais e de classe, também não é bem demarcada nos poucos conteúdos que ainda remetem à História das Mulheres no currículo tradicional e mesmo na tentativa inovadora do IFPR.

#### 4.5 EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE FEMINISMOS

Propondo a temática do trabalho de cuidado e questões de gênero, explora-se também os feminismos e as suas reivindicações. Por essa razão, o questionário procurou compreender o que pensam os jovens sobre as lutas sociais feministas de forma geral, e especificamente o que pensam os jovens sobre *Reprodução Social* – trabalho doméstico, dupla jornada/tripla jornada de trabalho, desigualdades de gênero, raça e classe.

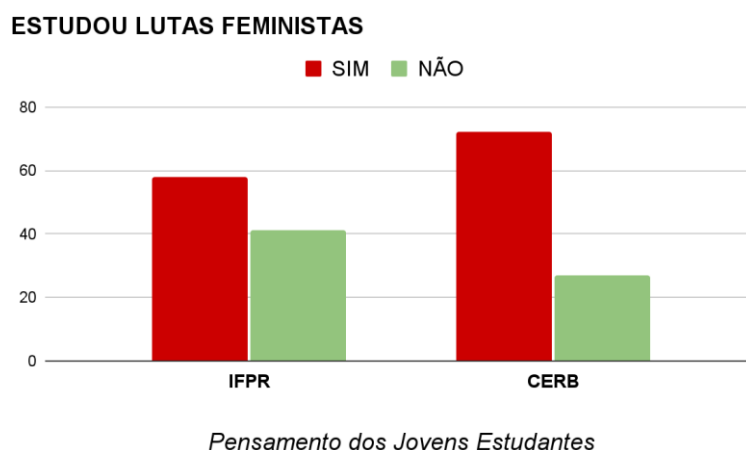
Quanto à pergunta mais abrangente, ao serem os jovens questionados sobre

as reivindicações feministas nos tempos (presente e passado), ocorreu a repetição de ideias, quais sejam: a participação política, o fim das violências e a liberdade sexual. Todavia, algumas conquistas do tempo passado foram demarcadas com facilidade, como: o direito ao voto, a inserção no mercado de trabalho e o direito à educação, essas respostas corresponderam a 72,2% (CERB), e 79,3% (IFPR).

Nesse ponto, houve apenas uma resposta construída sob discurso de ódio machista, evocando o mito da beleza, que exerce cobranças estéticas sob o corpo feminino, ao dizer que a reivindicação das feministas é “deixar os pelos dos suvacos crescerem”. Entretanto, as demais respostas demonstram-se bem articuladas e fundamentadas, até mesmo apresentando conhecimentos conceituais acerca das reivindicações, como a interseccionalidade mencionada por uma estudante, e a solidão da mulher negra, mencionada por outra estudante. Vale-se dizer que as estudantes que apresentaram tais conceitos são do gênero feminino e se autodeclararam pardas.

Neste sentido, a *Questão nº 7 – “Você estudou alguma luta ou movimento social organizado por mulheres?”*, e a respostas dos alunos de ambas instituições demonstrou que a maioria dos estudantes teve contato, sim, na escola sobre o tema. Chama a atenção as respostas dos jovens do Instituto Federal, que demonstram uma aproximação nos números dos que estudaram e dos que não estudaram tais lutas.

**Gráfico 14 – Conteúdo Escolar – Lutas Feministas - Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa e do Instituto Federal do Paraná – Jacarezinho.**



Fonte: autora, 2023.

Feito esse mapeamento de caráter mais abrangente, o questionário volta-se

para questões de gênero mais específicas, no que abrange as questões sobre a *Reprodução Social*. A princípio, uma charge é utilizada como a estratégia provocadora para que os estudantes compartilhe suas ideias e impressões acerca do Gênero Feminino no Mundo de Trabalho. A charge contém uma mulher se equilibrando, carregando elementos que remetem à cozinha em uma das mãos, com a outra mão ocupada por itens de escritório, e, ainda na ponta de seu nariz, encontra-se a tentativa de equilíbrio com a representação de um bebê, mamadeira e fraldas. Conforme figura abaixo:

**Figura 1** – Charge Tripla Jornada de Trabalho – Ilustração Amâncio



Ilustração: Amâncio.

Abaixo seguem algumas respostas dos Jovens estudantes, a partir da Questão 14 – “[...] Quais trabalhos estão sendo evidenciados e como você compreende a charge?”.

**Tabela 2** – Interpretando a charge - Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.

<i>Jovens Estudantes – Colégio Estadual Rui Barbosa</i>	
	Cuida da casa, cuida das crianças e trabalham.
	Fazer comida, cuidar de criança, arrumar a casa.

Ela da conta de tudo sem precisar de um homem.
Que a mulher tem que cuidar da casa e dos filhos, pois isso é o trabalho de mulher segundo “homens”.
É frustrante, porque se ela não der conta de uma das áreas da sua vida ela é tratada como incapaz ou fraca.

Fonte: autora, 2023.

**Tabela 3** – Interpretando a charge - Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho.

<i>Jovens Estudantes – Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho)</i>
Não sobra tempo para a mulher.
Compreendo que a vida da mulher é muito difícil, lidar com o trabalho fora e dentro de casa e ainda ser diminuída e desvalorizada.
Uma dona de casa que tem que se virar nos 30 pra dar conta de tudo.
Pois sendo mulheres, a sociedade tem em mente que é uma obrigação, dever, delas realizar essas atividades. Onde os homens que realizam essas atividades também são vistos como uma pessoa mais feminina.
Eu entendi que as mulheres tem que manter todos os serviços de casa em equilíbrio e ainda trabalha.

Fonte: autora, 2023.

Foram selecionadas algumas das respostas dos mais de 80 participantes para elencar na tabela acima. O que foi possível constatar é que, quanto à primeira pergunta: “quais os trabalhos estão sendo evidenciados na charge?”, a maioria dos jovens, em suas anotações, teve dificuldades em perceber o trabalho doméstico como “trabalho”, sinalizando muitas vezes como “cuidar”, ou até mesmo expressões que diziam “além de *tudo isso*, ela trabalha”, evidenciando que o trabalho fora de casa é ‘o trabalho’ reconhecido. Também destaco as percepções quanto ao tempo e o mundo do trabalho com o fardo de gênero, pois houve comentários com “se virar nos 30 pra dar conta de tudo”, e “não sobra tempo pra mulher”, afinal, na charge está ilustrado a chamada “tripla jornada de trabalho” que sobrecarrega as mulheres cotidianamente.

Como se pode notar, houve respostas elaboradas que demonstravam

incômodo e indignação frente a essa realidade que é machista. Nesta proposta, alguns estudantes sinalizaram serem contrários à naturalização dos afazeres domésticos para o gênero masculino, ao questionar a sociedade que assim o impôs e os padrões de gênero envoltos, como as referências aos trabalhos de cuidado serem “mais leves, logo mais afeminados”.

Também houve respostas que incluíram na reflexão o julgamento da sociedade frente a essa mulher “perfeita”, ora “bela, recatada e do lar”, que se não cumprir com os atributos de “sua natureza”, é desvalorizada, e deve ainda cumpri-los “bem”, para, quem sabe, ser minimamente valorizada. Nessas percepções, alunas do gênero feminino indicavam sua frustração com uma organização social que já coloca sobre seus ombros essas expectativas e responsabilidades.

Para sistematizar a respostas dos estudantes quanto a esse tópico que nos é tão caro nessa pesquisa, foi efetuada a *Questão nº 17 – “O trabalho doméstico é fundamental no nosso dia a dia, para vivermos em um lar limpo, termos uma boa alimentação e educação. Essas funções poderiam ser divididas igualmente entre todos os moradores da casa, porém, costumam sobrecarregar as mulheres. Por quê, culturalmente, essas atividades são desempenhadas por mulheres?”*

Em tabela, seguem respostas elaboradas pelos jovens estudantes:

**Tabela 4** – Ideias explicativas sobre gênero e o trabalho doméstico dos Jovens Estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa.

<i>Jovens Estudantes – Colégio Estadual Rui Barbosa</i>
Os homens trabalham, as mulheres ‘cuidam’ da casa.
O trabalho é fundamental no nosso dia a dia, e o doméstico deve ser dividido.
Acho que homens também pode fazer porém eu gosto de fazer porque acho que sai melhor.
Pois as mulheres tem mais um experiência digamos, mas todos tem que se ajudar porque todos moram no ambiente.
O homem é quem deve sustentar e cuidar da mulher, penso assim e em ser assim com minha esposa.
Desde os tempos passados somos vistas como mais fracas, apenas podendo fazer trabalho doméstico.

Antigamente o homem saia para trabalhar e a mulher cuidava da casa e dos filhos, e até nos dias de hoje essa ideia se mantém em pessoas mais conservadoras.
As mulheres carregam o peso da escravidão desde sempre, porque os homens tem poder.
Casamento é assim mesmo.

Fonte: autora, 2023.

**Tabela 5** – Ideias explicativas sobre gênero e o trabalho doméstico dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho).

<i>Jovens Estudantes – Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho)</i>
Por causa do patriarcado as mulheres se inseriram no mercado de trabalho depois dos homens.
Na cultura se estabeleceu que as mulheres são mais frágeis, desempenhando serviço mais leves e o mais pesado os homens.
Só as mulheres foram ensinadas a limpar a casa.
Eu acho que a mulher desde nova já aprende a tomar conta de uma casa, já o homem sempre sai pra trabalhar. Filhos a mesma coisa, a criança sempre vai precisar mais da mãe.
Mulheres assumiram um papel na nossa base social como doméstica, preparando alimentos e cuidando da casa, sendo proibidas de trabalhar fora, até porque é vantajoso para esse sistema em que sejam dependentes.
Pelo fato de serem mais dedicadas e ter um dom melhor de ajudar de casa, mas não impede que o homem ajude ou faça todo o serviço.
Devido sermos colonizados pelos europeus que tinham essa cultura e não conseguimos largá-la.

Fonte: autora, 2023.

Dentre esses exemplos, é possível notar que as respostas do Colégio Estadual estão mais pautadas na submissão às tradições, enquanto no IFPR percebe-se uma diferença na elaboração das respostas, com uma maior historicização, apresentando conceitos como patriarcado e colonização. Todavia, há também discursos com raízes na naturalização dos costumes e na tradição.

Ao analisar, também foi percebido que o próprio gênero do estudante foi demarcado nos seus dizeres, quando, por exemplo, ele diz “o homem quem deve sustentar e cuidar da mulher. [...] serei assim com minha esposa”, ou quando ela diz

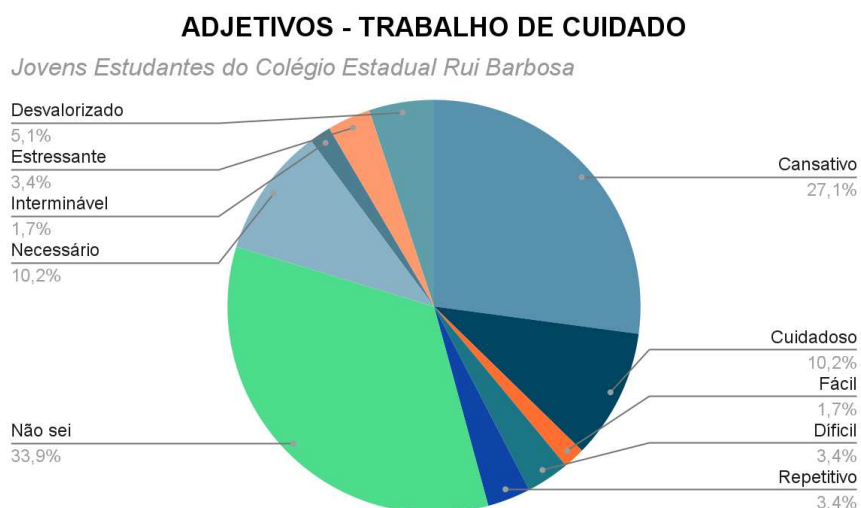
“homens também podem fazer, mas eu faço porque assim fica melhor”. Essas frases demonstram que nas juventudes também estão enraizadas as construções sociais machistas e conservadoras, evidenciadas na frase “Casamento é assim mesmo”, assertiva que poderia ser uma provocação, ao mesmo tempo que pode estar apenas como uma convicção sólida.

Ademais, há de se dizer, que houve tentativas de argumentos associados à História, à política e ao social, como: “As mulheres carregam o peso da escravidão desde sempre, porque os homens têm o poder” e “Mulheres assumiram um papel na nossa base social como doméstica, preparando alimentos e cuidando da casa, sendo proibidas de trabalhar fora, até porque é vantajoso para esse sistema em que sejam dependentes”.

Mas, em suma, as respostas operacionando patriarcado/machismo dentro dessa questão de gênero são 22% (CERB) e 46,4% (IFPR). Além disso, houve um quantitativo dos que não souberam responder, especialmente no Colégio estadual, 45,5%, enquanto que no IFPR o índice foi 3,6%. Já o restante das respostas foram baseados em argumentos de naturalização da cultura dominante, validando os papéis de gênero e as desigualdades.

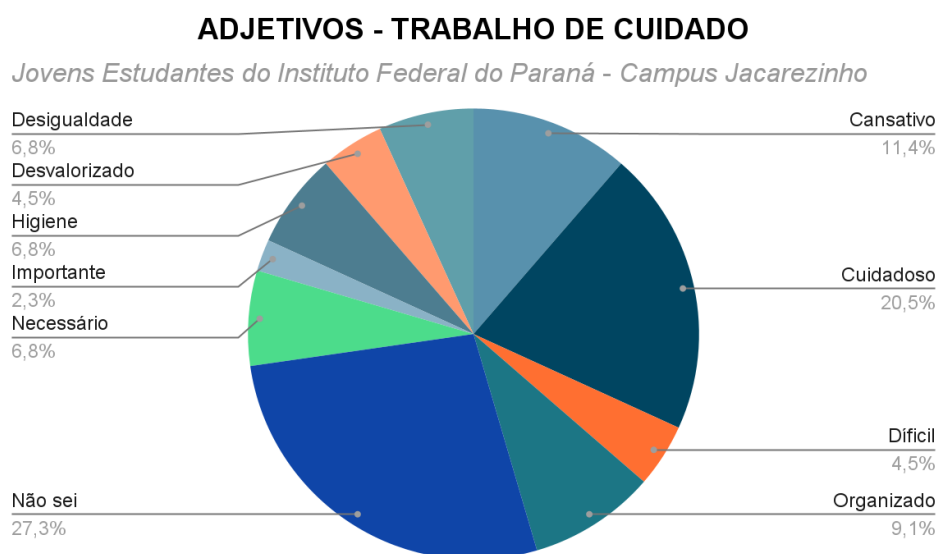
Para reunir as impressões dos alunos quanto ao trabalho doméstico, também lhes foi perguntado “*quais os três adjetivos que melhor caracterizam esse trabalho*”. Realça-se aqui que a imensa maioria dos estudantes teve dificuldades em adjetivar suas ideias, utilizando muitas vezes de substantivos para se expressarem. Veja esse mapeamento das respostas dos estudantes nos gráficos abaixo:

**Gráfico 15 – Adjetivos atribuídos ao Trabalho de Cuidado por Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa.**



Fonte: autora, 2023.

**Gráfico 16** – Adjetivos atribuídos ao Trabalho de Cuidado por Jovens do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho.



Fonte: autora, 2023.

Mesmo que seja considerável a porcentagem correspondente aos estudantes que não conseguiram ou preferiram não responder a essa questão, os que se empenharam realizaram menções que contemplam as discussões teóricas de *Reprodução Social* abordadas nessa pesquisa, como: *desvalorização, desigualdade, cansaço, importância, necessidade, repetição e intermináveis*. Com isso, demonstram o valor da vivência na aprendizagem, pois mesmo não sendo o tema um conteúdo escolar, os estudantes aprendem, reproduzem e/ou questionam essas suas experiências.

Proporcionando uma análise que se preocupa também com a questão racial presente na temática, para refletir sobre racismo estrutural, logo as permanências desse racismo, foi perguntado *Questão nº 20 – “Segundo pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese), no ano de 2020, constatou-se que 92% do trabalho doméstico no Brasil é ocupado por mulheres, e dessas, 65% são mulheres negras. Esses dados dialogam com o reflexo de uma herança escravocrata. Quais elementos existentes nessas atividades de faxineira e babá, justificam essa associação com a escravidão?”*

Como constatado, desde o início a questão racial gerou desconforto na sala de aula, com muitas dúvidas e receios na autoidentificação. Não foi diferente quando

os estudantes chegaram nessa questão do formulário, com dúvidas e questionamentos do porquê a afirmação de que o trabalho doméstico remunerado seria uma herança escravocrata.

No IFPR, 18% dos estudantes preferiram não responder essa questão, enquanto que no CERB 63,7% dos jovens não responderam. Isto é um indício muito significativo da dificuldade de lidar com as heranças do colonialismo no tempo presente. Contudo, apesar do alto número de “não sei”, ou de respostas em branco, os jovens que responderam a questão relacionaram com: “casa grande e senzala”; “amas de leite”; “desvalorização, mão de obra barata e exploração”. Segue abaixo um compilado de algumas respostas elaboradas pelos jovens.

**Tabela 6** – Ideiais explicativas dos Jovens do Colégio Estadual Rui Barbosa sobre intersecções no trabalho doméstico.

<i>Jovens Estudantes – Colégio Estadual Rui Barbosa</i>
Porque você trabalha por horas e dias e nunca recebe um valor digno de seu trabalho.
Falta de empatia com o empregado.
De acordo com a história, as mulheres negras foram “feitas” para trabalhar.
Não tiveram apoio para ampliar seus horizontes.
Porque como já eram feitas por escravas, continuou sendo desvalorizado.

Fonte: autora, 2023.

**Tabela 7** – Ideiais explicativas dos Jovens Estudantes do Instituto Federal do Paraná (Campus Jacarezinho) sobre intersecções no trabalho doméstico.

<i>Jovens Estudantes – Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho</i>
Por elas serem negras pensam que apenas elas têm que estar lá limpando a casa dos “ricos”.
Mesmo não tendo mais amas de leite elas continuam sendo as babás.
Com a chegada dos portugueses ao Brasil acabou trazendo esse tipo de coisa aqui, como a escravidão moderna naquela época.
Hoje os apartamentos são as casas grandes e os quatinho da empregada as senzalas.

Porque as escravizadas que faziam os serviços domésticos.

Fonte: autora, 2023.

Apesar da resistência em refletir sobre questões raciais e de gênero, os jovens audaciosos e participativos demonstraram suas orientações históricas ao responder essa questão, associando experiências cotidianas, vivendo em uma sociedade racista, ao Ensino de História, percebendo as permanências da escravidão na sociedade contemporânea.

Os jovens tanto foram provocados pela questão, que muitos afirmaram essa ser a questão que mais os chamou atenção no formulário. Dado importante que demonstra o quanto as situações complexas brasileiras e as violências da colonização sobre os corpos femininos negros não são apenas vestígios em nossa sociedade, e sim porcentagens alarmantes que demonstram quadros de manutenção de desigualdades sociais e racismo, e que devem ser objeto de reflexão para construir novas mentalidades mais empáticas, solidárias e humanas.

Entre outros interesses dos estudantes, está a própria questão do trabalho doméstico de forma geral, pois cerca de 40% relataram não terem nunca refletido sobre a temática anteriormente. Outros estudantes, no espaço aberto para exporem suas impressões a partir da pesquisa, informaram que pretendem ajudar mais em casa na divisão dos trabalhos domésticos, que notaram a desigualdade em suas famílias e, também no cotidiano escolar quando “a molecada suja tudo o que as tias da limpeza organizaram”.

Por fim, mesmo que o objetivo da pesquisa tenha sido tão somente mapear seus pensamentos frente à essa questão de gênero, raça e classe, foi possível perceber com a construção das ideias dos estudantes ao responder às questões, bem como, nos comentários durante à aplicação, que a pesquisa resultou também em provocações e desafios, gerando reflexões importantes que podem reverberar para suas próprias vidas. Neste sentido a temática foi conteúdo escolar, proporcionando um ensino-aprendizagem por meio do exercício da reflexão que cruzou o passado e o presente, além de suas marcas sociais como agentes que oprimem e/ou são oprimidos por esse sistema.

Dois meses após a atividade presencial nas escolas, o tema abordado foi

objeto da Redação do Enem (2023)<sup>30</sup>, o que validou a importância de pautar questões de gênero contemporâneas na sala de aula, especialmente para o público jovem.

#### 4.6 ENTRELACANDO OS PONTOS: O PENSAMENTO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO, A REPRODUÇÃO SOCIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Muitas situações foram provocadas e reveladas no momento da aplicação dos questionários, para além das respostas obtidas. Portanto, esse tópico pretende realizar o cruzamento dos dados expressos pelo formulário, com as impressões colhidas com a aplicação como uma forma de urdir a trama construída até aqui.

Os dados coletados indicam que os jovens não aprenderam feminismo, necessariamente, nas escolas. Mas, de alguma forma, eles aprenderam. É um conceito familiar, não tão explorado por todos, e não homogêneo, mas eles demonstraram terem noções a respeito dos principais problemas que envolvem a discussão contemporânea do tema ao responderem o questionário. Muitos deles, inclusive, não se contiveram em responder silenciosamente e individualmente as questões. Partilharam com seus amigos, colegas de classe, incluíram os professores responsáveis para tecerem comentários, críticas e por vezes desabafo.

A maioria dos desabafo ecoou de jovens do gênero feminino, que reconheceram suas mães e suas avós nas questões propostas, e, mais que isso, se reconheceram nas tarefas extensamente mencionadas. Jovens casadas sentiram incômodo, uma inclusive me chamou no canto da mesa para compartilhar que vivia essa situação com o marido e não era do seu agrado.

Alguns jovens do gênero masculino performaram: fingiram não se importar, comentando que “é o trabalho da mulher mesmo”, “é natural, são mais frágeis...” entre outros estereótipos desse tom de reprodução. Ouvei e tomei nota. Ao me aproximar desse grupo masculino para tirar dúvidas, eles demonstraram, também que eram frágeis suas próprias convicções machistas, pois no processo de reflexão provocado pelo questionário não suportaram manter apenas as afirmações anteriores, concluindo que a carga do trabalho doméstico é, sim, pesada. Todavia, ressoava ainda em suas vozes a masculinidade, que afirmava que as tarefas – mais

---

<sup>30</sup> Tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2023: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”.

– difíceis, como tirar o lixo, limpar o quintal, são executadas por eles – homens. Uma afirmação que também diz: “somos bonzinhos e usamos nossa força para fazer o trabalho pesado, deixando o leve para elas”.

Entretanto, no documento, houve a surpresa na resposta de um deles, que compartilhou uma experiência coletiva da sala de aula da turma, um demonstrativo de como também pensam os jovens do gênero masculino sobre o trabalho doméstico: *“um dia a tia da escola limpou todas as salas e a molecada foi e sujaram tudo, fiquei bravo e pensando”*. Ou seja, fizeram das vivências do cotidiano objetos de reflexão.

Os jovens também se incomodaram, muito, com a palavra interminável. O trabalho doméstico é interminável? Como pode algo não terminar? Questionavam. Mas, ao fim, sinalizaram no formulário que entenderam o termo e cerca de 80% dos estudantes assinalaram que o trabalho doméstico é, sim, interminável. Percebiam eles a letra de Chico Buarque: “todo dia ela faz sempre tudo igual”, numa agonia sem fim da repetição necessária.

No geral, ao comparar as respostas do questionário, considerando as impressões de ambas instituições de ensino foi percebido sim algumas diferenças na elaboração dos raciocínios, porém, sobressaiu a semelhança do pensamento dos jovens estudantes, excepcionalmente quanto ao reconhecimento frente ao chamado ‘fardo do gênero’ e a sobrecarga costumeira ao gênero feminino de um trabalho que é para todos, mas mesmo atuando no coletivo e para o coletivo é ignorado (invisibilizado). Essa semelhança também foi verificada na ausência do ensino de História das Mulheres e outras temáticas transversais, mesmo com estudantes inseridos em projetos de ensino distintos.

Essa ausência de conteúdos escolares abordando questões de gênero é a razão pela não observação de complexificação e historicização dos pensamentos dos jovens frente à opressão de gênero, pois mesmo ao notarem as situações complexas das trabalhadoras brasileiras, identificarem suas experiências pessoais e muitos, até, se indignarem, ainda não construíram percepções bem estruturadas para compreenderem a origem e a manutenção dessa divisão social do trabalho.

Porém, a dinâmica do questionário atuou também como recurso de intervenção e no fim, o trabalho doméstico desvalorizado, ignorado, foi valorizado e trabalhado em sala de aula; foi jogado um farol de luz nas jornadas do trabalho feminino que são invisibilizadas; e a desigualdade na divisão do trabalho doméstico

foi problematizada. As respostas condizem com o esperado, demonstram que temáticas atuais potencializam os conhecimentos dos jovens estudantes e a redação do ENEM reforça que é necessário se ater para as demandas da sociedade na educação, trazendo repercussão nacional às questões de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho doméstico é cuidado, é necessário, é cansativo, é interminável. Quem disse isso foi Angela Davis (2016), Silvia Federici (2019; 2021), Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya, Nancy Franser (2019) e, também, os jovens estudantes do Ensino Médio do Colégio Rui Barbosa e Instituto Federal do Paraná, de Jacarezinho, conforme demonstram suas percepções nos gráficos 15 e 16.

A assimilação dos Jovens em idade escolar em consonância com grandes intelectuais feministas e pesquisadoras de gênero, raça e classe, descortina que trabalhar questões socialmente vivas na educação escolar é preciso, pois proporciona sentido e compreensão histórica para o sujeito-aluno. Isso se prova com a experiência e os resultados da pesquisa, que, ao colher seus conhecimentos, sobre uma temática que não é e não foi conteúdo escolar, resultou em reconhecimento dos pesquisados sobre o assunto, tendo em vista que está no cotidiano e mais, pode-se dizer que o trabalho de cuidado é, até mesmo, inerente ao ser humano, de tão cotidiano e necessário que se manifesta.

Essa primeira constatação demonstra que os jovens estudantes, ao serem provocados para refletirem sobre o trabalho doméstico, seja o que ocorre corriqueiramente em suas próprias casas, seja o que é executado na casa de terceiros, deram luz ao que costuma passar despercebido, que é tratado de forma insignificante, por isso chamamos repetidas vezes de: trabalho invisível. A percepção foi possível pelo fato do trabalho de cuidado se constituir como uma questão socialmente viva que coletiviza experiências individuais. Todavia, o “empurrão” para limpar as lentes é imprescindível, sendo necessário derrubar os muros construídos pelo patriarcalismo ao redor da vida privada e propor que os lares sejam interpretados como um espaço político, com agentes *igualmente* políticos.

Com isso, pensando o Ensino de História, conclui-se que, apesar da carência de orientação, antecipada ao analisar a construção dos currículos brasileiros e os embates frente ao gênero, e evidenciada com o formulário aplicado aos jovens estudantes do interior do Paraná, esses estudantes têm avós, mães, às vezes irmãs e tias, como exemplificação de mulheres que vivenciam a opressão de gênero em ênfase no estudo. Portanto, um ensino de História que mobilize as subjetividades,

suas experiências pessoais tornam-se a chave para a sensibilização quanto ao tema.

Neste sentido, está o potencial do Ensino de História, de instigar a relação entre os conteúdos trabalhados e as subjetividades, expressas e desenvolvidas em seu mundo cotidiano para desenvolver os sujeitos em formação para uma sociedade justa e igualitária. Para isso, incide a urgência da reformulação do currículo da tradição, na direção de um currículo que possa atender, cada vez mais, as demandas da sociedade e ensinar História de uma forma que proporcione sentido histórico aos educandos.

Entretanto, longe de querer resolver todos os problemas do mundo e do Ensino de História de forma geral, retornemos para os resultados e percepções possíveis com a pesquisa teórica e de campo efetuada. Com o Instrumento de Coleta de Dados foi reforçado o pressuposto teórico do que aqui chamamos de *fardo de gênero*, uma vez que o gênero sobrecarregado individualmente para desempenho dessas funções costuma ser o feminino, e o formulário assim também conclui. Tamanha é a bagagem cotidiana das mulheres nas famílias, no preparo das refeições, nas compras para abastecer o dia-a-dia, na limpeza dos cômodos, da louça, do banheiro, das roupas; na organização da casa, da cama, da cozinha, do varal e do guarda-roupas; na higiene das crianças, no acompanhamento escolar, na atenção dada a cada um, no cuidado dos idosos, etc., que o tema se faz evidente para os jovens, mesmo para aqueles que ficam constrangidos com a constatação.

Quanto a categoria trabalho, a pesquisa afirmou outra ausência dos conteúdos de História, o pouco explorado tema: “Mundo do trabalho feminino”, para além de eventos traumáticos como a escravidão no Brasil, e a Inserção do mercado de trabalho com a Revolução Industrial. Com isso, o trabalho doméstico fica à mercê da desvalorização, sendo preciso, no momento, um esforço para que o lar seja entendido como um espaço de trabalho que é ocupado por trabalhadoras domésticas, que não desempenham atividades irrelevantes, muito pelo contrário, são a força motriz da sociedade - o Ponto Zero da Revolução (FEDERICI, 2019).

No entanto, falar de trabalho é falar de classe, falar de trabalho de cuidado é falar de gênero, e falar de trabalho doméstico no Brasil é falar também de raça. Mesmo com três marcadores sociais tão potentes, a temática manteve-se invisível por décadas no âmbito escolar. E assim se mantém. Isso porque houve disputas, que permanecem ecoando. Nessas disputas há a BNCC, na qual, mesmo com

holofotes, ou apesar dos holofotes, a força da manutenção do tradicional preponderou, sob as possibilidades de rupturas frente às novas demandas da sociedade.

Tem-se optado pelo falso neutro na educação. Na verdade, a escolha das temáticas abordadas é sempre um ato político, e no ensino de História refere-se à manutenção da agência única do homem branco europeu, sujeito histórico privilegiado da modernidade. Logo, nenhum dos marcadores sociais (raça, classe e gênero) encontram-se na versão mantida, com isso reduzem-se as identificações dos estudantes e permanecem, de forma mais prática, a reprodução de estigmas e estereótipos.

Mesmo que muitos dos jovens estudantes tenham adjetivado, na maioria das vezes, as tarefas domésticas conforme a interpretação das teóricas utilizadas nesta pesquisa, conforme visto, foi perceptível, também, em suas ideias explicativas a reprodução de estigmas e estereótipos machistas, principalmente dos estudantes do Colégio Estadual Rui Barbosa, ao argumentarem que a divisão social do trabalho ocorre porque é: “natural”, “mulheres são mais fracas”, “são tarefas mais fáceis”, “é um papel social intrínseco ao casamento”. Essas respostas demarcam um entendimento histórico que é tradicional, no qual os papéis atribuídos são fixados em um passado remoto, e, portanto, é estático, sem possibilidade de mudança.

Em paralelo a essas respostas, surgiram outras sofisticadamente elaboradas, principalmente entre os estudantes do Instituto Federal do Paraná, nas quais foram operacionalizados conceitos como intersecções, colonialismo e patriarcado, demonstrando como a interpretação histórica impacta significativamente em suas leituras de mundo e em sua orientação, distanciando-os dos preceitos conservadores impostos pelas regras sociais.

Esse exemplo escancara o potencial do Ensino de História, mesmo sem atuar em sua completude, especialmente em que pese Ensino de História e Gênero, uma vez que as falhas foram descortinadas. Portanto, o caráter da História é, por si só, transformativo (LEE, 2016). Ao objetivar abordar questões sociais vivas e sensíveis para superá-las, a História cumpre mais efetivamente seu papel social. É isso que se espera, ao prospectar um Ensino de História Feminista, que ouça, reconheça e compartilhe as *vozes-mulheres*, para haver a libertação da responsabilidade total dos afazeres domésticos e seja possível ouvir a voz da filha ecoando vida-liberdade

(EVARISTO, 2017, p. 33), ao propor o entendimento de que “o que vocês chamam de amor, nós chamamos de trabalho não remunerado” (FEDERICI, 2019, p. 40).

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R; DOS SANTOS, R. **Gênero e sexualidade nos PCN's**: uma análise dos objetivos gerais. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, MG, v. 28, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/28373>. Acesso em: 03 mar.
- ABUD, Katia Maria. A guardião das tradições: a História e seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, dez. 2011. Disponível em: [SciELO - Brasil - A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular](#) Acesso em: 28 fev.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. **A revolução industrial**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BARCA, Isabel. **Marcos de consciência histórica de jovens portugueses**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, nº 1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007 (revista portuguesa online).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem 2023**. Brasília, 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho

2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é Reprodução Social? **Revista Outubro**, Edição 32, p. 98- 113, set. 2019. Disponível em: O que é a teoria da reprodução social? — Outubro Revista. Acesso em: 30 ago. 2022.

BORRIES, Bodo Von. Competence of Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework, or Knowledge of the Historical Canon?. *In*: SYMCOX; WILSCHUT (orgs.). **National History Standards**: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History. Charlotte: Information Age Publishing, 2009, pp. 283-306.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus**: revista de história, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, [S.l.], set. 2021.

COLLING, Ana Maria. TEDESCHI, Antônio, org. **Dicionário Crítico de Gênero**. 2ª ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

CORRÊA, H; FIORUCCI, R; PAIXÃO, S (org.). **Currículo Inovador**: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 228 p.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Akal, 1998. *Historia De La Educación*, 17, 476–481. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10695>.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: [S:\es23\\_80\bases\Rev80\\_13ARTIGO\(scielo.br\)](S:\es23_80\bases\Rev80_13ARTIGO(scielo.br)) Acesso em: 17 mai. 2023.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DALLABRIDA, Noberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FEDERICI, S. **Mulheres e caça às bruxas**: da idade média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 510-553.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

GIOVANNETTI, C.; REZENDE SALES, S. Gênero e História das Mulheres: Disputas Políticas nos Currículos. **Educ. Foco** 2021, 26.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, Rio de Janeiro: out. 1984, p. 223-244.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; VIEIRA, Priscila Pereira Farias. “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome. **Estudos Avançados [online]**. 2020, v. 34, n. 98 [Acesso 06 nov. 2022], p. 7-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.002>>.

Epub 08 Mai. 2020. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.002>.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOBBSAWM, E. J. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?** Rio de Janeiro: Plataforma Gueto, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IBGE. Em 2022, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. **Agência IBGE notícias**. Estatísticas sociais: ago, 2023.

JACAREZINHO. Secretária de Assistência Social. **Relatório População Preta e Parda do Município de Jacarezinho – PR**. Nov, 2023.

JANIAL, Márcia A. P. DI GIORGI, Cristiano A. G. A redemocratização do ensino – avanços, retrocessos e qualidade da educação popular. In: **Revista Multidisciplinar da UNIESP** - n.º 10 - Dez. 2010/ ISSN 1980-5950.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada** São Paulo: Ática, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KNEBEL, Rosemeri Leane. **Trabalho e maternidade: desafios para a mulher na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 143f. 2009.

KLÜPPEL, G. S; CRUZ, M. M.; CERRI, L. F. Jovens, uma nova 'nova direita' e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. **Revista de História da UEPG**, v. 10, p. 1-24, 2021.

LEE, Peter. "Literacia histórica e história transformativa". In: **Educar em Revista**, n.60 Curitiba Abr/Jun. 2016 (DOSSIÊ - Aprendizagem Histórica: Pesquisa, Teoria e Prática).

LEE, Peter. "Por que aprender História"? In: **Educar em Revista**. N 42. out/dez. 2011.

MORENO, Jean Carlos. História na base nacional comum curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan/jun. 2016.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o Ensino de História no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS. v. 25 n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9343>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MORENO, Jean Carlos. **Quem Somos Nós?** Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. **Estudos Feministas e de Gênero**: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres nos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 607-639.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 578-606.

RAMOS, Flávia; HEINSFELD, Bruna. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. 2017.

RODRIGUES, P. J; MILANI, D.; CASTRO, L.; CESTELE FILHO, Macioniro. O trabalho feminino durante a revolução industrial. In: **XII Semana da Mulher**. São Paulo, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006;

RÜSEN, Jörn. **Que es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. FÜßMANN, Klaus, GRÜTTER, Heinrich Th; RÜSEN, Jörn (eds.). *Historische Faszination, Geschichtskultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen:

Böhlau, 1994, p. 3-26. Disponível em: [revisión historisiche fazination \(culturahistorica.org\)](http://revisión_historisiche_fazination(culturahistorica.org)). Acesso em 20 abr. 2023.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SAFFIOTTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Hollanda, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. P. 49 – 82.

SCOTT, Joan W. “Prefácio a Gender and politics of History”. **Cadernos Pagu**, n. 3, Campinas, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em 26 abr. 2023.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: [Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade : o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir \(ufrgs.br\)](http://Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade : o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir (ufrgs.br)). Acesso em: 04 de jul.

SILVA, Deide Fátima; LORETO, Maria das Dores Saraiva; BIFANO, Amélia Carla Sobrinho. Ensaio da História do Trabalho Doméstico no Brasil: um trabalho invisível. In: **Cadernos de Direito**. Piracicaba, v. 17, 2017. p. 409-438.

SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. Mulheres da comunidade de Conceição e a comunidade das mulheres: histórias que se confundem. **Fazendo Gênero Diásporas**, Diversidades, Deslocamento, UFSC, 2010.

TORRES, M. A. S. A divisão sexual do trabalho: a inserção da mulher no mundo do trabalho. In: **I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero**. Goiânia, 2006.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.34 n.121, jan/abr. 2004.

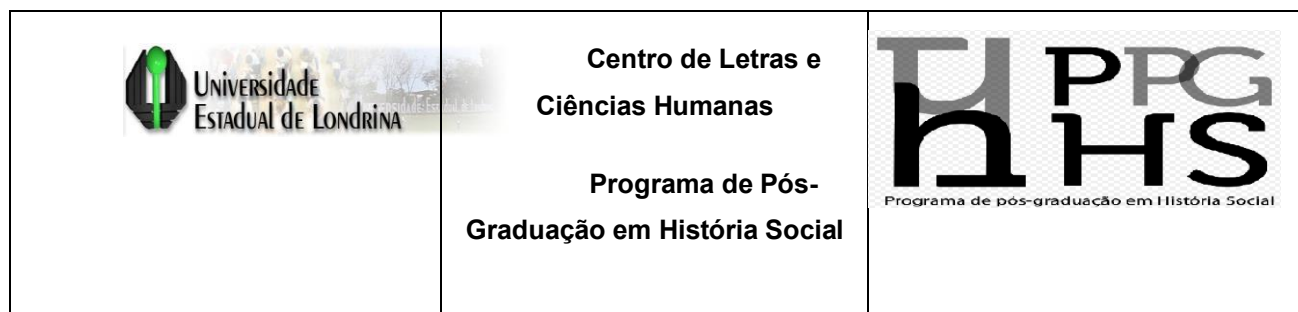
VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA, Celso et al. Culturas y civilizaciones: **III Congreso de la Asociación de Historia Contemporanea**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998, p.167-183.

ZARBATO; J. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015. p.49-65

ZEFERINO, Ana Carolina Simão. **Ensino de História e decolonialidade**: em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jean Carlos Moreno. Jacarezinho, 2021.

## ANEXO A

### Instrumento de Coleta de Dados



## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Instituição de Ensino:	
Turma:	Data de Egresso:
Curso:	Disciplina:
Gênero:	Raça:
Cidade:	Bairro:
Idade:	Ocupação:

Esse questionário tem como objetivo auxiliar uma pesquisa no Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Estão sendo entrevistados jovens do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Rui Barbosa e do Instituto Federal do Paraná, campus de Jacarezinho, para compreender os seus pensamentos acerca de Ensino de História e debates de gênero.

O questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética da UEL. Os seus dados não serão divulgados. A sua participação será muito importante para nos ajudar a entender o pensamento dos jovens da nossa região e indicar possibilidade de melhorar cada vez mais o ensino escolar de História.

Atente-se às questões, assinalando a alternativa que mais se adequa ao seu pensamento. Obrigada pela colaboração!

1. O que você faz nas horas em que não está na escola?

Navego na Internet: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Saio com amigos: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Assisto TV: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Limpo a casa: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Cozinho as refeições: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Cuido dos meus irmãos: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Frequento a igreja: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Pratico esportes: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

Estudo: ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Quase Nunca ( ) Nunca

2. Assinale as opções que representam as pessoas que moram na casa com você.

a) Mãe;

b) Pai;

c) Irmãos;

d) Avós;

e) Outros: Quais?

---

---

3. Indique, nas alternativas abaixo, como são divididas as funções dentro da sua casa:

a) Planejamento financeiro da família;

( ) homens ( ) mulheres ( ) ambos

b) Limpeza da casa;

homens       mulheres       ambos

c) Preparo das refeições;

homens       mulheres       ambos

d) Cuidado dos filhos;

homens       mulheres       ambos

e) Acompanhamento das atividades escolares dos filhos;

homens       mulheres       ambos

f) Lavar, estender e guardar as roupas;

homens       mulheres       ambos

g) Trabalhar fora de casa;

homens       mulheres       ambos

h) Lavar a louça;

homens       mulheres       ambos

i) Arrumar a cama;

homens       mulheres       ambos

j) Tirar o lixo;

homens       mulheres       ambos

k) Limpar o quintal;

homens       mulheres       ambos

4. Assinale as alternativas que representem seus interesses nos temas da disciplina de História (pode assinalar mais de uma opção):

História do Brasil (Ex: América Portuguesa, Brasil Império, Brasil República);

História local/regional (Ex: Região Nordeste do Paraná);

História das minorias sociais (Ex: negros, indígenas, mulheres, comunidade lgbt, trabalhadores, crianças, imigrantes etc.);

História de temáticas sensíveis (Ex: ditaduras latinas americanas, escravidão no Brasil etc.);

História das civilizações antigas (Ex: Incas, Astecas, Maias, Egípcios etc.);

História da vida cotidiana (Ex: trabalho, relações familiares, práticas culturais);

História de líderes políticos (Ex: reis e presidentes);

Lutas e revoltas sociais e políticas (Ex: Revolução Francesa, Revolução Industrial, Revolução Sexual etc.)

Grandes guerras e batalhas (EX: Guerras Mundiais, Guerra Fria etc.)

( ) Outros. Quais?

---



---



---

Não tenho interesse na disciplina.

5. Os conteúdos aprendidos na disciplina de História se relacionam com a sua vida? (Assinale e responda, se for o caso)

a)  Concordo.  Dê exemplos:

---



---



---

b) Discordo.

6. Quais dos temas abaixo sobre História das Mulheres você já estudou (pode assinalar mais de uma alternativa):

( ) Estudei sobre a participação política das mulheres através da conquista ao voto;

( ) Estudei sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho;

( ) Estudei sobre a participação das mulheres em grandes eventos como Desbravamentos, Guerras e Ditaduras;

( ) Estudei sobre o papel da mulher nas civilizações antigas;

( ) Estudei sobre os movimentos feministas;

( ) Estudei sobre a escravidão de mulheres negras e indígenas;

( ) Estudei questões de *gênero* contemporâneas;

( ) Nunca estudei sobre a História das Mulheres.

( ) Outros. Quais?

---



---



---

7. Você estudou alguma luta ou movimento social organizado por mulheres?

a) Sim.

b) Não estudei.

8. Indique reivindicações das lutas feministas:

Tempo

presente:

---



---



---

Tempos passados:

---



---



---



---

---

---

13. Nos séculos XIX e XX, se desenvolve um processo chamado Revolução Industrial, onde se dissemina o trabalho assalariado. O que esse processo modificou na História do trabalho das mulheres?

---

---

---

---

---

14. Abaixo há uma charge representando o mundo do trabalho feminino contemporâneo. Quais trabalhos estão sendo evidenciados e como você compreende a charge?



---

---

---

---

15. As mulheres ao seu redor, trabalham em suas próprias casas com a demanda doméstica e fora das casas no mercado de trabalho?

- a) Sim, desempenham atividades domésticas e ainda trabalham fora de casa, realizando duplas jornadas de trabalho;
- b) Não, apenas trabalham fora de casa;
- c) Não, apenas trabalham com o serviço doméstico na minha casa.

16. Algum trabalhador recebe (ou recebeu) para limpar a casa de vocês ou cuidar das crianças de sua família?

- a) Sim, temos (ou tivemos) uma faxineira;
- b) Sim, temos (ou tivemos) uma babá;

- c) Sim, temos (ou tivemos) faxineira e babá;
- d) Não, as mulheres da minha família realizam essas tarefas;
- e) Não, todos na minha família dividem igualmente essas tarefas.

17. O trabalho doméstico é fundamental no nosso dia a dia, para vivermos em um lar limpo, termos uma boa alimentação e educação. Essas funções poderiam ser divididas igualmente entre todos os moradores da casa, porém, costumam sobrecarregar as mulheres. Por quê, culturalmente, essas atividades são desempenhadas por mulheres?

---

---

---

---

18. Você tem algum familiar que realiza tarefas domésticas nas casas de terceiros?

- a) Sim;
- b) Não.

19. Escreva abaixo três adjetivos que melhor caracterizam o trabalho doméstico na sua visão:

---

---

---

20. Segundo pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese), no ano de 2020, constatou-se que 92% do trabalho doméstico no Brasil é ocupado por mulheres, e dessas, 65% são mulheres negras. Esses dados dialogam com o reflexo de uma herança escravocrata. Quais elementos existentes nessas atividades de faxineira e babá, justificam essa associação com a escravidão?

---

---

---

21. Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) nas assertivas abaixo:

Durante muito tempo as mulheres não trabalharam: só recentemente lhes foi concedido o direito de trabalhar para ajudar no sustento da família.

A condição de gênero das mulheres negras, indígenas e europeias durante o período em que o Brasil era colônia de Portugal era semelhantes.

O trabalho doméstico é interminável.

Entre as reivindicações dos movimentos sociais organizados por mulheres está a revisão da divisão sexual do trabalho, visto a sobrecarga do gênero feminino na realização de tarefas domésticas.

História das Mulheres não é um conteúdo escolar.

22. Você já havia sido instigado no estudo da história a refletir o tema o mundo do trabalho feminino?

a) Sim.

b) Não.

23. Você já tinha discutido ou refletido sobre a divisão sexual do trabalho doméstico com seus familiares? Assinale as alternativas abaixo que melhor se enquadram com sua resposta.

Sim, na minha casa discutimos e dividimos as tarefas.

Sim, quando vejo que faço atividades que outros familiares não precisam fazer.

Sim, percebo que as tarefas de casa sobrecarregam as mulheres da minha família.

Não, mas já tinha conhecimento sobre o tema a partir da Internet.

Não, nunca havia pensado no assunto.

24. Mencione uma das situações abordadas no formulário envolvendo o trabalho doméstico que lhe despertou interesse para refletir em sala de aula:

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada por participar dessa pesquisa!

## ANEXO B

### Parecer Comitê de Ética

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2093354.pdf	07/03/2023 12:01:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	07/03/2023 12:00:43	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/03/2023 12:00:29	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito
Outros	DECLARACAO_RUIBARBOSA.pdf	24/02/2023 17:31:07	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_IFPR.pdf	24/02/2023 17:29:43	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 86.057-970

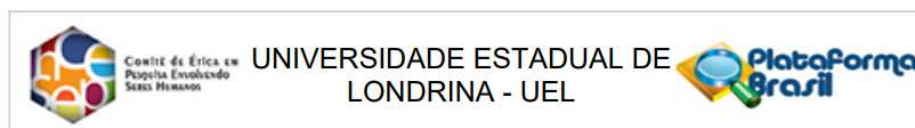
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

Página 05 de 06



Continuação do Parecer: 5.950.622

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/02/2023 17:29:24	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_uel.pdf	24/02/2023 17:29:16	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	23/02/2023 21:05:21	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	23/02/2023 20:11:28	MARIANA PONCIANO RIBEIRO RENNO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado



**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 17 de Março de 2023

Assinado por:  
Adriana Lourenço Soares Russo  
(Coordenador(a))

## ANEXO C

	<p>Centro de Letras e Ciências Humanas</p> <p>Programa de Pós-Graduação em História Social</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisadora Responsável:** Mariana Ponciano Ribeiro Rennó

**Endereço:** Rua Vereador Fausto Neves, 1336.

**Bairro:** Parque Bela Vista.

**CEP:** 86400-000

**Fone:** (41) 99669-4139

**E-mail:**

mariana.ponciano@uel.edu.br

**Orientador:** Drº. Jean Carlos Moreno

Este é um convite especial a você, para participação voluntária na pesquisa “**Os Jovens e a Reprodução Social: questões de gênero no espaço escolar**”. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

### OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O objetivo da pesquisa é compreender como os jovens se relacionam com demandas sociais acerca das questões de gênero, em específico sobre a divisão sexual do trabalho. Com os resultados obtidos será possível pensar como o Ensino de História pode facilitar nas reflexões dessa temática.

### PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Primeiro será aplicado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Na sequência, com o seu consentimento, será aplicado um formulário com 24 questões, que levam cerca de 40 minutos para serem respondidas.

Rubrica do pesquisador responsável

As  
questões  
são

Rubrica do participante

divididas em três blocos, sendo o primeiro socioeconômico, o segundo sobre seu

interesse e seu aprendizado específico na disciplina de História, e o último bloco, mais extenso, sobre a divisão sexual do trabalho em situações diversas.

Você pode ficar a vontade para não responder alguma questão, bem como para desistir de participar da pesquisa, caso haja constrangimento ou por alguma outra razão.

Antes de aplicar o formulário, a pesquisadora irá explicar brevemente os objetivos da pesquisa e o interesse para a área de Ensino de História.

Com os resultados colhidos, as respostas dos jovens participantes serão analisadas e apresentadas na dissertação de mestrado em História Social.

Fique a vontade para participar, em nenhum momento você será identificado.

### **DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO**

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos. Caso durante a participação nesta pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelos pesquisadores.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

### **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

Sua participação é **voluntária** e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, assinado e rubricado em todas as páginas, por ambos, ficará com você.

### **GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE**

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida.

O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os riscos consistem em emocionais ou derivados de tensões ou situações constrangedoras durante os encontros ou divulgação da pesquisa.

### **RISCOS DA PESQUISA**

Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. Você pode se sentir

Rubrica do pesquisador responsável
------------------------------------

desc  
onfor

Rubrica do participante
-------------------------

tável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião durante os encontros. Você também pode se sentir cansado ou estressado o preenchimento do formulários.

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais, porém há o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, tanto por meio da divulgação em pesquisas, quanto por acesso indevido das informações em meio digital.

Para combater ou minimizar esses riscos, no momento da apresentação dos objetivos, você terá todos os esclarecimentos e tempo necessários para responder às questões. Quanto à confidencialidade, tomaremos todos os cuidados éticos para o tratamento das informações.

Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, você terá total autonomia para recusar-se a responder às questões, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

### **INDENIZAÇÃO EM CASO DE DANOS**

Caso você participante, vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, terá direito à indenização, por parte do pesquisador.

### **BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Com sua participação você estará auxiliando na análise do Ensino de História da sua escola em relação a gênero.

### **DIREITOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA**

A pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14.Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

Assim, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Eu

\_\_\_\_\_  
RG nº \_\_\_\_\_ li e concordo em participar dessa pesquisa.

Jacarezinho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável