



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
CAMPUS DE ARAGUAÍNA

JOÃO CÂNDIDO CARVALHO MARINHO

**O ENSINO DE HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NA FAMÍLIA
BRASILEIRA POR MEIO DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Araguaína
2020

JOÃO CÂNDIDO CARVALHO MARINHO

**O ENSINO DE HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NA FAMÍLIA
BRASILEIRA POR MEIO DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Dimas José Batista

Araguaína
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M338e Marinho , João Cândido Carvalho .
 O ENSINO DE HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E
 PODER NA FAMÍLIA BRASILEIRA ATRAVÉS DAS IMAGENS DOS
 LIVROS DIDÁTICOS. / João Cândido Carvalho Marinho . – Araguaína,
 TO, 2020.
 117 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
 Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
 Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.
 Orientador: Dimas José Batista

 1. Família. 2. Gênero. 3. Livro didático. 4. Ensino de História. I.
 Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

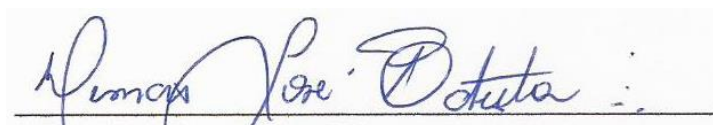
JOÃO CÂNDIDO CARVALHO MARINHO

**O ENSINO DE HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NA FAMÍLIA
BRASILEIRA POR MEIO DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS**

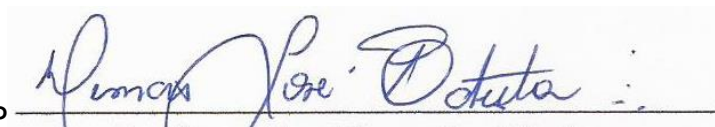
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA - da Universidade Federal do Tocantins, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Aprovada em 06 de maio de 2020.

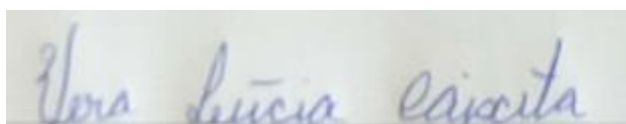
Banca examinadora:



Prof. Dr. Dimas José Batista (Orientador – UFT)

P/P 

Profª. Dra. Denise Maria Botelho (Examinadora – UFRPE)



Profª. Dra. Vera Lúcia Caixeta (Examinadora – UFT)

*À minha mãe Isete Ribeiro de Carvalho
Marinho pelo apoio incondicional em
todas as etapas da minha vida e por ser
um grande exemplo de mulher e
professora.*

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que este trabalho é fruto de uma construção coletiva, pois é o resultado das contribuições de pessoas especiais. Familiares, professores e professoras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), colegas de profissão, estudantes do Centro de Ensino Graça Aranha, amigos e amigas: são muitos os que merecem meu reconhecimento. Pensando nessa perspectiva e com um enorme sentimento de gratidão, reservo este espaço para agradecer a todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram para realização do curso e desta dissertação.

Meus agradecimentos à minha mãe, a senhora Isete Ribeiro de Carvalho Marinho pelo incentivo em todas as etapas da minha trajetória. Sem o seu apoio, nada disso seria possível. Do mesmo modo, não poderia deixar de mencionar a memória do meu pai, o senhor Manuel do Bonfim da Silva Marinho que muito colaborou para minha formação. Estendo também os agradecimentos aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas, pelo afeto e apoio.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - UFT, agradeço o conhecimento construído nesses anos de curso. As atividades desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação, orientadas por esses profissionais, foram importantíssimas para ressignificação de práticas e propiciaram uma melhoria significativa da minha atuação em sala de aula.

Meus agradecimentos especiais ao meu querido orientador, o professor Dimas José Batista, por sua inestimável colaboração e disposição e à professora Vera Lúcia Caixeta pelos ensinamentos durante todo o mestrado e, especialmente, por ter feito parte da banca de qualificação, juntamente com a professora Kênia Gonçalves Costa, a quem também agradeço. Do mesmo modo, meu muito obrigado à professora Denise Maria Botelho, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) pela disponibilidade em participar da defesa final deste trabalho.

Minha gratidão também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de pesquisa que me proporcionou a dedicação necessária ao mestrado e, especialmente, à pesquisa. Tal incentivo foi primordial para o desempenho das atividades. Espero devolver à sociedade o conhecimento que a mim foi disponibilizado por meio dessa instituição.

Agradeço ainda aos colegas da terceira turma do PROFHISTÓRIA, pela colaboração que foi essencial nesse tempo de mestrado e para a elaboração deste

trabalho. Um destaque especial para as mulheres do curso, grandes exemplos de coragem e sensibilidade: Andreia Costa Souza, Edna Santos Silva, Eliete Ribeiro Araújo, Laila Cristine Ribeiro da Silva, Martha Melo Carvalho, Mayara Alves Leite e Priscila Cabral de Sousa. Nesse caminho, elas me ensinaram a ser um acadêmico e um profissional melhor e estarão para sempre nas minhas melhores lembranças.

Ao Centro de Ensino Graça Aranha, meu local de trabalho há alguns anos, agradeço por todas as oportunidades. Minha gratidão especial à equipe de professores da área de Ciências Humanas pelas contribuições diárias, assim como no mestrado e nesta dissertação. Com carinho, agradeço também à Escola Municipal Wady Fiquene, pela enorme colaboração e incentivo em vários momentos. Obrigado a essas instituições de ensino por acreditarem em meu trabalho.

Com afeto, meus sinceros agradecimentos aos estudantes do 1º ano “E”, Ensino Médio, ano letivo de 2018 do Centro de Ensino Graça Aranha, sujeitos desta pesquisa. Com disponibilidade, a turma se colocou à disposição para realização das oficinas e contribuiu brilhantemente em todo processo. A participação desse grupo foi de extrema importância. Obrigado pelo respeito e carinho de sempre.

Agradeço ainda aos amigos Walison Silva Reis, Nice Rejane da Silva Oliveira e Antônio Ismael Lopes de Sousa que contribuíram com leituras e sugestões essenciais para o bom andamento das atividades. Da mesma forma, agradeço à querida Késia de Souza Alves pelo auxílio, sua ajuda foi muito importante.

São muitas as colaborações dos amigos e amigas, alguns diretamente, outros indiretamente. Em meio às dificuldades, essas pessoas tornam o processo da leitura e da escrita mais fácil e tranquilo e isso foi uma dádiva. Agradeço a todos e todas que, com zelo e carinho, em meio a conversas diárias, seja pessoalmente ou por meios eletrônicos, trouxeram mais tranquilidade para esses dias.

De modo geral, o sentimento é de gratidão. O mestrado foi um verdadeiro divisor em minha trajetória pessoal e profissional, pois foi um percurso enriquecedor, para mim e para os que me cercam. Reitero que esta é uma construção coletiva, desse modo, só tenho a agradecer por todas as participações. Espero retribuir à altura, compartilhando essas experiências pelos espaços por onde passar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entre todas as mudanças que estão se dando no mundo, nenhuma delas é mais importante do que aquelas que acontecem em nossas vidas pessoais – na sexualidade, no casamento e na família.

(ANTHONY GIDDENS)

RESUMO

O presente trabalho trata do Ensino de História na perspectiva das relações de gênero. Foi elaborado com base em cinco oficinas realizadas no ano de 2018 com estudantes do 1º ano “E”, Ensino Médio, do Centro de Ensino Graça Aranha, escola localizada na cidade de Imperatriz – MA. Tem como objetivo principal analisar como os estudantes percebem as relações de poder que se estabeleceram na história da família brasileira, a partir do gênero dos indivíduos e os múltiplos fatores que contribuíram para a transformação dessa instituição social. Para construção dos dados foram utilizadas as produções textuais e exposições orais coletadas nas oficinas. Portanto, o trabalho discute o modo como os sujeitos mobilizam a consciência histórica acerca das questões propostas. Como produto, sugere uma metodologia didático-pedagógica que propõe a realização de oficinas em que as imagens contidas nos livros didáticos, especialmente representações históricas das famílias, sejam objeto de discussão das questões de gênero, em sala de aula. Tal proposta, por ter mostrado resultados satisfatórios com a turma de participantes, pode ser utilizada por professores e professoras de História em outras instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Gênero; Livro didático; Ensino de História.

ABSTRACT

The present work deals with History Teaching from the perspective of gender relations. It has been prepared based on five workshops held in 2018 with students from the freshman year "E", High School, from the Graça Aranha Teaching Center, a school located in Imperatriz - MA. Its main goal is to analyze how students perceive the power relations that were established in the history of Brazilian family, based on the gender of individuals and the multiple factors that contributed to the transformation of this social institution. For the construction of the data, text productions and oral exhibitions collected in the workshops were used. Therefore, the paper discusses how the subjects mobilize historical awareness about the proposed questions. As a result, it suggests a didactic-pedagogical methodology that proposes the execution of workshops in which the images contained in textbooks, especially historical representations of families, are the subject of gender issues discussions in the classroom. Such proposal, for having shown satisfactory results with the class, can be used by teachers and professors of History in other institutions.

KEYWORDS: Family; Genre; Textbook; History teaching.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – “A família” de Tarsila do Amaral	67
Figura 2 – “Cena da família de Adolfo Augusto Pinto” de José Ferraz de Almeida Júnior	71
Figura 3 – “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família” de Jean Baptiste Debret	74
Figura 4 – Desmatamento de uma floresta de Jean Baptiste Debret	78
Figura 5 – “Moenda de açúcar” de Johann Moritz Rugendas	80
Figura 6 – Núcleo familiar típico da elite brasileira do século XIX: Martinho Prado Júnior e família, em 1890	82
Figura 7 – Imigrantes amontoando e abanando o café colhido em fazenda no interior do estado de São Paulo, 1898	83
Figura 8 – Vista do bairro operário do Brás a partir do Palácio das Indústrias, 1910	85
Figura 9 – Operárias em uma tecelagem de São Paulo, década de 1920	86
Figura 10 – Passeata para celebrar o Dia Internacional da Mulher e protestar contra o machismo e a homofobia, São Paulo (SP), 2014	88
Figura 11 – As diversas configurações da família no século XXI	92
Figura 12 – “A fonte” 1917/64, Marcel Duchamp. Edição de réplica autorizada de 1964 (original de 1917)	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos da pesquisa.....	32
Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos da pesquisa.....	33
Gráfico 3 – Raça/etnia dos sujeitos da pesquisa.....	34
Gráfico 4 – Tipos de família dos sujeitos da pesquisa	35
Gráfico 5 – Estilo de moradia dos sujeitos da pesquisa	36
Gráfico 6 – Renda familiar dos sujeitos da pesquisa.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O conceito de família.....	64
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de indivíduos com sexualidade não normativa

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

SOBRE O PROFESSOR-PESQUISADOR.....	16
INTRODUÇÃO.....	23
1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	28
1.1 O Centro de Ensino Graça Aranha.....	30
1.2 Os sujeitos da pesquisa: o 1º ano “E” matutino 2018.....	32
2. ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	39
2.1 Gêneros, poder e família.....	39
2.2 A pesquisa e a escrita em História: a emergência de novas abordagens	47
2.3 O ensino de História: as relações de gênero e poder	52
3. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NAS AULAS DE HISTÓRIA DA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA.....	62
3.1 O que é a família?	63
3.2 As relações de poder na história da família	69
3.3 A família patriarcal brasileira.....	73
3.4 A família patriarcal é o tipo predominante na história do Brasil?	77
3.5 A família nuclear	81
3.6. Os séculos XX e XXI: a revolução nos costumes	87
4. AS OFICINAS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	94
4.1 Ensino de História no século XXI: os novos métodos	94
4.2 A análise de imagens no ensino de História	97
4.3 As oficinas: uma metodologia didático-pedagógica	103
4.4 Realizando as oficinas: a experiência com a turma de 1º ano do CE Graça Aranha	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	123

SOBRE O PROFESSOR-PESQUISADOR¹

Escrever sobre o próprio passado é algo, aparentemente, muito fácil para as pessoas, mas não é bem assim. Geralmente, nos preocupamos apenas em viver cada momento que nos é dado, dessa forma, pensamos muito sobre a história da humanidade, mas pouco refletimos sobre nossas próprias vivências. E em tempos de excesso de “presentismo”, a modernidade fez com que perdêssemos o hábito de estabelecer uma ponte entre o passado e o presente, são maiores as dificuldades de se recontar os fatos vividos, especialmente, quando se é o protagonista da narrativa.

Quando somos desafiados a isso, logo vêm algumas reflexões: esse será um retrato fiel do que foi vivido? Quais eufemismos ou exageros serão usados para falar sobre esse passado? Tal narrativa será uma tentativa de justificar as escolhas feitas no presente? Esse será um fio condutor para o que pretendemos no futuro? E a questão talvez mais inquietante de todas: essa história servirá de exemplo para alguém em algum lugar? Perguntas com poucas respostas, porém necessárias de serem feitas, quando se pretende escrever uma história de vida.

Minha trajetória começou em 1984. Quando nasci, papai não me registrou como Roberto, conforme o combinado, preferiu fazer uma surpresa para minha mãe. Sua ideia era, por meio de uma combinação, homenagear seu pai (João Marinho) e seu sogro (Cândido Ribeiro). E foi com esse nome - João Cândido - que passei a existir enquanto pessoa para a sociedade. Uma adorável surpresa para minha mãe que conta que quase desmaiou de alegria quando recebeu o registro de nascimento. Até hoje, ela pronuncia todas as sílabas desse nome como uma linda canção.

Essa breve explicação me acompanha todo o tempo, primeiro porque sempre gostei dessa história, depois para justificar – especialmente para meus/minhas professores/as de História e agora também para os/as alunos/as – que

¹ O texto apresenta um pouco da história do autor da dissertação. Foi elaborado para a disciplina “Metodologia do Ensino de História: o pesquisador professor e o professor-pesquisador”, em 2018, quando foi solicitado que os/as mestrandos/as apresentassem sua trajetória de vida com enfoque para escolarização e os caminhos que os levaram à profissão e ao Mestrado Profissional em Ensino de História. Apresentado na íntegra nesta dissertação, o texto que é narrando em primeira pessoa, fala de questões pessoais do autor e da sua relação com o processo de construção do conhecimento. Esta leitura é importante para conhecer aspectos da sua vida acadêmica e seus dilemas como pessoa e como professor de História.

meu nome não é, necessariamente, uma homenagem ao líder da Revolta da Chibata que ocorreu no estado do Rio de Janeiro no século passado, embora fique muito contente com a associação ao grande líder negro João Cândido Felisberto.

Vim ao mundo por meio de uma pessoa extraordinária chamada Isete Ribeiro Carvalho Marinho, minha maior inspiração. Mulher inteligentíssima, excelente professora e grande incentivadora para muitos. Para ela, o estudo é indispensável para melhoria das condições de vida dos indivíduos. Por intermédio dos seus ensinamentos aprendi quase tudo que sei sobre a vida. Sem dúvidas, sua parcela de contribuição em todas as etapas da minha formação é bastante significativa.

Se da minha mãe herdei a prudência, do meu pai, Manuel do Bonfim da Silva Marinho, ganhei uma personalidade um tanto forte. Ele sempre foi muito sério, de poucas palavras, raramente elogiava as pessoas. Por um período achei que ele não acreditava em meu potencial, depois entendi que essa era sua maneira de criar desafios e me fazer conquistar, por conta própria, aquilo que eu desejava. Isso me fez crescer enquanto estudante e profissional. Só depois de muito tempo entendi as razões das suas atitudes. Hoje ele não está mais entre nós, mas o seu legado de honestidade, valorização do trabalho e de firmeza nas convicções ainda permanece entre os que conviveram com ele.

Faço parte de uma família que agrega em si muitos valores. Desde muito cedo, aprendemos sobre a importância de estudar, de respeitar as pessoas, independente de quem seja, de ter uma vida minimamente organizada e de estudar. Sou um filho temporão, quando nasci meus irmãos já eram crescidos, tinha a desvantagem de não ter com quem brincar e o benefício de contar com alguns protetores que, de certo modo, estavam por perto enquanto meus pais trabalhavam e que, quando necessário, ajudavam nas atividades da escola.

Na década de 80, quando nasci, a situação econômica do país era complicada e todos sentiam isso, meus irmãos, nascidos na década anterior, tiveram dificuldades ainda maiores. Vivíamos na pacata Amarante do Maranhão - MA, distante 600 km da capital do estado, havia alguns obstáculos por essa ser uma cidade pequena e afastada dos grandes centros, as estradas eram ruins, poucas eram as informações que chegavam até lá. Mesmo assim éramos felizes ali, sentíamos a conveniência de viver em um lugar tranquilo, na época sem

marginalidade, onde era possível brincar na rua, até tarde, sem maiores preocupações.

Foram muitas as dificuldades que meus pais passaram para manter a família, grandes foram os seus esforços para não deixar faltar o alimento, os itens pessoais e o material escolar. Em toda sua vida, papai trabalhou como carpinteiro, fazia os melhores móveis da região e nos dias livres cuidava de uma pequena propriedade doada por meu avô Cândido Ribeiro. Minha mãe, hoje aposentada, foi professora por muitos anos. Considerada uma das melhores da cidade e muito querida por todos, ajudou a construir a educação daquele município. Todo seu talento e competência lhe rendeu o cargo de Secretária de Educação por doze anos.

Para minha família, estudar é algo imprescindível, sempre tivemos acesso a livros e a outros meios de construção do conhecimento. Papai não teve estudo formal completo, por conta das dificuldades teve que abandonar a escola logo no 1º grau, mas era um homem culto, politizado, tinha bom gosto musical, sabia falar de todos os assuntos, sentava com os intelectuais da sua época. Lembro-me de quando, juntamente com seus amigos, ouvia Ângela Maria, Nelson Gonçalves e Ivanildo do Sax de Ouro, falando da situação política do país, do estado e do município. Certamente eu não entendia muita coisa, mas gostava de ficar ouvindo aquelas intermináveis discussões. Minha mãe tem os mesmos atributos, ainda hoje é muito lúcida, bem articulada e sábia, entende bem a relevância da educação.

Costumo me definir como a soma de tudo que vi e vivi na vida. Se hoje sou um profissional respeitado, devo muito disso aos/às professores/as, de todas as etapas de minha formação. Nunca gostei de fazer distinções: para mim cada um/a contribuiu e vem contribuindo, ao seu modo, de alguma maneira, nessa longa jornada. Vivo constantemente em uma atitude de amor ao conhecimento, gosto da ideia de, como diz a canção, ser um “eterno aprendiz”, não me envergonho de saber muito pouco e de fazer disso uma motivação para tentar crescer.

Fiz parte da primeira turma da Escola Caminho do Saber, em 1989, em Amarante do Maranhão. Era um prazer imenso ir para aquela escola, lá descobri novos amigos e as tias (professoras) que tanto gostava. Era uma rotina puxada: várias atividades, aulas infundáveis de caligrafia, muitas sílabas e contas de matemática. São muitos os detalhes daquele lugar que ficaram na memória: a decoração feita com cartolinas e papel crepom, os jogos educativos, as festas e o uniforme que eu detestava usar. Recordações de tempos que foram muito felizes.

No Ensino Fundamental, a partir da 2ª série, isso nos anos 1990, passei a estudar no Centro de Ensino Pe. João Batista Teixeira, era um universo bem maior do que eu estava acostumado, mas nada que fosse muito difícil de se adaptar. Senti ali a responsabilidade de ser filho de uma das professoras da escola, por essa razão, as cobranças eram inevitáveis. No entanto, tentei ser um bom aluno, não por esse motivo, mas porque queria o melhor para mim.

Como minha mãe tinha pouco tempo para auxiliar nas tarefas, aprendi a me virar sozinho, fazia todas as atividades com tranquilidade. Ao ser perguntada sobre minha trajetória no Ensino Fundamental ela respondeu: “João Cândido foi um aluno estudioso, nunca quis ajuda de ninguém para resolver suas tarefas escolares, só tirava notas boas, tinha um comportamento exemplar, era elogiado por todos os seus professores, sempre gostou de ler bons livros. Nunca recebi nenhuma queixa como estudante, sempre gostou de desafios”. Ela sabia que havia um desejo grande de aprender e querer melhorar em todos os aspectos.

De todas as atividades que participei nessa instituição de ensino, uma das mais significativas foi uma sessão itinerante da Academia Imperatrizense de Letras que tinha a intenção de levar literatura para as cidades vizinhas. Fui convidado para representar a escola e, para isso, passei dias decorando uma poesia imensa – eram três páginas – e declamei sozinho para os imortais e para o público ali presente. Aquela apresentação me rendeu muitos elogios.

Foram muitos os/as professores/as que tive naquela escola, precisaria de muito tempo para relembrar todas as histórias vividas. De todos/as, uma foi muito especial: Terezinha de Nozor Teles. Ela tinha um jeito agitado, mas muito acolhedor, uma letra linda e um domínio de conteúdo admirável. O carinho sempre foi muito recíproco. Em um depoimento recente ao meu respeito afirmou que “recordações suas jamais serão apagadas da minha memória, porque como aluno você foi exemplo em tudo e para todos, sempre muito atencioso na sala de aula. Lembro bem que quando a sala estava agitada, você só olhava para os lados com um sorriso nos lábios e prosseguia com suas responsabilidades, nada tirava sua concentração. Estava sempre disposto a pagar o preço, a fim de alcançar seus objetivos. Assimilava tudo muito rápido. Lembro quando pedi um trabalho seu de lembrança.... Eram todos feitos com muito empenho e muita dedicação. Você demonstrava interesse em tudo”. Por fim, como sempre muito inspiradora, mais uma vez deixou uma palavra de incentivo: “Continue a lutar com determinação, abrace a

vida com paixão e quando perder, perca com classe. Você foi exemplo!” Muito das minhas práticas em sala de aula, hoje, tem como referência professoras como Terezinha Teles. Por vezes já me peguei, literalmente, copiando suas atitudes, e isso me deixa muito contente, pois ser como ela é uma satisfação.

Os tempos de Ensino Médio, nos primeiros anos da década de 2000, foram um pouco complexos. Por força das circunstâncias tive que ir morar em Imperatriz, estado do Maranhão, distante 110 km da minha cidade de origem. Fui em busca de escolas melhores, precisava estar preparado para os vestibulares. Para mim, na época, essa era uma cidade imensa, havia muitos perigos e a nova realidade de ter que morar longe de casa e agora sozinho, meio que me assustou. Foram necessários alguns meses para adaptação.

Após o Ensino Médio me direcionei para o curso de História. Para tanto, prestei vestibular e passei em uma boa colocação. E foi assim, no segundo semestre de 2003, que ingressei na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). História sempre foi uma das minhas disciplinas preferidas na Educação Básica, mas uma das maiores referências para essa escolha foi minha irmã, Brigitte Morália Carvalho Marinho, que tinha feito o mesmo curso e sempre falou com paixão desse ramo do conhecimento.

Nesse meio tempo, tentei fazer um curso de Edificações no antigo CEFET, hoje Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Entretanto, mesmo tendo concluído o curso, percebi que o estudo da sociedade me despertava maior interesse, então, resolvi voltar para terminar o curso de História. Logo após, no sentido de não parar de estudar o meio social, só que agora em outra perspectiva, ingressei na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para cursar Direito. O conhecimento construído na faculdade de História foi imprescindível para o bom desempenho nesse outro curso.

Minha trajetória profissional se deu em três espaços principais. Trabalhei como Assistente Administrativo por muitos anos na Escola Municipal Wady Fiquene, em Imperatriz. Como professor, atuei por quatro anos no Centro de Ensino Pe. João Batista Teixeira, escola que cursei o Ensino Fundamental. Tive o imenso prazer de ter alguns dos/as meus/minhas antigos/as professores/as como colegas de trabalho. Após esse tempo, fui transferido para o Centro de Ensino Graça Aranha, em Imperatriz, onde trabalho até os dias atuais. Tenho a satisfação de ter criado laços afetivos por onde passei, esses espaços se tornaram verdadeiros lares para mim.

Como todo professor, desperto ódios e paixões. Alguns/algumas estudantes gostam das metodologias e do modo organizado com que desenvolvo meu trabalho, outros/as não. Sobre essas questões, uma ex-aluna, chamada Ana Beatriz Rodrigues disse: “João, o professor que me ensinou a ouvir. Na aula dele era mais que discutir História, era construir conhecimento em conjunto, respeitar as mais diversas opiniões de forma que cada uma contribuía de sua forma peculiar”. Pelas palavras é possível perceber que ela observa de modo positivo as metodologias participativas e as discussões que fizemos, em sala de aula, durante o tempo em que estive na escola.

Foi no espaço do Centro de Ensino Graça Aranha que conheci o PROFHISTÓRIA. Fui convidado pela mestranda da segunda turma do programa e colega de trabalho, a professora Nice Rejane da Silva Oliveira, para ser um dos sujeitos da sua pesquisa que tratava do cinema nas aulas de História. Os encontros foram bastante enriquecedores e despertaram o desejo de melhorar as práticas em sala de aula. Ingressei no mestrado com humildade, sabia que eram muitos os desafios, teria muito o que ler e aprender. A postura de entender as dificuldades, perceber a necessidade de aprofundar conceitos foram alguns dos elementos motivadores nesse processo.

O interesse pelas questões de gênero já existia na prática em sala de aula, porém se intensificou com uma das disciplinas optativas do curso: “O ensino de História e a História das Relações de Gênero”. Ministrada em uma plataforma *on-line*, pelos/as professores/as da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a disciplina discutiu diversas questões dentro dessa temática e contribuiu qualitativamente para elaboração desta pesquisa.

A respeito do futuro, não sei. Ultimamente aprendi que quando a gente encontra respostas, a vida traz novas perguntas, então resolvi apenas agir e deixar as coisas irem se direcionando. Entendo que toda essa trajetória, os desafios, as vitórias aqui descritas fizeram de mim um profissional mais preparado e, acima de tudo, um ser humano melhor. Para os próximos tempos, quero continuar contribuindo para melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a transformação da sociedade.

Sobre ser importante na vida de alguém, aquela inquietação apontada no início do texto, a resposta é sim, sou importante para alguém. Como, por exemplo, para minha primeira sobrinha Beatriz Carvalho Marinho Moraes que disse ao meu

respeito: “é uma das minhas pessoas preferidas, com certeza é também das poucas pessoas que eu tenho como exemplo de vida. Desde sempre luta pelo que quer com garra, determinação e, o mais importante, sem passar por cima de ninguém”. E também para pequena Maria Vitória Viana Marinho, sobrinha de apenas 4 anos que disse “o titio, eu acho ele um príncipe, ele brinca comigo, vai na sorveteria comigo, ele gosta de mim e eu gosto dele, ele é bom comigo, ele... ele ama eu e eu amo ele”. Pequenas demonstrações de carinho que fazem a vida valer a pena.

Encerro esta representação do meu passado com um texto de Cora Coralina que diz muito sobre o sentido da vida: “Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

João Cândido Carvalho Marinho

Maio de 2018

INTRODUÇÃO

O ensino de História, frente às diversas transformações que a sociedade brasileira vem passando, enfrenta alguns desafios. Por essa razão, faz-se necessário que educadores/as busquem formas de ressignificar as abordagens e as metodologias da disciplina, de modo a despertar o interesse dos/as estudantes. Sendo assim, é preciso que as discussões propostas, em sala de aula, utilizem meios eficazes e tenham reais significados para a vida prática, em consonância com as principais demandas sociais.

Nesse sentido, diante da perpetuação, no Brasil, de relações desiguais decorrentes do gênero, torna-se urgente um ensino que coloque cada vez mais em evidência tal temática. Atendendo à necessidade de reafirmação desse debate, nos propomos a fazê-lo nesta pesquisa com vistas a contribuir para a promoção de elos mais equilibrados entre os indivíduos, especialmente neste momento de grande retrocesso político e de tentativa de silenciamento desses diálogos no país.

A partir dessa perspectiva, questionamos algumas abordagens e metodologias aplicadas no ensino de História. Ao propor discussões com base nas relações de gênero, enfoque trazido por historiadores/as nas três últimas décadas, a pesquisa foge das leituras tradicionais ou pelo menos acrescenta esse marcador à história política e econômica. Do mesmo modo, ao propor a realização de oficinas em que fontes iconográficas são usadas como objeto de análise, se afasta das práticas “bancárias” criticadas por Paulo Freire (1987) ao colocar os/as estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem em aulas participativas e dialógicas.

Tendo o gênero como categoria de análise, propomos abordar algumas dimensões dos poderes que se firmaram na história da família brasileira e os múltiplos fatores que contribuíram para transformação dessa instituição social ao longo do tempo. Para alcançar tal objetivo, nos fundamentamos em Joan Scott (1995), para quem gênero é um conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente aos indivíduos e o primeiro elemento que os hierarquizam, sendo a família o espaço em que se iniciam essas construções.

No que diz respeito aos aspectos específicos, buscamos refletir, com base em imagens do livro didático e/ou de outras fontes, sobre questões de gênero. Com base na concepção de Peter Burke (2004), as imagens são fontes valiosas para

o estudo da História. Da mesma maneira, elas podem e devem ser utilizadas para construção do conhecimento em sala de aula, pois além de chamar a atenção dos/as estudantes, possibilitam a compreensão dos momentos históricos. Para a pesquisa foram utilizados textos e especialmente as imagens do volume 1 da coleção “História em Debate” do autor Renato Mocellin e da autora Rosiane de Camargo; e o livro “Sociologia” das autoras Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim; além de outras fontes.

Tendo em vista que a História é um conhecimento vivo que possibilita um entendimento da realidade a partir da análise do passado, outro objetivo específico do trabalho é perceber que as várias possibilidades de família no século XXI resultam de alterações históricas. Pelo fato de que tal instituição social vem historicamente se alterando, a nossa ideia é contribuir para que os/as estudantes se percebam como parte desse processo e observem que as suas próprias formações familiares são resultantes dessas alterações.

Elaborada a partir de um Programa de Mestrado Profissional que discute formas de melhorar a qualidade do ensino de História, como desdobramento da pesquisa desenvolvemos um produto que pode ser utilizado em outras instituições de ensino. A proposta, que está no último capítulo da dissertação, é uma metodologia didático-pedagógica que permite refletir qualitativamente sobre gênero. Para que fosse considerado eficaz, esse conjunto de métodos foi testado com um grupo de estudantes da escola em que o autor da dissertação atua.

Isso deriva do conceito de professor-pesquisador, isto é, aquele que teoriza sobre a sua própria prática em sala de aula e pensa em sugestões que venham facilitar o seu próprio trabalho e o de outros/as educadores/as. A intenção da metodologia didático-pedagógica é possibilitar uma discussão sobre gênero, de modo simples, por meio das imagens que estão no próprio livro didático. Por essas fontes, é possível questionar os modelos e padrões de família, de sexualidade, assim como pensar como a escola e o ensino de História, muitas vezes, silencia e invisibiliza a diferença e exclui os que não se encontram dentro de um padrão.

No contexto atual em que a educação passa por vários desafios, pensar em possibilidades para essas discussões é muito importante. As condições da maioria das escolas brasileiras são ruins, a falta de recursos é uma realidade e, muitas vezes, o livro didático é um dos poucos meios de construção do conhecimento. Além disso, as reflexões sobre gênero estão sendo minimizadas pela

Base Nacional Curricular Comum (BNCC), logo o debate precisa ocorrer à revelia desse documento, sendo essa proposta uma possibilidade de abordagem.

Importante ressaltar que as oficinas são a um só tempo a metodologia usada para a construção dos dados utilizados na teorização e a sugestão de procedimentos contidos no produto da dissertação. Essas oficinas são meios de construção do conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica (PAVIANI; FONTANA, 2009). Destacamos que elas foram realizadas no ano de 2018, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Graça Aranha, escola que pertence à rede pública estadual, localizada em Imperatriz - MA².

Nesta dissertação, apresentamos os resultados desse trabalho. Para tanto, no primeiro capítulo mostramos os aspectos gerais do contexto da pesquisa. Foi observado o espaço em que foi realizada, o Centro de Ensino Graça Aranha, as principais características dessa instituição e o trabalho interdisciplinar realizado pelos profissionais que compõem o seu quadro de professores/as. Por fim, os sujeitos da pesquisa são apresentados, seu perfil racial/étnico, a faixa etária, as características das suas famílias e o modo como colaboraram com as discussões.

No segundo capítulo, trazemos uma reflexão teórica sobre os principais conceitos e categorias que embasam este estudo e que, por sua vez, foram discutidos nas oficinas, a saber, gênero, poder e família. Foram exploradas, ainda, as mudanças ocorridas recentemente na pesquisa histórica, quando as relações de gênero passaram a ser objeto de interesse de pesquisadores/as e, também, como tais temáticas são abordadas no ensino de História na Educação Básica.

Reservamos o terceiro capítulo para contemplar os resultados das oficinas realizadas em sala de aula. A partir das fontes produzidas pelos/as estudantes/as, como por exemplo, as produções textuais e as gravações dos debates, desenvolvemos uma reflexão utilizando a Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), a fim de analisar o pensamento dos/as estudantes/as sobre os marcadores propostos e como tal modo de perceber a realidade fica evidente na escrita e na fala.

² Cidade maranhense localizada às margens do Rio Tocantins, a uma distância de 629,5 km da capital, São Luís. Sua fundação ocorreu em 16 de julho de 1852 e atualmente é a segunda maior cidade do estado do Maranhão. Seu crescimento se deu principalmente depois da década de 1960 com a construção da rodovia Belém-Brasília. Por sua posição privilegiada, vem se destacando em toda a região como um polo comercial e universitário.

Os métodos adotados pelo professor-pesquisador, em sua prática pedagógica e que nortearam as ações deste trabalho são refletidos no quarto capítulo da dissertação. Para dar início a essa parte, fizemos um breve comentário sobre as metodologias tradicionais e as mais recentes. Dessa forma, ficou evidente que a utilização de métodos de análise de imagens, principalmente aquelas que estão nos livros didáticos, fez com que os/as estudantes desenvolvessem o senso crítico e o protagonismo em seus processos de aprendizagem.

Nesse último capítulo, o produto da dissertação é exposto: uma metodologia didático-pedagógica a ser trabalhada em cinco semanas com estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Esse modo de abordagem que sugere as oficinas para a construção de conhecimentos abre a possibilidade de um estudo interdisciplinar. A proposta está em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola escolhida para realização dos trabalhos.

A intenção de discutir sobre as temáticas propostas aqui surgiu das reflexões realizadas em sala de aula. Nesses espaços de diálogo, observamos que há um relativo distanciamento da vida prática dos/as estudantes com as abordagens feitas no currículo. De modo geral, há uma dificuldade em perceber que elementos do cotidiano são resultados das transformações históricas. A opção pelo objeto se deu pela proximidade com as discussões realizadas em Sociologia e Arte, tendo em vista que os enfoques também fazem parte do currículo desses componentes curriculares, o que possibilita um estudo interdisciplinar ou transdisciplinar.

A relevância do trabalho está na necessidade de propor aprendizagens que tenham significado para vida prática, que possibilitem o entendimento de que as configurações das instituições sociais, como a família, e as ações dos indivíduos são resultantes das transformações ocorridas no passado. Além disso, a mobilização da consciência histórica, a partir das relações da vida privada, pode contribuir para a compreensão de aspectos gerais da história.

Consideramos, assim, que o ensino de História é um instrumento de entendimento da realidade e que a reflexão em sala de aula pode proporcionar mudanças de olhares, frente às múltiplas possibilidades de arranjos familiares. Desse modo, pode colaborar para a construção de relações respeitadas, ao passo que discute a existência de diversos modelos familiares. Viabiliza, também, um debate sobre a perpetuação das relações desiguais de poder em decorrência do gênero dos indivíduos e a possibilidade de ressignificação dessas construções.

Capítulo 1
O contexto da pesquisa

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

Abrimos o primeiro capítulo, expondo os aspectos gerais desta pesquisa, para que o/a leitor/a perceba os sujeitos, o espaço e o tempo que viabilizaram a construção da metodologia didático-pedagógica. A percepção desses aspectos é de fundamental importância para compreender o desenvolvimento das atividades e o modo como a temática foi abordada.

Esta pesquisa – “O ensino de História: as relações de gênero e poder na família brasileira por meio das imagens dos livros didáticos” – foi realizada no Centro de Ensino Graça Aranha, escola que pertence à rede estadual e que está localizada na cidade de Imperatriz-MA. A escolha dessa instituição se deu pelo fato de que esse é o local de trabalho do professor-pesquisador. Desde que começou a exercer suas atividades nessa escola, trabalha com História e eventualmente com Sociologia, razão pela qual optou por sugerir uma proposta interdisciplinar.

Outro ponto decisivo para a escolha de uma abordagem que perpassa por outros componentes curriculares é o fato de que o grupo de professores/as de Ciências Humanas da escola realiza um trabalho em conjunto. Nos planejamentos bimestrais são selecionados eixos temáticos que são trabalhados na perspectiva de cada componente curricular: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e, há ainda um diálogo desse grupo com professores de Língua Portuguesa e Arte. Desse modo, é uma prática constante, na instituição, o uso de metodologias que levam em consideração aspectos da interdisciplinaridade.

O sucesso dessas posturas se dá por conta do cumprimento da lei estadual nº 9.860/2013 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos Integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica. O artigo 15, do dispositivo legal, determina que um terço da carga horária dos/as docentes deve ser destinado às atividades extraclasse, compreendendo “preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, planejamento, contatos com a comunidade e formação continuada” (MARANHÃO, 2019, p. 16). A abertura desse espaço é importante para a realização de encontros periódicos para definição de como a interdisciplinaridade pode ser efetivada.

Atenta a essa questão, a instituição vem reservando, há anos, no horário de aula, o mesmo dia de planejamento para todos/as os/as professores/as de determinada área. Sendo assim, um dia específico da semana fica destinado apenas

para a reunião por grupo. Cabe ressaltar que essa passou a ser também uma determinação do Governo do Estado que, refletindo a necessidade de um planejamento comum, estabeleceu no “Caderno de Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2019” que

o horário escolar deve ser elaborado de forma a garantir horários para o planejamento por área de conhecimento, o que facilita a realização da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, aproximando as disciplinas na definição de problematizações que motivem os alunos no estudo dos conteúdos (MARANHÃO, 2019, p. 15).

A interdisciplinaridade faz parte das práticas pedagógicas da escola. Esse termo, largamente utilizado, não tem um conceito que o defina. O que a corporifica é a prática, com base nas escolhas do corpo docente. Reafirmando as intenções de compartilhamento de ideias, “a orientação da Rede Estadual de Ensino é que o planejamento seja coletivo, por área de conhecimento e no espaço escolar, utilizando a hora-atividade dos professores prevista legalmente” (MARANHÃO, 2019, p.15). É com base nesse apoio legal e institucional que o grupo que atua no referido Centro de Ensino planeja e trabalha na perspectiva dos eixos temáticos.

A escolha de uma turma de 1º ano foi por uma questão de adequação ao currículo, haja vista que tais temáticas compõe o rol de conteúdos dessa série. Já a opção pela turma “E” se deu pelo fato de que, no ano da pesquisa, essa era a única de 1º ano que o professor-pesquisador trabalhava (as demais eram de 3º ano). O desenvolvimento das oficinas nesse ambiente foi interessante, pois o envolvimento nas atividades melhorou a autoestima e o rendimento da turma, tendo em vista que havia algumas dificuldades de atenção e baixa produtividade.

A postura empática, o exercício de ouvir os/as estudantes, colocá-los/as como protagonistas no processo de aprendizagem, valorizando cada conquista, foi imprescindível para a realização das atividades e para a melhoria do desempenho da turma. Dadas as dificuldades pelas quais muitos/as passaram no ano, a participação nas oficinas foi um importante elemento de superação, tanto para estudantes como para o professor-pesquisador.

1.1 O Centro de Ensino Graça Aranha

A instituição onde a pesquisa foi realizada faz parte da rede estadual de ensino e por conta da sua proposta pedagógica diferenciada e dos seus bons índices é considerada uma das melhores da região. Criado pelo decreto nº 6.811, de 17 de maio de 1978, através da resolução nº 090/78 do Conselho Estadual de Educação (MARANHÃO, 2016, p. 3), o Centro de Ensino Graça Aranha atualmente oferece o curso de Ensino Médio na modalidade regular para estudantes de Imperatriz e região.

Nos primeiros anos de fundação, a escola tinha um perfil diferente. Em princípio oferecia cursos técnicos profissionalizantes como Eletricidade, Mecânica e Administração Financeira, o que foi se transformando com as novas demandas sociais. Na década de 90, sofreu uma readequação curricular nos cursos existentes e passou a oferecer o curso de Magistério. Desse modo, em 1998 começou a ser denominado Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha. Com a extinção desses cursos de formação de professores e o advento do Novo Ensino Médio, começou a oferecer, a partir de 2004, o Ensino Médio – Educação Geral, permanecendo até os dias atuais apenas com essa modalidade.

No ano da pesquisa (2018), a escola tinha em torno de 1060 alunos/as matriculados/as nos três anos do Ensino Médio, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. No 1º ano, havia 400 alunos/as, divididos/as em 10 turmas (cinco no matutino e cinco no vespertino). Em 2019, o número total de alunos/as (1º, 2º e 3º anos) passou a ser de 1085 estudantes. Até 2018, era exigida a aprovação em um exame realizado pelo Governo do Estado para o ingresso na instituição. A partir de 2019, o critério adotado foi o acesso ao site oficial do governo, os/as primeiros/as estudantes que acessavam tinham suas vagas garantidas.

A intensa procura por vagas é reflexo da aprovação, por parte da comunidade, do trabalho realizado pela escola. Sua proposta de ensino que visa a formação integral é um dos fatores responsáveis por isso. É possível perceber, no PPP (MARANHÃO, 2016, p. 7), as diretrizes que norteiam a instituição, bem como aspectos da sua filosofia. A apresentação do documento fala na construção do conhecimento a partir de ações coletivas, ou seja, há a participação de toda a comunidade escolar nas decisões e no processo de aprendizagem.

O documento afirma que “o Centro de Ensino Graça Aranha apresenta características de uma escola preocupada com a formação integral do estudante, que não tem medido esforços no cumprimento dessa função social” (MARANHÃO, 2016, p. 4). Essa observação mostra que a escola realiza ações que vão além da instrução, perpassam pela construção de valores e pela formação de cidadãos/ãs atuantes e conscientes do seu papel na sociedade. A missão da escola é

produzir conhecimentos e criar relações positivas e democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, para que a escola seja efetivamente uma escola cidadã, que priorize o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos alunos. É nosso propósito oferecer um ensino de qualidade, desenvolvendo valores éticos e morais, promovendo o crescimento integral dos alunos (MARANHÃO, 2016, p. 4).

O PPP da escola (MARANHÃO, 2016, p. 09) propõe a construção de uma postura crítica da realidade e coloca isso como propósito. Interessante ressaltar que essas intenções não ficam apenas na escrita do documento, mas têm se tornado, de fato, uma realidade. Com esse compromisso, a escola tem conquistado o reconhecimento em todo estado. Para Oliveira,

a escola [...] enfatiza no seu PPP que tem como função social produzir conhecimentos e criar relações positivas e democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, primando por uma escola cidadã. Dessa maneira, o PPP do Centro de Ensino Graça Aranha expõe que a conjuntura atual desafia a comunidade escolar a fazer uma reflexão para compreender criticamente essa realidade (OLIVEIRA, 2018, p. 61).

No tocante a relação com a comunidade, a escola entende que a educação é um processo dinâmico e que deve envolver a tríade escola-aluno/família em uma relação que se estabelece em diversas situações como reuniões de pais, gincanas e outras festividades. Nesse sentido, é possível perceber, na prática, uma relação amistosa entre a instituição e as famílias.

De modo amplo, o Centro de Ensino Graça Aranha, por ter uma proposta de ensino progressista, se firmou como um espaço ideal para elaboração desta proposta pedagógica. A possibilidade da promoção de debates, em sala de aula, bem como a efetivação da interdisciplinaridade foram fatores relevantes para a execução das ações nessa escola, assim como o seu compromisso com a formação integral dos/as estudantes em oferecer um ensino de qualidade.

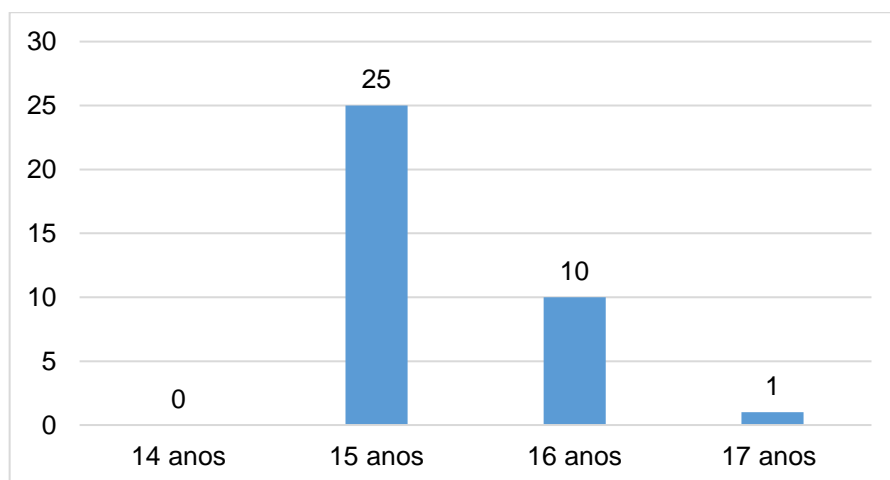
1.2 Os sujeitos da pesquisa: o 1º ano “E” matutino 2018

Os sujeitos desta pesquisa foram 36 estudantes do 1º ano “E”, turno matutino de 2018, do Centro de Ensino Graça Aranha. Para a realização das atividades, o grupo foi convidado e informado sobre os procedimentos e a importância da discussão para eles/as, para outros/as estudantes e professores/as que futuramente poderão utilizar a pesquisa em sua prática pedagógica. De modo geral, a receptividade foi boa, quase todos/as se colocaram à disposição.

Para dar início às ações, no intuito de analisar do perfil da turma, aplicamos um questionário socioeconômico (Apêndice 1). Com essas informações, observamos aspectos pessoais como idade, gênero, raça/etnia e, também, informações sobre a família dos/as estudantes. Esses dados possibilitaram traçar um panorama geral da turma. Neste texto, para apresentá-los de modo sintético, optamos pela elaboração de gráficos.

Conforme assinalado no Gráfico 1, elaborado a partir das respostas obtidas, dos/as trinta e seis (36) estudantes que frequentavam a turma, na época da pesquisa, vinte e cinco (25) estavam com quinze (15) anos, dez (10) com dezesseis (16) e apenas um (1) com dezessete (17) anos. A partir desses dados, podemos afirmar que a grande maioria dos/as entrevistados/as estava na idade certa para o 1º ano do Ensino Médio (15 – 16 anos).

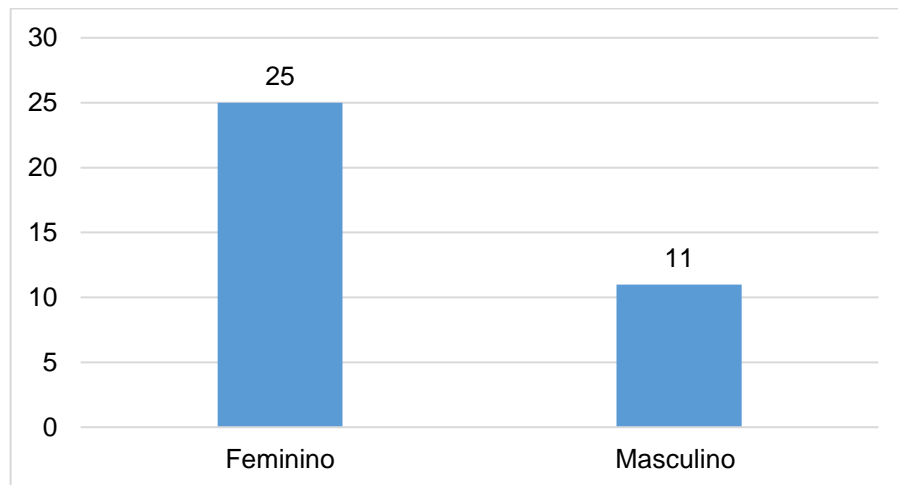
Gráfico 1 – Idade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 2 sintetiza dados relacionados ao gênero dos/as participantes e mostra que, no grupo, as mulheres representavam mais que o dobro dos homens. Importante ressaltar que, nas discussões, foi respeitado o lugar de fala, quando nas pautas havia aspectos próprios das mulheres. O professor-pesquisador intervinha sempre que necessário, apresentando as leituras historiográficas ainda desconhecidas, mas o protagonismo nas discussões foi preservado, o que poderá ser observado no capítulo em que foi feita a análise das atividades.

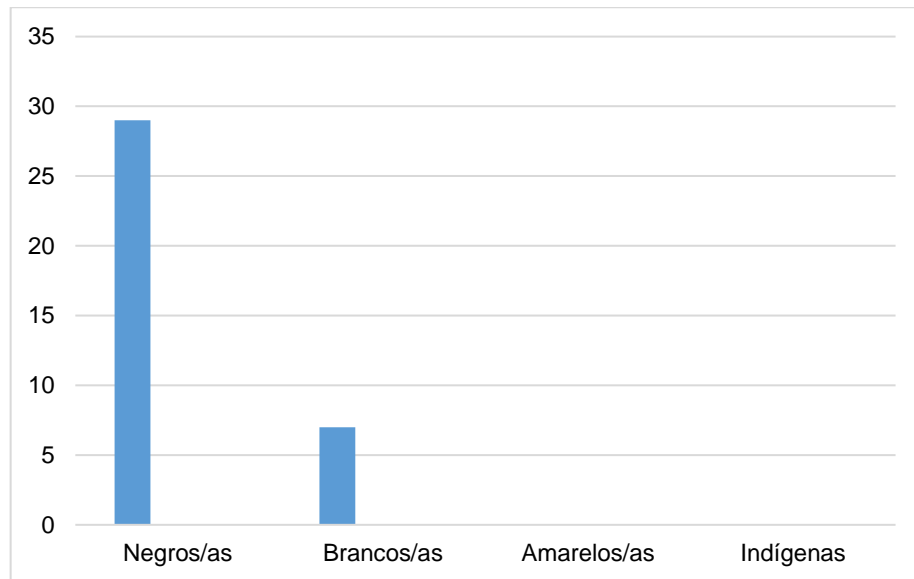
Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentamos a identificação étnica/racial dos/as participantes no Gráfico 3. Na turma, vinte e nove (29) estudantes se consideram pretos(as)/negros(as), sete (7) brancos/as e nenhum amarelo/a ou indígena. Para essa pesquisa, essas informações foram importantes porque apareceram questões sobre interseccionalidade, quando foram discutidos os múltiplos fatores nas relações de poder, na sociedade, que envolvem, a um só tempo, aspectos étnicos/raciais, o gênero e a condição socioeconômica dos indivíduos.

Gráfico 3 – Raça/etnia dos sujeitos da pesquisa

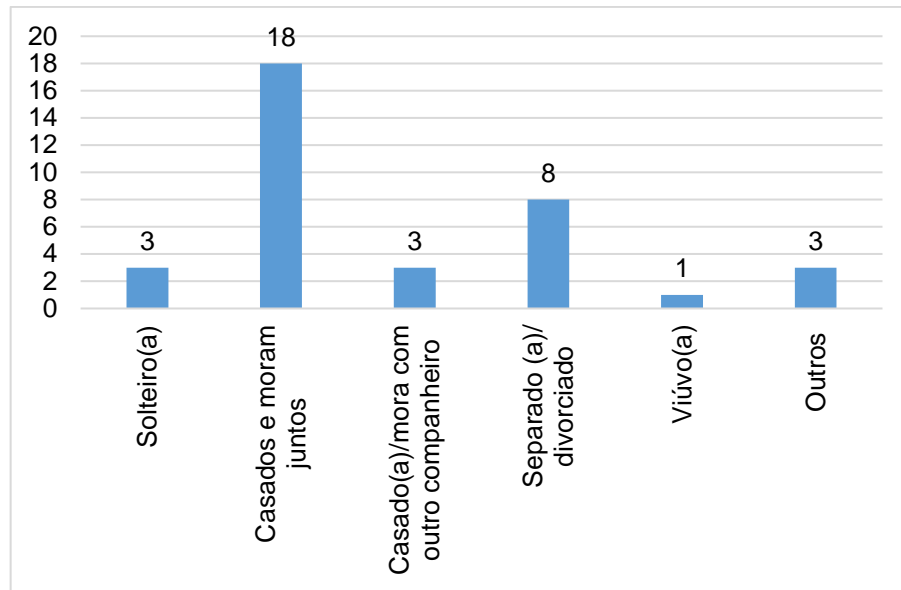


Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista a temática discutida na pesquisa – as relações de gênero e poder na família –, pensamos, também, em perguntas que observassem aspectos das formações familiares dos/as estudantes, como o tamanho, o tipo de casamento dos pais e mães, a quantidade de irmãos/ãs, o estilo das moradias etc. O Gráfico 4 sintetiza as respostas obtidas para tais questionamentos.

Sobre a situação conjugal dos pais e mães, surgiram várias respostas. Em sua maioria, as famílias eram do tipo nuclear, mas havia também o modelo monoparental e mosaico, aquelas em que os pais constituíram novas famílias, após separações. No momento da análise dos dados, percebemos que não foi possível conhecer o tipo de família dos/as estudantes, apenas com essa pergunta. Para suprir tal falha, solicitamos uma produção textual (Apêndice 2) em que puderam escrever livremente sobre suas famílias.

Gráfico 4 – Tipos de família dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos textos, surgiram observações sobre o casamento dos pais/mães como *“não estão casados no papel, mas estão ‘amigados’, tipo isso”*, o que reflete o conceito de união estável, aquelas em que não há um registro oficial (na região, o termo “amigado” é utilizado para nomear essas relações). Outro/a³ estudante respondeu que os pais *“não são casados, mas meu pai fica lá em casa”*, o que denota que mesmo com o término do relacionamento a amizade e o respeito entre os ex-cônjuges permanecem, pois continuam habitando o mesmo espaço.

Encontramos, também, entre as respostas, uma que indica um tipo de família comum na atualidade. Um/a estudante afirmou que: *“minha mãe morreu, portanto, meu pai mora só e eu moro com meus avós”*. Em muitos lares, os avós, por diversas razões, passam a cuidar dos/as netos/as, tornando-se os chefes desse tipo de família. Esse tipo de situação é comum nessa escola.

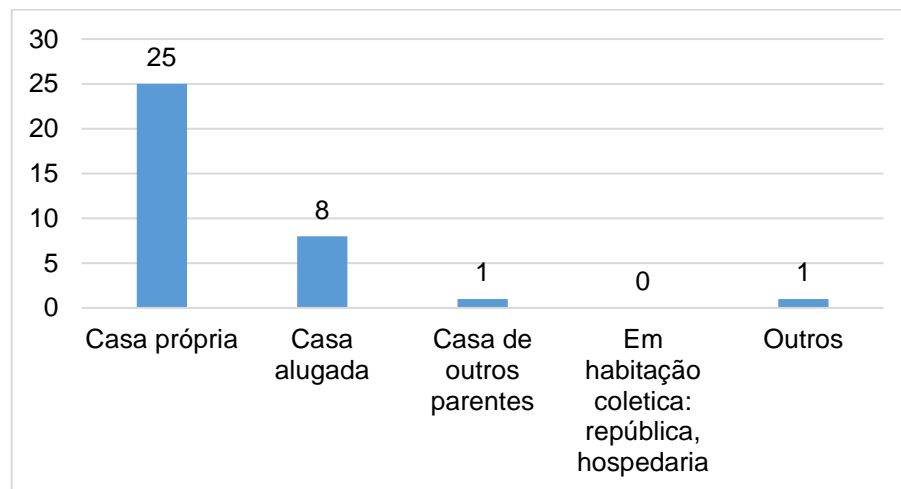
Sobre a quantidade de irmãos/ãs, foi possível perceber uma variedade de possibilidades. Dezesete (17) alunos/as afirmaram ter irmãos/ãs de pai e mãe, vivendo juntos, em uma quantidade que variava de um (1) a três (3) - são as famílias de modelo nuclear. Para os novos arranjos familiares em que existem irmãos/as apenas pela parte do pai ou pela parte da mãe, percebemos várias possibilidades.

³ Nesse ponto da análise dos dados, em que há menção a um indivíduo específico, optou-se por deixar implícito o gênero dos/as participantes, para preservar o anonimato.

Um/a estudante relatou ter sete (7) irmãos/ãs nessas condições e outro/a disse ter dez (10), alguns só de parte de pai, outros somente de mãe. A maioria dos/as outros/as que afirmou ter esse modelo de família mosaico disse ter entre um (1) a dois (2) irmãos/ãs, seja de pai ou de mãe. Em comparação ao questionamento sobre a situação conjugal dos pais, contida no questionário, podemos perceber que alguns estudantes são filhos/as de um segundo ou terceiro casamento.

Outro aspecto pesquisado e apresentado no Gráfico 5 foi o tipo de moradia dos/as estudantes, pois esse elemento diz muito sobre o perfil econômico dos/as mesmos/as. A escola é tradicional, fica localizada no centro da cidade, desse modo uma parte do público pode ser considerada de classe média baixa ou classe média. Nesse sentido, de acordo com os dados do questionário, a maioria dos/as estudantes mora com suas famílias em casa própria, nove (9) em casa alugada, entre outras possibilidades.

Gráfico 5 – Estilo de moradia dos sujeitos da pesquisa



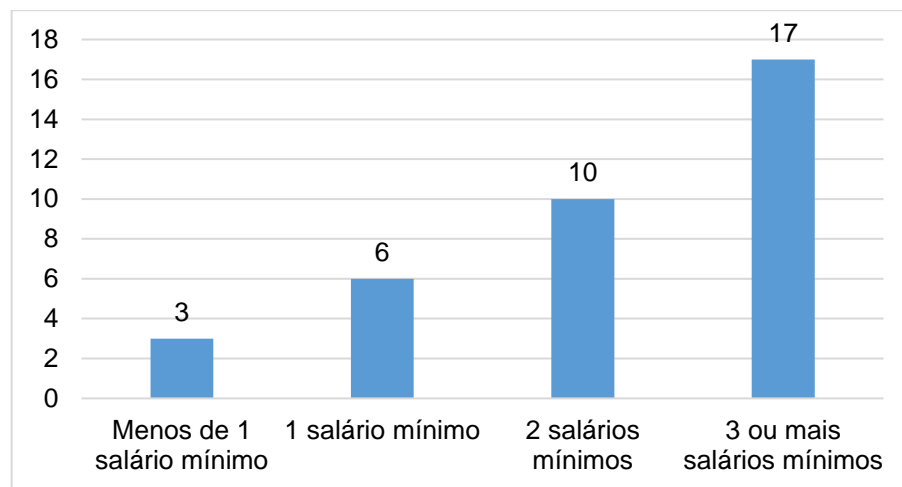
Fonte: Elaborado pelo autor.

Acerca da renda familiar, observamos algumas discrepâncias. Os dados, apresentados no Gráfico 6, mostraram que alguns vivem com pouco e outros com mais recursos. Essa situação é comum, há muito tempo, na instituição de ensino. Em outra questão foi perguntado se algum/a estudante trabalhava, para essa indagação apenas dois responderam que sim. Como as aulas acontecem no turno matutino, a maioria não trabalha ou trabalha em apenas meio período.

A partir dos dados que refletem a quantidade de pessoas que moram nessas casas, podemos afirmar que os/as estudantes fazem parte de famílias

pequenas. Quando questionados/as quantas pessoas moravam em suas residências, constatamos que em vinte (20) casas moram quatro (4) pessoas, em (1) habitam cinco (5) pessoas, em dez (10) moram seis (6) pessoas. Há também uma (1) casa com mais de seis (6), uma (1) em que o/a estudante mora com mais uma (1) pessoa e o caso de um/a estudante que mora sozinho/a, pois veio de outra cidade para estudar em Imperatriz.

Gráfico 6 – Renda familiar dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre quem mora na residência, vimos variadas respostas. As informações refletem, em parte, a presença da família tradicional que mantém os seus traços, a sua força e a sua importância, nem que seja no que se refere a alguns costumes. Há, também, outros arranjos familiares, reflexo das mudanças de perspectiva da sociedade. Em alguns relatos orais, foi possível observar que, nas residências, as relações eram amigáveis, mas em outras nem tanto.

Estabelecer um panorama de um grupo de pessoas, com questionários, não é uma tarefa fácil, pois cada indivíduo possui muitas especificidades. Em se tratando de grupos familiares, essa tarefa se torna ainda mais difícil, já que cada um tem uma dinâmica própria que não seria possível de ser analisada em um espaço pequeno e com poucas informações. No entanto, com esses dados, esperamos que, pelo menos os aspectos mais importantes dos/as participantes sejam evidenciados.

Capítulo 2

Ensino de História na perspectiva das relações de gênero

2. ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Neste capítulo, fizemos uma discussão sobre gênero, poder e família, a partir de autores/as da História e da Sociologia. Analisamos, ainda, o modo pelo qual esses marcadores foram absorvidos pela historiografia, bem como a importância dessa discussão para o Ensino de História. Essa breve análise não pretende esgotar o debate, tenta apenas provocar uma reflexão sobre alguns pontos das questões de gênero e a sua interferência nas relações sociais.

2.1 Gêneros, poder e família

O estabelecimento de diferenças entre os seres humanos é uma constante na história da humanidade. A construção de papéis determinados para os indivíduos acompanha o passar dos tempos, seja no plano econômico, político, religioso ou social. As relações desiguais de gênero no âmbito familiar é um exemplo desses elementos, pois foram historicamente construídas através da noção de supremacia do masculino, em detrimento ao que pode ser entendido como feminino.

Em aspectos gerais, a sociedade ocidental foi edificada tendo como base a família patriarcal. Nesse sentido, Stearns (2015, p. 27) discute que por volta do quarto milênio a.C, “a maior parte das sociedades agrícolas tinha desenvolvido [...] formas de desigualdade entre homens e mulheres, num sistema geralmente chamado de patriarcal”. Foi nesse contexto que foram estabelecidas funções específicas para cada gênero e, conseqüentemente, uma espécie de hierarquia.

O autor (2015, p. 33) continua, afirmando que “culturalmente, os sistemas patriarcais enfatizavam a fragilidade das mulheres e sua inferioridade. Insistiam nos deveres domésticos e algumas vezes restringiam os direitos das mulheres a aparecerem em público”. O direcionamento da mulher para o espaço doméstico e para o cuidado da família foi uma consequência da divisão do trabalho, da possibilidade da sua mão de obra ser dispensável e das obrigações da maternidade.

No mesmo sentido, “os homens, independentemente da personalidade de cada um, deveriam assumir seus papéis de dominantes. Deviam evitar mimar as mulheres, especialmente em público” (STEARNS, 2015, p. 27). Logo, as relações de poder que acabaram por se estabelecer, naquele espaço e tempo, deram um sentido específico para a masculinidade. O homem tinha maior liberdade no espaço

público, a ele não era permitida a docilidade e lhe cabia, entre outras coisas, o sustento da família e o combate em caso de guerra.

Esse modo de perceber as relações entre os indivíduos foi atravessando as gerações subsequentes e se irradiando por outros espaços como no continente europeu. Herdeira dessa tradição, por conta da colonização, a sociedade brasileira acabou por se constituir a partir dos mesmos parâmetros. Nesse sentido, Samara (1993, p. 25) afirma que “os pioneiros ibéricos transportaram para o ultramar a marca antifeminista, assimilável de forma vigorosa na sua cultura, em atitudes, comportamentos e valores”. Por ter se estabelecido nos costumes brasileiros, tal modo de ver a realidade permanece arraigado na população até os dias atuais.

Desse modo, esse pensamento contribuiu decisivamente para formação do modelo patriarcal brasileiro que vem hierarquizando os gêneros dentro das relações familiares. Dos primeiros anos de formação do Brasil colonial até a atualidade muitos aspectos se transformaram, no entanto, seus reflexos ainda são muito evidentes na família do século XXI. Nessa instituição, por meio da transmissão de valores são estabelecidas funções específicas para cada gênero e são construídas relações desiguais de poder entre indivíduos.

No artigo intitulado “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, Joan Scott (1995) define gênero como um conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente aos indivíduos, a partir de características biológicas. Essa definição traz consigo a ideia de construção social de papéis diferenciados para homens e mulheres ao afirmar que tais prerrogativas dependem do que é imposto socialmente.

Essa concepção surgiu no do século XX, em contraposição ao pensamento de que há uma distinção meramente natural e não social entre os sexos. Para Scott (1995), o termo gênero parece ter aparecido primeiramente entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A grande divulgação da categoria, de acordo Soihet e Pedro (2007, p. 282), teria acontecido nos anos 90 e o trabalho da historiadora norte-americana Joan Scott representa um marco nessa discussão que indica que as atribuições para homens e mulheres se dão a partir de aprendizagens estabelecidas em sociedade.

No referido artigo, Scott (1995) afirma que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Essas práticas e representações sociais engendraram relações assimétricas entre homens e mulheres, estabelecendo a submissão dessas àqueles, fazendo do patriarcado um modelo dominante da relação entre os dois gêneros que refletem na situação de sujeição em que a mulher foi historicamente colocada.

Como foi dito anteriormente, a construção do termo se deu a partir das organizações que lutam por direitos. Sua elaboração é resultado da atuação do Movimento Feminista que, através das suas ações, vem questionando a dominação masculina. Assim, tal conceito passou a confirmar uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, dentro de um contexto de luta por direitos iguais para homens e mulheres e de negação da ideia de construção natural. Para Piscitelli,

as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970. Esse movimento social, que buscava para as mulheres os mesmos direitos dos homens, atuou decisivamente na formulação do conceito de gênero. As feministas utilizaram a ideia de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vividas pelas mulheres (PISCITELLI, 2009, p.125).

De modo geral, as mulheres vêm se organizando a partir de pautas. Em alguns momentos específicos, os acúmulos das suas reivindicações são chamados de ondas. A "primeira onda" do feminismo ocorreu entre o final do século XIX e se estabeleceu com o intuito de buscar direitos iguais, tendo em vista que as leis eram diferentes para homens e mulheres. “As feministas reivindicavam, entre outras coisas, poder votar [...], ter acesso à educação [...] e poder ter posses e bens [...]” (PISCITELLI, 2009, p.126). A partir de então, o movimento conseguiu, através da luta, romper com algumas desigualdades em termos formais ou legais.

O questionamento das atribuições feitas aos gêneros que contribuem para sujeição feminina está entre as principais pautas desse movimento social, em sua “segunda onda”. Nesse contexto, discutiu-se que “o sistema de sexo-gênero [...] é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade” (LAURETIS, 1994, p. 212). Isso significa que vem ocorrendo, na sociedade, a produção de acepções para os gêneros que, reproduzidos ao longo do tempo, foram importantes para a manutenção de poderes.

Por esse motivo, o pensamento feminista da segunda onda colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo, as mulheres e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo, procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação e trabalharam, recorrentemente, com uma série de categorias e conceitos fundamentais, sobretudo os de mulher, opressão e patriarcado (PISCITELLI, 2009, p.133).

As significações para os gêneros e a construção de relações de poder possuem historicidade, tais concepções foram edificadas no transcorrer dos tempos. A perpetuação dos papéis que colocam homens e mulheres em diferentes lugares, seja no plano material ou simbólico, serve para manutenção de interesses. As relações que inferiorizam o gênero feminino legitimam o poder do homem, estabelecem práticas que vêm sendo reiteradas na sociedade e naturalizam formas de entender a realidade que se manifestam nos discursos observados no cotidiano dos indivíduos. Importante ressaltar, apenas a título de exemplo, que na atualidade

a renda das mulheres economicamente ativas no Brasil ainda é cerca de 70% quando comparada a renda dos homens e que o número de feminicídios – mulheres que são mortas geralmente por seus maridos, companheiros namorados ou ex, exclusivamente por serem mulheres (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 33).

Por serem contínuas, essas práticas acabam fazendo parte da cultura e do pensamento dos indivíduos. Para Piscitelli (2009, p. 119) “quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são naturalizadas”. Com as reivindicações dos movimentos sociais, algumas mudanças aconteceram, mas para que haja transformações expressivas é necessário ir além das alterações que ocorrem, por exemplo, somente no campo da legislação.

Desse modo, pelo fato de estarem arraigadas no pensamento dos indivíduos, seria necessário que fossem feitas mudanças nas estruturas da sociedade. Simone de Beauvoir (1949), filósofa e escritora francesa, faz uma discussão sobre o cerne da dominação masculina, o lugar de submissão da mulher e os possíveis modos de combatê-la. Piscitelli (2009, p. 131), ao discutir a referida obra de Beauvoir – “O segundo sexo” –, publicada originalmente em 1949, disse que a pensadora

afirmava que retirar as mulheres desse lugar [de submissão] só seria possível ao se combater o conjunto de elementos que impediam que elas fossem realmente autônomas: a educação que preparava as meninas para agradar aos homens, para o casamento e a maternidade; o caráter opressivo do casamento para as mulheres, uma vez que, em vez de ser realizado por verdadeiro amor, era uma obrigação para se obter proteção e um lugar na sociedade; o fato de a maternidade não ser livre, no sentido de que não existia um controle adequado da fertilidade que permitisse às mulheres escolherem se desejavam ou não ser mães; a vigência de um duplo padrão de moralidade sexual, isto é, de normas diferenciadas que permitiam muito maior liberdade sexual aos homens; e, finalmente, a falta de trabalhos e profissões dignas e bem remuneradas que dessem oportunidade às mulheres de ter real independência econômica.

Todas essas questões conceituais e práticas passaram a ser questionadas pelos movimentos sociais que, historicamente, vêm travando lutas no sentido de estabelecer vínculos mais igualitários entre os gêneros. Tendo em vista que as imposições dessas relações se dão através no processo de socialização, a família se estabelece como um dos principais espaços dessas construções, pois é a primeira instituição social em que são compartilhados valores entre os indivíduos.

De um modo simples, a família pode ser entendida como um conjunto de indivíduos unidos por diversos vínculos, como parentesco, afeto etc. Essa instituição vem se transformando no decorrer dos tempos. Se antes, o principal elo era o parentesco por sangue, na contemporaneidade, houve uma espécie de flexibilização dos laços e, conseqüentemente, uma mudança nas relações de poder nos lares, diferentemente dos tipos que tinham como base relações patriarcais.

No Brasil colonial e imperial, pelo menos de acordo com a historiografia tradicional, o patriarcado “predominou” entre as famílias. Esse “é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem. O poder patriarcal pode ser entendido em função do âmbito familiar, como o poder do pai sobre a esposa e filhos” (PISCITELLI, 2009, p. 131). O termo faz referência aos patriarcas do Velho Testamento da Bíblia, como Abraão que era um ancião com poder absoluto sobre mulheres, crianças e subordinados.

Tradicionalmente, a família patriarcal “é o modelo [...] utilizado como parâmetro, é a história da família brasileira, todos os outros modos de organização familiar aparecendo como subsidiárias dela e de tal forma inexpressivos que não merecem atenção” (CORRÊA, 1993, p. 5). Por outro lado, é possível perceber em outras leituras que esse não foi um modelo único, pois conviveu com outros, desde ao início da colonização no século XVI.

Divergências e similitudes em relação ao modelo genérico de família no Brasil foram motivos incessantes de busca nas fontes disponíveis para o período. Os resultados que se apresentam revelam, por sua vez, ser impossível conceber uma imagem única de família, aplicável, ao longo do tempo aos vários segmentos sociais. As pesquisas apontaram, além disso, para existência de outros tipos de relações entre sexos e pela distância entre a norma e a prática social. Para o conjunto da população, foram desvendados comportamentos, atitudes e valores que divergiam do ideal concebido no modelo de família patriarcal. Arranjos familiares alternativos, concubinatos e participação mais ativa das mulheres nos processos sociais em curso retomaram, definitivamente, a discussão das matrizes ideológicas impostas nos trabalhos clássicos dos inícios do século. Indicaram também pelas diferenças, ao longo do tempo, regionais, de raça e de classe na formulação do conceito sobre família brasileira (SAMARA, 1997, p. 10).

Por diversos motivos, a historiografia optou por uma abordagem que considera o patriarcado como predominante nos primeiros séculos da história oficial do Brasil, no entanto esse modelo não reflete a realidade de todo o país. Em vários lugares, muitas mulheres alcançaram mais autonomia, frente à sociedade, que as europeias da mesma época, o que levou a uma sutil alteração nas relações de poder em suas famílias. Do mesmo modo, para negros/as escravizados/as, na época colonial e imperial havia certa dificuldade de formar uma família, tendo em vista que muitos não conseguiam se manter unidos, devido às perseguições. Desse modo, quando era possível formavam tipos alternativos de família.

Um expressivo grupo de estudiosos/as questiona o modelo estereotipado apresentado nos livros de História, tanto da mulher, sempre submissa, como das famílias unicamente patriarcais. Nesse sentido, discutem que a necessidade de trabalhar fora, seja para manter a família ou para complementar a renda da casa era comum entre mulheres das classes inferiores e para as negras escravizadas era, obviamente, algo obrigatório e desumano. De modo diverso, para mulheres brancas, o direito ao trabalho que, em princípio, não era possível, foi na verdade pauta de reivindicação algum tempo depois.

Essas questões foram estudadas por historiadores/ras como Joana Maria Pedro, Raquel Soihet e Eni de Mesquita Samara. Tais estudos revelam uma maior participação das mulheres em negócios e no sustento da família. Para Samara,

a existência de evidências de que uma parcela de mulheres das camadas mais abastadas vivia entregando-se a indolência, gerou o contraponto a um outro quadro, onde, comprovadamente, o sexo feminino tinha maior participação, à testa da família e dos negócios, contribuindo com recursos para a manutenção da casa, o que sem dúvida aumentava a esfera da influência feminina (SAMARA, 1993, p. 26).

No meio rural predominava, entre os proprietários de terra, o modelo patriarcal. Já no meio urbano, onde as relações eram mais livres, o exercício de papéis informais improvisados desmitificou a predominância desse sistema com sua rígida divisão de tarefas e incumbências. Mesmo assim, no cotidiano dos indivíduos era comum algumas práticas, modos de pensar e relações de poder característicos do patriarcado.

Por tradição e costumes, nas uniões legítimas, a divisão de incumbências entre os sexos, pelo menos na aparência, colocava o poder de decisão nas mãos do homem como provedor da mulher e dos filhos. Para a mulher restava o bom desempenho do governo doméstico e a assistência moral a família, fortalecendo os seus laços. Ambos preenchem papéis de igual importância, mas desiguais no teor da responsabilidade (SAMARA, 1993, p. 27).

No século XIX, foi possível perceber algumas alterações na estrutura de grande parte das famílias que deixaram de ser extensas e passaram a ser nucleares, ou seja, compostas apenas pelo pai, mãe e filhos. Muitos aspectos das relações de poder ainda persistiram, mas outros foram se modificando, graças ao tímido processo de urbanização e industrialização. Com o passar do tempo, as novas formas de trabalho para os filhos e a possibilidade de inserção da mulher no mercado de trabalho trouxeram mais autonomia para essas famílias.

Nos tempos seguintes ocorreram intensas mudanças em todo mundo, muitas delas foram decisivas para a organização dos lares. Nos séculos XX e XXI, mudaram-se os costumes e as estruturas das sociedades que passaram a acolher as reivindicações de diferentes grupos sociais. No tempo presente, variadas formas de família existem e convivem de uma forma relativamente harmônica, apesar das forças que tentam impedir uma possível democratização.

Nos tempos atuais, a ascensão de governos ou líderes com inspiração fascista trouxe um discurso de valorização de um passado reinventado. Nesse contexto, a noção de família patriarcal como modelo único e ideal vem sendo reafirmado, em detrimento até mesmo de toda luta por igualdade das mulheres e dos indivíduos com sexualidade não normativa. A ideia comum nesses líderes é fazer com que a concepção do homem provedor e chefe do núcleo familiar seja transposta para o ideal de líder da nação. Como consequência desse discurso, as demais possibilidades de formação familiar ficam desprestigiadas.

Quando a igualdade é concedida às mulheres, o papel dos homens como únicos provedores de suas famílias é ameaçado. O destaque do desamparo masculino diante das ameaças sexuais a suas esposas e filhos acentua esses sentimentos de ansiedade diante da perda da masculinidade patriarcal. A política da ansiedade sexual é uma forma poderosa de apresentar a liberdade e a igualdade como ameaças fundamentais, sem aparentar explicitamente rejeitá-las (STANLEY, 2018, p. 86).

Apesar disso, as outras configurações seguem resistindo. No limiar do século XXI, é possível observar a convivência de diversos tipos de família e uma relativa aceitabilidade a essas possibilidades. Conforme discutido, não há que se falar de um modelo único na história do Brasil, diversos tipos existiram em outros tempos e isso vem persistindo na atualidade. Só que, diferentemente dos séculos anteriores, no tempo presente, há uma relativa aceitação por parte da sociedade, ainda que haja ideias contrárias. Famílias formadas por indivíduos do mesmo sexo (família homoafetiva), por novos casamentos, por avós que criam os/as netos/as, por somente pai ou mãe e filhos/as (família monoparental) etc. são alguns exemplos.

Essas famílias vêm se modificando a partir das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciaram entre outros elementos, o tamanho, os valores e os papéis sociais. A melhoria nos níveis de escolarização, os novos valores culturais, a massificação dos meios de comunicação, os processos de urbanização e industrialização, as mudanças na legislação, como a Lei do Divórcio de 1977, e as ações dos movimentos sociais, podem ser citados como exemplos de elementos que provocaram tais transformações.

Entender essas variadas formas de família (tradicional, nuclear, monoparental, homoafetiva etc.), bem como todo o processo de afirmação na sociedade é importante para uma maior respeitabilidade. Por essa razão, faz-se necessário uma educação para as diferenças. É de fundamental importância que a sociedade encontre meios para entender as múltiplas formações das famílias. Mais do que isso, é necessário o estabelecimento de políticas públicas que considere diferentes formações, como famílias chefiadas por mulheres, avôs/avós, famílias recompostas etc., considerando seus aspectos econômicos e sociais.

Do mesmo modo, são necessárias a efetivação de direitos conquistados e a ampliação dos que ainda não existem para famílias formadas por LGBTQIA+. Questões referentes a essas famílias precisam ser reafirmadas e definitivamente consolidadas no Brasil. Ressaltamos também a necessidade de discussão sobre o respeito por parte da população, considerando que “os sistemas de significado que

produzem noções de diferença entre homens e mulheres oprimem não apenas a essas últimas, mas também as pessoas que não se inseriam em arranjos heterossexuais” (PISCITELLI, 2009, p. 137).

Esse diálogo sobre família, gênero e poder é de fundamental importância, pois é possível perceber que essas relações foram se reorganizando ao longo das décadas, no Brasil, sendo que algumas relações de poder foram se perpetuando ao longo do tempo e outras se adequando à nova realidade. Pensar alguns desses elementos é um importante exercício para se entender as atuais formações familiares do país, bem como para problematizar a tentativa de justificar e até impor um modelo único em detrimento de outros. Além do que, nos coloca para pensar em caminhos para relações mais igualitárias entre os indivíduos.

2.2 A pesquisa e a escrita em História: a emergência de novas abordagens

Em linhas gerais, a História tem como finalidade promover reflexões tendo como base o legado da experiência humana. Em outras palavras, a partir da análise sistematizada dos vestígios deixados pelas gerações passadas é possível entender o presente e reorientar o futuro. Esse processo de entendimento da realidade e, conseqüentemente, a escrita resultante dessas reflexões, vem sofrendo alterações, sobretudo, a partir das três últimas décadas, fruto de acalorados debates entre historiadores/as. O estudo das relações de gênero se inclui no rol das novas abordagens propostas atualmente.

Enquanto ramo do conhecimento, a História tem a Alemanha do século XIX como tempo e espaço de origem, quando através de um conjunto de esforços, estruturaram-se as suas bases em contraposição à filosofia da história, até então predominante. A História científica nasceu de uma preocupação rigorosa com os métodos. Esse cuidado metodológico característico da época provocou uma espécie de erudição acadêmica e a dispensa do processo reflexivo acerca das fontes.

A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito que se neutraliza para fazer aparecer seu objeto. Ele evitará a construção de hipóteses, procurará manter a neutralidade axiológica e epistemológica, isto é, não julgará, não problematizará o real. Os fatos falam por si e o que pensa o historiador é irrelevante (REIS, 1996, p.13).

No que tange à abordagem predominante na época, fica evidente o enfoque para as questões políticas. Em sua origem, enquanto estudo sistematizado, as disputas e realizações de personagens notáveis eram o principal objeto do estudo da História. Nessa leitura da realidade, a massa da população permanecia sem expressividade e questões da vida privada, como as relações de gênero, foram permanentemente silenciadas.

Duramente criticada nos tempos posteriores, essa orientação historiográfica se mostrou estanque, dissociada da realidade, pois não trazia significados para a vida dos indivíduos. “Quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (RÜSEN 2014, p. 23). Desse modo, no século XX, foram surgindo abordagens que fogem dessa perspectiva e permitem novos olhares historiográficos.

Até então, o interesse da História eram os grandes feitos e o seu entendimento era de que os rumos da sociedade eram consequências das ações dos grandes líderes. Tais enfoques, resultado de disputas por narrativas, não apresentaram outros sujeitos silenciados. Desse momento em diante, foi possível perceber a chegada de uma multiplicidade de olhares para a análise histórica que passou a se apoiar em investigações baseadas em outras abordagens.

A História é um campo de conhecimento em que narrativas sobre ações, sujeitos, acontecimentos, memórias etc. são construídas num campo de forças que elege aquilo que é considerado mais relevante para ser lembrado, ensinado, enfim, legado às gerações futuras. Pensar a construção do conhecimento histórico por meio dessa dinâmica é urgente para a compreensão da secundarização ou mesmo do caráter subalterno que alguns grupos adquirem em determinadas narrativas (PIRES; SILVA, 2017, p. 9).

A escrita da História, a partir desse ponto de vista, passou a acolher outros personagens subalternizados e temáticas silenciadas, como as questões de gênero, e a se apoiar na “análise e na percepção de processos históricos antes considerados de menor importância para o entendimento da natureza das sociedades” (SAMARA, 1993, p. 23). A incorporação de outras perspectivas aos temas já consagrados, desse modo, possibilitou a ampliação das discussões e o enriquecimento dos estudos, na medida em que propiciou outros meios de análise.

Em correntes historiográficas como a positivista e a marxista, por muito tempo o marcador “gênero” ficou de fora da arena de debates. A alteração dessa concepção ocorreu recentemente, e mais intensamente, a partir das duas últimas décadas do século XX, como observam Soihet e Pedro (2007, p. 284) quando afirmam que “a fertilidade dos dias atuais contrasta, [...] com a trajetória difícil que a categoria de análise ‘gênero’ enfrentou no campo historiográfico”. Essa mudança de perspectiva pode ser considerada tardia, pois dentre as Ciências Humanas, a História é a disciplina que mais demorou a apropriar-se dessa categoria.

Soihet e Pedro (2007, p. 284) discutem que o século XX trouxe uma abertura para novos enfoques historiográficos que fogem da lógica universalista e das temáticas políticas, problematizando os diversos aspectos da vida humana. A Escola dos Annales, que se aproximou das Ciências Sociais, aumentou as perspectivas ao eleger abordagens e métodos de análise novos, estabelecendo a noção de história-problema. A respeito da historiografia do século XX em contraposição ao modelo historiográfico até então usual, as autoras afirmam que

diversamente da historiografia vigente, direcionam seu interesse para a história de seres vivos, concretos, e à trama de seu cotidiano, ao invés de se ater a uma racionalidade universal. À medida que a tradição historiográfica dos Annales propunha ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns, ela contribuiu para que as mulheres, posteriormente, fossem incorporadas à historiografia (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 284).

Na segunda metade do século XX, surgiu um movimento que trouxe inovações importantes. Nesse contexto, passou-se a pensar em uma relativização das abordagens e sujeitos antes silenciados como pessoas comuns, negros e mulheres ganharam espaço nos estudos históricos. Do mesmo modo, as relações de gênero passaram a ter uma maior relevância entre historiadores/as e, como um desdobramento, o estudo da família também ganhou importância como objeto de pesquisa.

A retomada decisiva da família como objeto de análise deu-se nos anos 70. No bojo de um processo geral que se estabelecia de revisão da História do Brasil, os estudiosos da família dedicaram-se com afinco às pesquisas em fontes documentais históricas (SAMARA, 1997, p. 9).

As reflexões sobre essa instituição social seguem a dinâmica provocada pelos estudos da História das mulheres, contrastando com o tradicional

silenciamento vigente. Sua invisibilidade na historiografia diz muito sobre as relações de inferioridade tradicionalmente construídas. A história foi majoritariamente escrita por homens e sobre homens, dando a impressão que pouco foi feito pelas mulheres para as transformações da sociedade.

O impacto da presença feminina na historiografia aparece no questionamento de uma história centrada no conceito de homem enquanto sujeito universal, mostrando as fragmentações pelo sexo. Ao mesmo tempo, explicita-se a preocupação em desfazer a noção de mulher referida a uma essência única, a-histórica, de raiz biológica e metafísica, para se pensar em mulheres enquanto diversidade e historicidade de situações em que se encontram (RAGO, 1995, p. 5).

Ao relacionar as novas abordagens que consideram o marcador “gênero” e a historiografia tradicional, Pedro (2011, p. 273) enfatiza que Joan Scott (1995) discute em seu artigo “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, o modo como a própria escrita da história vem contribuindo para a manutenção das relações desiguais entre os gêneros. Na medida em que omite a presença da mulher em seus textos e não discute as relações constituídas na vida privada, implicitamente passa a ser um instrumento de manutenção das relações desiguais.

Nesse artigo, a autora salienta que a disciplina História não era apenas o registro, e sim a forma como os sexos se organizavam e dividiam tarefas e funções através do tempo. A história era, ela mesma, responsável pela ‘produção da diferença sexual’, pois uma narrativa histórica nunca é neutra e, quando apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero. A história, nesse caso, é uma narrativa sobre o sexo masculino e constitui o gênero ao definir que somente, ou principalmente, os homens fazem história. Além disso, falar de gênero significava deixar de focalizar a ‘mulher’ ou as ‘mulheres’; tratava-se de relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e entre homens. Nessas relações, o gênero se constituiria (PEDRO, 2011, p. 273).

A historiografia brasileira seguiu o mesmo rastro. Grande parte dos/as historiadores/as vem trabalhando com um modelo aparentemente hegemônico de família, como se essa fosse a história da família brasileira, ignorando outras variedades. Essa postura produz, na atualidade, discursos que desconsideram os tipos de famílias do século XXI, como aqueles em que mulheres são chefes de família, aqueles em que avós educam os/as netos/as, famílias do tipo mosaico (formada por novos casamentos), famílias homoafetivas, entre outras possibilidades.

Perceber as relações e os papéis do homem e da mulher dentro da instituição familiar é de fundamental importância. Com o mesmo olhar, entender a

história das múltiplas possibilidades de famílias é importante para possibilitar um melhor entendimento sobre a atualidade. Nesse sentido, Scott afirma que

deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionam para manter a ordem social ou para mudá-la (SCOTT, 1995, p. 72).

Essas abordagens, apesar de sua grande importância, ainda encontram resistências no meio acadêmico. Acerca desse fato, Pedro (2011, p. 273) discute os argumentos e as críticas que tentam desmerecer as leituras de gênero, considerando que essas são análises meramente engajadas, logo sem valor científico. Filiando-se aos ensinamentos de Reinhart Koselleck⁴, a autora considera que as categorias de análise têm história e, inspirada em Roger Chartier⁵, entende que elas são apropriadas por historiadoras e historiadores e instrumentalizadas pelos movimentos sociais.

Já sabemos quanto o feminismo, o movimento de mulheres e o de gays e lésbicas têm contribuído para que as reflexões sobre gênero sejam implementadas de forma interdisciplinar. O campo historiográfico, entretanto, tem sido um dos mais resistentes. A acusação de ser uma 'história militante', portanto, não 'científica', continua a assombrar, mesmo quando há muito já se abandonou a certeza da neutralidade. É ainda interessante refletir como, da mesma forma, outras categorias como 'classe', 'raça/etnia', 'geração' também são tributárias de movimentos sociais e, obviamente, ligadas a contextos específicos; no entanto, não parecem sofrer a mesma 'desconfiança' e desqualificação (PEDRO, 2011, p. 260).

Por outro lado, apesar das forças contrárias, um considerável número de historiadores/as vem trabalhando a partir desse prisma: "Nos dias atuais, é

⁴ Reinhart Koselleck nasceu em Górlitz, Alemanha, em 23 de abril de 1923. Sua obra dedicou-se, antes de tudo, a investigar a teoria da história e os principais aspectos da história moderna e contemporânea. Faleceu em fevereiro de 2006, aos 82 anos de idade. [...] Um dos mais eruditos historiadores contemporâneos, principal construtor da história dos conceitos. Fonte: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

⁵ Roger Chartier é um dos expoentes máximos da história cultural francesa. Fonte: CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, (adaptado).

crescente o número de estudiosos que incorporam em suas análises as diferenças de gênero para observar os impactos dos acontecimentos sobre homens e mulheres” (PEDRO, 2011, p. 270). Essas observações contribuem para percebermos as inter-relações com questões políticas e econômicas e sua importância está na reflexão de como as relações sociais vêm se moldando ao longo dos tempos.

Com esses estudos, percebeu-se que “a invisibilização das mulheres nos manuais didáticos e no ensino de História constitui-se em dispositivo limitador no processo de formação de identidades mais plurais e de uma sociedade mais equânime e justa” (PIRES; SILVA, 2017, p. 9). A essa leitura, acrescenta-se outros grupos marginalizados como negros e indivíduos com sexualidade não normativa. O processo de renovação da historiografia trouxe novas percepções e outras possibilidades de análise acerca desses sujeitos.

De fato, a historiografia vem invisibilizando esses/as atores/as, no entanto, fontes como as imagens apontam sua existência e até dão certa visibilidade a eles/as. No entanto, na maioria das vezes, os/as apresentam como coadjuvantes ou os/as mostram de maneira subalterna ou estereotipada. Como será observado a seguir, essa falha tem desdobramentos nos textos dos livros didáticos que ainda não dão conta da historiografia que pensa a partir de uma perspectiva inclusiva.

A leitura da história por grupos antes silenciados ou sem protagonismo (negros, mulheres, indivíduos com sexualidade não normativa etc.), e a absorção de outras dimensões, como as relações de poder na família, aumentam o campo de percepção dos múltiplos fatores que influenciam no processo histórico. Tal debate contribui para a observação dos diversos/as atores/as na formação da sociedade e para a construção de identidades. A leitura de outras abordagens, como por exemplo, as relações de poder que se estabelecem a partir do gênero alarga o campo de visão dos indivíduos e contribui para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.3 O ensino de História: as relações de gênero e poder

Assim como a escrita da História vem sofrendo alterações significativas, o ensino de História, oferecido nas mais diversas instituições educacionais, tendo em vista a emergência de novas abordagens, também vem passando por mudanças.

Dessa forma, a inserção de temáticas inovadoras vem enriquecendo o debate entre estudantes. Sendo assim, discussões como as que versam sobre as relações de poder estabelecidas na família, a partir do gênero dos indivíduos, vêm ganhando cada vez mais espaço no currículo escolar, em todo o Brasil.

Em sala de aula são desenvolvidas competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos, no intuito de estabelecer discussões em diferentes aspectos. Da mesma forma, nos últimos tempos, a historiografia que reflete questões de gênero tem sido utilizada por diversos/as professores/as. Sem dúvida, a escola produz, mas também mobiliza os conhecimentos acadêmicos e os reelabora de acordo com as suas demandas. Tanto a produção como a reelaboração desses conhecimentos atendem a essa tão necessária renovação de olhares para o Ensino de História.

No sistema tradicional, prevalecem fatos históricos que ressaltam somente questões políticas e econômicas. O acolhimento de temáticas que fogem a esse sistema indica mudanças de perspectivas para o ensino de História, a partir das duas últimas décadas do século XX. No Brasil, os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – documento elaborado pelo Ministério da Educação e publicado em 2000, já vinham apontando para essa perspectiva. O texto afirma que

a história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (BRASIL, 2000, p.21).

Os PCN's vinham refletindo a necessidade de discussões, nas aulas, de questões que partem de outros olhares. Ao enfatizar grupos, antes silenciados, como as mulheres, viabilizam a construção de questionamentos como o das relações de poder desiguais nos espaços familiares e o modo como esses aspectos se relacionam com questões mais generalizantes das sociedades. Uma das competências inseridas no texto desse documento indica a necessidade de

compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos

direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (BRASIL, 2000, p.14).

Essa orientação sugere reflexões que perpassam pelas instituições sociais, como por exemplo, a família, e direciona para a observação de diferentes grupos. Nesse sentido, escapa da lógica de pensar apenas na perspectiva dos grupos hegemônicos que têm o patriarcado como parâmetro. Cabe reafirmar que na própria sociedade brasileira, em diversos tempos históricos, existiram outros tipos de família e esse fato precisa ser observado em sala de aula.

No estado do Maranhão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2017a, p.41), documento disponibilizado pelo Governo do Estado no ano de 2017, com a finalidade de subsidiar os/as profissionais da educação em suas ações, contemplam esses conteúdos. De acordo com o texto, são competências gerais da área de Ciências Humanas “analisar e compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais [...] associando-as aos diferentes grupos [...]”. Ficam claras a importância e a necessidade de abordagens que compreendam instituições como as famílias em seus diferentes tipos e possibilidades temporais.

Esse mesmo documento (2017a, p.42) aponta, dentre outros objetivos da História, “estimular os estudantes a auto percepção de sujeitos históricos, cientes de que suas atitudes interferem na realidade; identificar as relações sociais dos grupos locais, regionais”. Sendo assim, a realização dessas discussões, em sala de aula, é um importante instrumento de questionamento dos poderes existentes na sociedade brasileira e, conseqüentemente, é uma possibilidade de transformação da realidade.

Tais reflexões perpassam pelo ensino de História e, de modo interdisciplinar, pelas demais áreas das Ciências Humanas. De acordo com Pombo (2006, p. 225) “a interdisciplinaridade existe sobretudo como prática. Ela traduz-se na realização de diferentes tipos de experiências interdisciplinares de investigação (pura e aplicada)”. A autora discute que a interdisciplinaridade tem uma difícil conceituação e se constitui na prática. Nesse sentido, para que ela se estabeleça, os/as professores/as devem lançar meios de discutir as temáticas nas disciplinas.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Graça Aranha (MARANHÃO, 2016, p.12), documento que apresenta os parâmetros que norteiam o processo de aprendizagem da escola, a interdisciplinaridade se apresenta como uma das suas diretrizes. O texto expressa o trabalho interdisciplinar como “o diálogo

entre os conhecimentos produzidos pelas diferentes disciplinas, com o objetivo de compreender melhor os processos, os fenômenos e as práticas sociais”.

Discussões sobre a família, enquanto instituição social fazem parte do currículo de Sociologia, por exemplo. Para esse componente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do estado do Maranhão (2017b, p. 42) indicam como objetivo de aprendizagem “analisar e compreender o papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização”. Essa diretriz ratifica a necessidade de se pensar, em sala de aula, as relações de poder estabelecidas na história da família brasileira.

Esse fato fica evidente, também, em outros objetivos de aprendizagem da Sociologia, como “fornecer elementos que favoreçam a compreensão de temas sociais, questões relativas a gênero, direitos humanos e posições políticas, em dimensões social e cultural” (MARANHÃO, 2017b, p.41). Assim, esse é um indicativo para a viabilização de discussões sobre patriarcado e as configurações familiares, características do século XXI, e o seu processo de afirmação social.

Assim como o viés sociológico, é interessante uma leitura histórica dessas questões para se perceber que as transformações dessas relações têm ligação direta com as mudanças na estrutura das famílias no transcorrer dos tempos. A importância de conhecer os aspectos dessa instituição está no fato de que “entre todas as mudanças que estão se dando no mundo, nenhuma delas é mais importante do que aquelas que acontecem em nossas vidas pessoais – na sexualidade, no casamento e na família” (GIDDENS, 2003, p. 61). Essa observação dá a dimensão da importância de um debate interdisciplinar, a partir da História, da Sociologia e das demais disciplinas.

Cabe ressaltar que essas discussões nem sempre são contempladas nos livros didáticos de História, especialmente naqueles que apresentam uma perspectiva tradicional. Esse material é o principal meio de produção de conhecimento, nas salas de aula, e quando a categoria gênero não aparece, cabe aos/as professores/as viabilizarem reflexões, a partir de outros meios. Sobre essa questão, Pires e Silva comentam que

mesmo considerando que os(as) docentes possam sim abordar esses temas à revelia do que propõem os livros didáticos, é certo que cotidianamente ele ainda é bastante usado nas salas de aula e sua forma de organizar e apresentar os conteúdos históricos ressoa, de alguma forma, na prática docente (PIRES e SILVA, 2017, p. 9).

Entre os anos de 2015 e 2017, o Centro de Ensino Graça Aranha, escola onde esta pesquisa foi realizada, adotou a coleção de livros “Oficina de História”, do autor Flávio de Campos e da autora Regina Claro, que apresenta uma perspectiva linear da história. No entanto, a partir de 2018, os/as professores/as optaram pela coleção “História em debate”, de autoria de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo que trabalha com perspectiva temática e propõe uma abordagem analítica para os estudos históricos.

Mocellin e Camargo (2016, p. 275) escreveram no Manual do Professor que a “coleção propõe que o aprendizado de História aconteça por meio do estudo analítico organizado em eixos temáticos, possibilitando reflexões sobre diferentes momentos da história que partem da realidade imediata dos alunos”. Nesse sentido, ao propor uma leitura temática, o livro leva em consideração as vivências dos/as estudantes e não entende o ensino de História como um processo sequencial de etapas que cumpre determinadas trajetórias. Para os autores,

a proposta de ensino temático envolve a definição de um tema articulador para a compreensão e abordagem de conteúdos sugeridos para serem estudados em cada ano do Ensino Médio. A escolha do tema está relacionada a problemas atuais, que contribuem para uma visão geral e dinâmica da sociedade. Com o estudo temático da história, pretende-se abordar a duração dos acontecimentos históricos e destacar os diversos sujeitos envolvidos (MOCELLIN e CAMARGO, 2016, p. 282).

A título de exemplo, no livro do 1º ano da referida coleção, aparecem algumas observações sobre as mudanças na vida urbana que influenciaram diretamente no tamanho das famílias. Com esse trecho é possível destacar como as relações privadas interferem nas questões públicas das sociedades, assim como o contrário também acontece. Segue um breve trecho do livro:

No início do século XX e até o começo dos anos 1950, havia um grande contraste separando os lares burgueses e os populares. Os primeiros eram amplos: salas de visita, uma cozinha e dependências de empregada (s), um quarto para cada membro da família, e muitas vezes, alguns aposentos a mais. Os vestíbulos e os corredores garantiam a independência desses diversos espaços. A essas residências amplas, a essas casas “burguesas”, opunham-se as moradias populares. Os operários e os camponeses se aglomeravam em habitações de um ou dois cômodos [...] (PROST *apud* MOCELLIN; ROSIANE, 2009, p.54)

Pelo fragmento da história da vida privada contido no livro “História em Debate” podem ser feitas discussões a respeito do cotidiano e também sobre o

âmbito social mais amplo, haja vista que o texto abre espaço para uma análise da desigualdade social que se reflete nas moradias. No mesmo sentido, a partir de leituras sobre o conceito de família, nos textos de Sociologia, podem ser feitos debates sobre o percurso de transformação dessa instituição, as mudanças nos hábitos e na legislação que resguarda essas alterações.

Essas reflexões realizadas em sala de aula, quando feitas a partir da realidade dos estudantes, ganham um significado ainda maior, pois têm como ponto de partida as próprias vivências dos indivíduos. Desse modo, a escola se torna um “espaço privilegiado para a discussão da aproximação entre reflexão teórica e prática na qual os estudos de gênero possam ser vistos tanto no fazer pedagógico quanto no cotidiano social em que os (as) estudantes estão inseridos (as)” (PIRES; SILVA, 2017, p. 9). Essa proximidade conduz à noção de agentes transformadores da sociedade.

Uma das finalidades do Ensino de História é refletir sobre os significados da existência das pessoas. Ao examinar textos que retratam aspectos gerais da história do país, os/as estudantes observam certo distanciamento da sua realidade. Estudar o cotidiano e comparar essas pesquisas com questões gerais, contribui para a construção de identidades e para a criticidade. Desse modo,

o ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 2000, p. 22).

Essa perspectiva foi adotada pelo Projeto Político Pedagógico – PPP (MARANHÃO, 2016, p. 11) do Centro de Ensino Graça Aranha. Em uma passagem, o texto diz que “o fazer pedagógico está voltado para a criticidade do meio, das múltiplas interações culturais, dos valores, regras de convivência, exercício da cidadania”. Um sinal de que a escola percebe a importância de reflexões que contemplem as demandas sociais, em consonância com o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que diz que as finalidades do Ensino Médio são:

- 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).

Por fim, ainda acerca da questão do ensino de História, convém destacar uma discussão recorrente na atualidade: a implantação da BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Esse documento que tem caráter normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 7). De modo geral, a intenção do documento é oferecer subsídios às propostas curriculares, unificando parte do currículo, respeitando as especificidades que caracterizam a multiplicidade de escolas brasileiras.

A BNCC tem previsão legal na LDB de 1996. O artigo 26 define que:

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

A proposta traz aspectos que, dependendo do ponto de vista, podem ser entendidos como positivos ou negativos. Por um lado, a BNCC unifica os conteúdos oferecidos em todo território nacional, o que pode garantir, com essa relativa padronização, uma espécie de controle do que está sendo ensinado. Por outro lado, tal unificação pode diminuir a autonomia das escolas, tendo em vista que ao propor a ideia de identidade nacional, pode vir a suprimir progressivamente as especificidades de cada localidade.

Observamos, também, algumas omissões no documento, como no caso das questões de gênero. Desde de a década de 90, os PCN's, diante da necessidade de discussão dessa temática, incluíram “a questão de gênero, como tema transversal, onde menciona que tal questão está inserida em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas, visando o respeito às diferenças” (SOUZA, 2018, p. 3). No entanto, a temática não fica evidente na BNCC, o que pode provocar um verdadeiro retrocesso.

Essa ausência se deu por conta da pressão exercida por grupos e líderes ditos conservadores. Stanley (2018, p. 32) reflete que eles acusam os/as

professores/as que discutem tal temática de desrespeitarem as tradições da nação. Para eles, a escola não é um espaço para discussões de gênero, portanto não deve fazê-las. Esses ideais vêm sendo reafirmados de modo reiterado nos últimos tempos, e tem como desdobramento o descrédito nas discussões até mesmo entre parte da população e a influência dessa visão nos programas de ensino.

Dessa forma, tratar dessas questões passou a ser uma forma de resistência, pois educadores/as precisam encontrar formas de encará-las. É necessário que sejam adotadas metodologias capazes de debater sobre gênero e as relações de poder que se estabelecem, a partir desse marcador, por exemplo, nas relações familiares, e, também, sobre sexualidade, identidade de gênero e educação sexual, garantindo a diversidade e o respeito às diferenças.

Apesar das forças contrárias, a promoção desses debates é uma alternativa para minimizar a problemática das diferenças e opressões. Quando não faz, “os currículos, a escola e as disciplinas podem produzir desigualdades de gênero, sexo e raça, etc., incentivando, por conseguinte, o preconceito, a discriminação e o sexismo” (SOUZA, 2018, p. 16). A resistência se torna uma questão política em meio ao suposto conservadorismo que insiste em querer se instalar na sociedade brasileira.

Dessa maneira, a escola deve desempenhar um papel imprescindível no sentido de provocar reflexões sobre papéis, violências, naturalizações, sendo o ensino de História um meio de discutir tais aspectos. Nesse contexto, é grande a importância dos/as educadores/as. Quando o/a educador/a ultrapassa o posto de mero reprodutor de conhecimento, assumindo a postura de transformador da realidade, enxerga a importância da forma de condução do ensino dos/as alunos/as, independentemente da etapa de escolarização (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 37).

Como bem afirma Miskolci (2012, p. 56), “uma escola que não discute sexualidade e gênero em uma perspectiva de respeito às diferenças e promoção dos direitos humanos pode se tornar um espaço do medo, da discriminação e da violência”. O debate, em sala de aula, embora estejamos no século XXI, se torna cada vez mais urgente, dada as tentativas de silenciamento dessas questões em nome de uma ideologia que, no atual cenário, é dominante da sociedade brasileira.

As discussões que contemplam as necessidades práticas dos indivíduos e possibilitam reflexões a partir de suas vivências dão sentido ao ensino de História. A problematização de questões amplas, a partir de aspectos da vida cotidiana,

potencializa a aprendizagem histórica dos/as alunos/as. Dessa maneira, há uma melhor atuação em todas as instâncias da vida prática, pois o ensino de História passa a ser um elemento de entendimento e direcionamento da vida dos indivíduos.

Capítulo 3

As relações de gênero e poder nas aulas de História da turma de 1º ano do ensino médio do Centro de Ensino Graça Aranha

3. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NAS AULAS DE HISTÓRIA DA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA

Este capítulo trata dos diálogos sobre as relações de poder estabelecidas a partir do gênero dos indivíduos na história da família brasileira, com base nas cinco oficinas realizadas com a turma de 1º ano do Centro de Ensino Graça Aranha. Cada encontro, com duração de 100 minutos cada, foi desenvolvido por meio de questões geradoras e da análise de imagens dos livros didáticos. Nesses momentos de interação, a turma foi estimulada a examinar essas fontes históricas e a se manifestar, livremente ou por meio de roteiros, sobre o que observaram.

Neste espaço da dissertação, utilizando algumas técnicas de Análise de Conteúdo, propostas por Laurence Bardin (1977), analisamos os materiais produzidos nas oficinas: as gravações das discussões e, também, as produções textuais elaboradas pelos/as estudantes. Esses elementos constituem o *corpus* da pesquisa e são definidos pela autora (1977, p. 96) como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Para este trabalho, foram selecionados apenas os itens que tinham relação com a temática proposta, ficando os demais devidamente arquivados.

De acordo com Bardin (1977, p. 38), a Análise de Conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nesse sentido, ao utilizar a técnica, procuramos observar, na fala e na escrita, os elementos que se repetem e que têm uma ligação com as relações de gênero e poder na família.

Para facilitar o estudo dos materiais coletados e a explanação dos mesmos, evitando assim informações truncadas ou repetitivas, optamos por seguir princípios de seleção de dados (BARDIN, 1977, p. 96-100). Foi feita, também, uma análise temática que é um meio de “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Observando as discussões sobre as relações de gênero e poder na turma do 1º ano do Ensino Médio, procuramos perceber o modo pelo qual os/as estudantes operacionalizam sua consciência histórica sobre essas questões e como esses elementos aparecem na argumentação e na escrita. Sendo assim, ao nos

referirmos às regras de análise nos subtítulos que seguem, nos reportamos à obra da autora francesa, Bardin (1977).

3.1 O que é a família?

“O homem é um animal social”, a máxima atribuída ao filósofo grego Aristóteles é uma das primeiras observações feitas ao se iniciar um estudo sobre a sociedade. Ela dá a dimensão da indispensabilidade do ser humano de viver em agrupamentos, da sua fragilidade que é intrínseca, pois para sobreviver precisa do outro e da necessidade de zelo e orientação principalmente na fase inicial da vida.

Tendo em vista o fato de que é o primeiro grupo no qual, na maioria das vezes, os indivíduos são inseridos, a família é a instituição que, inicialmente, assume essa função. Sendo assim, pode-se dizer que todo o contexto de sociabilidade do ser humano começa nesse grupo. Por meio do convívio com os pares são aprendidos as primeiras palavras, as regras básicas para a vida em grupo e os principais elementos que formam a herança cultural da sociedade.

Nas oficinas, para verificar como os/as estudantes conceituam a família, foi solicitado que respondessem livremente em uma folha de redação (Apêndice 3) à pergunta “Para você, o que é uma família?”. Essa atividade foi pensada com o objetivo de perceber quais eram as características atribuídas a essa instituição social e o modo que eles/as observam as relações de gênero e poder nos lares.

Como não escreveram seus nomes na folha, por conta da necessidade de manter o anonimato, no diagnóstico a seguir, os estudantes (E) foram identificados pelas siglas E1, E2, E3 etc. Do mesmo modo, também para preservar suas identidades, optamos por não identificar o gênero dos/as participantes nas situações em que uma pessoa determinada foi mencionada no texto.

Para análise desses dados específicos, foi usada a Técnica de Categorização que consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Os textos produzidos pelos/as estudantes foram separados em frases e categorizados de acordo com o sentido das suas colocações, conforme a tabela 1.

Evidentemente, as respostas não foram completamente iguais aos enunciados apresentados na coluna da esquerda. As afirmações dos/as estudantes

foram agrupadas em frases que têm semelhanças, ou seja, utilizamos o critério semântico para organizar o quadro. Cabe destacar que, como se trata de uma análise de textos e não de um questionário com perguntas fechadas, a somatória das respostas não foi 100%. Ressaltamos ainda que, em um mesmo texto, foi possível perceber mais de um dos aspectos apresentados na tabela, logo foram contabilizados mais de uma vez na coluna da direita. Ao serem questionados sobre a pergunta “Para você, o que é uma família?”, surgiram as seguintes respostas:

Quadro 1 – O conceito de família

Categorias de análise	Frequência de respostas
É um grupo de pessoas que têm o mesmo sangue.	8
É um grupo em que as pessoas que não precisam necessariamente ter o mesmo sangue.	9
É um grupo de pessoas unido por laços afetivos.	20
É uma instituição social.	0
É o espaço onde se aprende sobre regras.	8
É um grupo de pessoas que moram na mesma casa.	3
É um grupo de pessoas que não precisam necessariamente morar na mesma casa.	7
É a base de tudo.	13
É um grupo formado pela união de um homem, uma mulher e os filhos.	3
É um grupo social que começa com o casamento.	1
O conceito de família está passando por transformações.	4
É um grupo que pode ser formado por duas pessoas do mesmo sexo e filhos.	3
É um grupo que pode ter outras configurações que não seja o tipo tradicional, como aquelas em que os avós são os chefes da família e outras possibilidades.	4
É um espaço em que as pessoas se sentem acolhidas e seguras.	22
Os amigos também são considerados pessoas da família.	6
É um espaço em que há conflitos.	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos argumentos dos/as estudantes, foram elencados diversos tipos de arranjos familiares, pois apareceram nos registros os modelos tradicionais e também as outras possibilidades. Em quase todas as afirmações foram ressaltadas as relações afetivas e que a família é um espaço de acolhimento e segurança, mas que também existem conflitos e diferenças, pois sendo um conjunto de indivíduos com pensamentos diferentes é comum que haja desentendimentos.

A percepção dos/as participantes de que a família é um espaço de afetividade ficou evidente nas frases mais recorrentes. Pelo menos em vinte (20) textos apareceram a afirmação de que esse *“é um grupo de pessoas unido por laços afetivos”* e em vinte e dois (22) que *“é um espaço em que as pessoas se sentem acolhidas e seguras”* e em treze (13) que *“é a base de tudo”*. São observações que explicam que, para o grupo, a família não representa apenas a união por laços sanguíneos, mas é um lugar de afeto e acolhimento.

No entanto, para alguns, o conceito de família se fechou no modelo tradicional. De acordo com E1, *“a família começa quando um homem e uma mulher decidem se casar. Quando um casal decide ter um filho, está fazendo com que a família cresça. Família é a formação de pais e filhos”*. A visão desse/a estudante excluiu possibilidades como a de pessoas do mesmo sexo constituírem família, assim como as uniões que dispensam o casamento formal para se constituírem, mesmo sendo de um casal heterossexual. Do mesmo modo, não foram observadas as famílias que não podem ou não querem ter filhos, bem como outras alternativas.

Outro exemplo que demonstra a acepção tradicional foi a de E2 que afirmou que na família *“cada um tem seu papel e ‘cargo’ definido”*. Sua observação expressa o ponto de vista de que existem papéis específicos para cada indivíduo nos lares. Como as palavras são repletas de visões de mundo, tal afirmação dá a dimensão de como, no imaginário de alguns/mas estudantes, existem atribuições específicas para cada integrante da família, dadas a partir do gênero.

A noção de que a composição da família reflete o contexto de uma época e que ao observar essa instituição em outros espaços e momentos históricos podemos entender as suas possibilidades na atualidade, foi também assinalada pelos/as estudantes. E3 disse que *“as famílias sofreram várias alterações durante os tempos, algumas são formadas apenas por uma mãe, fazendo o papel de pai ou vice-versa, avós que criam seus netos, casais que optaram por não ter filhos, casais homossexuais que adotam e por aí vai”*. No entanto, é interessante perceber que, mesmo entendendo o processo de modificação, assim como E2, em sua fala também persiste a noção de papéis definidos para cada gênero.

Sem dúvidas, essa atividade foi importante para uma reflexão inicial sobre a família. Através dela, os/as estudantes começaram a perceber que essa instituição vem se modificando e se adequando às demandas sociais. Viram também que o estudo da história das famílias contribui para o entendimento de aspectos gerais da

história de determinada sociedade, pois a totalidade se reflete nos lares e que um caminho contrário de análise também é possível, pois a família é um reflexo da sociedade que está inserida.

Nas oficinas, essa compreensão pôde ser identificada em vários momentos. O grupo afirmou que as transformações sofridas pelas famílias são resultantes da ação individual ou de diversos atores sociais. Para E4, *“antigamente o homem era o centro da família e hoje é muito comum a mulher administrar uma família, ser o centro da casa”*. Nesse contexto, foi mencionado que o processo de inserção da mulher no espaço público, os movimentos sociais e as mudanças na legislação contribuíram para tais mudanças.

Na segunda parte desse encontro, foram discutidos aspectos da estrutura das famílias, com base em uma imagem. As discussões que utilizam as imagens como fontes históricas partem do princípio de que esses registros constituem um meio interessante para análise da sociedade, em diversos contextos históricos. Pensando assim, nesse primeiro momento foi utilizada a pintura “A família” de 1924 da artista brasileira Tarsila do Amaral⁶ (Figura 1).

Nessa parte das oficinas, houve apenas exposições orais e os debates foram gravados em um aparelho celular. Posteriormente, esses registros sonoros foram transcritos e analisados. Para resguardar as identidades dos/as estudantes, utilizamos neste texto, apenas as iniciais dos seus nomes (VF, BN, DS...) e, pela mesma razão, não marcamos o gênero dos/as participantes.

Aos/às estudantes foi perguntado: “Como você observa a pintura ‘A família’ de Tarsila do Amaral? Qual a impressão que a família representada na tela passa para você?”, “Pelo conjunto de informações apresentado pela tela, é possível afirmar que essa é uma família do campo ou da cidade?”, “Observando o tamanho da família e a sua aparente configuração, em sua percepção, qual é o tipo de família retratado?”.

⁴ Pintora brasileira, nascida em 1886, no interior do estado de São Paulo que integrou o Movimento Modernista brasileiro. Na obra de arte, “A família” de 1924, (óleo sobre tela, 79X101,5 cm), que pertence ao acervo do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madri, Espanha, a pintora retratou uma singela família do interior, com seus animais de estimação. Era um retrato de uma típica família trabalhadora da época, em um Brasil recém-saído da escravidão, que ainda não sabia quais os rumos a serem tomados para se tornar um país desenvolvido. (Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br>)

Figura 1 – “A família” de Tarsila do Amaral



Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br>.

Sobre a pintura, VF afirmou que *“eles têm cara de ser uma família do campo, é uma família muito grande. Percebe-se também que antigamente, a família era constituída por muitos filhos, pais e mães”*. Essa afirmação assinala a percepção de que, com o passar dos tempos, houve mudanças nas famílias, seja no aspecto numérico ou na sua formação. Embora não tenha afirmado claramente ele/a entende que, na atualidade, muitas famílias são menores que a retratada pela artista.

Para os/as estudantes, essa é uma família tradicional que *“tem o pai, a mãe e os filhos, unidos no mesmo local e seguindo os pais”* (BN). Para DS *“é uma família que reside na zona rural”*, o que justifica o seu tamanho, pois *“naquele tempo, os pais costumavam ter vários filhos, porque a função deles era basicamente ajudar na roça, ajudar na agricultura, para que os pais não fizessem isso sozinhos”*. As expressões de sofrimento dos personagens também foram mencionadas, assim como foi observado que essa é uma representação de pessoas do campo.

O passo seguinte dessa oficina foi discutir sobre a definição de família contida em um livro didático para refletir se ela consegue abrangar todas as possibilidades existentes na atualidade. Em linhas gerais, *“a família é um grupo de pessoas cujos membros possuem entre si laços de parentesco – consanguíneos, por aliança ou por afinidade – habitando ou não no mesmo domicílio* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 78). A apresentação desse conceito provocou um interessante debate entre os/as estudantes.

Para alguns/mas, esse é um conceito moderno de família. LS afirmou que *“é moderno porque as famílias não estão se formando mais somente pelo laço sanguíneo, mas, às vezes pelo laço afetivo de duas pessoas que se juntam e muitas vezes não se casam, como acontecia antes ou de não ter filhos”*. Sua observação é um indicativo das mudanças de perspectiva sobre a questão dos laços de parentesco por sangue como o elemento formador de uma família e contrasta com as observações feitas por outros/as estudantes.

As reflexões seguiram, agora pensando em alguns discursos, recorrentes na atualidade, que afirmam que a escola deve evitar os estudos de gênero ou sobre os tipos de família, a fim de não provocarem a desconstituição do modelo tradicional, a “invenção” e até mesmo a imposição de tipos alternativos. Importante ressaltar que, acerca do tema, o grupo se mostrou bem esclarecido. Para DS *“estudar isso não é querer acabar com a estrutura familiar tradicional, mas sim mostrar que é a realidade que nós estamos tendo hoje em dia”*. Para ele/a é importante descortinar as ideias, por vezes deturpadas, que são lançadas na sociedade e pensar nesses estudos como um meio de diminuir as exclusões.

Tais observações são importantes para a construção de relações respeitadas *“porque todo tipo de família tem que respeitar”* (DS). *“Para as pessoas que desejarem constituir esse tipo [tradicional] de família devem fortalecer, devem ter isso como ideal de vida, eu acho interessante: isso será preservado. Só que a gente não pode deixar de perceber que algumas pessoas não têm esse tipo, algumas pessoas têm outros tipos de família”* (GB). Para os/as estudantes, essas reflexões são importantes para construções de relações mais respeitadas e entender que essa diversidade não leva à destruição dos modelos tradicionais.

Analisando as falas, foi possível afirmar que a turma percebeu a relevância do estudo das mudanças na família. De acordo com VF, tais discussões são importantes para *“mostrar que a família está em constante mudança, de acordo com o que é alterado na sociedade, porque no passado a família era mais centrada, era mais pai, mãe e filho. Hoje nós temos muita diversidade, família com dois pais, com duas mães e só a mãe e não só constituída por filhos”*. Uma observação que reafirma o entendimento de que alterações acontecem constantemente nos lares.

Em linhas gerais, com essa oficina, os/as estudantes puderam conceituar e refletir sobre a família e perceber que suas configurações no tempo presente são o resultado de alterações históricas. Foi possível observar que eles/as têm a

consciência de que estudar essas questões é importante e não leva ao desaparecimento da família tradicional, mas favorece o respeito a esse e também aos demais tipos existentes na atualidade.

3.2 As relações de poder na história da família

É constante, nos agrupamentos humanos, a presença de elementos que categorizam os indivíduos. A existência de hierarquias que colocam alguns sujeitos em posição de superioridade frente a outros é intrínseca às sociedades. Essas relações de poder, construídas historicamente e que produzem desigualdades, se firmam em diversas instâncias, inclusive nas relações de gênero.

Nessa oficina, discutimos essa questão, primeiramente de modo amplo, depois pensando nas relações familiares. De início, foi pedido que o grupo conceituasse poder. Surgiram definições como a de AG que disse que poder “*é quando a gente tem posse em relação a alguma coisa*” e também a de DM que entende poder como “*ter domínio sobre algo ou alguém*”. Em resumo, poder é a capacidade que um indivíduo tem de ter sua vontade obedecida por outrem.

Em seguida, as discussões avançaram para a reflexão sobre a existência de relações de domínio em decorrência do gênero no tempo presente e na história da família brasileira. Para tanto, comentamos sobre alguns aspectos da história do Brasil nos tempos da colonização e do império. A partir desse ponto das discussões, os/as estudantes apresentaram exemplos de sua própria vida. Esses diálogos foram importantes para mostrar que um dos objetivos da dissertação – perceber-se enquanto produto da história –, foi sendo alcançado.

Acerca das relações de poder no tempo presente, RF comentou “*eu falo em relação a minha [família], um quer falar num tom mais alto, outro quer falar num tom mais baixo, a gente não tem aquela sintonia, aquele vínculo de família*”. Um relato interessante sobre as disputas por poder nos lares, algo impensável em outros tempos, já que antes, quase sempre, somente homem o tinha, e também sobre a existência de conflitos em decorrência da falta de diálogo.

Ainda pensando na perspectiva da vida pessoal dos/as participantes, outro relato interessante foi o de KV. Suas observações apontam para as mudanças que foram acontecendo, inclusive no que se refere ao poder. A questão das divisões

nas despesas da casa, o fato de sua mãe poder trabalhar fora etc., em sua visão foram fatores importantes para essa mudança de perspectiva. Ele/a falou:

No início deste ano, meu pai era meio que fonte de renda, ele trabalhava, levava eu e minha irmã para escola no caminho do trabalho dele. Chegou no meio do ano os papéis trocaram, porque minha mãe ficava em casa e a tarde, quase umas seis horas da noite, ela ia para faculdade e ficava lá até umas dez e meia. Só que os papéis trocaram, meu pai teve que sair do emprego e foi para casa e minha mãe começou a fazer estágio, ou seja, os papéis trocaram, a parte financeira agora ficou com minha mãe e meu pai ficou cuidando de todo mundo: eu, minha irmã e meu irmão. Então, lá na minha casa, não tem esse negócio de superioridade, tanto que se meu pai fosse o centro de renda não teria mais nada na minha família, porque ele saiu do trabalho dele e minha mãe teve que fazer outra coisa, ou seja, esse papel de superioridade não se encaixa na minha, mas sim um papel de equilíbrio. A minha mãe possuindo um tempo para renda, meu pai para o tempo familiar, um laço de cuidado para que não deixe largar da família.

Terminada a discussão, passamos para a segunda parte do encontro, agora abordando os aspectos históricos. Para isso, foi apresentada aos/às estudantes a pintura “Cena da família de Adolfo Augusto Pinto” (1891), do pintor e desenhista José Ferraz de Almeida Júnior⁷ (Figura 2). Pedimos que descrevessem como os personagens estão posicionados no ambiente, qual papel social que atribuíam a cada um deles e que identificassem as relações de dominação e as diferenças entre as ações desempenhadas por homens e mulheres.

Os/as estudantes foram convidados/as a apreciar por alguns minutos a pintura que, para facilitar a visualização, foi projetada na parede. Em seguida, escreveram as suas observações em uma folha de redação (Apêndice 4). Essa atividade tem o objetivo de fazer uma análise histórica sobre a existência de relações de poder a partir do gênero e gerou a reflexão a seguir.

Para análise das fontes foram adotados os caminhos metodológicos da subseção 3.1 desta dissertação. A partir da produção textual e das falas dos/as estudantes, foram extraídos os elementos mais relevantes, tendo como referência o indicador “poder” na família. Esses tópicos, selecionados de acordo com o interesse da pesquisa, podem ser uma menção explícita no texto ou podem estar implícitos nas palavras ou até mesmo nas negações que, às vezes, dizem mais que as próprias afirmações.

⁷ Almeida Júnior (1850-1899), pintor e desenhista brasileiro. Foi o primeiro artista a retratar, em seu trabalho, o tema regionalista. Na obra, é retratada a situação da mulher no final do século XIX, o que fica evidente com a disposição dos personagens. Observa-se, ainda, a construção de papéis para os gêneros, representado pela educação diferenciada dada às crianças.

Figura 2 – “Cena da família de Adolfo Augusto Pinto” de José Ferraz de Almeida Júnior



Fonte: ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia: volume único**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Acerca da imagem, os/as estudantes apresentaram várias observações sobre o posicionamento dos personagens no ambiente, ficando ressaltada a presença das relações de poder. Dentre as descrições que mais chamaram atenção, destacamos a de JV que escreveu que *“o pai está sentado em uma cadeira sozinho, isso mostra que ele tem mais autoridade”*. O/a estudante assinalou que a posição mais isolada e privilegiada determinou a marcação da dominação.

Já o/a estudante CR, afirmou que *“o pai está na frente e a mulher está mais isolada. A mãe está bordando e ensinando sua filha, porque naquele tempo, a mulher tinha que aprender desde pequena e o pai sempre tinha tempo para estudar, enquanto a mulher trabalhava [em casa]. O pai era quem dominava tudo, era o chefe da casa”*. Da mesma forma, RF notou que *“o pai está lendo, relaxado, enquanto a mulher está mais tensa, bordando e ensinando sua filha”*. Os/as estudantes foram percebendo, pela disposição dos personagens, que havia funções diferenciadas para homens e mulheres.

O/a estudante AP observou ainda que a educação era diferente para meninos e meninas. Para ele/a *“o filho está ao fundo, tentando seguir seus passos [do pai] e a mãe está ensinando às filhas”*. A tela representa uma cena cotidiana da família do engenheiro Adolfo Augusto Pinto, no final do século XIX. Ela mostra traços da educação dada aos/às filhos/as, bem como os papéis definidos para o

homem, provedor da família, e para a mulher, dona de casa e responsável pelos afazeres domésticos.

Sobre os papéis sociais atribuídos a cada um dos personagens retratados, foram encontradas respostas como a de DS que viu “*o homem associado a figura de pai, o provedor da casa, sua posição é mais alta, a mulher tem que cuidar da casa, dos filhos e tem um papel de ensiná-los e educá-los, enquanto os filhos estudam, as filhas aprendem a ser donas de casa*”. Sobre como identificam as relações de dominação naquela família, alguns afirmaram que “*é nítido o comando do pai na casa*” (GN), “*o pai aparenta ser mais autoritário*” (BN). Essa constatação foi feita com base nas expressões e na postura dos personagens.

Sobre as diferenças entre as ações desempenhadas pelos gêneros, GN afirmou que “*as mulheres se dedicavam aos filhos e a casa, enquanto o homem se importava com as coisas que aconteciam fora*”; e BN acrescentou que o pai “*era o maioral da família que levava a renda para dentro de casa, a mãe era vista como menor, por cuidar da família e da casa*”. Durante muito tempo, à mulher ficava reservado o espaço privado, conforme afirmado tinha menos privilégios, enquanto que o homem transitava mais livremente pelo espaço público.

LS afirmou que “*essa realidade ainda não mudou*”. Para ele/a, nos lares as atividades da casa, na maioria das vezes, ficam para as mulheres. “*Ainda tem esse tabu que não quebrou ainda sobre a mente de homens que não observam a realidade diferente, não querem fazer nada que uma mulher faz, é como se eles fossem incapazes de fazer o que uma mulher faz*” (DS). Duas críticas relevantes sobre a questão ainda não resolvida da divisão das tarefas do lar.

Considerando a cena representada na obra e as mudanças históricas nas famílias, BN disse que “*tem uma diferença que isso vai passando de um século para outro, no século passado, existia uma forma familiar totalmente diferente de hoje. A mulher só servia para ter os filhos e cuidar da casa. Hoje em dia não, ela pode muito bem cuidar da casa, trabalhar fora e cuidar dos filhos*”. Sua afirmação sinaliza a percepção de que, diferente da época da imagem, hoje os tempos são outros.

Do mesmo modo, para DS, “*em algumas famílias, o homem tem a mente mais aberta, por exemplo em perguntar para sua esposa o que ela acha disso e daquilo, mas em outras famílias o machismo ainda prevalece e para o homem, a mulher ainda não tem o direito de tomar algumas decisões que antigamente cabiam somente ao homem*”. Nessa afirmação, foi possível ver seu entendimento sobre

algumas mudanças e as permanências. No entanto, no discurso, ainda há a ideia de que o homem pode conceder o direito de opinar à mulher, o que fica evidenciado na expressão “perguntar para esposa”.

Pelas observações, avaliamos que os/as estudantes responderam bem às questões propostas. Souberam analisar a imagem, fizeram uma conexão entre o passado e o presente e conseguiram relacionar suas vivências pessoais com os temas propostos. Além de mobilizarem a capacidade de análise histórica, construíram novas aprendizagens, exercitaram a interpretação de uma obra de arte e também a argumentação, o que ficou evidente nos debates.

3.3 A família patriarcal brasileira

A família patriarcal está na base da formação do Brasil. Diante desse fato e da necessidade de entender alguns aspectos da sociedade brasileira, esse tipo de formação familiar foi colocado em discussão durante a execução dessa oficina. Com base em imagens, os diálogos avançaram, observando a influência desse modelo na estrutura familiar atual e os fatores que foram se transformando ao longo da história.

Bastante comum na elite brasileira, nos períodos colonial e imperial, a família patriarcal é marcada pela predominância do poder do homem sobre o restante da família e por sua grande extensão, já que abrangia diversos membros e agregados. Na atualidade, muitos dos seus aspectos foram modificados, no entanto, seus hábitos e costumes acabaram por influenciar muitas das formações familiares atuais, especialmente no que se refere à supremacia masculina.

Na oficina, quando perguntados/as sobre como percebiam a família patriarcal, os/as estudantes afirmaram que nela há *“uma casa grande e que, geralmente, todas as pessoas vivem juntas, irmão, sobrinho, neto... Todo mundo, realmente, é uma família muito grande que vive em uma casa só”* (LS). Observação que compreende que esse tipo de família, principalmente na época colonial, era extenso. Pensada em uma perspectiva atual, a colocação do advérbio “realmente” indica a persistência de um arquétipo de família em que todos/as vivem na mesma casa. Essa é uma compreensão que, de certo modo, exclui possibilidades de famílias, como por exemplo, de pessoas que não habitam na mesma residência.

A oficina seguiu para uma discussão baseada na obra “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família” do artista francês Jean Baptiste Debret⁸ (Figura 3). Ao grupo, foi pedido que respondesse às perguntas: Como você observa a existência de uma hierarquia na família patriarcal brasileira? Por que o artista colocou as pessoas em uma espécie de fila? Que ideia quis passar? Por que a mulher e as crianças se encontram logo atrás do homem? O escravo, mesmo fazendo parte do gênero masculino encontra-se logo atrás. Por quê?

Figura 3 – “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família” de Jean Baptiste Debret



Fonte: ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia: volume único**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Em linhas gerais, a família colonial era extensa no tamanho e patriarcal nas relações de poder, porque o pai tinha o domínio sobre a mulher, filhos e sobre um grupo de membros considerados secundários, mas que faziam parte da família como filhos ilegítimos (bastardos) ou de criação, parentes, afilhados, serviçais, agregados, amigos e escravos. A família brasileira, nesses moldes, foi o resultado da transplantação e adaptação da portuguesa com as suas normas, costumes e tradições que, por sua vez, foi influenciada pela sociedade do restante da Europa.

⁸ Artista francês, [...] membro da Missão Artística Francesa, concebida para introduzir o ensino de artes plásticas no Brasil. O artista realizou diversas pinturas para retratar o cotidiano do Brasil do século XIX e a realeza de Portugal, que viera para sua colônia em 1808 por ocasião da invasão francesa ao território português. Com relação à análise da imagem, [...] Debret retrata a família. Formada em fila indiana, acredito que queira mostrar um traço bastante comum da sociedade da época, pautada pelo patriarcalismo e pela hierarquia. O funcionário, um homem, guia sua família em um passeio pela rua, parecendo-me retratar a ordem de status de cada personagem, vindo os filhos atrás do pai, a mãe e os escravos, em ordem hierárquica.

Fonte: <https://www.campanicultural.com.br/2016/10/um-funcionario-brasileiro-passeio-com.html>.

O modelo patriarcal que esteve na base da formação social do Brasil é fruto da cultura trazida pelo colonizador português. Como consequência, muitos aspectos da sociedade brasileira, no tempo presente, podem ser compreendidos a partir da influência desse paradigma. No país, ainda há uma grande dificuldade de se estabelecer um lugar de destaque para a mulher, seja na política, nos postos de trabalho ou nos demais espaços, como bem observou VF.

Na época colonial [...], a mulher não tinha voz, o homem que era o centro de tudo, ele que administrava as coisas da casa. A mulher só tinha que ficar no canto, esperando o homem chegar com seus deveres. Naquela época a sociedade acreditava que a mulher não tinha poder, não tinha voz, não tinha capacidade de exercer nenhum tipo de trabalho ou de até sustentar uma casa e hoje em dia é totalmente diferente. A mulher tem uma voz, ela pode exercer o trabalho que ela quiser.

No Brasil colonial e imperial, a família era considerada uma instituição indispensável para vida social. Os indivíduos que não faziam parte de um círculo familiar praticamente não sobreviviam socialmente, sendo mal vistos, renegados ou ignorados. “Solidariedade, deveres, obrigações mútuas e de parentesco fictício integravam os indivíduos em verdadeiras redes de dependência. Sendo assim, seria impossível pensar o Brasil sem pensar em família” (SAMARA, 1997, p. 8). O bem-estar social significava antes de tudo o pertencimento a esse vínculo, pois tais grupos tinham uma importância muito grande na época.

A esse respeito, VF explicou que “na época colonial só porque a pessoa não tinha família, não tinha status. A família era um elemento que dava poder para pessoa”, argumento que contrasta com as observações sobre a atualidade feitas por LP, que afirmou que “hoje em dia o pessoal ocupa o lugar da família, o dinheiro é como um meio principal, o que antes era a família. É como se tivessem substituído a família pelo dinheiro”. Em sua opinião, o prestígio social não está mais no pertencimento a um grupo, mas no poder aquisitivo individual.

Sobre a imagem, os/as estudantes argumentaram que “ele [o artista] quis passar a ideia de poder, que o homem tinha poder e domínio sobre todas as pessoas que vinham atrás na fila” (VF). No mesmo sentido, DS ressaltou que “sem falar que ele [o homem] tinha liberdade também, diferente dos outros”, consideração que discute a possibilidade que o homem branco tinha de ocupar os espaços públicos, diferentemente dos negros escravizados e das mulheres.

A última pergunta dirigida aos/às estudantes foi “Por que o escravo, mesmo sendo do gênero masculino, encontra-se atrás?”. Tal indagação suscitou uma reflexão acerca da questão da interseccionalidade de gênero, discussão que envolve também outros entendimentos acerca da estrutura de poder na sociedade. Esse debate surgiu na década 1980, dentro do movimento feminista que

sublinhando as diferenças entre mulheres, elas exigiram que gênero fosse pensado como parte de sistemas de diferenças, de acordo com os quais as distinções entre feminilidade e masculinidades se entrelaçam com distinções raciais, de nacionalidade, sexualidade, classe social, idade (PISCITELLI, 2009, p.141).

Os/as estudantes observaram que, na pintura de Debret, o negro escravizado foi colocado nas últimas posições da fila. Isso se deu, pelo fato de que esse era um grupo de pessoas que não tinha qualquer privilégio na sociedade, inclusive vivia em uma situação de completa desumanização. Acerca da indagação anterior, VF explicou que o negro escravizado “*não tinha poder. O homem para ser o centro ele tinha que ter poder, tinha que ter posse de alguma coisa e o escravo não tinha*”. Sua fala resume o entendimento de que, na época, havia camadas de poder, a partir do gênero e da raça/etnia, o que ainda ocorre na atualidade.

Na sociedade brasileira, como observado, o poder estava relacionado ao gênero masculino, no entanto, essas relações podem passar por outras dimensões como o aspecto econômico, bem como também pela questão da raça/etnia dos indivíduos. No período colonial, o negro escravizado, mesmo sendo do sexo masculino ficava atrás, porque, em uma escala hierárquica, estava em uma situação totalmente diferente de homens e mulheres brancas. Negros/as escravizados/as estavam no círculo da família, mas não faziam parte dela. Nesse momento, sequer eram considerados humanos, dizia-se até que não tinham alma.

Outra observação interessante diz respeito ao fato de a mulher negra sofrer níveis de submissão ainda maiores, por conta do gênero, cor e da própria situação de desumanização inerente à sua condição de escrava. Por certo, a mulher branca estava exposta à questão da subalternidade, contudo, a negra, para além dessa questão ficava à mercê das vontades do senhor e sofriam violações sexuais e com o trabalho extenuante. Logo, havia uma grande diferença das mulheres do grupo dominante para as mulheres negras, assim como para as indígenas.

Essa observação possibilitou uma reflexão sobre a atualidade. A situação de sujeição na qual os/as negros/as se encontram no Brasil, fruto das relações construídas nos tempos de escravidão colonial e imperial, persistem no tempo presente. Para além dessa situação, no caso mais específico da mulher negra há um duplo ou triplo processo de marginalização ou de diferenciação. Essa afirmação se aplica também para a população LGBTQIA+ que ainda enfrenta a questão do preconceito, discriminação e violência decorrentes da condição sexual. Essa situação não é atenuada nem mesmo como a escolarização.

O maior número de anos de estudo das mulheres não se reflete ainda numa igualdade salarial, o que se agrava ainda quando se trata de mulheres negras. Em média, as mulheres brancas ganham 40% menos do que os homens para o mesmo trabalho; e as mulheres negras, 60% menos (PISCITELLI, 2009, p.121).

Pensar a família patriarcal e as suas relações de poder é um importante exercício para a percepção de quais desses elementos ainda persistem na atualidade e servem de justificativa para opressões. A articulação de tais discussões serviu para pensar “como noções de feminilidade e masculinidade, articuladas a outros aspectos, como [...] classe social e também raça, participam na produção dessas desigualdades [...]” (PISCITELLI, 2009, p.122). Com base na imagem apresentada, os/as estudantes desenvolveram os seus argumentos e apresentaram seus pontos de vista, alcançando, assim, os objetivos propostos.

3.4 A família patriarcal é o tipo predominante na história do Brasil?

Por muito tempo, a historiografia oficial apontou a família patriarcal como predominante na história do Brasil. Essa postura, de certo modo, excluiu as demais configurações e estabeleceu, no imaginário popular, a noção de que esse é um tipo único e aceitável. Como consequência, nos dias atuais, verificamos a tentativa de impor o patriarcado como parâmetro, chegando-se até a desmerecer os demais.

No entanto, pesquisas recentes realizadas por historiadores/as, sobre a família, revelam a existência de uma variedade lares na história do Brasil. Em face à extensa dimensão do território, foi comum, no país, uma pluralidade de arranjos familiares, com especificidades e dinâmicas diferentes. Logo, o pensamento de que,

durante todo o período colonial e imperial brasileiro, tenha existido um único tipo de família – a patriarcal – constitui-se em visão distorcida e equivocada.

No sentido de provocar uma discussão acerca dessas observações, foi apresentada aos/às estudantes a pintura retirada do próprio livro didático de História, intitulada “Desmatamento de uma floresta” de Jean-Baptiste Debret (Figura 4). Com base na gravura foi questionado: “Qual a impressão que essa pintura causa a você?”, “Em sua opinião, qual era o poder aquisitivo dos/as personagens apresentados na pintura?”, “Há alguma diferença nas formações familiares dos/as personagens?”, “A estrutura patriarcal e extensa era a mesma para todos os brasileiros/as, independente do poder aquisitivo, nas épocas colonial e imperial?”.

Interessante ressaltar que a pintura não discute as relações familiares da época ou, pelo menos, essa questão não é claramente expressa. Segundo a legenda, apresentada no livro, a obra de 1816-1831 mostra que a produção agrícola modificou a paisagem do centro-sul do Brasil e que grandes áreas foram cortadas e queimadas para dar lugar aos cafezais, cidades e ferrovias. Entretanto, mesmo que a família não sejam o enfoque do artista, foi possível fazer algumas análises sobre essa temática, o que pode acontecer também com outras imagens.

Figura 4 – Desmatamento de uma floresta de Jean Baptiste Debret



Fonte: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p.144.

Ao apreciar a pintura, o grupo foi orientado a imaginar sobre o poder aquisitivo dos indivíduos representados e se todos fazem parte de famílias que têm características patriarcais e extensas. No debate surgiram observações como a de VF: *"você pode perceber que tem uma pessoa rica montada no cavalo, observando*

o trabalho que os outros estão fazendo". Pelas expressões corporais e vestimentas foi observada a presença de um indivíduo com maior poder aquisitivo que possivelmente era o dono das propriedades e que apenas observava o trabalho dos demais, aparentemente subordinados a ele.

Em seguida, foi questionado ao grupo sobre as possíveis diferenças nas famílias dos personagens retratados na tela. Para VF *"a formação pode-se dizer que é igual. O homem é o chefe da casa que tem os filhos e a mulher. Na família rica pode ter também os escravos que serão os serviçais da casa. Na família pobre só a mãe, o pai e os filhos"*. Em seu imaginário, os valores na construção das famílias eram os mesmos, porém algumas tinham um tamanho menor, pois não tinham condições de manter escravos.

Emergiram, ainda, opiniões como a de BN: *"os ricos se casavam para manter a riqueza"*. Essa colocação indica que parte das relações nas famílias tradicionais serviam para manter interesses econômicos e as relações podiam ser mais livres entre os mais pobres. Essa postura era recorrente, mas não era uma regra para todas as pessoas. Foi ressaltado também que, em algumas situações, as mulheres se recusaram a casar, como forma de resistência às imposições.

Na sociedade brasileira, durante os primeiros séculos após a chegada dos portugueses, o casamento oficial era algo restrito a poucas famílias. Devido ao fato de sua realização depender de altos custos, era comum principalmente na parte abastada da população que via nele um sinal de prestígio e estabilidade social. Nas famílias mais pobres, as uniões eram mais simples.

Nos ricos eram casamentos 'arranjados' com outras famílias ricas também para que pudessem ter status. Os ricos tinham que casar com pessoas com a mesma riqueza ou maior e os filhos também eram ensinados a casar com outras pessoas com a mesma riqueza (LS).

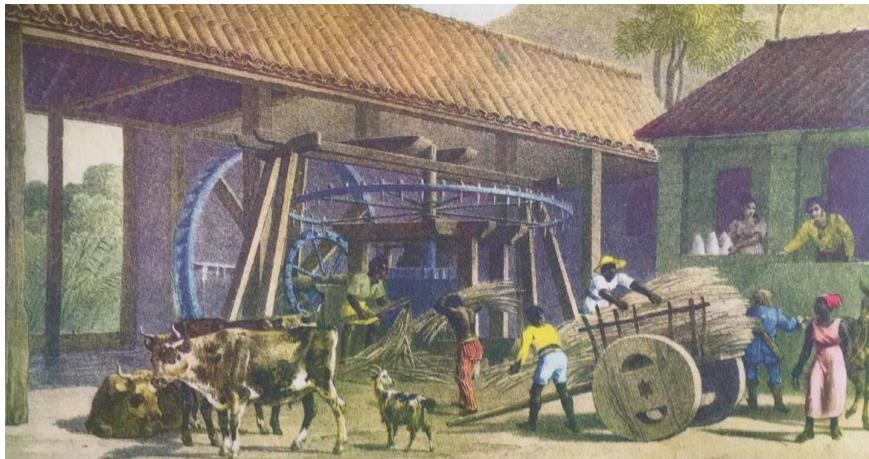
Esse argumento expressa a necessidade de manutenção dos privilégios sociais em decorrência do casamento. Por muito tempo, esse foi um meio de diferenciação entre os indivíduos e, como consequência, os segmentos marginalizados e as minorias foram sendo postos em uma situação de desvantagem ainda maior. Os laços matrimoniais acentuaram os contrastes de gênero (entre homens e mulheres), de origem racial/étnica, regional, econômicas, entre outras.

No caso dos negros/as escravizados/as, por exemplo, o casamento formal não existia e as uniões eram difíceis de serem mantidas. Eles/as tinham

dificuldade de se relacionar, pois muitas vezes eram vendidos/as, sendo obrigados/as a se encaminhar para outras fazendas. Se, em algum caso, um escravo desejasse se relacionar com uma escrava, nem sempre era possível.

Com base na pintura de Johann Moritz Rugendas⁹ intitulada “Moenda de açúcar” (Figura 5), a turma discutiu essa questão, a partir das perguntas: “Como você percebe a questão da negação de direitos para negros e negras escravizados no Brasil colonial e imperial?” e “Que fatores dificultavam a formação de famílias por parte dos negros e negras escravizados?”. Os/as estudantes trouxeram reflexões como a de TS: *“antigamente os escravos não tinham direito de nada, eram humilhados”*. Em sua fala, são perceptíveis os aspectos da negação de direitos e o processo de desumanização comuns na época.

Figura 5 – “Moenda de açúcar” de Johann Moritz Rugendas



Fonte: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. História em debate. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p.132.

Há ainda que se pensar no caso dos/as indígenas brasileiros, uma população pouco mencionada nos livros didáticos quando se pensa em relações familiares. Conforme dito anteriormente, a ideia de uma espécie única de família faz parte de uma tradição que não reflete a realidade brasileira. Por essa razão, o/a estudante KV trouxe essa importante reflexão para o grupo.

Tinha o caso dos nativos no Brasil que eram os indígenas que poderiam ter outro tipo de família que não era o patriarcal. A gente viu que esse tipo de família veio de Portugal, um modelo patriarcal, mas também a gente poderia

⁹ Johann Moritz Rugendas (Augsburg, Alemanha 1802 - Weilheim, Alemanha 1858). Pintor, desenhista, gravador. Veio para o Brasil em 1821, como desenhista documentarista da Expedição Langsdorff. Abandonou a expedição em 1824, mas continuou sozinho o registro de tipos, costumes, paisagens, fauna e flora brasileiras.

ter outro modelo que é o dos indígenas, eles já estavam no Brasil e poderiam ter um modelo que não era o deles, que poderia não ser o patriarcal, outro modelo.

A análise de todas as possibilidades de arranjos familiares não é possível de ser feita em um trabalho como este, dado o pouco espaço para a discussão. O estudo de algumas dessas formações familiares, como as dos/as negros/as escravizados/as e dos/as indígenas é retomada no 2º ano, tendo em vista que o currículo dessa série abrange o estudo aprofundado dessas populações.

É de grande importância o debate, em sala de aula, que questione a parte da historiografia que aponta para um tipo predominante de família. Ao realizar essa discussão, nas oficinas, os/as estudantes puderam estabelecer uma visão ampliada, no sentido de entender que, assim como na atualidade, existiram, no Brasil, algumas formas alternativas de organização familiar.

3.5 A família nuclear

No Brasil do final século XIX, ocorreram algumas alterações nas relações familiares, reflexo de fatores como o incipiente processo de industrialização e urbanização. Tais mudanças que se intensificaram no século XX e se combinaram com outras como aquelas advindas dos movimentos de libertação sexual, não alteraram completamente a família, haja vista que muitas relações desiguais ainda permaneceram, mas provocaram mudanças principalmente na extensão dos lares e nas relações de poder estabelecidas a partir de então.

Essas questões foram postas em debate nas oficinas e os/as estudantes se mostraram confortáveis para comentar, graças aos conhecimentos construídos em disciplinas como Geografia, Sociologia e Filosofia. No primeiro momento, o grupo pensou nas mudanças na cidade e no campo, depois observou as consequências de outros elementos que serão abordados no próximo tópico, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, as mudanças nos costumes etc.

No momento de introdução do assunto, os/as estudantes fizeram considerações sobre a chegada das indústrias no Brasil. Foi analisado que a industrialização no país ocorreu de modo diferente da Europa. Considerando esse fato, foi observado que as alterações nas famílias também demoraram um pouco a acontecer, se comparado aos países que primeiramente se industrializaram.

o Brasil é conhecido como um país recentemente industrializado, porque ele só foi se industrializar no século XX, ele não participou de todos os períodos da Revolução Industrial e a predominância da industrialização só veio na cidade de São Paulo e foi aí que foi se expandindo. (VF)

Para pensar sobre esse conjunto de mudanças, os/as estudantes apreciaram a fotografia de uma família da elite brasileira no final do século XIX (Figura 6). Eles/as observaram, no registro visual, algumas possíveis mudanças, a partir da disposição dos personagens. A pergunta norteadora foi “Em sua opinião, a partir da imagem, é possível afirmar que houve alterações nas relações de poder, comuns na época da colonização?”.

Figura 6 – Núcleo familiar típico da elite brasileira do século XIX: Martinho Prado Júnior e família, em 1890



Fonte: ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia: volume único**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

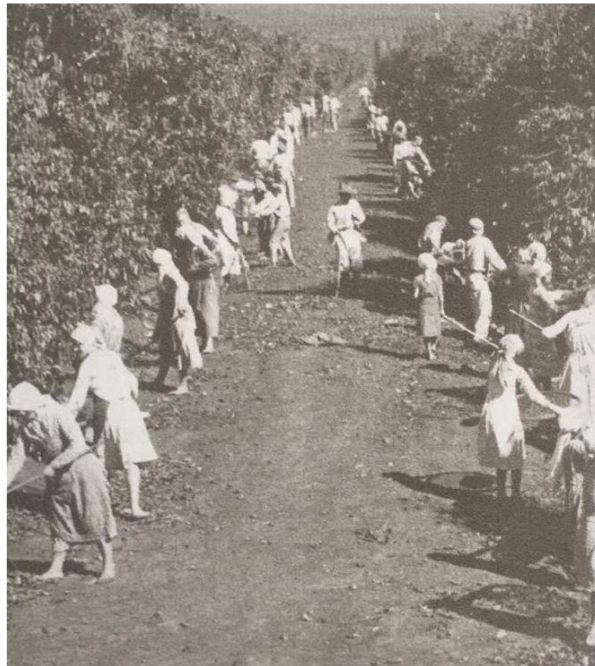
Ao visualizar a imagem, de imediato, o grupo fez comparações com as pinturas apresentadas em oficinas anteriores. Apareceram falas afirmativas como a de LS: “o fato de a mulher estar sentada e o homem segurando os filhos, porque nas outras [imagens] não aparecia, só eram as mulheres ou os filhos mais velhos”. Em sua opinião, a disposição dos personagens era um indicativo de relações mais igualitárias. Essa observação foi questionada e o grupo concluiu que, mesmo com esse posicionamento na fotografia, a família não deixou de ter relações desiguais.

Essa observação foi interessante para a turma pensar sobre como as imagens são apenas recortes da realidade e que é preciso uma reflexão mais aprofundada para compreender a sociedade e o tempo em que ela está inserida.

Com base nessa reflexão e na imagem, a turma concluiu que, no Brasil do século XIX, grande parte das famílias abastadas continuou sendo patriarcal, mas passaram a ser um pouco menores que aquelas do período colonial.

Foi no final do século XIX que algumas famílias foram se transformando. Nas zonas urbanas, com a possibilidade de exercer carreiras mais autônomas, os/as jovens ficaram mais independentes do poder patriarcal. Além disso, as mudanças provocadas pela cafeicultura, a abolição da escravatura, a chegada dos imigrantes (que foi ilustrada através de uma fotografia do livro didático – Figura 7) e alguns acontecimentos políticos importantes, como a Proclamação da República em 1889, também vieram a contribuir para tal quadro.

Figura 7 – Imigrantes amontoando e abanando o café colhido em fazenda no interior do estado de São Paulo, 1898



Fonte: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p.145.

Nesse contexto, houve um crescimento da população de algumas cidades brasileiras. Do mesmo modo, no começo do século XX, foi possível perceber uma sutil intensificação da industrialização nesses espaços. Nos núcleos urbanos, formou-se uma geração com papéis sociais informais que enfraqueceram a tradição de tarefas divididas entre homens e mulheres. Progressivamente, essas novas posturas foram extenuando mais ainda o patriarcado nos moldes coloniais.

O grupo de participantes destacou que, a partir desse ponto, *“tudo vai girar em torno da indústria que precisava de mão de obra”* (BN). Esse comentário indica que a chegada das indústrias alterou a dinâmica das cidades nas quais estavam instaladas, pois trouxe novas necessidades para os indivíduos e, conseqüentemente, interferiu também nas relações familiares. No entanto, vale ressaltar que a afirmação de que *“tudo”* girava em torno da indústria foi questionada, pois a realidade do país e até mesmo das próprias cidades era diversa.

Para atender às novas demandas exigidas pelas indústrias, a organização das cidades foi alterada, assim como o estilo das residências. Para refletir sobre essa observação apreciamos uma fotografia que mostra a organização de um bairro operário de São Paulo (Figura 8). Pela imagem, foi possível perceber que a estrutura urbana se transformou e influenciou no tamanho das famílias. Perguntamos a eles/as: *“Como você observa as residências que são características da elite no período colonial e as do final do século XIX, época em que houve uma incipiente industrialização?”*, *“Por que nos bairros operários, as residências eram menores?”*, *“Esse estilo de moradia é um indicativo que as famílias passaram a ser menores?”*.

Pode-se dizer que a família que constrói a sociedade, então esse processo alterou a vida das famílias porque como as pessoas não podiam se locomover para a cidade, boa parte da família ficava no rural e só vinham os adultos da família para trabalhar nas indústrias, o que fez com que as famílias se separassem e ficassem longe umas das outras, então nesse processo afetou a família (VF).

Em uma sociedade escravista e rural era comum a existência de moradias que atendessem às necessidades dos grandes fazendeiros e da sua extensa família composta por filhos e agregados e também de espaços quase sempre precários para os negros escravizados e outras dependências. Nos centros industrializados é diferente, as residências precisavam ser menores, por uma questão de praticidade e pelo fato dos bairros operários serem bastante populosos. A existência de casas pequenas é um indicativo de que as famílias também passaram a ser menores.

Essa questão foi observada nas oficinas. Sobre o processo de crescimento das cidades, os/as estudantes afirmaram que as pessoas que vieram do campo foram *“morar ao redor das cidades, nos subúrbios, bairros operários”* (DS). Nessas habitações não seria possível manter uma família patriarcal extensa, *“porque tinha muito pouco espaço e era tudo muito apertado, pela grande vinda de pessoas do campo”* (LS), assim como as casas observadas na Figura 8.

Figura 8 – Vista do bairro operário do Brás, a partir do Palácio das Indústrias, 1910



Fonte: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p.168.

Outro fator observado pelos/as estudantes foi a inserção da mulher no mercado de trabalho. BN destacou que *“as mulheres também tinham que trabalhar para fornecer a mão de obra, então o homem trabalhava e a mulher também trabalhava. Eles faziam o mesmo papel, o que vai enfraquecer aquele pensamento de que é só o homem que estava à frente, porque a mulher também vai estar à frente”*. Com base na Figura 9, o grupo discutiu sobre as mudanças nas relações de poder, propiciada pelas alterações no mercado de trabalho.

O livro didático adotado pela escola trabalha em uma perspectiva que apresenta, em diversas situações, o debate acerca da mulher. Em determinado espaço, discute a presença de operárias na tecelagem em São Paulo, na década de 1920 (Figura 9), quando foram instaladas as primeiras fábricas no Brasil. Aos/às participantes foi perguntado: “O trabalho da mulher transforma as formas de família?”, “Essas mudanças transformam as relações de poder?” e “A partir de então, vai haver um equilíbrio maior, entre os gêneros?”.

Figura 9 – Operárias em uma tecelagem de São Paulo, década de 1920



Fonte: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p.168.

Das muitas respostas obtidas, podemos destacar a de LS: *“o homem não sustenta mais a casa só, a mulher também ajuda, então com isso ela ganha um certo poder”* e de VF que disse *“ela ganha autonomia, podendo sustentar a casa, não só o homem, mas também a mulher”*. Nas duas exposições existem percepções de que a inserção da mulher, no mercado de trabalho, foi um fator de libertação e de aquisição de poderes. Cabe ressaltar que essa inserção se refere às mulheres brancas, já que para as negras o trabalho sempre foi uma realidade.

Com o trabalho da mulher ocorreu um relativo equilíbrio das relações de poder, porque ela também vai colaborar com o sustento do lar. No entanto, na percepção dos/as estudantes, essa ainda não é uma situação ideal, até mesmo na atualidade, porque a mulher ainda ganha menos que o homem. Para BN, *“muita coisa ainda falta ser transformada”*. AG complementou afirmando que

a mulher cria sua própria revolução, quando a mulher começa a passar a trabalhar, ela tem uma autonomia maior, ela tem um poder maior, então o pai, o homem passa a não mais sustentar a família sozinho. Começa também as mulheres a sustentar a casa sozinhas também, não só em trabalho conjunto, mas também começam a sustentar sozinhas as famílias.

Os movimentos sociais desempenham uma importante função na luta pelo direito das mulheres. Muitas das melhorias na qualidade de vida desse grupo, na atualidade, é resultado da luta histórica desses movimentos. Pensando nessa perspectiva, AG comentou que *“apesar da mulher já estar trabalhando no século XX, ela ainda não tem tanta valorização assim, isso é que vai mudando com os protestos*

feministas, toda a luta da mulher para tentar uma valorização na sociedade”. Essa foi uma luta extremamente importante, mas que ainda não foi suficiente.

Em linhas gerais, o final do século XIX foi o momento em que foi possível perceber uma presença maior de famílias do tipo nuclear. Sua estrutura, que se difere da família colonial extensa, pois é composta por um núcleo principal representado apenas pelo chefe de família, sua esposa e seus descendentes legítimos. Essa oficina trouxe essa reflexão e foi interessante para entender as mudanças e as permanências de alguns desses aspectos na atualidade.

3.6. Os séculos XX e XXI: a revolução nos costumes

O século XX foi um século intenso. Em seu desenrolar, a tecnologia chegou a níveis nunca antes alcançados, a humanidade experimentou guerras e diversas reviravoltas no campo da política, os movimentos sociais travaram lutas em busca de direitos para minorias desprivilegiadas, entre outros acontecimentos. Todo esse contexto de mudanças interferiu diretamente no comportamento das famílias que passaram a se reinventar, a partir das novas demandas sociais. Na mesma intensidade alteraram-se, também, as acepções sobre tal instituição.

A sociedade está em constante mudança e de acordo com as transformações [...], o pensamento das pessoas acaba mudando. Por exemplo, a família era composta só por pais, mães e uma grande quantidade de filhos. Já hoje com a transformação da sociedade, com o movimento de mulheres se manifestando na sociedade, do movimento LGBT também que está ganhando espaço na sociedade e isso está fazendo com que no pensamento das pessoas mude e não desprendendo do padrão de família patriarcal. Uma família que tem mais o laço de afeto e carinho independente se for pais ou só composta por mães e filhos. (VF)

Em face dessas questões, nessa oficina foi feita uma discussão acerca das diferentes possibilidades de família no século XX. Conforme afirmado no tópico anterior, esse foi um reflexo da libertação feminina no que se refere ao corpo, por exemplo, com a chegada dos anticoncepcionais, a entrada para o mercado de trabalho, o reconhecimento de famílias compostas por indivíduos com sexualidade não normativa, as famílias monoparentais, dentre outras possibilidades acolhidas pela sociedade e que passaram a ser protegidas pela legislação.

A contemporaneidade trouxe, como resultado de variados movimentos sociais, diferentes concepções de família. Na década de 1960, em várias partes do mundo, o feminismo se fortaleceu, manifestações foram organizadas, conforme a imagem abaixo (Figura 10) e a discussão proposta pelo livro didático. Com essas conquistas, a mulher ganhou mais espaço na medida em que foi questionada a existência de poderes que a colocam em uma situação de inferioridade.

Figura 10 – Passeata para celebrar o Dia Internacional da Mulher e protestar contra o machismo e a homofobia, São Paulo (SP), 2014



Fonte: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 228.

No Brasil, na década de 1970, foi possível perceber alterações na legislação, como a Lei do Divórcio que desobrigou os indivíduos a manterem relações que não desejavam mais. Dessa forma, surgiram tipos de arranjos familiares formados por meio de outros matrimônios e enteados que eventualmente ou permanentemente passaram a conviver com filhos biológicos. Esse é um exemplo de como a legislação vem trabalhando no sentido de atender às novas demandas sociais.

Com a possibilidade de manter a família, sem a dependência financeira de homens, algumas mulheres, por opção ou por outros motivos, como pelo fato de serem abandonadas por parceiros, se tornaram mães solteiras, bem como alguns homens também optam por serem pais solteiros. Com as mudanças nos costumes, esses novos tipos de família passaram a ser mais aceitos pela sociedade, conforme discutiu DS.

Eu acredito que hoje em dia as pessoas têm uma mente mais aberta para novos assuntos, para novas formas, tipos de família. Antigamente uma família composta diferente da tradicional era estranhada pelas pessoas. Hoje em dia não em grande parte, porque estão com a mente mais aberta para novos assuntos.

O movimento LGBTQI+ também ganhou força e os lares formados por pessoas do mesmo sexo passaram a ser considerados também como uma família. No entanto, esse não foi um processo tão simples, assim como ainda não é, pois na atualidade ainda há muita resistência no que se refere à aceitação dessas famílias. Quando questionados/as a esse respeito, os/as estudantes afirmaram que *“antigamente a família era composta por um pai e uma mãe. Eu acho que a mente das pessoas não era tão aberta como é hoje, apesar de que ainda há o preconceito contra as pessoas LGBTs”* (GB). Para eles/as, aos poucos as concepções foram se alterando, mesmo havendo forças que tentam impor um modelo único de família.

Interessante observar que as oficinas foram baseadas na análise de imagens e tivemos dificuldade de encontrar pinturas ou fotografias de arranjos familiares formados por indivíduos com sexualidade não normativa, mesmo que sempre tenham existido. Essa percepção conduziu a um diálogo que vem sendo feito principalmente a partir das décadas de 2000 e 2010. Importante afirmar que *“discriminação de gênero atinge também homossexuais, transexuais e travestis, sujeitos à violência, a agressões e assassinatos por conta de sua identidade de gênero”* (PISCITELLI, 2009, p.145), logo, tais grupos precisam de visibilidade.

Essa ausência das imagens foi questionada pelos/as estudantes que afirmaram: *“a sociedade não aceitava”* (DS); *“a sociedade nesse tempo ainda não tinha a mente tão aberta, hoje muitas pessoas não têm ainda, mas naquele tempo era mais difícil ver um casal LGBT andando pelas ruas ou pessoas que opinavam sobre tal assunto”* (AG). Do mesmo modo, foi estabelecida uma discussão sobre a atualidade, pensando na perspectiva de que o Brasil ainda é um dos países mais difíceis de viver para indivíduos com sexualidade não normativa e ainda há muito a ser discutido acerca dessa temática.

O grupo refletiu também sobre a dominação dos corpos e o processo de libertação dos homoafetivos, ocorrido no século XX. Na participação de LS, foi dito: *“por conta de que antigamente, a maioria dos casamentos eram arranjados, então nem dava para pessoa saber se é realmente daquilo que ela gostava, antigamente também não tinha esse negócio de separação, no caso ia ficar ali até morrer”*. Da

mesma forma, BN disse que *“em relação às mulheres [homoafetivas], elas tinham que casar, então elas não podiam namorar, conhecer com quem ela queria se casar, então acabava não entendendo se ela gostava ou não daquilo”*. Nessas percepções, um destaque para a manutenção de casamentos por conta das imposições sociais, nas épocas anteriores, obrigação essa que não é mais necessária na atualidade.

No momento seguinte, o próprio grupo comentou sobre a dominação dos corpos femininos e a impossibilidade de tomar algumas decisões. Até pouco tempo, nos costumes da nossa sociedade, havia a imposição de se casar virgem. Esse costume faz parte da negação do direito de escolha da mulher em tomar suas próprias decisões sobre o seu corpo. Acerca dessa questão, o grupo comentou que

a gente pode perceber, um pouco da questão no machismo, por esse fato da mulher ter que casar virgem, casar “pura” para não ficar mal falada, porque se uma mulher não fosse virgem nenhum homem queria casar com ela, era uma impura, e já hoje não tem mais isso, digamos que a maioria das pessoas não se importam mais com isso, se a mulher foi casada. Antes a pessoa casava uma vez e tinha que permanecer casada para sempre, hoje já tem a questão do divórcio e a possibilidade da pessoa se casar outra vez com uma pessoa diferente (GB).

Na década de *“1960, depois do surgimento do anticoncepcional isso fez com que não tivesse mais esse tabu de que a mulher tinha que casar virgem, ela podia ter relações antes do casamento”* (VF). O uso de meios que evitam a gravidez é um elemento importante para liberação sexual da mulher que passa a exercer um maior domínio sobre o seu corpo, o que, no tempo presente, ainda não é o ideal, mas certamente trouxe melhorias, nesse sentido.

A existência desse método anticoncepcional ajudou a consolidar na mentalidade das pessoas a separação entre procriação e sexualidade, com o aval das ciências médicas. Com a existência da pílula, o prazer das mulheres nas relações sexuais tornou-se uma questão ainda mais importante. O medicamento que libertava as mulheres da gravidez indesejada levou-as a se preocupar cada vez mais com que seu desejo fosse levado em consideração na relação sexual (PEDRO, 2013, p. 244).

Outra reflexão interessante que surgiu na discussão foi a questão do compartilhamento de tarefas nos lares. Foi falado que *“apesar da mulher já estar inserida no mercado de trabalho, as pessoas ainda pensam que ela precisa cuidar de casa, então algumas mulheres acabam trabalhando e cuidando da casa ao mesmo tempo, tentando alternar essas tarefas”* (AG). Os/as estudantes comentaram

que, apesar de muitas mudanças, as relações ainda não são igualitárias e a mulher, em muitas situações, vem acumulando tarefas dentro e fora da casa.

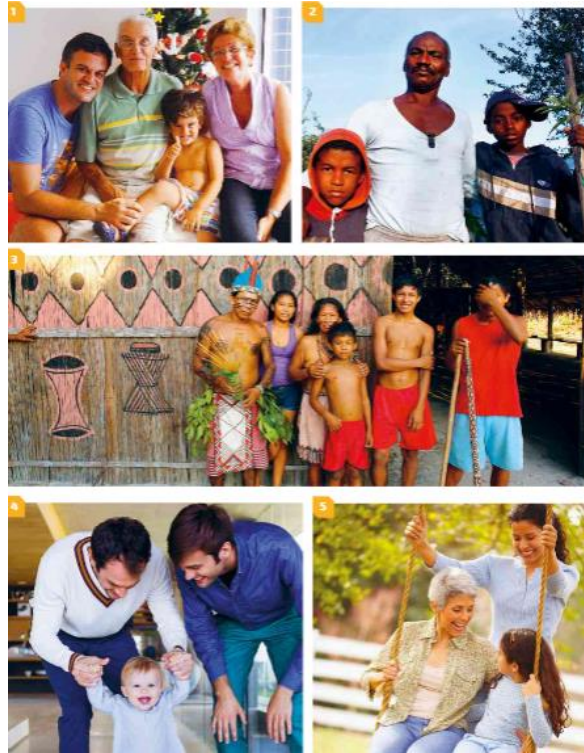
Quando pensamos nas horas necessárias para realizar o trabalho de cuidar da casa e dos filhos, percebemos que no Brasil as mulheres que trabalham fora, além de ganhar menos que os homens, trabalham mais horas que eles. Isso porque não costuma haver uma divisão equitativa do trabalho doméstico. Em 2001, a Fundação Perseu Abramo realizou a pesquisa 'A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado', com 2502 entrevistas em todo o Brasil. Os resultados desse estudo indicam que 96% das entrevistadas cuidavam das tarefas domésticas e das crianças, mesmo que também trabalhassem fora de casa. Nos casos em que o trabalho doméstico era dividido com outra pessoa, em quase a metade dessas situações dividiam-no com outra mulher, geralmente a mãe ou as filhas (PISCITELLI, 2009, p.121).

Por outro lado, foi questionada a fala *“as pessoas ainda pensam que a mulher precisa cuidar da casa”*. Para BN, *“tem que ter uma divisão, porque a casa é dela e é dele também, então não só ela que tem que cuidar da casa, ele também vive na casa”*. Por fim, o grupo chegou ao consenso de que todas as pessoas da casa devem colaborar com a limpeza, não ficando restrito apenas às mulheres.

Por fim, o grupo refletiu sobre os caminhos da família na atualidade. Importante destacar que os/as estudantes envolvidos na pesquisa tinham entre 15 e 17 anos, na época das oficinas, ou seja, todos nasceram no século XXI. Nessa era de intensas transformações, a tecnologia passou a interferir decisivamente no comportamento dos indivíduos, as informações passaram a ser disponibilizadas com mais facilidade, o que fez com que, principalmente os/as jovens, ficassem mais receptivos às intensas mudanças na sociedade, inclusive com relação às questões relacionadas ao gênero.

Para discussão foi apresentada uma imagem que traz algumas possibilidades de famílias (Figura 11). Nela, *“a gente pode perceber as transformações de antigamente para hoje, porque a gente já pode ver mais de uma, duas ou três tipos de famílias”* (AG). Esse foi o momento propício para questionar se ainda havia relações desiguais de poder, mesmo com todas essas mudanças. O grupo concluiu que sim, mesmo com esse conjunto de transformações, ainda havia desigualdade nos lares, principalmente devido às questões de gênero.

Figura 11 – As diversas configurações da família no século XXI



Fonte: ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia: volume único**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Para os/as estudantes, o elemento que une as pessoas em laços familiares, na atualidade, é o afeto, não havendo a necessidade de um padrão, sendo que os novos tipos podem conviver com o tradicional, sem ameaçar a existência de qualquer um deles. Para o grupo, é necessário pensar nas possibilidades de famílias no tempo presente e ressaltar as outras possibilidades que não se encaixam em categorizações, mas todas devem ser respeitadas.

Entender as variadas formas de família, para a juventude da era do conhecimento, não é algo tão difícil como antigamente. Nas discussões, as aceções foram bem articuladas, resultado do processo de informação e, até mesmo, das próprias vivências pessoais dos/as estudantes. Pensar essas questões, apesar de ainda haver entraves, é de fundamental importância, até para que os tipos dos lares dos/as próprios/as estudantes sejam respeitados.

Capítulo 4

As oficinas como metodologia para o ensino de História na perspectiva das relações de gênero

4. AS OFICINAS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Neste capítulo, abordamos alguns pontos das metodologias que fazem parte da prática pedagógica adotada pelo professor-pesquisador, no seu dia a dia, em sala de aula, e que nortearam esta pesquisa. Evidenciamos, também, alguns aspectos das oficinas realizadas com a turma de estudantes do 1º ano do Ensino Médio e a metodologia didático-pedagógica que é o produto desta dissertação.

Em princípio, para o aprofundamento da discussão apresentamos um panorama geral do ensino de História ofertado no Brasil e uma análise das perspectivas metodológicas que passaram a ser utilizadas recentemente na disciplina. Nesse contexto de inovações, as oficinas em que são feitas análises de imagens se constituem como alguns dos instrumentos que, diferente da perspectiva tradicional, os/as estudantes são os protagonistas no processo de aprendizagem.

Por fim, sugerimos uma metodologia didático-pedagógica que pode ser utilizada por professores/as do Ensino Médio, nas mais diversas partes do país. Nossa proposta é fugir do modelo tradicional e sugerir ações interdisciplinares que utilizam materiais disponíveis para os/as estudantes, como o próprio livro didático como apoio para as discussões. Aplicada em uma turma de 1º ano, tal metodologia se mostrou eficaz, tendo em vista as aprendizagens construídas durante o processo, o que justifica a possibilidade de sua aplicação em outras instituições de ensino.

4.1 Ensino de História no século XXI: os novos métodos

Ensinar História para os/as jovens do século XXI que vivem imersos em tecnologias, tem se tornado uma tarefa difícil. Na sociedade do conhecimento, inúmeras informações são lançadas a todo instante, o que leva a uma dificuldade de filtrar aquilo que é mais importante. Além disso, a vida moderna provocou uma alteração na percepção do tempo e na possibilidade de entender o presente através da análise do passado. Nessa geração, prevalece uma espécie de imediatismo, em que o presente, aparentemente, tem pouca relação com o passado.

Diante desse quadro, esse componente curricular precisa se mostrar atraente para os/as jovens que passaram a ter dificuldade de concentração em atividades que exigem foco. Por essa razão, o tipo de educação que Paulo Freire

(1987) chamou de “bancário” se mostra ineficaz, pois somente o professor usa a palavra e conceitos são lançados aos/às estudantes que recebem e memorizam as informações, como se fossem recipientes.

Tradicionalmente, esse modelo vinha sendo ofertado nas diversas instituições de ensino no Brasil, sendo ainda muito presente na atualidade. Esse tipo de ensino que, no caso da História, é realizado através da mera exposição de fatos históricos, sem questionamentos, se mostra defasado no tempo presente. Desse modo, é necessário criar meios para a promoção do debate, em sala de aula. Acerca dessa questão, Paulo Freire comenta que

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p.33).

Nadai (1993, p. 143), pensando na perspectiva do ensino tradicionalmente ofertado no país, evidencia uma espécie de esgotamento desse paradigma e a necessidade de buscar a superação das teorias e práticas habitualmente usadas. Como forma de enfretamento a essa problemática, sugerimos a realização de oficinas em que os/as estudantes são protagonistas no processo de aprendizagem, não apenas meros/as espectadores/as.

Essas ações fogem do modelo “bancário” em que o/a professor/a é o detentor do conhecimento a ser apenas absorvido pelos/as ouvintes, e promovem uma aproximação dos/as estudantes com a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a realização dessas oficinas que utilizam imagens, seja do livro didático ou de outras fontes, para o debate sobre os momentos históricos, se firmam como possibilidades para repensar o ensino de História na Educação Básica.

Essas metodologias estão ganhando espaço nas escolas. No entanto, apesar de todas as discussões, sua inserção ainda encontra certa dificuldade. Os/as professores/as em exercício, na maioria das vezes, por conta de uma formação tradicional, não as utilizam em seu cotidiano. Na contramão desse pensamento, a escola onde este trabalho foi realizado indica em seu PPP (MARANHÃO, 2016, p.11) a necessidade de ações que desenvolvam a criticidade. Para tanto, recomenda a aplicação de métodos que visam a autonomia dos/as estudantes.

O Centro de Ensino Graça Aranha tem como função social criar relações positivas e democráticas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Busca instigar o aluno a pensar de forma crítica, fazendo da escola um espaço de cidadania, que prioriza a formação integral e o sucesso dos alunos.

Na concepção de educação contida no PPP da escola (MARANHÃO, 2016, p. 11), “o professor deve ser o mediador do processo pedagógico, utilizando os mais diversos instrumentos didáticos, de modo que os objetivos traçados sejam alcançados ao final de cada etapa de trabalho”. Essa postura que, na prática, vem sendo adotada aos poucos, se consolida em um estilo de educação que tenta fugir do modelo há tempos questionado por Paulo Freire.

A escola adota uma Pedagogia Histórico-Crítica (SAVINI, 2007) e propõe um trabalho pedagógico estruturado no método dialético que se desenvolve em quatro etapas: problematização, instrumentalização, catarse e síntese, tendo a prática social como ponto de partida e chegada. O objetivo da instituição é promover ações em que as informações se transformem em conhecimento.

Esta teoria evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando. O método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; leva em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (PETENUCCI, 2008, p. 13).

A opção por um método crítico que acolhe diferentes formas de pensamento tem por objetivo a formação de indivíduos que se percebam como agentes transformadores da sociedade. Desse modo, o método dialético se ajusta como uma possibilidade de abordagem que pode ser adotada para a aprendizagem em História e para os demais componentes curriculares. Essa perspectiva visa a construção de diálogos e fortalece o protagonismo e o senso crítico.

Do mesmo modo, para efetivação dessa perspectiva, o PPP da escola (MARANHÃO, 2016, p. 12) estimula a realização de atividades interdisciplinares. O texto afirma que “a interdisciplinaridade está intimamente relacionada a uma abordagem metodológica que proporciona maior articulação e reflexão entre as disciplinas”. Por isso e também por entender que ações conjuntas são mais eficazes, que esta proposta incentiva o diálogo com as várias áreas de conhecimento.

Em meio a todas essas possibilidades de debate, utilizamos as leituras de imagens para potencializar as discussões em sala de aula. A intenção é utilizá-las como elo entre as disciplinas, tendo em vista que a efetivação da interdisciplinaridade se dá a partir da prática estabelecida pelos/as próprios/as professores/as e que é necessário utilizar meios para a implementação de uma proposta que considera tal teoria.

Nos debates, os/as estudantes são convidados/as a pesquisar e a discutir sobre as imagens, pensando sempre na realidade social. Tais recursos são de extrema importância para a construção do conhecimento, pois além de servirem como fonte histórica, exercem a função de prender a atenção dos/as educandos/as. Haja vista que trabalham com o campo visual, as imagens despertam o interesse e possibilitam uma aprendizagem consistente.

Cabe ressaltar ainda que, a partir das imagens, é possível alargar o campo de visão dos/as envolvidos/as no processo, para as questões de gênero, pois essas perpassam pela história da humanidade e, conseqüentemente, pelas observações dos artistas. Certamente, em diversas obras, é possível perceber, em seus detalhes, a questão do poder que se estabelece nos diversos contextos. Em suma, as imagens são importantes meios para analisar os processos históricos e as relações constituídas a partir do gênero dos indivíduos.

4.2 A análise de imagens no ensino de História

O poeta Ferreira Gullar, em entrevista, disse que “a arte existe porque a vida não basta” (TRIGO, 2010). Para o escritor maranhense, a arte possibilita a descoberta, a invenção da vida. Ela é necessidade humana de exprimir maneiras de ver o mundo, os sentimentos e as emoções. Através de pinturas, esculturas, músicas, danças, arquitetura e, mais recentemente, pelas fotografias e por meio do cinema, os indivíduos vêm apresentando modos de ver a realidade que ultrapassam a barreira do previsível.

Pensando nessa perspectiva, esta metodologia didático-pedagógica na qual optamos por trabalhar, especificamente, com imagens estáticas como pinturas, fotografias e esculturas, parte da concepção de que a arte possui historicidade, pois suas provocações que mexem com a subjetividade das pessoas, fazem parte de contextos determinados. Pelo fato de estar diretamente ligada a um modo específico

de perceber o mundo, ela está inserida no momento histórico em que foi concebida. Desse modo, se fortalece como um importante meio de conhecer a realidade de uma época. Coli afirma que

a arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades. Na obra há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso [...] capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade (COLI, 1995, p.111).

Sendo assim, podemos afirmar que as manifestações artísticas estão inseridas em um espaço, pois extraem do mundo sensível os elementos necessários para a sua construção, e em um tempo histórico, pois os espaços se transformam com as passagens do tempo e as imagens representam essas mudanças. Uma pintura ou uma fotografia, por exemplo, só ocorrem por conta da reunião de diversos aspectos, o artista exprime sua percepção a partir de elementos do seu entorno.

Quando uma obra se materializa, já passou pelo pensamento do artista. É esse aspecto que interessa ao estudo da História que, resguardada a questão da subjetividade inerente às artes, pode utilizar suas especificidades, no que se refere aos aspectos sociais contidos nelas para análise dos acontecimentos do passado. Dessa maneira, elas se constituem excelentes recursos para pesquisa em História.

A arte pode e deve ser entendida como fonte histórica e, conseqüentemente, um meio para reflexão nas aulas de História, na Educação Básica. No entanto, Peter Burke, no livro “Testemunha Ocular” (2004), questiona a “invisibilidade do visual”, refletindo que alguns/mas historiadores/as ainda não consideram as evidências das imagens com bastante seriedade. Para o autor, os/as estudiosos/as da História preferem utilizar textos escritos como indício, sendo poucos os que se debruçam sobre as fontes visuais.

Na obra, o autor defende as fontes iconográficas como testemunhas da história, assim como são os textos escritos. Elas podem dar pistas sobre os indivíduos, os locais, os fatos em que foram inseridas. Por outro lado, ele também adverte para a questão das intencionalidades, afinal uma obra é carregada da subjetividade do artista, portanto é a sua interpretação da realidade. Uma obra possui um jogo de cores e ângulos que podem ser pensados para provocar sensações no expectador. Além disso, uma obra pode ser fruto de encomenda, ou

seja, pode apresentar uma realidade manipulada. O processo de interpretação das imagens deve levar em consideração todos esses aspectos.

A arte, enquanto modo de questionar a realidade, parece ser fácil de ser conceituada, mas apresentar uma definição para ela não é uma tarefa fácil, pois são inúmeras as concepções. Isso se torna algo ainda mais complexo, pelo fato de que tal conceito depende da subjetividade de cada um – o que é arte para alguns, pode não ser para outros. Para Coli (1995, p. 109), “a arte tem [...] uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas”. Para o autor, a arte foge do que é racional, diferentemente do mundo da ciência e da lógica

Diante de seu caráter abrangente, a arte pode ser pensada de várias maneiras. Na perspectiva tradicional, devido a herança acadêmica, ela se configura como uma representação do mundo. Por meio dela, o artista, utilizando diversos materiais, apresenta uma forma de ver um objeto ou um acontecimento que está ausente naquele espaço. Logo, a obra se constitui como uma cópia da realidade.

A obra “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família”, do artista francês Jean Baptiste Debret (Figura 3), pode ser apontada como um exemplo. Nela fica evidente a existência de uma espécie de hierarquia na sociedade colonial brasileira, tanto nos aspectos de gênero, como de raça. Tal obra, que pode ser entendida como clássica, pois é uma aproximação da realidade, é um excelente exemplo de como a sociedade da época era organizada e pode ser utilizada como um meio de entendimento daquele momento histórico.

No tempo presente, fruto das inúmeras transformações ocorridas no século XX, a arte clássica vem dando lugar a manifestações que utilizam diversas linguagens, misturam materiais, por vezes inusitados, e ultrapassam os limites do campo visual. Nessa perspectiva, a arte chamada de conceitual deixa de ser a representação da realidade e passa a possibilitar discussões sobre o modo como os artistas pensam sobre o mundo, sem necessariamente representar o belo ou a realidade tal como ela é.

Apesar disso, nesse tipo de arte, do mesmo modo que na arte clássica, são utilizados, também, meios de intervir no mundo e questionar padrões da sociedade. Nesse caso, as expressões artísticas tendem a fugir do óbvio. Mesmo assim, são carregadas de sinais deixados pelo não-racional coletivo, social, histórico. Embora necessite de mais atenção na interpretação, a arte conceitual

provoca discussões, ao questionar a estrutura e os padrões impostos, pela sociedade, aos indivíduos.

Um dos primeiros e mais emblemáticos representantes desse movimento que rompe radicalmente com os padrões de representação até então atribuídos à arte é o francês Marcel Duchamp (1887-1968). Foi ele quem, em seu tempo, mais provocou as estruturas da arte, questionando o modo como a conceituavam e o lugar das produções artísticas. Para tanto, propôs o conceito de *ready-made*, em que dá significados a objetos prontos ou industriais, diferentemente da concepção de peças elaboradas pelo próprio artista.

Figura 12 – “A fonte” 1917/64, Marcel Duchamp. Edição de réplica autorizada de 1964 (original de 1917)



Fonte: Google.

Em sua obra mais marcante, “A fonte” (*La Fontaine*), Duchamp levou para uma exposição um mictório virado a 90° em cima de uma base e assinado com o pseudônimo de R. Mutt. Ora, mas por que e como fazer uma discussão histórica, a partir do marcador gênero, baseada numa obra tão inusitada? A resposta não é tão sólida, afinal ainda hoje muito se discute sobre os seus significados. No entanto, Barros afirmou que

para *La Fontaine*, alguém poderia propor a leitura de que o mictório invertido acabava adquirindo a aparência de um torso feminino com um útero aberto para o exterior. Assumir o mictório invertido como uma metáfora visual do nu feminino é buscar significados numa tentativa de saltar para fora da perplexidade que o objeto instaura (BARROS, 2008, p.82).

A obra, exposta em uma galeria em Nova York, no ano de 1917, oferece uma provocação sobre as questões de gênero. Sugere, de acordo com a interpretação dos críticos, que o artista propôs uma comparação do corpo feminino e sua passividade frente ao corpo masculino. Deste modo, a apresentação da obra pode, assim, impulsionar o debate sobre os comportamentos e a relação com o corpo que vem permanecendo no transcorrer dos tempos.

Conforme assinalado, tais produções não se propõem a ser uma representação da realidade, porém podem servir como meios de provocação. Por outro lado, pinturas clássicas como “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família”, de Jean Baptiste Debret, de modo não menos provocativo, propicia respostas mais rápidas às indagações dos/as estudantes que são, muitas vezes, mais claras que aquelas contidas no texto escrito.

O historiador francês Roger Chartier (1991, p. 184) explica que “a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. Para ele, as narrativas históricas não mostram os acontecimentos em si, elas são construídas a partir da apresentação de elementos que, de modo ficcional, trazem uma ideia de como os fatos ocorreram. As obras de arte podem ser pensadas nessa mesma perspectiva.

Nesse sentido, as imagens, sejam elas pinturas, esculturas, fotografias etc., dão pistas sobre os tempos históricos, tendo em vista que apresentam algo que não está presente no momento. Por exteriorizar um modo de ver o mundo e para mostrar as vivências de determinada época, as imagens se encaixam nesse conceito na medida em que deixam, para posteridade, formas de representação.

Por seu aspecto visual, as imagens produzem no imaginário popular noções claras de uma época. A opção por apresentar a imagem da família colonial de uma forma específica fez com que Debret fixasse no imaginário popular como eram as relações de gênero nas famílias daquela época. Do mesmo modo, a ausência de outros tipos construiu, no presente, a noção de que não haviam outras possibilidades, gerando uma espécie de noção ficcional sobre o passado.

Por todas essas questões, a imagem pode ser entendida como uma relevante fonte histórica. Essa percepção é relativamente recente, pois tradicionalmente a historiografia tem dado preferência às fontes escritas em detrimento às orais e imagéticas. Ressaltamos que os textos escritos, assim como

as obras de arte, também são representações, e as imagens podem ser tanto um complemento, como um objeto que fala por si sobre os acontecimentos.

Da mesma forma que as imagens são interessantes como fonte históricas, elas podem ser utilizadas como recuso didático nas aulas de História. Em sala de aula, elas podem e devem ser importantes aliadas no processo de construção do conhecimento. Cabe ressaltar, mais uma vez, que a geração de estudantes com a qual os/as professores/as estão lidando no século XXI, vive exposta a estímulos visuais, de forma que o texto escrito e a oralidade nem sempre dão conta de mobilizar o imaginário dos/as jovens.

É importante mencionar ainda que a excessiva exposição a estímulos visuais pode ter efeitos negativos. A vida urbana é repleta de imagens, as redes sociais, os jogos de celulares etc. Pelo fato de que tudo acontece de modo rápido e intenso, essas alterações na percepção vêm provocando dificuldades de concentração. Os/as jovens de hoje não param para observar os detalhes presentes em uma obra de arte, tão pouco os detalhes históricos contidos nela, portanto precisam ser estimulados/as.

Nosso universo visual é [...] sintetizador: o impacto dos cartazes publicitários, o sentido único e indiscutível dos sinais de trânsito, a solicitação frenética das imagens da televisão exige uma leitura rápida: somos treinados para apreender, de um só golpe, o sentido de cada mensagem enviada. Perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa. Enumerar o que vemos numa pintura é menos simples do que parece. Em todo caso, esse treino modesto permite descobrir muitas coisas importantes que não surgiam à primeira vista (COLI, 1995, p. 122).

Por essa razão, fazer leituras de imagens se torna um desafio. Além disso, nas salas de aula prevalece o uso da escrita e da oralidade. Os/as próprios/as professores/as não entendem a análise das imagens como um exercício para o desenvolvimento da imaginação e para a reflexão sobre a história. Muitas vezes, nas aulas, preferem explicar todo o conteúdo, com base no que está escrito no livro, sem fazer qualquer referência às imagens. Essa dificuldade se estende também para as outras linguagens artísticas, como o cinema, por exemplo.

Outro fator a ser destacado, sobre a minimização da importância da imagem, é o fato de que nos livros didáticos, elas aparecem apenas como ilustração do fato histórico. Como foi dito, há ainda, na cultura escolar, um apego pela escrita e pela oralidade, logo a centralidade da leitura de imagens não ocorre em muitos

livros. Desse modo, as pinturas, esculturas e fotografias não são tratadas como fonte e atividades de leitura, propriamente dita, acontecem em poucos momentos.

Essa proposta pedagógica sugere que seja feito um caminho contrário. As imagens podem e devem servir como objeto a ser apreciado em sala. Desse modo, entendemos que a discussão pode começar por elas, passando, assim, pelo texto escrito e em momentos que o texto escrito é tomado como prioritário, elas podem ir além da simples ilustração e servir de instrumento para a mobilização do debate.

4.3 As oficinas: uma metodologia didático-pedagógica

A partir da discussão sobre a necessidade de adequação dos métodos de ensino, observando a importância da interdisciplinaridade, as diretrizes da proposta pedagógica da escola e pensando na relevância das discussões de gênero, foi sugerida uma metodologia didático-pedagógica que considera todos esses aspectos. A proposta tem a intenção de facilitar o trabalho dos/as professores/as de História, na medida em que apresenta um conjunto de procedimentos considerados eficazes.

Escolhemos as oficinas pela necessidade de pensar métodos em que fossem realizadas algumas atividades práticas. Para Paviani e Fontana (2009, p.77) a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. Ao fazer as leituras das imagens, buscando perceber suas especificidades, os/as estudantes puderam interpretar, analisar e criticar, situação diferente das aulas meramente expositivas. Para as autoras,

a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI E FONTANA, 2009, p.77).

As oficinas têm a finalidade de levar todos/as os/as participantes a realizarem atividades e, ao mesmo tempo, refletir sobre elas. Nessa construção coletiva de saberes, o/a professor/a tem a tarefa de planejar as ações e “oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.79). Sendo assim, ficam apenas com a função de mediadores/as do processo.

Sugerimos, como produto desta dissertação, uma metodologia didático-pedagógica que indica a realização de oficinas com leituras de imagens. Para tanto, consideramos os resultados da aplicação dessa metodologia em uma escola de Ensino Médio. Trazer atividades que já foram testadas e que obtiveram bons resultados tem sua importância pelo fato de que o planejamento é uma das mais difíceis fases no processo de ensino. Em algumas situações, a realização dessa etapa é até suprimida, pois demanda tempo e diálogo, principalmente no caso de atividades interdisciplinares. Dessa maneira, o roteiro apresentado a seguir pode servir de inspiração para aulas em outras instituições de ensino.

As oficinas

4.4 Realizando as oficinas: a experiência com a turma de 1º ano do CE Graça Aranha

Neste espaço, apresentamos o produto da dissertação: uma metodologia didático-pedagógica que pode servir de base para trabalhar as relações de gênero, em uma perspectiva histórica, no 1º ano do Ensino Médio. A proposição de um conjunto de procedimentos como este tem a intenção de facilitar a prática de professores/as de História, na medida em que oferece técnicas já experimentadas e consideradas eficazes. O passo a passo que será apresentado a seguir é uma sugestão, podendo ser adaptado de acordo com as especificidades de cada sala de aula ou servir de inspiração para outras discussões sobre gênero.

Oficina 1: Conceituando família

Esta oficina tem a finalidade de averiguar como os/as estudantes conceituam a família. Essa é uma tarefa simples, visto que essa instituição acompanha a trajetória de vida dos indivíduos, logo, todos têm uma noção das suas especificidades. O interessante de discutir esse conceito é perceber como, através da fala e da escrita, as relações de gênero e poder são reproduzidas ou justificadas pelos/as estudantes.

Tema	Conceituando família
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o conceito de família.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Data show (opcional) • Livro didático • Folha de redação
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades • Produção textual
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 100 min.

Procedimentos:

1. Apresentar a temática proposta (As relações de gênero e poder na família brasileira), mostrando a importância dessa discussão.
2. Comentar sobre o cronograma, como será o andamento das oficinas e explicar que essa é uma atividade interdisciplinar que envolve História, Sociologia, Arte e demais componentes curriculares.
3. Apresentar a dinâmica de avaliação: participação nos debates, produção textual e apresentação de trabalhos.
4. Fazer uma breve introdução sobre a família como uma instituição social em que são aprendidas as primeiras regras da sociedade. Discutir o fato de que esses agrupamentos sociais têm uma história que vem se modificando a partir das demandas sociais.
5. Pedir que respondam livremente em uma folha de redação à pergunta “Para você, o que é uma família?” (Apêndice 3). Esses dados podem servir como atividade avaliativa e para os debates.
6. Apresentar a obra “A família” da pintora brasileira Tarsila do Amaral (Figura 1) e pedir que apresentem, verbalmente, as suas impressões sobre a imagem, a partir das seguintes questões:
 - Como você observa a pintura “A família” de Tarsila do Amaral? Qual a impressão que a família representada na tela passa para você?
 - Pelo conjunto de informações apresentado pela tela, é possível afirmar que essa é uma família do campo ou da cidade?
 - Observando o tamanho da família e sua aparente configuração, em sua percepção, qual é o tipo de família retratado pela artista?
7. Discutir a afirmação recorrente na atualidade que diz que estudar as variadas possibilidades de família leva ao fim da família tradicional e, ainda, refletir se há consistência nessa afirmação.

Oficina 2: As relações de poder na história da família brasileira

Esta oficina possibilita questionar e discutir as relações de poder na história da família brasileira e a sua persistência na atualidade. A existência de diferentes níveis de poder é uma realidade nos diversos âmbitos da sociedade e a

família, enquanto instituição social, não é diferente. Esse fato fica evidente em imagens que refletem o pensamento de uma época histórica e na atualidade.

Tema	As relações de poder na história da família brasileira
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir as relações de poder estabelecidas na família brasileira. • Analisar como as relações de poder são percebidas no tempo presente.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Data show (opcional) • Livro didático • Folha de redação
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades • Produção textual
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 100 min.

Procedimentos:

1. Discutir o conceito de poder e como são estabelecidas as relações que, historicamente, vem hierarquizando os indivíduos nas famílias. Pensar como tais relações se configuram na atualidade.
2. Apresentar a imagem “Cena da família de Adolfo Augusto Pinto”, do pintor e desenhista José Ferraz de Almeida Junior (Figura 2), e pedir que escrevam em uma folha de redação as impressões sobre a pintura. Essa atividade será um instrumento de avaliação da aprendizagem.
3. Para direcionar a produção textual, podem ser feitos os seguintes apontamentos:
 - Descreva como os personagens estão posicionados no ambiente, pensando nas intencionalidades do artista.
 - Qual papel social você atribui a cada um dos personagens retratados?
 - Você identifica relações de dominação nesta família. Justifique a sua resposta.
 - Comente as diferenças entre as ações desempenhadas por homens e mulheres retratados na tela.

Oficina 3: A família patriarcal brasileira

Nesta oficina, os/as estudantes entram em contato com um importante conceito no estudo da família brasileira: o patriarcado. A família patriarcal foi, pelo menos teoricamente, predominante no período colonial e imperial no Brasil, mas até a atualidade, muitas das suas características ainda estão presentes em nossa sociedade, pelo menos nas atitudes e no modo de pensar a realidade. Essa predominância pode ser questionada através de algumas imagens. Outro elemento importante a ser percebido, nesta oficina, é a presença de níveis de hierarquia na sociedade brasileira, resultantes da classe, gênero e raça/etnia.

Em se tratando de História temática, os marcadores tradicionais deixam de ser importantes. No caso da abordagem usada nas oficinas, o eixo “relações de gênero e poder na família” assume o protagonismo no processo. No entanto, sugerimos que sejam discutidos os marcos tradicionais e, pelo menos, as principais características dos três períodos da História do Brasil, já que são feitas referências a eles. Outra observação importante a ser destacada é a relação com o tempo presente, pois a reflexão sobre o que mudou ou permaneceu na atualidade é um interessante exercício.

Tema	A família patriarcal brasileira
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a formação e a constituição da família patriarcal no Brasil Colonial e Imperial.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Data show (opcional) • Livro didático
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 100 min.

Procedimentos:

1. Apresentar a obra “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família”, do artista francês Jean Baptiste Debret (Figura 3), e pedir que respondam às seguintes perguntas:
 - Como você observa, a partir da imagem, a existência de uma hierarquia na família patriarcal brasileira?

- Por que o artista colocou as pessoas em uma espécie de fila? Que ideia quis passar?
 - Por que a mulher e as crianças se encontram logo atrás do homem?
 - O escravo, mesmo fazendo parte do gênero masculino, encontra-se logo atrás. Por quê?
2. A partir da imagem, discutir o conceito de família patriarcal e extensa e também aspectos da interseccionalidade de gênero.
 3. Apresentar a pintura “Desmatamento de uma floresta”, de Jean-Baptiste Debret, e discutir sobre a predominância do modelo patriarcal e as diversas possibilidades de formações familiares no Brasil colonial e imperial, a partir dos questionamentos:
 - Em sua opinião, qual era o poder aquisitivo dos personagens apresentados na pintura?
 - Há alguma diferença nas formações familiares dos personagens mostrados na pintura?
 - A estrutura patriarcal e extensa era a mesma para todos os brasileiros, independente do poder aquisitivo nas épocas colonial e imperial?
 4. Apreciar a pintura de Johann Moritz Rugendas intitulada “Moenda de açúcar” e discutir as dificuldades pelas quais os/as negros/as escravizados passaram para formar suas famílias, a partir dos questionamentos:
 - Como você percebe a questão da negação de direitos para negros/as escravizados no Brasil colonial e imperial?
 - Que fatores dificultavam a formação de famílias por parte dos escravizados?

Oficina 4: A família nuclear brasileira

Nesta oficina, sugerimos que os/as estudantes discutam os fatores que contribuíram para a transformação da família patriarcal e levaram ao surgimento da família nuclear. Para tanto, seguindo a mesma perspectiva da oficina anterior, indicamos a utilização das imagens do próprio livro didático. O interessante desta parte do debate é que, nem sempre, a imagem de referência faz menção direta a questões familiares, o que não impede de conduzir a discussão em sala de aula, pois é interessante observar os elementos que podem estar implícitos nelas.

Tema	A família nuclear brasileira
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os principais fatores que contribuíram para a formação da família no final do século XIX e início do século XX.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Data show (opcional) • Livro didático
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 100 min.

Procedimentos:

1. Pedir que apreciem a fotografia de uma família da elite brasileira no final do século XIX (Figura 6) e observem, no registro visual, algumas possíveis mudanças, a partir da disposição dos personagens e respondam:
 - Em sua opinião, a partir da imagem, é possível afirmar que houve alterações nas relações de poder, comuns na época da colonização?
2. Pedir para os estudantes fazerem comparações do que viram na imagem com outras apresentadas nas oficinas anteriores. Refletir se é possível perceber mudanças na estrutura das famílias.
3. Observar a imagem de “Imigrantes amontoando e abanando o café colhido numa fazenda no interior do estado de São Paulo” (Figura 7) e perceber alguns fatores que contribuíram para mudanças nas famílias, no final do século XIX e início do século XX.
4. A partir da fotografia que mostra o bairro operário do Brás, em São Paulo (Figura 8), discutir como as alterações no território e das habitações refletem as transformações das famílias, a partir das indagações:
 - Como você observa as residências que são características da elite no período colonial e as do final do século XIX, época em que houve uma incipiente industrialização?
 - Por que nos bairros operários, as residências eram menores?
 - Esse estilo de moradia é um indicativo que as famílias passaram a ser menores?

5. Pela imagem de operárias em uma tecelagem de São Paulo, na década de 1920 (Figura 9), pensar como o trabalho da mulher contribuiu para mudanças na estrutura das famílias, a partir dos questionamentos:

- O trabalho da mulher transformou as formas de família? Essas mudanças transformam as relações de poder?
- A partir de então, vai haver um equilíbrio maior, entre os gêneros?

Oficina 5: Século XX e XXI – Devemos falar de história da família ou das famílias?

Nesta oficina, sugerimos que sejam feitas observações sobre os modelos familiares característicos do século XX e dos primeiros anos do século XXI. Nessa época, foram muitas as transformações observadas na história da humanidade que refletiram diretamente nos costumes, logo, é interessante fazer recortes para melhor compreensão dos/as estudantes. Como surgiram diversos tipos de família, sugerimos que sejam observados minimamente, pelo menos, os principais.

A intenção do trabalho é contribuir para que os/as estudantes assumam uma postura de respeito frente às modalidades de família existentes na atualidade. Diante disso, é interessante que haja uma discussão sobre valores. Do mesmo modo, por se tratar de um debate sobre a atualidade, é inevitável que haja uma aproximação do que está sendo discutido com a vida pessoal dos/as estudantes.

Tema	Século XX e XXI – Devemos falar de história da família ou das famílias?
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as configurações da família no século XXI.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Data show (opcional) • Livro didático
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 100 min.

Procedimentos:

1. Através de imagens que discutem a inserção da mulher no mercado de trabalho, observar como esse fato alterou a configuração das famílias.
2. Discutir a importância dos movimentos sociais (Feminista, LGBTQIA+) para a conquista de direitos e transformações dos costumes.
3. Analisar as alterações na legislação que possibilitaram a proteção das novas modalidades de família.
4. Comparar e questionar o porquê da ausência de imagens que refletem famílias compostas por indivíduos com sexualidade não normativa e seus/suas filhos/as, no livro didático.
5. Discutir o processo de dominação dos corpos das mulheres e de LGBTQIA+ e o movimento de libertação ocorrido no século XX.
6. Por fim, analisar as diversas possibilidades de arranjos familiares existentes no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, foi recorrente na historiografia temáticas relacionadas à política e à economia. Por essa razão, questões de gênero não eram observadas e pesquisadas. O ensino de História, de certo modo, seguiu os mesmos direcionamentos. Pelo menos até as três últimas décadas, temáticas que fugiam da lógica tradicional não eram discutidas em sala de aula. Somado a isso, havia a prevalência de aulas expositivas e pouco reflexivas.

Na atualidade, diante das transformações decorrentes das novas abordagens, essa situação vem se transformando. A inserção de temáticas como as relações de gênero vem trazendo novas perspectivas para pesquisa em História. Da mesma forma, o ensino de História vem abraçando essas temáticas, embora haja uma luta política que tenta impedir a sua efetivação.

Este trabalho levou em consideração todas essas questões e, com isso, discutimos possibilidades de incorporação do marcador gênero nas aulas de História, a partir de metodologias em que o/a estudante é o/a protagonista no processo de aprendizagem. Através de oficinas, algumas imagens de livros didáticos foram analisadas, tendo as relações de gênero e poder na história da família brasileira como referência.

De modo geral, é possível afirmar que o objetivo geral da pesquisa, ou seja, analisar as relações de poder que se estabeleceram na família brasileira, a partir do gênero dos indivíduos e os múltiplos fatores que contribuíram para transformação dessa instituição social, foi alcançado. Nas oficinas, o grupo participou ativamente das ações e percebeu as mudanças históricas das famílias e que tais modificações possuem uma ligação com as questões amplas da sociedade.

Os objetivos específicos do trabalho também foram alcançados de modo satisfatório. Ao trazer para o debate as imagens do livro didático e/ou de outras fontes, os/as estudantes refletiram qualitativamente sobre as relações de poder, baseadas no gênero dos indivíduos, na história da família brasileira. Como o elemento chave foi a interpretação de fontes iconográficas, com tal procedimento foram desenvolvidas competências como criticar, analisar e interpretar uma imagem, e a habilidade de posicionar-se através da oralidade e da escrita.

Do mesmo modo, os/as estudantes entenderam que as várias possibilidades de família, no século XXI, são resultados das alterações históricas,

bem como se perceberam como parte desse processo. Para alcançar esse objetivo específico, foram feitas discussões sobre os fatores que levaram às tais transformações, assim como também foram feitas reflexões sobre a própria realidade dos/as participantes.

Para a avaliação, nessas oficinas, foi considerada a capacidade de discutir os conceitos históricos acerca da temática e de relacionar tais aspectos com a atualidade e com as próprias vivências. Com base nesse critério e observando os diálogos, concluímos que a aprendizagem foi satisfatória. A fala de um dos/as estudantes, sobre a família na atualidade, é um exemplo dessa afirmação.

O pai, no passado, não tinha responsabilidade de limpar uma casa porque para ele aquilo era errado, que a obrigação da mulher era fazer aquilo, hoje não, tem homens que ficam com os deveres de casa e a mulher trabalha. Filhos cuidam da casa sozinhos, a mulher vem cada vez mais ganhado espaço, tentando quebrar esse tabu na sociedade que a mulher tem que ficar em casa, de que ela que tem que cuidar dos deveres domésticos sozinha, isso está mudando porque a mulher está ganhando espaço na sociedade (VF).

A realização das cinco oficinas foi uma experiência enriquecedora. A primeira teve uma importância fundamental para o bom andamento das atividades. Pelo fato de ser o passo inicial, serviu para sensibilizar os/as estudantes sobre as discussões e para informá-los/as sobre como o trabalho pode contribuir para a melhoria do convívio entre os indivíduos, na medida em que questiona as relações desiguais de poder construídas, historicamente, com base no gênero.

Em princípio, foi explicado o modo como as atividades seriam desenvolvidas e isso deu uma dimensão de todo o trabalho. Algumas sugestões foram aceitas, dentro de certos limites. Como a turma estava envolvida com as atividades das outras disciplinas e a com a Mostra Científica e Cultural da escola, não foi possível realizar uma análise das famílias da cidade de Imperatriz-MA, pois seria necessário ir a campo fazer entrevistas. Sendo assim, optamos por uma análise mais genérica acerca das relações de gênero na família brasileira.

Observar como os/as participantes conceituam a família, já no primeiro momento, serviu para perceber nas expressões dos/as estudantes como questões de gênero e poder eram observadas. Com o processo decorrente dos debates, cada um/a se identificou com a temática, cumprindo, assim, o objetivo de trazer o conhecimento histórico para a vida prática.

Do mesmo modo, os/as estudantes refletiram sobre a sua própria produção, observando que muito do que escrevem está carregado de ideias pregadas na sociedade, sendo algumas repletas de preconceitos. Essas ações de observar o que é dito e escrito é essencial para o entendimento de que ideologias são reproduzidas, muitas vezes, sem a percepção dos indivíduos.

A segunda oficina, levou os/as estudantes a um debate sobre alguns aspectos importantes da família e as relações de poder estabelecidas, historicamente, nessa instituição. Pelo fato de serem convidados/as a escrever sobre as impressões acerca de uma imagem, o grupo exercitou a escrita e, posteriormente, a oralidade, competências importantes para essa fase de formação.

Nesse espaço de diálogo, os/as participantes exercitaram a percepção ao apreciar imagens, refletindo sobre a intencionalidade do artista, o tempo histórico em que a obra foi elaborada, o que ela diz na atualidade e que elementos de dominação estão implícitos na pintura. Esse exercício também possibilitou o desenvolvimento da escrita e da oralidade. As produções foram importantes para ver como os/as estudantes mobilizam os seus conhecimentos históricos sobre o que foi discutido.

Na terceira oficina, muitos conceitos foram abordados, com destaque para o patriarcado, observado através da pintura de Debret. Interessante destacar como os/as estudantes relacionaram os fatos históricos e as configurações das famílias com sua própria realidade, pensando em mudanças e permanências, percebendo-se como resultados de transformações históricas.

Ainda pensando no tempo presente, discutiram que, além do marcador gênero, a raça/etnia dos indivíduos é mais um fator de diferenciação social, tanto historicamente como na atualidade. Tendo em vista o perfil da turma selecionada em que a maioria é de negros/as, a discussão entrou para um viés interessante, pois os/as mesmos/as se perceberam como pertencente a um grupo marginalizado. Mais do que isso, as mulheres negras, presentes na turma, perceberam que sua condição possui limitações impostas pela sociedade que são ainda maiores.

A quarta oficina propiciou uma discussão acerca das transformações na estrutura das famílias. Nesse contexto, o entendimento sobre mudanças e permanências levou a construção de uma visão ampla sobre a formação das famílias na atualidade. Esses diálogos foram interessantes para a percepção de que fatores gerais como a industrialização e urbanização, bem como a inserção da mulher no mercado de trabalho, influenciaram na vida privada dos indivíduos. Houve

ainda o entendimento de que imagens não tão óbvias, como uma fotografia de um bairro operário, podem ser objeto de estudo das relações de gênero e poder.

Na última oficina, foram postos em pauta temas recorrentes na atualidade. Nas discussões, os/as estudantes apresentaram os seus pontos de vista sobre questões referentes à família atual. Foi pensado, também, sobre a importância dos movimentos sociais, como o Feminista e o LGBTQIA+, para a construção de direitos e para as mudanças nas famílias. O grupo entendeu que muitas conquistas são resultado da ação desses grupos organizados, em muitas lutas históricas.

Além disso, foram postas em debate outras questões sobre a família no tempo presente. Dentre os temas abordados, podem ser citados: a adoção de crianças por casais homoafetivos, as uniões estáveis, os direitos das chamadas “amantes”, ou seja, mulheres que estão inseridas em relações extraconjugais, a multiparentalidade, ou seja aquela situação em que pai e padrasto ou mãe e madrasta constam no registro de nascimento dos/as filhos(as)/enteados(as); e as questões que envolvem a manipulação da vida através da ciência.

Ao pensar nos séculos XX e XXI, a turma percebeu o modo como as alterações da sociedade influenciam diretamente a vida dos indivíduos. Isso se deu porque os fatos históricos chegaram mais perto da realidade dos/as estudantes. Seus ancestrais mais próximos são frutos diretos das alterações do século XX, logo, as aceleradas modificações, seja no plano geral, sejam nas relações familiares, incidiram diretamente na vida dos/as estudantes envolvidos na pesquisa.

Por fim, os/as participantes discutiram as múltiplas possibilidades de arranjos familiares, na atualidade, e perceberam que o afeto é o elemento de ligação dos indivíduos. A família atual dispensou os laços de sangue, as relações rígidas de poder baseadas no gênero e outros costumes tradicionais. Na atualidade, essa instituição se apoia, precipuamente, nas relações afetivas. Esse foi o aspecto mais importante dessa última parte do trabalho.

As oficinas foram, a um só tempo, os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa e a sugestão apresentada como produto da dissertação que, por sua vez, contempla o último objetivo específico que é desenvolver uma metodologia didático-pedagógica que permite refletir qualitativamente sobre os múltiplos fatores que contribuíram para a transformação da família na história do Brasil.

Por utilizar métodos simples e materiais disponíveis, como o livro didático, a proposta pode ser aplicada em qualquer instituição de ensino. Embora os livros

disponíveis não tenham as mesmas gravuras, outras podem ser utilizadas, seguindo critérios de análise, como por exemplo, a disposição dos personagens no ambiente e as suas expressões, as intencionalidades e o tempo histórico em que a obra foi elaborada, trazendo sempre para a discussão aspectos das relações de gênero.

Para o professor-pesquisador, o processo de elaboração e aplicação da pesquisa foi extremamente enriquecedor. Foi interessante refletir sobre a própria prática pedagógica, entender os elementos usados no dia a dia e potencializar esses recursos, sabendo dos seus limites e das novas possibilidades. Foi importante, também, perceber como o ensino pode ser um elemento de transformação social. Após esse trabalho, certamente as aulas, de um modo geral, foram aperfeiçoadas, uma evidência da importância dos mestrados profissionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**: volume único. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BARROS, José D'Assunção. **Arte e conceito em Marcel Duchamp: uma redefinição do espaço, do objeto e do sujeito artísticos**. Domínios da Imagem, Londrina, ano I, n. 2, p. 73-88, maio 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321016574>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In: CORRÊA, M. (org.). **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GIDDENS. Anthony. **Mundo em descontrole**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241. Disponível em: <http://marcoaureliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MARANHÃO. Governo do estado. **Escola digna: caderno de orientações pedagógicas** – História como componente curricular. São Luís, 2017a.

_____. Governo do estado. **Escola digna: caderno de orientações pedagógicas** – Sociologia como componente curricular. São Luís, 2017b.

_____. Governo do estado. **Orientações pedagógicas para o ano letivo de 2019**. São Luís, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2019/01/CADERNO-FINAL-17-01-2019-DEFINITIVO.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. Governo do estado. **Projeto Político Pedagógico** - Centro de Ensino Graça Aranha. Imperatriz, 2016.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**, n. 25/6. São Paulo: ANPUH, 1993.

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. **Cinema e Ensino de História na Escola Graça Aranha em Imperatriz – MA**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2018.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2011000100270&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. O feminismo de segunda onda: corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana M. (org.) **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PIRES, Elaine Prochnow; SILVA, Cristiani Bereta da. Ditadura militar e relações de gênero: problematizando o ensino de História por meio das ideias históricas de estudantes do Ensino Médio. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, v. 29, p. 8-27, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/7616/4586>. Acesso em: 05 ago. de 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José (orgs.). **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-149. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B51Tx5Hyx9ZmbkdJMXIRSi9NN-DQ/edit>. Acesso em: 28 abr. 2019.

POMBO, Olga. Práticas Interdisciplinares. **Sociologias**, Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Ano 08, nº 15, jan./jun. 2006, p. 208-249.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. 1. ed. São PAULO: ÁTICA, 1996.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAMARA, Eni de Mesquita. A família no Brasil: história e historiografia. **História Revista: Revista do Departamento de História (UFG)**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 7-21, 1997.

_____. A mulher e a família na historiografia latino-americana recente. **Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6116>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. de 1995. Disponível em: https://archive.org/stream/scott_gender#page/n8/mode/1up. Acesso em: 05 abr. 2019.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOUZA Junior. Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/A_QUESTAO_DE_GENERO_SEXUALIDADE_E_ORIENTACAO_SEXUA.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. 1. ed., Le Livros, 2018.

STEARNS. Peter. N. A base tradicional: civilizações e patriarcado. In:_____. **História das Relações de Gênero**. Tradução Mirna Pinsky. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 27-40.

TRIGO, Luciano. Entrevista A arte existe porque a vida não basta', diz Ferreira Gullar. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>.

WOLFF, Cristina Scheibe; POSSAS, Lidia M. Vianna. Escrevendo a história no feminino. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 585-589, Dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2019.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araujo. Gênero, sexo, sexualidades - Categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, 2015. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16.482>.

APÊNDICES

Neste espaço da dissertação, apresentamos os meios de coleta de dados utilizados na pesquisa: formulários dos aspectos socioeconômicos, as folhas de produção textual etc. O material resultante das oficinas, como as produções textuais e os áudios, foram arquivados na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada e podem ser consultados, posteriormente, caso necessário.

Interessante observar que, no decorrer do processo, a pesquisa ganhou outro título. Antes era “Ensino de história e as transformações da família imperatrizense do século XIX ao XXI”. Em função de adequações conceituais e metodológicas, passou a se chamar “O ensino de História: as relações de gênero e poder na família brasileira por meio das imagens do livro didático”.

A inserção dos formulários com o título original se deu pela necessidade de pensar as mudanças ocorridas durante o processo de elaboração de uma pesquisa, do projeto ao resultado final. Pensamos, ainda, na garantia de fidelidade ao processo de construção do trabalho de pesquisa.



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOCIO ECONÔMICO

1 – Qual a sua idade?

a) () 13

b) () 14

c) () 15

d) () 16

e) () Outros _____

2 – Qual o seu sexo?

a) () Feminino

b) () Masculino

c) () Outros _____

3 – Como você se considera?

a) () Branco (a)

b) () Pardo (a)

c) () Preto (a)

d) () Amarelo (a)

e) () Indígena

4 – Seus pais são?

a) () Solteira (a)

b) () Casados e moram juntos

c) () Casado (a) / mora com outro (a) companheiro (a)

d) () Separado (a)/ divorciado (a)

e) () Viúvo (a)

f) Outros _____

5 – Onde e como você mora atualmente?

a) () Em casa própria

b) () Casa alugada

c) () Em casa de outros parentes

d) () Em habitação coletiva: república, hospedaria etc

e) () Outros _____

6 – Quantas pessoas moram com você?

a) () Três

b) () Cinco

c) () Seis

d) () Mais de seis

e) () Moro sozinho (a)

7 – Você exerce alguma profissão?

a) () Sim Qual? _____

b) () Não

8- Qual a sua renda familiar?

a) () Menos de 01 salário mínimo

b) () 01 salário mínimo

c) () 02 salários mínimos

d) () 03 ou mais salários mínimos

9. Tem irmãos?

Quantos? _____

De pais ou mães diferentes?

() sim quantos? _____

() não

10. Quem mora em sua casa?
