formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013.

Hofer, M.; Harris, J. Differentiating TPACK development: using learning activity types with inservice and preservice teachers. In: Gibson, D.; Dodge, B. (Eds.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Chesapeake, VA: AACE, 2010. p. 3.857-3.864.

https://folhadomate.com/livre/secretaria-destaca-praticas-de-educacao-infantil-na-pandemia/ acesso em 16-08-2022 às 18:40.

Mishra, P.; Koehler, M. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, Columbia University, v. 108, n. 6, p. 1.017-1.054, 2005.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum

Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso em 06 de junho de 2022.

Moran, José Manuel. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, 2007.

Sacristán, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO SEXISMO NA SALA DE AULA

UBIRATAN EVANGELISTA LUCAS DE SOUSA

RESUMO

Neste artigo, procurou-se esboçar uma proposta de mediação pedagógica que contribua para uma articulação entre os saberes acadêmicos que propõem trabalhar a história a partir de novos objetos e novas abordagens e um conjunto de práticas na sala de aula que combatam a visão androcêntrica dos materiais didáticos e as práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, o presente trabalho é uma proposta de utilização de tecnologias audiovisuais, no caso, filmes, a fim de trabalhar as questões de gênero a partir de conteúdos históricos. Trata-se de um plano de aula que atenda a expectativa de aprendizagem de um conteúdo obrigatório, abordando o impacto da Revolução Industrial sobre as relações sociais, evidenciando o papel das mulheres neste contexto. Para tal intento, foram utilizados trechos dos filmes "Germinal" e "Daens – um grito de justiça", as informações do livro didático de Divalte Garcia Figueira para o ensino médio-volume único e um texto complementar como leitura crítica e comparativa em sala de aula.

Palavras-chave: História, sexismo, recursos visuais e mediação pedagógica.

1.INTRODUÇÃO

A História, como todas as formas de conhecimento, está sempre se reformulando a procura de teorias e reflexões que atendam aos novos dilemas da sociedade em que atua. Não é a busca de "verdades absolutas" que sabemos estar sempre a serviço daqueles que desejam explicações históricas para justificação do poder, mas de um conhecimento capaz de ampliar, gradativamente, a compreensão de diferentes realidades históricas. Um conhecimento que possibilite ao educando a reflexão em perspectivas temporais, considerando suas vivencias e de sua sociedade da qual faz parte e de outras sociedades em tempos e espaços diversos.

No Brasil, o ensino de História passou por profundas reformulações teóricas que redefiniram os conteúdos e os métodos de ensino desde o processo de democratização dos anos 80, acompanhado pelas novas tendências historiográficas que revisaram abordagens históricas, elitistas, deterministas e, portanto, sexistas. Outros problemas e temas foram acrescentados permitindo o estudo de questões sociais, culturais e do cotidiano estabelecendo novas abordagens. Estas reformulações teórico-metodológicas e da ampliação na abordagem surgem da multiplicidade de propostas curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 pelos

Estados brasileiros constatados através dos estudos realizados por Circe Bittencourt

Neste contexto, as reivindicações históricas das mulheres como protagonistas na História têm um papel fundamental nesta reformulação. As propostas curriculares e os programas utilizados como instrumento de perpetuação pelo Estado do status quo vigente, sofrem profundas críticas e são paulatinamente obrigados a acompanhar essas novas tendências. Apesar das mudanças engendradas, as práticas pedagógicas revelam as dificuldades de transmissão dos novos saberes acadêmicos para sala de aula em virtude do tradicionalismo persistente nas escolas, da formação docente e da manutenção de livros didáticos embasados nas visões sexistas.

Meu interesse em debater este tema surgiu quando uma aluna da sexta série questionou o porquê não falamos das mulheres, "por que elas não aparecem na história?". Desconcertado, percebi que minhas abordagens eram sexistas e equivocadas e de que, até certo ponto, tinha contribuído para a preservação de uma sociedade machista e preconceituosa. Aquela menina, sem saber, reivindicava não só a sua condição de mulher, mas também a de negra. A sociedade promove sobre ela um triplo processo de discriminação do qual eu como professor de História, não podia compactuar: a de ser mulher, negra e pobre num mundo machista, etnocêntrico e elitista e que, a sala de aula, não poderia se transformar num instrumento de controle social, incutindo padrões de comportamento, costumes e valores. Considerava que falando de escravos, camponeses e operários não precisava necessariamente ressaltar a figura de escravas, camponesas e operárias.

Estava diante de grandes desafios e, portanto, havia a necessidade de reformulações conceituais importantes para minha prática docente. A minha formação marxista acabava me levando, por vezes, a uma abordagem teórica determinista e simplista dos acontecimentos. Ao longo da carreira e reflexões propostas em diversos cursos de formação permitiram uma revisão historiográfica e outras formas de escrever a história que exigia uma redefinição dos conteúdos e dos métodos utilizados na prática docente. Para tanto, se faz necessário alguns desafios e superações:

O primeiro desafio será a de romper definitivamente com a visão determinista, etnocêntrica e europeizada da história e permitir uma multiplicidade de abordagens e objetos. Neste trabalho o foco específico e de ressaltar a História das mulheres superando visão androcêntrica da história arraigada nos materiais didáticos disponíveis.

O outro desafio é a de propor um ensino de história através de uma prática pedagógica voltada as novas tecnologias da informação, como os recursos-audiovisuais e utilizá-las na construção do conhecimento histórico não de forma ilustrativa e passiva, mas capaz de envolver e motivar os educandos e proporcionar críticas e reflexões que permita a formulação de suas próprias percepções a partir da desconstrução de preconceitos e visões conservadoras.

Por último, a elaboração de um plano de aula que permita uma mediação didática entre o livro didático, textos complementares e os filmes, embasados nas novas abordagens historiográficas às realidades vivenciadas pelos nossos alunos acostumados com os velhos discursos patriarcalistas e machistas.

2.MUDANÇAS HISTORIOGRÁFICAS

Compartilhava com ideias econômicas deterministas que me impediam de buscar novas abordagens principalmente no que se refere ao saber histórico considerando a separação dos gêneros. Cito como exemplo a visão de Engels (1992), em seu livro A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, o desmoronamento do direito materno (matriarcado) correspondeu à

"A derrocada do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo mundo. O homem empunhou também as rédeas na casa; a mulher se viu degradada, convertida na servidora, na escrava da luxúria do homem, em um simples instrumento de reprodução" .(itálicos no original)

Cecília Toledo acrescenta ainda que:

"a opressão da mulher é, portanto, um processo ligado às transformações ocorridas nas relações humanas desde as primeiras sociedades que se conhece. As descobertas antropológicas permitem afirmar que a mulher não nasceu oprimida, mas passou a sê-lo por inúmeros fatores, dentre os quais o decisivo foram as relações econômicas, que depois determinaram toda a superestrutura ideológica de sustentação dessa opressão: cultura, crença, valores e costumes(...)"

Tais visões acabam estabelecendo visões econômicas deterministas e simplistas não permitindo estabelecer mudanças, transformações, permanências e continuidades históricas do ponto de vista de outros atores sociais que acabam sendo apenas "vitimizados históricos", portanto impossibilitando a mulher e outros "vitimizados" de narrar sua trajetória política, social e cultural. A revista "Trabalhadores: Trajetória do Movimento Operário" (1989) citava um texto inédito de Eric J. Hobsbawm em entrevista concedida a Radical History Review, confirma a dificuldade em que determinadas linhas historiográficas encontravam em abordar questões de gênero:

"Eu acho que há problemas em escrever a história de um determinado sexo separado do outro, assim como é realmente

impossível escrever a história de uma classe separada da outra. (...) Um grande avanço tem sido o de abrir o horizonte para escrever o que se pode chamar história bissexual, melhor do que monossexual"

A partir da entrevista à historiografia atual o mundo passou por profundas mudanças e, provavelmente, a maneira de escrever a história seguiu além do horizonte do grande historiador. Entretanto, autores afirmam que é possível abordar a história da classe operária a partir de temas específicos sem provocar dicotômicas que o ensino de história através de temas específicos, como história das mulheres, permite desdobramentos positivos que não estão referidos apenas a uma questão ideológica, mas também a uma ampliação da qualidade do conhecimento histórico a ser apreendido pelos alunos. O professor, em sala de aula, pode introduzir aos seus alunos na discussão de questões mais amplas pensadas pelos historiadores, tais como: o imaginário social, as representações, as mentalidades, as diferenças socialmente construídas entre os sexos (Pinsky e Pinsky,2003).

As ideias econômicas deterministas baseadas nos pressupostos marxistas (Marx, 1986), simplesmente estabeleciam uma análise reducionista da história da humanidade entre opressores e oprimidos numa relação dominante e dominado que impedem de buscar novas abordagens. Não pretendo aqui abandonar a perspectiva revolucionária do marxismo, mas permitir visões mais abrangentes dos quais a 3ª geração dos Annales de Le Goff e Nora da chamada Nova História em que passaram a incluir a história das mulheres, entre outras categorias, tem grande contribuição que permitiram abordagens que vão além do determinismo do positivismo e do materialismo histórico expandindo os temas da pesquisa histórica. Para nós, professores de história, o conhecimento cristalizado não permite mudanças e, em contrapartida, não devemos ceder aos modismos acadêmicos e suas vertentes hegemônicas que perpassam pelo positivismo, marxismo, neomarxismo, Nova História, Historia Cultural e a História baseada nas ideias de Foucault.

Não tenho a pretensão de discorrer e/ou defender ou criticar tais vertentes neste artigo, nem ignorá-los, no entanto, precisamos buscar variantes que melhor se adéquem a novas realidades a partir de maior flexibilização teórico-metodológica. Devemos considerar, entretanto que as críticas e reflexões são partes intrínsecas da profissão, é o que nos nutre e nos faz historiadores, pois o saber histórico abre um leque de possibilidades subjetivas infinitas por não existirem verdades absolutas. Como vimos, questões com temáticas oriundas do imaginário social, de representações e mentalidades, incluindo as diferenças sociais construídas entre os sexos e amplamente pensadas por historiadores podem ser introduzidas em sala de aula, entretanto, estes desdobramentos positivos estarão condicionados ao material didático pré-selecionado, da forma como se dará a abordagem e na formação acadêmica de quem vai mediar o conhecimento, sempre considerando o contexto sociocultural dos educandos.

2.1 Saberes Acadêmicos: outras abordagens da História

No início dos anos 70, sob o domínio do autoritarismo e da repressão do regime militar cresce o movimento feminista na América Latina influenciado pelo movimento feminista internacional e pela maior incorporação das mulheres no mercado de trabalho e de sua maior inserção no sistema educacional, contribuindo para a reformulação da produção acadêmica e principalmente da ciência histórica menos androcêntrica. Neste mesmo período trabalhos direcionados à escrita das mulheres emergem com consistência a partir de 1973 na França com Michele Perrot, professora da Universidade de Paris, junto com outras pesquisadoras que buscavam responder a uma pergunta: As mulheres têm uma história ? No início da década de 1990, organizou em parceria com o historiador Georges Duby a obra A História das Mulheres no Ocidente, que trata da situação das mulheres dentro de uma periodização que se estende da antiguidade aos dias atuais. Entretanto, a mulher tinha tal "história": ora como vítima ora como culpada. Esta visão historiográfica seria contestada por Michelle Perrot "As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história" (1988,12)

Toda essa produção acadêmica promoveu mudanças de paradigma na historiografia contemporânea que possibilitaram o surgimento de novos objetos, problemas, instrumentos e abordagens do saber histórico. Novas temáticas como a social, cultural, demográfica e das mentalidades são incorporadas a história, nas palavras de Jaques Le Goff a "história vista de baixo" (Le Goff,1995).

A produção historiográfica brasileira desde a década de 80, tem se dedicado a reflexão sobre as reformulações do ensino de História que envolve a redefinição conceitual e teórica em torno dos conteúdos e dos métodos de ensino articulado com os novos objetivos da sociedade (Bittencourt,2000). A autora acrescenta ainda que:

"As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como reportar às suas necessidades sociais e culturais (...)"

Entre esses novos anseios por mudanças de conteúdos e métodos de ensino incluem-se aqueles que favoreçam a construção de valores assentados em princípios étnico-raciais e de gênero. Tendo em vista as novas necessidades que atendam a todos os segmentos da sociedade é imprescindível, para tanto, elaborar projetos educacionais inovadores que permitam abordagens e desenvolvimento de ações que contraponham a visão eurocêntrica e androcêntrica dominante no sistema educacional e na cultura brasileira.

No que se refere à questão das mulheres na História, deve-se propor métodos que valorizem seu papel protagonista forçosamente silenciada pela reprodução de um conhecimento embasado no sexismo transmitido pela escola. Conforme alega Monteserrat Moreno, "a escola, por seu caráter normativo e por seu papel transmissora de conhecimento, também está contaminada pelo sexismo, que constitui o código secreto e silencioso que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos, mulheres e homens" (1999,p.4). Portanto, para autora, os fundamentos científicos que discriminam a mulher devem ser recusados pela escola, bem como o sexismo, presente na linguagem, nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar e na forma de apresentação dos mesmos conteúdos nos livros didáticos.

3.Revisando o Livro Didático

Considerar o livro didático, como uma "muleta" do professor, e persistir como principal material referencial de professores e alunos contribui significativamente para a perpetuação da visão conservadora e patriarcal da História. Ele é apenas mais uma das ferramentas que precisa ser adequadamente utilizada ou descartada. As imagens do livro didático, apesar de grande parte de esses livros atenderem apenas aos interesses do mercado editorial, podem ser bem aproveitados desde que seguida de uma análise crítica. Refletindo sobre o conjunto de imagens mais comuns no cotidiano escolar: as ilustrações do livro didático, Bittencourt afirma:

"É uma mercadoria com múltiplas facetas, mas também um depositário de conteúdos escola¬res, um instrumento pedagógico e um veículo porta¬dor de valores, de ideologia, de cultura. Várias pes¬quisas demonstram como textos e ilustrações trans¬mitem estereótipos e valores dos grupos dominan¬tes"

Utilizado como instrumento pedagógico a autora afirma que ele é capaz de oferecer uma série de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho). Portanto, conclui que este instrumento de aprendizagem pode ser utilizado de forma eficiente desde que adequado às necessidades de um ensino autônomo por meio de uma leitura crítica na sala de aula.

O livro didático também assume outras funções quando utilizado de maneira planejada e como uma das partes do processo do ensino-aprendizagem. Conforme aponta Choppin (2004,p.533), o livro didático pode assumir "múltiplas funções", sendo elas: a função referencial (o livro didático torna-se uma referência para elaboração de currículos ou programas); a função instrumental (o livro didático propõe métodos de aprendizagem, exercícios e atividades); a função ideológica e cultural (o livro didático é transmissor de valores e, em certos casos, de doutrinação das jovens gerações); e a função documental (o livro didático é documento e, também, objeto de pesquisa).

Na Escola Estadual Professora Alice Chuery de Guarulhos adotou-se por três anos consecutivos, conforme estabelece o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o livro de Divalte Garcia Figueira (2005) para o ensino médio, volume único. Trata-se de uma obra elaborada em estilo simples, direto e de fácil compreensão conforme afirma seus próprios editores, com algumas particularidades como abertura dos capítulos por meio de foto, imagem ou caricatura, propondo uma reflexão sobre o tema tratado e finalizam cada tema com leitura complementar que estimula reflexões e debates a partir de textos de historiadores, documentos da época e matérias de jornais e revistas que contribuem para que os estudantes estabeleçam relações entre o estudo de história e suas vivências. Apesar das atividades diversificadas propostas pelo livro didático percebem-se a manutenção de ponto de vista etnocêntrico e sexista.

4.NOVAS LINGUAGENS

A utilização de diferentes fontes de linguagem proporciona formas de aprendizagem e possibilita desconstruir visões conservadoras e viabilizar uma aprendizagem pautada no pluralismo. Para Moran:

"A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos". (itálicos no original)

Entre as tecnologias propostas o autor propõe a utilização da televisão e do vídeo como uma linguagem audiovisual capaz de desenvolver múltiplas atitudes, perspectivas e de solicitar constantemente a imaginação e reinvestindo a afetividade como um papel de mediação primordial no mundo.

Entre as várias propostas de utilização da televisão e do vídeo na educação escolar

que sejam capazes de atrair os educandos de forma criativa e envolvente, Moran sugere usar o vídeo como sensibilização, ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas entre outros meios. Neste caso podemos enriquecer as aulas de história por meio da utilização de filmes como elementos estratégicos para o desenvolvimento de outras abordagens que não se destacam nos livros didáticos ou são omitidas.

Napolitano (2003, p.11) acrescenta que:

"trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte."

A simples exibição de um filme poderá estimular no educando motivação no processo de ensino-aprendizagem, mas do que isso, ele poderá provocar emoções múltiplas e criar significado para busca do conhecimento. Para que isto ocorra devem-se montar estratégias que o transforme em um espectador ativo, deixando de ser um simples consumidor de imagens, e interessar-se em compreender o filme, mesmo ao seu modo, sem impor ou induzir interpretações. Para Gilmar Santana "assistir, apreciar, analisar e entender um filme. Já isoladamente ou com intersecções entre elas, em cada uma dessas máximas pode-se obter inúmeros resultados interpretativos sobre a obra cinematográfica em recepções tanto mais quanto menos apuradas."

Ao mesmo tempo em que as imagens cinematográficas os fazem embarcar no tempo e no espaço de uma época em que valores, hábitos, culturas, estética, comportamento, relações sociais passam a ser descobertas, identificadas e relacionadas à sociedade em que vive, provoca emoções e posteriormente motivações a permanecer nesta viagem histórica numa participação mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a formulação de Edgar Morin, para que haja o processo de "projeção, identificação e participação" com o filme, (o ato de emocionar-se em seus vários aspectos: chorar, rir, sentir amor, raiva, medo, etc.) é essencial. (Morin, apud Santana)

Leida Raasch aponta que o importante neste processo de motivação é fazer que o educando possa encontrar suas próprias formas de pensar e aprender e transformá-los em agentes do processo de ensino-aprendizagem.

"Os educandos devem sentir-se estimulados a aplicar seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade".

Como obra de arte passa ser uma cultura fundamental para formação dos nossos educandos que está permanentemente envolto pelo mundo imagético que exige constante decodificação. O cinema nas aulas de história alfabetiza o olhar do espectador quando acompanhado de um mediador consciente que vai além do livro didático, do giz e da lousa e do saber histórico conservador. Nossos educandos podem se tornar mais críticos diante das manifestações artística, cultural e estética e, nas palavras de Tardif "Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico" (TARDIF, 2002, p.42). Neste sentido, Ferro aponta que um filme oferece inúmeras possibilidades de análise. O autor comenta que:

[...] entre o cinema e a história, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses lugares o cinema intervém. (FERRO. 1992, p. 11)

Plano de aula

Este plano de aula visa trabalhar com os alunos do 9º ano a partir de novas abordagens historiográficas que combatam o sexismo na sala de aula. Será tomado como referência o livro didático de Divalti Garcia Figueira, adotado pela Escola Estadual Professora Alice Chuery da região central de Guarulhos-SP. O conteúdo selecionado trata da Revolução Industrial, destacando o pioneirismo da Inglaterra que reunia as condições materiais, políticas e econômicas necessárias para o desenvolvimento do sistema fabril, além da grande oferta de mão-de-obra e mercado consumidor.

No âmbito social o livro aborda o surgimento de uma classe social formada por trabalhadores fabris e de transporte e as péssimas condições de trabalho, a falta de regras ou limites do exercício do trabalho, os baixos salários e o uso intensivo de mulheres e crianças. O livro sugere, a partir de um texto complementar adaptado de José Jobson de Arruda intitulado "O trabalho infantil nas fábricas", um debate indagando da possibilidade da utilização do trabalho feminino e infantil a partir da mecanização e o porquê de serem requeridos nas indústrias.

Devido à necessidade de condensar os conteúdos, pouco se trabalha os movimentos operários, apenas faz citações aos movimentos dos luditas e cartistas como notas explicativas necessitando de pesquisas complementares para melhor aprofundamento, o que me parece salutar já que o livro didático é apenas mais uma ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem.

O tema proposto procurará fazer uma

nova abordagem sobre a primeira fase da Revolução Industrial procurando estabelecer qual o papel das mulheres neste contexto histórico, principalmente a partir do século XVIII, momento em que se deflagram várias formas de movimentos feministas. Pretendo trabalhar a trajetória do movimento operário pelo viés das mulheres, que, apesar das variações no regime de propriedade sempre participaram da atividade econômica – familiar, camponesa, artesã ou de comércio e, no tempo proposto a de trabalhadora assalariada, portanto pensar a escrita da História da qual as mulheres passam a ter um papel fundamental na sociedade ao longo da História.

Pretendo, assim, trabalhar a Revolução Industrial em sua primeira fase, entre 1760 e 1860, na França e na Inglaterra, abordando o emprego em larga escala de mulheres e crianças nas minas de ferro ou carvão e nas fábricas têxteis, enfatizando no primeiro momento a jornada de trabalho e o custo da mão-de-obra infantil e feminina, o controle rígido às crianças e mulheres no interior das fábricas e suas condições de trabalho e sociais. E, no segundo momento, a luta das mulheres em busca da sua emancipação social e política. Para essa discussão, será utilizado texto de Edmund Wilson extraído do livro "Rumo à Estação Finlândia".

Essa discussão deverá ser pautada sobre os seguintes objetivos a serem alcançados junto aos alunos e alunas:

> Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;

> Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação político-institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;

> Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.

>Reconhecer as mudanças do mundo do trabalho a partir da perspectiva da mulher;

>Valorizar as mulheres como protagonista da História da humanidade;

>Reconhecer o papel crescente das mulheres trabalhadoras na luta geral contra a exploração e pela emancipação social, resultante da sua incorporação massiva no mercado de trabalho;

>Compreender a importância dos movimentos das mulheres trabalhadoras como força social autônoma face aos movimentos feministas.

A Metodologia e estratégias serão: Análise documental e de filmes; debates e pesquisa orientada.

Sistematização do processo de ensino-aprendizagem

1º momento: Ação diagnóstica.

Realizar as seguintes indagações: Nossa sociedade há uma distinção entre homens e mulheres a ponto de não terem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades? Por que a história da mulher não é contada nos livros didáticos de História?

Formar grupos para discussão em sala das indagações apresentadas e procurar identificar qual a opinião da maioria da classe e qual a principal argumentação que procura justificar essa opinião. Anotar as opiniões e argumentos com o intuito de a partir dos exemplos levantados, analisar e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem.

2º momento: Ação mobilizadora: Texto para leitura compartilhada.

Será proposta a leitura do texto "Desemprego e desespero", de Edmund Wilson, por se tratar do mesmo assunto retratado nos filmes a serem exibidos, servindo de preparação, possibilitará sensibilizá-los e perceberem que homens, mulheres e crianças eram tratados com o mesmo rigor e que deveriam cumprir as mesmas tarefas. Com uma leitura enfática e emotiva procurar despertar sentimentos e emoções, transportá-los para um ambiente hostil, com os riscos a saúde e a vida dos quais todos eram submetidos independentemente de ser homem ou mulher, criança ou adulto. Provocar questionamentos, promover reflexões, comparar as condições dos operários e das operárias com as condições em que se encontram ou percebem no cotidiano e fazê-los perceberem as permanências, as continuidades e as mudanças ocorridas entre o período estudado e os dias atuais.

Desemprego e Desespero

" A demanda crescente de mulheres e crianças nas fábricas fazia com que muitos chefes de família se tornassem desempregados crônicos, prejudicava o crescimento das meninas, facilitava o nascimento de filhos de mães solteiras e ao mesmo tempo obrigava as jovens mães a trabalharem grávidas ou antes de se recuperarem plenamente do parto, terminando por encaminhar muitas delas à prostituição. As crianças, que começavam a trabalhar nas fábricas aos 5 ou 6 anos de idade, recebiam pouca atenção das mães, que também passavam o dia inteiro na fábrica, e nenhuma instrução de uma sociedade que só queria delas que executassem operações mecânicas. Quando as deixavam sair das verdadeiras prisões que eram as fábricas, as crianças caíam exaustas, cansadas demais para lavar-se ou comer, quanto mais estudar

ou brincar - às vezes, cansadas demais até para ir para casa. Também nas minas de ferro e carvão, mulheres e crianças, juntamente com os homens, passavam a maior parte de suas vidas rastejando em túneis estreitos debaixo da terra, e, fora deles, viam-se presas nos alojamentos da companhia, à mercê da loja da companhia, sofrendo atrasos no pagamento do salário de até duas semanas. Cerca de mil e quatrocentos mineiros morriam por ano, quando se partiam cordas apodrecidas, quando desabavam túneis devido à escavação excessiva dos veios, quando ocorriam explosões devido à ventilação deficiente ou à negligência de uma criança exausta; e os que escapavam de acidentes catastróficos morriam de doenças dos pulmões.

(...) Naquela época em que as leis de proteção aos trabalhadores praticamente ainda não existiam, os antigos camponeses e trabalhadores braçais da Inglaterra, e até mesmo a antiga pequena burguesia, estavam sendo levados para as minas e as fábricas, tratados como matéria-prima para os produtos a serem fabricados, sem que ninguém se importasse nem mesmo com o problema do que fazer com o refugo humano gerado pelo processo. Nos anos de depressão, o superávit de mão-de-obra, que era tão útil nos anos em que a economia ia bem, era despejado nas cidades; estas pessoas tornavam-se mascates, varredores, lixeiros ou simplesmente mendigos - viam-se às vezes famílias inteiras mendigando nas ruas - e, o que era quase igualmente comum, prostitutas e ladrões."

3º momento: Atividade em grupo (processo de avaliação contínua)

A partir do texto, em grupo de 4 integrantes, montar quadro comparativo no qual estejam identificadas as principais semelhanças e diferenças entre aquela época e a sociedade atual, em relação às consequências sociais do desemprego e da existência do trabalho infantil. Tal momento e fundamental no processo de interação e pesquisa em grupo sob orientação do professor na distribuição das tarefas e das fontes.

4º momento: Exibição dos trechos selecionados de "Germinal" e Daens – Um grito de liberdade.

Antes da exibição é necessário traçar um panorama geral do período histórico para que o educando tenha condições de comparar o livro didático, o texto complementar e os seus conhecimentos prévios.

O Filmes "Germinal" do diretor Claude Berri, produzido em 1993, é baseado no romance francês de Émile Zola, de 1881. O filme retrata o cotidiano dos operários e operárias das minas de carvão na região de Montsou, França entre o final do século XIX e início do século XX. As condições insalubres de trabalho nas minas de carvão e o risco iminente de acidentes fatais aliado aos baixos salários e a excessiva jornada de trabalho fazem parte deste universo de miserabilidade aos quais são submetidos homens, mulheres, velhos e crianças. Diante de uma crise de superprodução e a falta de mercado consumidor, os baixos salários são ainda mais rebaixados, além de serem obrigados a arcarem com os custos de sua segurança e pelos prejuízos causados pelos acidentes de trabalho, sendo deflagradas greves.

O filme permite explorar elementos do movimento operário desde a sua formação e suas formas de luta, além das concepções ideológicas marxistas, anarquistas e reformistas (socialdemocratas) e até espontâneos dos quais estavam inseridos.

O propósito da exibição é destacar a forma de incorporação das mulheres ao mercado externo de trabalho desde a sua agilidade na execução de tarefas consideradas masculinas às humilhações submetidas para sua sobrevivência dentro e fora das fábricas, além da dupla jornada de trabalho quando do cumprimento de suas funções no "lar". É possível enfatizar o ímpeto das mulheres nos movimentos reivindicatórios. A cena abaixo é de um dos trechos escolhidos exibi entre as figuras centrais uma das mulheres a frente do movimento grevista segurando um bebê diante das tropas de repressão.



O filme "Daens – Um Grito de Justiça" Autores (roteiristas): Louis Paul Boon e François Chevallier. Dirigido por Stijn Coninx, 1993 retrata, assim como "Germinal", as condições de exploração nas fábricas Belgas, das quais a classe operária estava submetida no final do século XIX. O filme narra a história do Padre belga Adolf Daens, precursor na luta pelos direitos dos trabalhadores, liderando protestos dos operários. O filme destaca o trabalho de mulheres e de crianças, sujeitos a uma jornada de trabalho de até dezesseis horas por dia e salários que a dos homens.



Nos trechos assistidos ficam evidenciadas as relações cotidianas entre os operários no interior de uma mina francesa e numa fábrica têxtil belga e as condições desumanas e insalubres dos quais trabalhadoras e trabalhadores estão submetidos. O interessante é que em ambos os casos é possível realizar uma abordagem no emprego em larga escala de mulheres e crianças nas minas de ferro ou carvão e nas fábricas têxteis durante principalmente a primeira fase da Revolução Industrial. Há possibilidade de perceber dois aspectos do uso indiscriminado da mão-de-obra infantil e feminina: porque eram mais baratos e mais fácil impor às crianças e mulheres ao controle rígido no interior das fábricas.

Diante das novas propostas para se pensar a escrita da história da qual a mulher passa a ter um papel fundamental na sociedade ao longo da história, ambos os filmes podem contribuir para levantar questões e inquietações no que diz respeito ao comportamento de diversas sociedades, com relação ao papel da mulher dando um enfoque menos androcêntrico. Antes da exibição dos filmes Germinal ou Danz proponho o seguinte roteiro em grupo: (processo de avaliação contínua)

Solicitar relatório em grupo de acordo com seguinte roteiro:

- Identificar no filme aspectos que identificam as condições de trabalho e de vida das operárias e das crianças nas fábricas e na vida privada.
- Identificar também hábitos e valores que podem ser percebidos, particularmente no que se refere à posição das mulheres na sociedade da época.
- Identificar as formas de resistência das mulheres.
- Identificar no filme aspectos que caracterizam os papéis sociais exercidos pelas pessoas que habitam a moradia dos operários e nos locais de trabalho;

5º momento: avaliação final em grupo.

Após debates e discussões sobre os resultados propor as seguintes tarefas de pesquisa:

- Comparar aquela época com os dias atuais em relação aos aspectos identificados e indicar: as semelhanças e/ou diferenças existentes; as permanências e/ou mudanças nos hábitos e valores sociais, condições de trabalho e de vida das crianças, homens e mulheres operárias.
- Destacar a exploração do trabalho feminino e a desigualdade existente no mercado de trabalho entre homens e mulheres.
- Destacar o trabalho feminino nas sociedades industriais e a permanência de preconceito que atribuem à mulher um papel de menor importância social do que dos homens – desigualdades civis, trabalhistas e políticas com a organização de movimentos feministas, dupla jornada de trabalho etc. Ao final, cada grupo deverá apresentar oralmente suas conclusões para a classe e escrita para o professor.
- Montar uma linha cronológica da luta das mulheres ao longo do período da Revolução Industrial

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os nossos estudantes contemporâneos exigem mudanças no modo de aprender, já não suportam mais a ideia de meros receptores e acumuladores de informações. A indisciplina e a transgressão são manifestações de não mais aceitar as coisas pré-determinadas e postas pelo adulto. Na era da informação, e do jeito deles, aprenderam a se manifestar. A lousa, os gizes e a mera cópia de conteúdos já não os convencem mais, já não os controlam mais. A desobediência é resultado da intolerância inconsciente do saber imposto. O machismo, a homofobia, o racismo entre outros ismos são reproduções ensinadas pelos adultos, seja pelo exemplo seja pelos bancos escolares.

Como professoras e professores de história temos a responsabilidade de acompanharmos as mudanças que se promovem do ponto de vista das necessidades atuais do educando; interferir, justificar, acompanhar, contestar, discutir e aceitar são verbos inseparáveis para a transmissão do saber histórico. O preconceito e ódio são transmitidos continuamente pelo exemplo e pelos instrumentos de perpetuação monopolizados pelos serviçais do capital onde se faz prevalecer o individualismo, o consumismo e a competição, divulgando continuamente uma visão estereotipada e secundarizada das mulheres, dos homossexuais, dos negros. A ética e a convivência democrática são princípios que o ensino de História pode e deve transmitir

em conjunto com os conteúdos curriculares.

Aulas bem planejadas, com a implementação de recursos didáticos e material pedagógico adequado, contribuem significativamente para a construção de valores e atitudes e , ao mesmo tempo, para a desconstrução dos comportamentos homofóbico, xenofóbico, machista, racistas e outras insanidades socialmente arquitetadas. A educação baseada no pluralismo é um dos antídotos para combater essas doenças sociais, principalmente no que se refere ao combate à violência sofrida cotidianamente por mulheres e homossexuais, tolerada pelo Estado. Portanto, a simples exibição de um filme, aliado a uma leitura compartilhada atenta, das imagens e dos textos do livro didático, pode fazer uma grande diferença no processo de ensino aprendizagem, desde que haja um planejamento metódico e sistematizado dos conteúdos a serem trabalhados e, sobretudo, um grande comprometimento social da equipe docente, o processo de ensino-aprendizagem atingirá objetivo de buscar uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEIRAS, Adriano; TAGLIAMENTO, Grazielle; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. Aletheia, Canoas, n. 21, jun. 2005 .

BITTENCOURT, Circe M.F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações.Elba de Sá (Org) Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas, SP, Autores Associados – Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico em Sala de Aula. SP: Contexto, 1997, p.17.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa, v. 30, nº 3. São Paulo: USP, 2004, p. 549-566.

FIGUEIRA, Divalte Garcia – História: Volume Único. 1ª edição – São Paulo: Ática, 2005

FERREIRA, Angela Ribeiro. Representações da história das mulheres no Brasil: em livros didáticos de história. Ponta grossa: UEPG, 2006.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDRICH, Engels, A origem da família, da propriedade privada e do estado. Escala, 2003.

LE GOFF, Jaques. A História Nova. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Marx, K. A ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1986

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 11.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 11ª ed., Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. Culturas de massa no século XX: o espírito do tempo. Volume I: Neurose, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. Apud: SANTANA, Gilmar. O filme contextualizado – diálogos entre sociologia e cinema. Disponível em: http://www.ufscar.br/rua/site/?p=1365

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina. São Paulo: Moderna, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto,2003.

PERROT, Michelle. Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.212.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

RAASCH,Leida. A motivação do aluno para a aprendizagem. Disponível em:

http://www.univen.edu.br/revista. Acesso em 13/10/2022.

SANTANA, Gilmar. O filme contextualizado – diálogos entre sociologia e cinema. Disponível em: http://www.ufscar.br/rua/site/?p=1365.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes,2003.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. Cadernos Marxistas, Ed. JL Sundermann – São Paulo, 2001.

_____Trajetória do Movimento Operário" in Trabalhadores. Publicação mensal do Fundo de Assistência a Cultura – Prefeitura Municipal de Campinas, 1889.

_____WILSON, Edmund. (1986), Rumo à estação Finlândia: escritores e atores na história. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.