



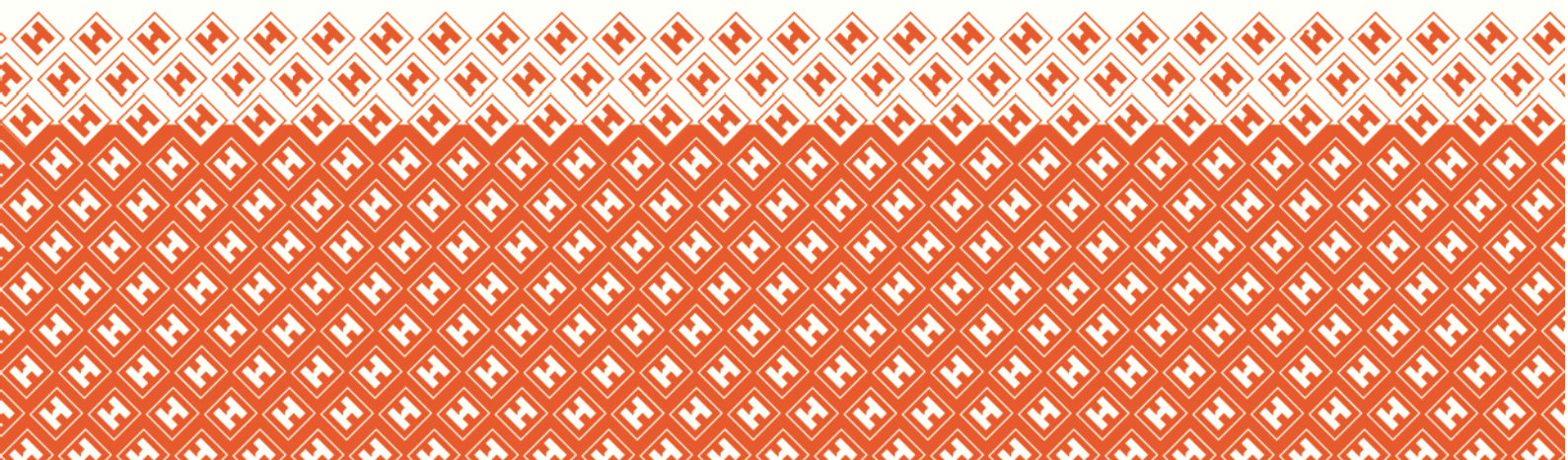
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SÂMYA GOMES MARINHO DE OLIVEIRA

QUEBRANDO O SILÊNCIO: uma proposta curricular de
enfrentamento às violências contra as mulheres para o Ensino de
História do Novo Ensino Médio do Ceará

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
Junho / 2025



SÂMYA GOMES MARINHO DE OLIVEIRA

QUEBRANDO O SILÊNCIO: uma proposta curricular de enfrentamento às violências contra as mulheres para o Ensino de História do Novo Ensino Médio do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História (Área de concentração: Ensino de História)

Orientador: Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton

**PARNAÍBA - PI
2025**

O48q Oliveira, Samya Gomes Marinho de.

Quebrando o silêncio: uma proposta curricular de enfrentamento às violências contra as mulheres para o ensino de História do Novo Ensino Médio do Ceará / Samya Gomes Marinho de Oliveira. - 2025. 197f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI, Mestrado Profissional em Ensino de História, 2025.

"Orientador: Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton".

1. Violência Contra as Mulheres. 2. Ensino de História. 3. Ceará. I. Botton, Fernando Bagiotto . II. Título.

CDD 371.334

SÂMYA GOMES MARINHO DE OLIVEIRA

QUEBRANDO O SILÊNCIO: uma proposta curricular de enfrentamento às violências contra as mulheres para o Ensino de História do Novo Ensino Médio do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História (Área de concentração: Ensino de História)

Data: 28/05/2025

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton – UESPI (Orientador)

MEMBROS: Profa. Dra. Fernanda Cássia dos Santos – ESEBA/UFU (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Georgiane Garabely Heil Vázquez – UEPG (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho – UESPI (Examinadora Interna)

**PARNAÍBA - PI
2025**

Dedico este trabalho à minha mãe, Iolanda, ao meu pai, Gleison, e às minhas irmãs, Tainah e Lívia — meu abrigo, meu alicerce, meu porto seguro.

Pelo amor que sustenta, pelo incentivo que impulsiona e pelo apoio incondicional que nunca me faltou.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada, é impossível não olhar para trás e reconhecer que nenhum passo foi dado sozinha. Esta dissertação carrega, além de estudos e teoria, os gestos, as presenças e os silêncios que me sustentaram. Agradeço, com todo o meu coração, à minha família — em especial à minha mãe, Iolanda, ao meu pai, Gleison, e às minhas irmãs Tainah e Lívia — por serem meu refúgio e minha força. O amor, o incentivo constante e o apoio incondicional que recebi de vocês foram o solo fértil onde pude crescer, sonhar e perseverar.

Ao meu amor, Felipe, agradeço pela fé constante em mim, mesmo nos dias mais desafiadores e nas ausências inevitáveis que a pesquisa acadêmica exige. Seu carinho e seu apoio foram e são abrigo.

Aos meus companheiros de quatro patas — Belchior, Tim Maia e Rita Lee — agradeço pela companhia silenciosa e fiel durante os longos dias e noites de estudo e escrita. Entre miados, cochilos ao meu lado e olhares atentos, vocês foram presença constante, transformando a solidão do processo em aconchego e afeto.

Ao meu orientador, Fernando Botton, sou grata pela compreensão, pela paciência e pelas palavras que me guiaram com leveza e sensibilidade. Sua orientação ultrapassou os limites acadêmicos e se tornou um exemplo de humanidade e compromisso.

Às professoras e professores do ProfHistória que, ao longo do percurso, lançaram luz sobre novos caminhos, meu sincero agradecimento. Cada aula e cada troca contribuíram para ampliar minha visão e enriquecer este trabalho que carrega um pouco de cada texto e discussões travadas durante os encontros.

Às amigas e amigos que dividiram comigo as angústias e conquistas desse processo, deixo meu carinho. As conversas e os sorrisos compartilhados tornaram o caminho mais leve.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) agradeço pelo apoio financeiro concedido durante o período do mestrado. A bolsa recebida foi fundamental para a continuidade e o desenvolvimento desta pesquisa, permitindo dedicação integral às atividades acadêmicas e científicas.

Assim como agradeço imensamente à Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde tive a honra de realizar minha graduação e meu mestrado. Foi nesse espaço de conhecimento, resistência e transformação que cresci como pessoa e como profissional. Viva a Universidade Pública!

Por fim, agradeço à vida, pelo tempo e pelas lições. E a mim mesma, pela coragem de continuar mesmo quando tudo parecia turvo. Este trabalho é também uma prova de que persistir e estudar valem a pena.

*Nós escolhemos umas às outras
e o limite das batalhas de umas e outras
a guerra é a mesma
se perdermos
um dia o sangue das mulheres irá
coagular
sobre um planeta morto
se vencermos
não há como saber
buscamos além da história
por um novo e mais possível encontro.*

Esboços - (Audre Lorde)

RESUMO

O presente trabalho busca compartilhar uma proposta de disciplina eletiva para o Novo Ensino Médio do estado do Ceará, concebida como ferramenta pedagógica e meio didático eficaz de reflexão e combate às violências contra as mulheres, recorrendo ao ensino de História. Diante dos alarmantes índices de violência de gênero no Brasil – com destaque para o Ceará, que registra números históricos preocupantes, a iniciativa propõe desnaturalizar esse fenômeno ao situá-lo em perspectivas históricas, sociais e culturais. Para isso, articula discussões sobre a formação do Brasil e do Ceará, o protagonismo das mulheres como sujeitos históricos e as estruturas de poder que perpetuam as violências contra as mulheres. O convite ao desafio dirige-se a professoras(es) e agentes da educação: repensar suas práticas pedagógicas, cotidianas educacionais e militantes, transformando a sala de aula em espaço de diálogo crítico. A disciplina configura-se como um currículo diversificado, que reconhece a História Escolar não apenas como transmissão de conteúdos, mas como arena para problematizar as violências historicamente enraizadas contra as mulheres. Como produto educacional, foi elaborado um manual didático para professores de História interessados no ensino voltado à temática, contendo: ementa, sequências didáticas, atividades, fontes históricas, indicações de filmes, vídeos, músicas e jogos, além de bibliografia complementar para uso e adaptação de acordo com as aspirações do(a) professor(a) em sala de aula.

Palavras-chave: Violência contra as mulheres; Ensino de História; Ceará.

ABSTRACT

This paper aims to share a proposal for an elective subject for the New High School of the state of Ceará, conceived as a pedagogical tool and an effective didactic means of reflecting on and combating violence against women through the teaching of History. Given the alarming rates of gender violence in Brazil - especially in Ceará, which records worrying historical figures -, the initiative proposes to denaturalize this phenomenon by situating it in historical, social and cultural perspectives. To this end, it articulates discussions on the formation of Brazil and Ceará, the protagonism of women as historical subjects and the power structures that perpetuate violence against women. The invitation to the challenge is addressed to teachers and education agents: to rethink their pedagogical practices, daily educational and activist practices, transforming the classroom into a space for critical dialogue. The subject is configured as a diversified curriculum, which recognizes School History not only as a transmission of content, but as an arena to problematize historically rooted violence against women. As an educational product, a teaching manual was prepared for History teachers interested in teaching on the subject, containing: syllabus, teaching sequences, activities, historical sources, recommendations for films, videos, music and games, as well as complementary bibliography for use and adaptation according to the teacher's aspirations in the classroom.

Keywords: Violence against women; History Teaching; Ceará.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES: UMA BANDEIRA DE LUTA FEMINISTA.....	24
2. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES.....	45
3. PATRIARCAS E CORONÉIS: AS ESTRUTURAS DE PODER E SUAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO E OPRESSÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E CEARENSE.....	64
3.1. Patriarcado à brasileira: raízes coloniais na História do Brasil.....	64
3.2. Coronelismo cearense: entre mandos de homens e silêncios de mulheres.....	76
4. “LUGAR DE MULHER CEARENSE É NA HISTÓRIA”: ENTRE A LUZ DA RESISTÊNCIA E A SOMBRA DA VIOLÊNCIA.....	90
4.1. Bárbara de Alencar: “De matriarca do Cariri à primeira presa política do Brasil”.....	91
4.2. Preta Tia Simoa: “De ex-escravizada a líder da resistência contra a escravidão no Ceará”.....	96
4.3. Maria da Penha: “De sobrevivente da violência doméstica a símbolo nacional da luta pelo fim das violências contra as mulheres”.....	101
4.4. Caso Dandara dos Santos: “Travesti é espancada até a morte”.....	107
4.5. Caso Yanny Brena: “Vereadora foi assassinada pelo companheiro no Ceará”.....	110
4.6. Caso Natany Alves: “Rendida por três homens ao sair de igreja e morta a pedradas”.....	112
Considerações finais.....	116
Referências.....	120
Apêndice.....	132

INTRODUÇÃO

Começo escrevendo essas linhas citando uma frase de Cecília Meireles, poetisa e educadora brasileira: “A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas” (Meireles, 1954, p. 47). São essas palavras que me guiam no caminho que venho trilhando no trabalho docente na educação básica e nesta proposta de dissertação. Mas antes de tratar sobre o estudo e o produto educacional desta pesquisa, um recuo no tempo se faz preciso, pois o meu passado e minhas experiências individuais, que estão por trás desta escrita, justificam meu presente, minhas motivações e minhas escolhas. Apresentar esta pesquisa também é, de certa forma, apresentar-me, uma vez que “[...] o conhecimento das histórias de vida de outros professores e a percepção de como as experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais auxiliam os demais na reflexão e identificação dos problemas encontrados em sua atuação como docentes” (Kenski, 1994, p. 47).

Falar sobre o vivido é uma tarefa complexa, mas a qual me coloco a tentar cumprir de forma breve. Por isso, proponho um deslocamento temporal que levará o(a) leitor(a) há alguns anos, precisamente em direção a formação acadêmica por mim experimentada. Enfoco esse momento, pois acredito que foi a partir daí que as questões que atravessam esta pesquisa começaram a se travar na constituição do meu ser, mesmo que inconscientemente. No tempo de quatro anos de graduação, que se transformaram em cinco (2017-2022) devido a uma greve e, posteriormente, à pandemia da COVID-19, me vi diversas vezes cercada de dúvidas e inquietações. Eu adorava o curso de História, as disciplinas, as aulas, as leituras e discussões propostas, porém, rejeitava a ideia de ter que me tornar uma professora. Não me enxergava nessa função, não me vislumbrava no ambiente educacional, apesar de ter participado como bolsista de programas que visam aproximar os estudantes de licenciaturas às realidades educacionais e aprimorar suas formações pedagógicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), esse último no formato remoto. Ainda assim, a universidade revelou uma acentuada dissociação entre teoria e prática, e demorei muito a entender que estava me formando para ser uma educadora que trabalha com o processo de ensino e aprendizagem e tudo mais que provém disso.

No final do ano de 2021, com a retomada gradual do ensino presencial em algumas instituições escolares, surgiu a oportunidade de substituir um professor da disciplina de História em uma escola pública estadual de Ensino Médio do Ceará. A princípio, sem muitas expectativas encarei o desafio, mesmo ainda não estando com o diploma em mãos e tendo

pouquíssimas experiências com ensino e quase nenhuma afinidade também. Logo fui chamada para assumir as turmas de segundos e terceiros anos da referida escola. O processo de preparação se tornou um grande momento de entusiasmo e insegurança ao mesmo tempo, pois pisar pela primeira vez no chão da escola, de fato como professora, foi uma sensação inédita. Chegar em um lugar novo com cerca de quarenta rostos diferentes e completamente desconhecidos te olhando em cada turma nos tira da zona de conforto e causa ansiedade e frio na barriga.

O choque oriundo do real contato com a educação me foi de imediato e os resultados iniciais foram desastrosos. Eu não tinha domínio de uma sala de aula e não sabia me comunicar direito com os jovens, apesar da minha idade de 23 anos na época não ser tão distante da deles. Preparava aulas extremamente conteudistas e maçantes, me aborrecia com qualquer movimentação ou barulho no ambiente e sempre estava pronta para enfrentar aqueles alunos de mau comportamento de forma ríspida e grosseira, como gesto de afirmação para comigo mesma. Senti uma instantânea frustração, pois nem eu, enquanto professora, e nem a disciplina que eu estava ministrando conseguiam envolvê-los. Me cobrava a todo momento por não estar atingindo a excelência na arte de ensinar, como se isso fosse possível de ser realizado a toda aula e momento. Consequentemente, o tombo foi inevitável, mas serviu para que mais tarde eu pudesse aprender com meus erros, minhas fragilidades e meu fracasso. No fim das contas eu só era uma jovem professora imatura e inexperiente que tropeçava ao tentar caminhar, mas até entender isso eu constantemente me indagava: “Será que eu tinha ‘nascido’ para isso?”, “Por qual motivo os alunos tinham tanto desinteresse e eram tão pouco engajados nas aulas de História?”. Perguntas como essas fizeram eu me sentir como se eu estivesse à beira do abismo com apenas duas saídas viáveis: retirar-me com medo do vazio da imensidão ou levantar, sacudir a poeira e explorar o horizonte. Assim, encarei o que, para mim, ainda era desconhecido e pude lidar com o abismo sob uma nova perspectiva, pois, evocando a afirmação de Nietzsche, “o que não me mata, faz-me mais forte”¹.

Apoiada nessas reflexões da minha incipiente prática pedagógica, enquanto vou me descobrindo na profissão, sendo aluna do primeiro semestre do mestrado do ProfHistória em busca de me tornar uma professora pesquisadora qualificada, em meados de 2023, fui capaz de compreender que eu precisava firmar e assumir um compromisso como educadora que lida com seres humanos plurais e ativos que sentem, reagem e que estão em pleno processo de formação, e não com sujeitos passivos programados para obedecer e reproduzir. Enquanto

¹ Essa citação do filósofo Friedrich Nietzsche está em sua obra “Crepúsculo dos Ídolos” (1888).

professora, precisava pensar o ensino voltado para a efetiva aprendizagem dos alunos, que fizesse sentido e tivesse significado real para eles, posto que “[...] levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens” (Caimi, 2006, p. 24).

Nesse contexto, o ProfHistória revelou-se fundamental para consolidar essa compreensão e transformá-la em prática qualificada. O programa não apenas me forneceu o rigor teórico-metodológico da pesquisa histórica, mas promoveu uma reflexão crítica e contínua sobre a ação docente, alicerçando eticamente minha atuação. Ao me instrumentalizar com referenciais que dialogam diretamente com os desafios da sala de aula, o mestrado capacitou-me a transcender a intenção e operacionalizar o compromisso com alunos plurais e ativos. Ele qualificou-me como “professora pesquisadora”, justamente ao ensinar-me a investigar minha própria prática, a construir estratégias de ensino que partam dos universos discentes e a garantir, com fundamentação científica e sensibilidade pedagógica, que o conhecimento histórico seja apropriado de forma crítica e significativa. Dessa forma, o ProfHistória constitui-se não apenas como um degrau de formação profissional, mas como o espaço essencial para estruturar minha identidade docente sobre pilares éticos indissociáveis da competência técnica, permitindo que eu transforme o entendimento da história em ferramenta efetiva de humanização e formação cidadã.

No tempo em que eu tomava essa consciência crítica sobre minha profissão e meu papel, algumas situações dentro da escola me inquietavam e se tornavam cada vez mais frequentes, me fazendo sentir angústias que sufocavam o peito e arrepios gelados que percorriam minha espinha. Circunstâncias essas que me levaram a conhecer a história de várias meninas vítimas de violências e a desempenhar funções que vão muito além da docência. Uma delas foi a de confidente, quando, privativamente, essas alunas me procuraram em um momento de dor e desamparo para desabafar sobre seus traumas, medos e aflições perante violências sofridas, principalmente, em casa², sendo a maioria dos casos, a violência sexual. Em nossa sociedade essa prática é disseminada devido a existência de uma “cultura do estupro”³, um abuso brutal que, segundo os padrões culturais vigentes, costuma punir as

² Segundo dados do Mapa da Violência de Gênero no Ceará, familiares perpetraram 34% dos estupros de mulheres entre 2014 e 2017. Disponível em: www.mapadaviolenciadegenero.com.br. Acesso em: 20 out. 2023.

³ De acordo com Lilia Schwarcz, “o termo ‘cultura do estupro’ foi utilizado pela primeira vez nos anos 1970, por ativistas da assim chamada segunda onda do feminismo. O objetivo era alertar acerca da regularidade desse tipo

mulheres pela ocorrência. Além disso, segundo os estudos de Daniela Maldonado e de Lúcia Williams, crianças e jovens que sofrem ou presenciam violência doméstica têm seus comportamentos influenciados, de forma direta ou indireta, dentro da escola mediante a essas dolorosas vivências (Maldonado; Williams, 2005). Visto que “[...] tem sido identificada maior prevalência de depressão, ansiedade e fobias em mulheres em situação de violência [...] do que as mulheres que não sofrem diretamente esses abusos” (Negrão, 2016, p. 117). Concomitante a isso, outros fatos dentro do ambiente escolar diversas vezes me impactaram, quando presenciei, escutei e fui alvo de falas e atitudes que naturalizam as relações de gênero, de opressões e de violências contra as mulheres na sociedade, que nos desrespeitam de forma agressiva e desumana. Essas problemáticas que tanto me incomodam estavam e estão persistentemente tanto na minha realidade como na de tantas outras pessoas, compondo as teias do cotidiano que se manifestam sutilmente em nossas rotinas através da vida pessoal, das relações sociais e familiares, do trabalho, nos ciclos de hábitos e de comportamentos.

Apesar de serem situações que podem ser vistas como particulares, eu já havia aprendido com as leituras e discussões feministas propostas em disciplinas do ProfHistória que “o pessoal é político” e que isso não era mais apenas sobre mim ou minhas alunas, mas sobre algo muito maior. A essência das violências sofridas por nós retrata as opressões vivenciadas pelas mulheres em qualquer lugar do país, de qualquer cor, classe e orientação sexual, como nos revela a difícil conjuntura histórica e atual da classe feminina. Afinal, quantas histórias de mulheres (no plural, negras, brancas, indígenas, latinas, lésbicas, trans, pobres, portadoras de deficiência, crianças, idosas e etc.) não se identificam aos sofrimentos sentidos pelas minhas alunas? Quantas mulheres não são vítimas em situações por puramente discriminação de gênero? Que mulheres nunca foram violentadas de alguma forma? Quantas mulheres sobrevivem ou são mortas todos os dias frente às violações que estão todas suscetíveis? Por certo, pensando em nossa realidade, enquanto você lê esse texto, em média, 1 mulher é violentada sexualmente a cada 10 minutos⁴ (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020), mais de 500 mulheres são agredidas por hora⁵ (Fórum Brasileiro de Segurança Pública,

de violência e mostrar que se trata de crime hediondo, diante do qual a sociedade deve responder com tolerância zero” (Schwarcz, 2019, p. 189-190).

⁴ A estatística de que 1 mulher é violentada sexualmente a cada 10 minutos é derivada de dados de diversas pesquisas e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que realiza anualmente uma pesquisa sobre a violência no Brasil. A violência sexual é uma das formas mais subnotificadas de violência, mas os dados oficiais ainda mostram uma prevalência alarmante de abusos.

⁵ A informação de que mais de 500 mulheres são agredidas por hora também vem de estudos sobre a violência doméstica e familiar. Esses dados são frequentemente citados no contexto da implementação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), que foi um marco na luta contra a violência doméstica no Brasil.

2019) e 1 mulher é assassinada a cada 7 horas no Brasil⁶ (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020). Como defende Djamila Ribeiro, intelectual brasileira e ativista social, em seus livros como *O que é lugar de fala?* (Ribeiro, 2017b) e *Pequeno manual antirracista* (Ribeiro, 2019c), a violência, hoje em dia, é uma preocupação constante da população brasileira. Em contrapartida, a que oprime e mata mulheres ainda é desconsiderada e invisibilizada na sociedade, e tem se agravado cada vez mais, apesar de todas as lutas dos movimentos a favor das mulheres.

As violências contra as mulheres não se trata de um fenômeno isolado ou marginal, e sim configura-se como uma epidemia silenciosa de proporções nacionais, profundamente arraigada na cultura, nas instituições e na estrutura patriarcal que ancora a sociedade brasileira como um todo. E os dados são incontestáveis e aterradores: o Brasil ocupa vergonhosas posições em rankings mundiais de violências contra as mulheres. Essa violência específica, portanto, é, por muitas vezes ainda, banalizada em sociedades que naturalizam tais violações dos Direitos Humanos das mulheres ultrapassando a esfera privada, tendo em vista que “[...] afirmações misóginas fazem parte do nosso cotidiano e estão invadindo a esfera política, ainda dominada pelo universo masculino e por mulheres que não reconhecem nos feminismos [...] uma bandeira de luta e de reivindicação justas” (Schwarcz, 2019, p. 197). Dessa forma, essa problemática demanda respostas urgentes, integradas e que confrontem as raízes machistas que a alimentam, sob pena de continuarmos a testemunhar o extermínio diário de cidadãs brasileiras.

Aos poucos, nesses efêmeros anos de sala de aula, fui compreendendo que algo podia ser feito além de somente escutar e normalizar e pude começar a adquirir mais maturidade profissional e mais consciência das desigualdades históricas. E que, enquanto professora, humana e mulher feminista que não se contenta com a realidade existente e as violências diárias vividas e presenciadas a minha volta, tenho uma responsabilidade a assumir e ela significa ir muito além de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a complexidade da prática educativa e as problemáticas enfrentadas dentro dela se tornaram meus objetos de estudos e reflexões constantes. Pois, como já pensava Karl Marx, em sua obra *O Capital* (1867)⁷, a realidade está permeada pela complexidade das relações sociais, e se fosse transparente e simples, não haveria necessidade de uma análise crítica para

⁶ O dado de que 1 mulher é assassinada a cada 7 horas tem base em registros de feminicídios, que são homicídios de mulheres motivados pelo fato de serem mulheres.

⁷ Marx, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Tradução de Reginaldo Prandi. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

compreendê-las. Então, vê-se preciso investigar historicamente as violências contra as mulheres para enfrentá-las.

Por isso, como historiadora, essa pesquisa resulta de uma história. Uma história constituída por muitas questões e desafios, mas que não é só minha, é das minhas alunas, das nossas irmãs, mães, filhas, amigas, avós e de todas as mulheres pertencentes ao nosso passado, presente e futuro. Então, ancorada em todas essas vivências pessoais e profissionais, encontrei elementos para guiar minha ação e decidi refletir e trabalhar com as dificuldades do meu universo, em vez de lamentá-las. Desse modo, pensando no que estava sob a minha responsabilidade direta e imediata, me comprometi com essas motivações que foram suficientemente determinantes para a minha dissertação que se destina a discutir e, conseqüentemente, produzir uma disciplina para o Novo Ensino Médio, que trata historicamente sobre as violências contra as mulheres⁸ e como criar estratégias de enfrentamento dentro do ensino de História. Com o intuito de desnaturalizar e combater as discriminações, desigualdades, violências e opressões presentes nas relações de gênero e que afetam a vida de todas as mulheres, trazendo para o mais próximo de onde essa pesquisa se encontra, no caso o contexto nacional e estadual, Brasil e Ceará, respectivamente. Uma vez que “[...] o Ensino de História é um campo de infinitas dimensões e que, justamente por isso, nos oferece inúmeras possibilidades de encontros e de diálogos” (Andrade; Pereira, 2021, p. 10). Em concordância com bell hooks:

Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A diversidade de discursos e de presenças pode ser bastante valorizada como um recurso que intensifica qualquer experiência de aprendizado. Nos últimos anos, todos temos sido desafiados, como educadores e educadoras, a examinar os modos como apoiamos, seja consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. E somos todos encorajados por educadores democráticos a nos tornar mais atentos, a fazer escolhas mais conscientes (hooks, 2021, p. 64).

Nessa perspectiva, a elaboração do manual didático emergiu de um processo profundamente ancorado na prática reflexiva e na pesquisa-ação. Partindo da vivência concreta dos desafios e potencialidades do Novo Ensino Médio posto na escola onde eu

⁸ Gostaria de esclarecer que quando me refiro às mulheres trato de todas pertencentes ao gênero feminino sejam elas cis ou trans. Não procuro fazer a distinção entre sexo/gênero dentro deste estudo, seguindo os preceitos da filósofa pós-estruturalista estadunidense Judith Butler, que levanta um conjunto de problemas acerca dessa dualidade firmada. Ela entende tanto o gênero quanto o sexo como sistemas correlacionados frutos de produções discursivas, que se tratados como independentes correm o risco de perder seus sentidos. Para saber mais: Butler, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

lecionava em 2023, me concentrei nas possibilidades desencadeadas por esse novo contexto educacional e identifiquei uma lacuna que poderia ser preenchida com uma proposta pedagógica inovadora. Essa foi a oportunidade ideal encontrada para se trabalhar com a temática selecionada, visto que a ampliação da carga horária da nova estrutura do Ensino Médio determina a junção do currículo obrigatório com a novidade do currículo diversificado, que abarca as chamadas disciplinas eletivas. Assim sendo, dentro do currículo oficial da disciplina de História, o assunto sobre violências contra as mulheres não é tratado de maneira sistemática e explícita. E até pode ser abordado em sala de aula em algum momento e conteúdo específico, porém, isso depende das escolhas da professora ou professor e, quando acontece, quase sempre é visto como um apêndice de algum tema mais amplo. Em 2024, pude transformar essa percepção em ação, criando e ministrando uma disciplina eletiva própria. Foi na arena da sala de aula, implementando e observando diretamente os planos de aula, conteúdos e atividades que desenvolvi o projeto do manual, ganhando forma e substância. A experiência prática funcionou como um laboratório vivo: as respostas dos alunos, as dificuldades encontradas, os ajustes feitos em tempo real e a reflexão crítica contínua sobre o que funcionava ou não para promover aprendizagens significativas, forneceram os insumos essenciais e a validação preliminar para o material. Assim, o manual não foi concebido de forma abstrata, mas sim como uma sistematização e aperfeiçoamento dessa prática docente investigativa, transformando planos de aula testados e refinados em um guia estruturado, com fundamentação teórica embutida, destinado a apoiar outros professores na implementação efetiva da mesma disciplina eletiva. O manual contém ementa e roteiros de aulas, será submetido à análise e, subsequente, aprovação pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) para que seja ofertada dentro do Catálogo de Eletivas do Novo Ensino Médio e possa ser colocada à disposição dos professores da rede estadual de ensino do Ceará.

O ensino de História é um campo de muitas perspectivas, e a sala de aula é um espaço aberto para testar todas as dimensões, além de ser um lugar de descolonização das mentes, de aprendizagem experiencial e único, onde o debate pode se tornar cada vez mais acessível desde que as perguntas apropriadas sejam provocadas e aulas produtivas sejam proporcionadas, enquanto uma intervenção válida para o meio, não só escolar, mas também social. Logo, a escola não deve se preocupar e tratar somente da dimensão cognitiva, pois é nela que se fabricam sujeitos, os educando e socializando. Assim como a educação, que deve ser uma constante prática de liberdade como defende Paulo Freire (1999), é o caminho mais legítimo e valioso para humanizar criaturas, enfrentar opressões e emancipar seres. Ao tomar

essa decisão de abrir caminhos para trabalhar em sala de aula com o combate às violências contra as mulheres utilizando o ensino de História, pode ficar, simultaneamente, em paz comigo mesma e com o mundo que me cerca. Pois é necessário, é possível, é saudável e bonito pensar em um lar, uma família, uma escola e uma sociedade sem espaço para as violências e suas diversas tipologias, sexual, política, psicológica, moral, física, simbólica e patrimonial, que protegem e respeitam as mulheres. Por essa razão, me encontro buscando caminhos e envolvida com a responsabilidade de humanizar criaturas, retomando Cecília Meireles, pois, a educação deve sim se ocupar da alfabetização científica do indivíduo, mas, antes de tudo, deve se preocupar pela produção do sujeito, na direção do sujeito cidadão, desenvolvendo suas capacidades éticas, emocionais e intelectuais.

Por isso, esse estudo lança o desafio aos docentes de História de como quebrar o silêncio que paira dentro das salas de aula sobre o assunto, já que é tratado como um problema de ordem pessoal e/ou familiar, e quando abordado na escola é por mera formalidade durante algum dia do mês de agosto, por exemplo o *Agosto Lilás*, período escolhido pelo Governo Federal para a campanha de conscientização e combate à violência contra as mulheres. O que se revela uma insuficiente intervenção para o meio, dado que levar todas as turmas juntas para o pátio para escutar durante uma hora algum palestrante falar acaba os dispersando e fazendo com que alunas e alunos deem pouca atenção para a temática. Portanto, temos que buscar e fortalecer outros meios efetivos e estratégicos dentro do campo educacional.

Amparada nessas reflexões, a disciplina eletiva pensada e elaborada para ser compartilhada como produto educacional para os demais colegas professores da rede estadual do Ceará, bem como para todos os professores do ProfHistória, busca oferecer sabedoria teórica e, principalmente, prática sobre o que as companheiras e companheiros de profissão podem fazer para transformar a sala de aula em um espaço que favoreça a desconstrução e conscientização histórica, um ambiente de colaboração mútua e de liberdade, indicando caminhos que possam ser percorridos, especialmente no ensino público. Meu propósito não é apenas criar uma disciplina com aulas expositivas, nas quais a professora ou professor detém a palavra e alunas e alunos ouvem, mas sim promover rumos viáveis que favoreçam reflexões pessoais e coletivas. Por isso, o produto educacional que esta pesquisa desenvolve se constitui enquanto um manual didático/prático contendo desde o passo inicial até o desenrolar da disciplina, com uma ementa que se destina a trabalhar com os seguintes conteúdos: 1. Desconstrução de estereótipos de gênero; 2. Associação do feminismo com a violência de

gênero; 3. Conscientização histórica sobre as opressões e violências contra as mulheres; 4. Valorização das mulheres cearenses na história; e 5. Fomentar a empatia e compreensão. Além disso, o manual oferece uma sequência de 20 roteiros didáticos com atividades, indicações de vídeos, filmes e músicas para uso em sala de aula, jogos analógicos e virtuais com o intuito de auxiliar quem tenha interesse em ministrar a eletiva em sua escola ou apenas se basear para elaborar uma aula específica sobre o assunto.

Contudo, antes de qualquer outra consideração, para pensar na elaboração de uma disciplina eletiva de enfrentamento às violências contra as mulheres, este estudo se apoia na perspectiva de gênero⁹ de acordo com as interpretações da historiadora norte-americana Joan W. Scott. Fundamentado em seus estudos mais recentes de Scott (2012), gênero¹⁰ é uma noção que até hoje gera múltiplas e conflituosas significações, convertendo-se em um termo alvo de debates intensos e disputas políticas, principalmente. De modo simples e fácil, Scott salienta que, apesar do gênero ser até hoje uma questão perpetuamente aberta, o interpreta como “[...] a lente de percepção através do qual nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino” (Scott, 2012, p. 332). Ela o entende enquanto uma constituição de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que também se articulam diretamente e explicitamente com noções de poder (Scott, 2019).

Posto isso, fundamentada nessa percepção e apesar das críticas¹¹ presentes, neste estudo faço uso dos debates sobre gênero que permitem compreender que é a cultura, o conjunto das representações sociais presentes em um determinado contexto e as subjetividades que se formam na experiência de cada indivíduo que o constroem. Além de

⁹ Muitas são as abordagens possíveis no campo historiográfico e para além dele para se conceituar gênero, no entanto, não pretendo sintetizar todo o debate pertinente a essa categoria de análise, já que não é o foco e nem há espaço aqui para tal. Nesta pesquisa, já que se trata de um estudo voltado ao ensino básico, procuro tornar tais teorias acessíveis e didáticas, por isso me aproprio apenas dos pressupostos de gênero que me guiam a compreender os conjuntos de normas, discursos, práticas e materialidades que operam na naturalização de noções do masculino e do feminino, como forma de embasar e dar suporte teórico para as discussões que serão apresentadas mais à frente, especificamente, pertinentes às mulheres e as violências de gênero que as mesmas são historicamente submetidas.

¹⁰ O uso da palavra “gênero” ainda é relativamente recente no campo da história, já que o seu emprego se manifesta de forma mais recorrente durante os anos de 1980, utilizada de forma mais séria pelas feministas, momento em que sua ideia se firma em suas abordagens mais culturais e relacionais, e vem se constituindo como um movimento historiográfico que ainda está se consolidando no cenário acadêmico nacional.

¹¹ Teresa de Lauretis, estudiosa italiana do feminismo, é uma das autoras que tece críticas acerca do conceito de gênero unicamente como diferença sexual, pois, para ela essa oposição acaba se tornando uma limitação e surge a necessidade de uma desconstrução do conceito de gênero “que não esteja tão preso à diferença sexual a ponto de virtualmente se confundir com ela, fazendo com que, por um lado, o gênero seja considerado uma derivação direta da diferença sexual e, por outro, que o gênero possa ser incluído na diferença sexual como um efeito de linguagem, ou como um imaginário” (Lauretis, 2019, p. 123).

descartar e combater qualquer naturalização das relações estabelecidas a partir do sexo e determinismo biológico, bem como, enquanto uma “[...] representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. [...] Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe” (Lauretis, 2019, p. 125). Em suma, o gênero “[...] transforma seres biologicamente machos e fêmeas em homens e mulheres, seres sociais” (Amussen, 1985, p. 270). Faço essa ressalva, pois considero a noção de gênero o instrumento fundamental que nos ajuda no diagnóstico, compreensão e extirpação das violências contra as mulheres. Visto que, “[...] é o gênero que vem sendo o principal responsável por determinar o lugar das mulheres na sociedade” (Lerner, 2019, p. 42). Entendo, pois, que para que possamos esmiuçar as violências de gênero contra as mulheres no Brasil e no Ceará, esse fenômeno social que está tão presente em nossa história como em nossa contemporaneidade, precisamos entender as relações existentes entre homens e mulheres, pois são justamente essas relações de cunho histórico, cultural e social que propiciam as diversas formas de violências contra os sujeitos femininos presentes todos os dias na sociedade. Negar o gênero seria negar as relações sociais produzidas por ele que estabelecem e validam a dominação masculina e a opressão das mulheres, já que é o gênero que se torna o principal fator comum dessas violências.

Portanto, minha opção analítica nesta pesquisa foi a de usar a expressão violência de gênero contra as mulheres ao invés de violência doméstica que, apesar de usualmente empregadas com sentidos equivalentes, há divergências entre os significados. Entre as existentes¹², sigo a perspectiva de Heleieth Saffioti (2015), pioneira nas problematizações sobre violência de gênero no Brasil, para ela a violência doméstica está restrita ao espaço privado/familiar, abrangendo as relações conjugais e/ou de parentesco, enquanto a violência de gênero denota algo mais amplo, que inclui todos os âmbitos que rodeiam e afetam as mulheres na sociedade em geral. Nesse sentido, “[...] entende-se que as ações violentas são produzidas em contextos e espaços relacionais e, portanto, interpessoais, com cenários sociais históricos não uniformes” (Bandeira, 2019, p. 295). Ademais, “[...] o uso da expressão violência de gênero tornou-se, portanto, uma categoria que, além de potencializar a complexidade das relações sociais, em nível mais abstrato, consolidou-se como categoria analítica” (Bandeira, 2019, p. 305).

¹² Há quem ainda use o termo “violência intrafamiliar”, “violência conjugal”, “violência familiar”.

Aproveito a ocasião também para explicar minha preferência por usar a categoria “mulheres” no plural, já que usualmente utilizam-se mais o termo no singular: violência contra “a mulher”, como pude observar em buscas de notícias¹³ e pesquisas acadêmicas¹⁴. Minha opção por olhar para as “mulheres”, permite entendê-las de forma mais democrática enquanto um grupo diverso com inúmeras representações, pois o fato de uma pessoa ser uma mulher não a torna igual a todas as demais, e se fundamenta no enfoque feminista materialista da opressão feminina concebido por Monique Wittig, teórica francesa do feminismo, que se afasta e foge da ideia difundida de que mulheres são um “grupo natural” e único. Para ela, devemos fugir da naturalização da história e, assim como para Simone de Beauvoir (1980), “mulher” nada mais é do que um mito. Conforme seus argumentos:

Nossa primeira tarefa, ao que parece, é desassociar completamente “mulheres” (a classe dentro da qual lutamos) de “mulher”, o mito. Pois “mulher” não existe para nós, é apenas uma formação imaginária, enquanto “mulheres” são o produto de uma relação social. Além disso, temos que destruir o mito dentro e fora de nós mesmas. “Mulher” não é cada uma de nós, mas sim a formação política e ideológica que nega “mulheres” (o produto de uma relação de exploração). “Mulher” existe para nos confundir, para ocultar a realidade “mulheres” (Wittig, 2019, p. 88).

Nenhum indivíduo deve ser resumido à sua opressão, pois também é preciso que seja um sujeito individual de sua própria história, carregando sua própria definição e identidade, em razão de seus problemas vistos e tratados como “pessoais” também serem resultados de problemas sociais. Reconheço que a dor de outros sujeitos femininos, o silêncio delas e os consequentes danos que são gerados para a vida delas não são apenas problemas desses sujeitos, mas sim de todas que compartilham uma mesma situação cultural e estrutura histórica e social. E esse é o caso das mulheres, já que nenhuma mulher pode lutar pelas outras se primeiro não lutar por si mesma. Por esse motivo, prefiro tratar sobre mulheres no plural, pois as entendo como sujeitos políticos e de direitos, enquanto produtos de relações culturais, sociais e constituídos historicamente, dado que “[...] temos uma infinidade de mulheres que vivem em intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura” (Harding,

¹³ Como exemplo basta navegar no Google para se ter uma noção: https://www.google.com/search?q=violencia+contra+a+mulher&oq=violencia+contra+a+mulher&gs_lcrp=EgZjaHJybWUyBggAEEUYOdIBCDYzNDFqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 17 abr. 2024. Em uma simples pesquisa despretenhosa já pude notar que as páginas sugeridas pela *internet* trazem o termo no singular, até mesmo os *sites* institucionais do Governo como o do Senado Federal e *sites* de Organizações Não Governamentais para mulheres.

¹⁴ No Google Acadêmico também se nota a mesma incidência: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=viol%C3%Aancia+contra+a+mulher&btnG=. Acesso em: 17 abr. 2024. A mesma percepção se revela ao procurar textos acadêmicos, os artigos e/ou trabalhos que logo aparecem são os que possuem o título “violência contra a mulher”, trazendo o termo mulher no singular.

2019, p. 97). Por isso, as contribuições dos estudos interseccionais, enquanto articulação metodológica fortalecida pelas feministas negras, são fundamentais. Assim sendo, conseguiremos analisar a violência de gênero contra as mulheres enquanto instituição social originada a partir dessas relações e história. Essa análise aponta uma maneira de compreender a história e o fazer historiográfico que, a partir disso, vai desconstruir discursos deterministas, os decifrando como representações fruto das construções culturais firmadas ao longo da história.

Feitas as ressalvas preliminares e se tratando do combate às violências contra as mulheres no que tange à educação, levantamos as seguintes questões: 1. Como pensá-lo e tornar sua reflexão possível no ensino de História da educação básica? 2. Quais estruturas sustentam as violências contra as mulheres no Brasil e, em específico, no Ceará? 3. Como subverter e criar outras narrativas e possibilidades dentro do ensino de História?. Procurando responder às indagações que orientam este trabalho, dividiu-se ele em quatro momentos diferentes, mas que se complementam.

O primeiro capítulo, “O combate às violências contra as mulheres: uma bandeira de luta feminista”, estuda o que são as violências de gênero contra as mulheres e o surgimento do combate a essas violências no Brasil como reação à hierarquia patriarcal que inferioriza o feminino. Aludindo, sucintamente, sobre como o movimento feminista brasileiro, seu contexto histórico e os pensamentos inseridos nele se apropriaram e foram responsáveis pelo levantamento da bandeira pelo fim da violência de gênero. Examina, também, por meio de documentos basilares e de dados estatísticos, a persistência estrutural das violências contra as mulheres no Brasil e no Ceará, abordando como o feminismo transformou a violência de gênero em um problema político e de direitos humanos. A discussão enfatiza que a erradicação exige educação para desconstruir normas machistas, além de políticas interseccionais, pois sem transformação cultural e enfrentamento do patriarcado, as leis não garantirão a efetiva proteção das mulheres.

O capítulo dois, “O ensino de História como ferramenta de combate às violências contra as mulheres”, critica o ensino de História ainda predominantemente tradicional, acusado de perpetuar invisibilidades e, sobretudo, por silenciar mulheres e negligenciar o protagonismo feminino, reproduzindo e reforçando narrativas que naturalizam hierarquias patriarcais nos currículos escolares. Propõe, então, ressignificar a disciplina de História como instrumento crítico e ferramenta para desconstruir estereótipos, resgatar agências femininas esquecidas, valorizar resistências e fomentar debates sobre equidade. Nesse sentido,

analisando documentos curriculares referenciais do Brasil e do Ceará, como a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial do Ceará, destaca a urgência de práticas pedagógicas mais inclusivas através dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que são capazes de articular conhecimentos históricos a questões sociais contemporâneas, contribuindo, assim, com o desafio de desnaturalizar as violências contra as mulheres e promover uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação coletiva.

O terceiro capítulo, “Patriarcas e coronéis: as estruturas de poder e suas relações de dominação e opressão na sociedade brasileira e cearense”, concentra-se na análise de dois conceitos estruturantes desta pesquisa: o patriarcalismo e o coronelismo. A hipótese central sustenta que tais sistemas, enraizados na história brasileira, fornecem bases teóricas robustas para refletir criticamente sobre os alicerces que consolidaram a dominação masculina e a subordinação sistemática das mulheres, tanto no contexto nacional quanto, de forma mais específica, no Ceará. Para explorar essa relação, foi necessário retomar os processos formativos da sociedade brasileira, com destaque para a configuração territorial, política e social cearense, marcada por dinâmicas locais de poder. Nesse percurso, fundamentou-se em estudos clássicos sobre os temas, articulados a estudos históricos e sociológicos, que permitiram desvendar os intrincados aspectos de um cenário marcado por hierarquias rígidas. Tais elementos — desde a centralidade da família patriarcal até as práticas coronelistas de controle político e social — revelam como se estruturou uma ordem de gênero opressiva, sustentada por mecanismos de coerção, tradição e exclusão que se reverberaram nas condições das mulheres cearenses.

Por fim, o quarto capítulo, “‘Lugar de mulher cearense é na história’: entre a luz da resistência e a sombra da violência”, dedica-se à construção de novas narrativas para o ensino de História, destacando trajetórias de três figuras cearenses cuja atuação desafia estruturas de poder e contribui para a ressignificação da memória coletiva. A primeira delas é Bárbara de Alencar, que rompeu com as normas patriarcais ao liderar a Revolução do Crato (1817) e apoiar a Confederação do Equador (1824). Em seguida, destaca-se Preta Tia Simoa, mulher negra e ex-escravizada, que liderou a histórica Greve dos Jangadeiros (1881) e contribuiu, decisivamente, para a abolição antecipada da escravidão na província cearense, em 1884. Por último, a trajetória de Maria da Penha que representa a resistência contemporânea à violência de gênero, hoje símbolo internacional da defesa dos direitos das mulheres, especialmente no enfrentamento da violência doméstica. A partir dessas três histórias, o capítulo propõe uma

análise sobre como os legados de opressão ainda se manifestam nas desigualdades contemporâneas. Para isso, são examinados três casos recentes de crimes contra mulheres ocorridos no Ceará, reforçando a importância de uma abordagem histórica crítica e comprometida com a consciência de gênero e empoderamento feminino.

1 O COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES: UMA BANDEIRA DE LUTA FEMINISTA

Ana Vitória, Cassiana, Eveline, Júlia, Maria, Marina, Verônica e tantas outras mulheres que não tiveram seus nomes expostos perderam suas vidas somente nos primeiros meses do ano de 2024 no Ceará. O estado registrou 76 assassinatos de mulheres durante esse curto período, sendo, em sua quase totalidade, vítimas de violência por puramente discriminação de gênero, conforme notícia do site *GI*¹⁵. Esse é um registro alarmante que, apesar de atingir o Brasil democraticamente, mostra como o grave problema da violência contra as mulheres vem fazendo o Ceará se destacar de forma negativa e preocupante no cenário nacional. As informações apontam que a maior parte dos crimes estão relacionados ao feminicídio, que vem estabelecendo uma realidade crescente, revelando que essa problemática sistêmica e estrutural se constitui em um desafio enorme e de difícil solução para a sociedade enfrentar. Mesmo com os esforços em políticas públicas e ações de segurança, os pontos mais críticos são que o assunto, para além de ser tabu, é reflexo das normas culturais e históricas impregnadas nas mentalidades patriarcais que perpetuam desigualdades naturalizadas de gênero, e influenciam na forma como as mulheres são vistas, tratadas e, muitas vezes, desvalorizadas, contribuindo para a violência em várias de suas tipologias, que, tristemente, são normalizadas/minimizadas e aceitas/impuníveis socialmente. Em matéria divulgada pelo site *O Povo*¹⁶, o Ceará registrou um caso de estupro em via pública a cada 38 horas nos últimos seis anos. Dentre os 1.357 casos de violência sexual ocorridos de 2019 a outubro de 2024, 164 registros são referentes a 2024 e 87,3% do total das vítimas são mulheres, conforme os dados fornecidos pela Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS). Ainda de acordo com o boletim, “Elas vivem: um caminho de luta”, divulgado anualmente pela Rede de Observatórios da Segurança, a cada dois dias uma mulher cearense sofreu algum tipo de violência no estado:

Os 207 casos registrados fizeram de 2024 o pior período em sete anos com relação à violência contra mulheres no Ceará. Em comparação com 2023, o aumento foi de 21,1%. Os feminicídios também aumentaram: de 42 para 45. A maioria das fatalidades foi contra mulheres entre 18 a 39 anos. Parceiros e ex-parceiros

¹⁵ Esse número foi obtido a partir de dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SSPDS). A matéria na íntegra está disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/04/17/76-mulheres-foram-assassinadas-no-ceara-nos-tres-primeiros-meses-de-2024.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2024.

¹⁶ Publicado no dia cinco de janeiro de 2025. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/2025/01/03/estupro-em-via-publica-ceara-registrou-um-caso-a-cada-38-horas-nos-ultimos-6-anos.html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

cometeram 56 das violências. O estado também registrou um caso de transfeminicídio (Dias, 2025, *online*).

As violências contra as mulheres se manifestam de diversas formas, muitas vezes de maneira sutil e disfarçada, o que pode dificultar o seu reconhecimento imediato, como através de um insulto “inocente”, uma “preocupação” em torno do monitoramento, um “leve” empurrão, um “toque” não consensual, uma “investida” sexual ou uma “despretensiosa” ameaça e/ou chantagem até que se atinja o ápice de um assassinato que acaba sendo visto como “passional”. Na maioria das vezes, esses atos começam de maneira aparentemente inofensiva, mas têm um impacto profundo e devastador na vida das mulheres, em sua liberdade, autoestima e bem-estar emocional. Esses são exemplos expressos dos efeitos decorrentes das relações de gênero, já que essas relações constroem a um só tempo os agressores e as vítimas nos mais diversos espaços públicos e privados. Dado que, “[...] as instituições configuram-se em espaços privilegiados, onde os princípios de perpetuação da dominação masculina são elaborados e impostos” (Bandeira, 2019, p. 305).

A velha máxima: “briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, costumeiramente, é evocada para tirar de campo quem ousar intervir em alguma situação, delimitando as violências contra as mulheres como questões de fronteiras pessoais e/ou familiares. Porém, um crime contra qualquer mulher nunca é contra uma mulher, mas sim contra todas as mulheres, pois até podem gerar angústias silenciosas e individuais, principalmente para as mulheres que sentem e vivenciam tais circunstâncias, mas as causas de tais sofrimentos não são problemas privados, e sim questões estruturais e históricas que geram impactos sociais e que precisam ser combatidas coletivamente por todos nós. Qualificar tais violências como de menor potencial impede-nos de enxergar de forma mais ampla o seu complexo contexto e as relações de gênero inerentes a esses crimes de claras violações dos Direitos Humanos das mulheres.

No entanto, não há como compreender a importância das lutas pelo fim das violências contra as mulheres sem relacioná-las aos movimentos políticos feministas, pois a história do seu pensamento “[...] é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino; nos seus contextos específicos é uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos” (Scott, 2019, p. 65). Foi a partir dessa importante organização firmada a lutar contra a designação de “sexo frágil” criada pelo imaginário social, contra as desigualdades de gênero, a favor da emancipação feminina e da ampliação de direitos e do

empenho de diversas intelectuais feministas dedicadas a pesquisar e a divulgar a história das mulheres, por tanto tempo silenciada e invisibilizada por uma história patriarcal centrada no sujeito masculino, que surgiu a necessidade de desvendar, debater e combater tais violações dos direitos das mulheres. Por isso, para que possamos entender o elo profundo e indissociável existente entre o feminismo e o combate às violências contra as mulheres, iremos percorrer rapidamente sobre esse movimento que se mostra tão determinante nos avanços históricos e na promoção de políticas públicas em prol das mulheres no Brasil ao buscar enfrentar as desigualdades de gênero e todas as implicações que delas derivam.

Mas, afinal, o que é o feminismo? O que ele reivindica? Quem precisa do feminismo? São perguntas que geralmente surgem quando o tema vem à tona, e para alcançarmos tais respostas ou, talvez, levantarmos mais questionamentos, a historiadora brasileira Jacilene Silva nos auxilia nessa reflexão. De acordo com suas pesquisas, podemos interpretar o feminismo, dito de modo simples e curto, como um movimento social e político que “[...] reivindica a libertação da mulher de todos os padrões e expectativas comportamentais baseadas na discriminação de gênero” (Silva, 2019, p.1), compreendendo a associação entre luta, militância e fundamentação teórica, responsável pelas grandes mudanças e conquistas de direitos nos últimos dois séculos¹⁷, precisamente no século XX. Nesse sentido, “[...] o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos [...] com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas” (Scott, 1992, p. 67-68).

Foi somente no século XIX¹⁸ que, de fato, o feminismo se revelou como movimento social organizado, sendo responsável pela institucionalização dos direitos das mulheres e capaz de demonstrar à sociedade que as desigualdades acometem as mulheres desde dentro do

¹⁷ É importante ressaltar que os movimentos feministas outrora a sua organização e a maciça participação das mulheres já haviam sido constatadas na história lutas por direitos femininos muito antes do século XIX, chamado de proto-feminismo, mas não havia a coletividade e o senso de pertencimento dessas mulheres em grupo. Em síntese, “[...] ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. A Inquisição da Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas insofismáveis” (Pinto, 2010, p. 15).

¹⁸ A gênese do feminismo, enquanto movimento organizado, comumente conhecido como primeira onda feminista, diz respeito aos movimentos sufragistas que se iniciaram no fim do século XIX e foi até meados do século XX. Suas particularidades principais eram a reivindicação por direitos políticos, tanto que as mulheres atuantes nessa conjuntura ficaram conhecidas como “as *suffragettes*”, e o questionamento dos papéis de submissão e passividade impostos às mulheres, que no contexto do mundo ocidental, há séculos, estiveram relegadas e restritas ao espaço privado, enquanto os homens como cidadãos, detém o espaço público e a vida política que passaram a ser dominados pela hegemonia masculina.

ambiente doméstico, sob a autoridade masculina, até nos espaços públicos, onde as mulheres estão suscetíveis às violências, assédios, subjugação e opressão de todo tipo. No entanto, para interpretar o ativismo em prol do enfrentamento às violências contra as mulheres dentro desse movimento plural e diverso, veremos como o feminismo se apropriou dessa pauta que hoje ainda se constitui como um dos principais pontos de discussão e tema de interesse. Portanto, aqui, precisamente, enfoco o momento em que essa problemática passou a compor a agenda feminista.

É nos anos de 1970, sob a conjuntura política de uma das ditaduras mais cruéis e repressivas da América Latina¹⁹, acompanhando o contexto global de mudanças significativas em vários âmbitos da sociedade, que as feministas brasileiras, sejam ligadas a grupos militantes e organizações de esquerda ou membros de universidades que simpatizavam com o combate à ditadura, intervinham nesse período com uma postura mais crítica entre o ativismo e a necessidade de novas reflexões. Elas tanto lutaram contra o autoritarismo vigente e a favor da redemocratização do país, como desenvolveram e publicaram estudos com temáticas feministas, já que a maioria dessas mulheres também se envolveram com tais demandas e acabaram por atuar em duas frentes de luta. Foi nesse momento também que, entre essas feministas, passa a se falar e questionar as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade, afinal “[...] a gritante inferioridade da mulher no plano político, a falta de representatividade nas áreas de poder, as desigualdades no mercado de trabalho e no plano educacional propiciaram um clima de inquietação que logo se traduziria em forte predisposição para uma ação política organizada” (Toscano; Goldenberg, 1992, p. 31-32).

A partir desta circunstância, as feministas de diversas partes do Brasil, influenciadas pela I Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada na Cidade do México, em 1975, consolidaram a questão da violência contra as mulheres como uma pauta importante a ser tratada dentro do movimento, começaram a se mobilizar, tanto nas esferas políticas quanto sociais, para denunciar as violências de gênero que atingiam as mulheres dentro do país, como a violência doméstica e a própria violência praticada por agentes do Estado, pois “[...] de fato, naquela época, relatos de presas políticas assinalavam que muitas militantes, além de terem

¹⁹ O regime ditatorial no Brasil (1964-1985) foi um período muito recente e importante para nossa história. Para os coerentes significa uma incômoda memória do país, um período que deve ser repudiado e motivo de vergonha. A sua instauração se consolidou com o Golpe Civil-Militar no dia 31 de março de 1964, e nos anos que se sucederam resultou em um tempo de trevas, no qual houve o predomínio da truculência, das exceções, das repressões, das violações dos Direitos Humanos e a consolidação da cultura política autoritária no Brasil, que se reverbera até os dias de hoje (Reis, 2000).

sido torturadas em seus órgãos genitais, também foram vítimas de abusos sexuais” (Barsted, 2016, p. 26), temas até então omitidos das discussões públicas. Diante disso:

Os assassinatos de mulheres por seus maridos, namorados, amantes ou companheiros marcaram a história do feminismo no Brasil. Foi em outubro de 1979, no julgamento de Doca Street pelo assassinato de sua companheira milionária Angela Diniz, ocorrido em 1976, que surgiram pela primeira vez manifestações feministas contra a impunidade em casos de assassinatos de mulheres por homens. Na época, os argumentos utilizados pela defesa permitiram ao assassino receber uma pena mínima de dois anos com *sursis*. [...] O assassinato de Angela Diniz seria apenas o primeiro de uma série, levando as feministas às ruas para protestar com o *slogan* "Quem ama não mata", que acabou se tornando título de uma minissérie de TV, mostrando o quanto a problemática já mobilizava a opinião pública no país (Grossi, 1993, p. 167).

Dali em diante, aos poucos, as mulheres começaram a denunciar as violências sofridas dentro de casa e nas relações sociais, desafiando o silêncio que permeiavam essas questões. Em conformidade com Lourdes Bandeira, professora pesquisadora brasileira e uma das maiores referências nas pesquisas sobre violência contra as mulheres no Brasil:

Sem dúvida, foi o movimento feminista que teve atuação múltipla e fundamental em relação ao combate à violência de gênero: por um lado, visibilizou a violência da qual as mulheres eram “vítimas preferenciais”. Ao mesmo tempo, retirou-o da esfera da vida privada e familiar, legitimando-o como problema político e de saúde pública, envolvendo os direitos humanos das mulheres. Por outro lado, ao questionar o ordenamento estruturador da ordem familiar e normatizador da sexualidade e dos corpos, o feminismo voltou-se contra o controle mantido pela ordem patriarcal sobre as relações íntimas, evidenciando não apenas as desigualdades de poder, mas a ameaça que ela significa à integridade física, moral e psicológica das mulheres (Bandeira, 2019, p. 298).

No que tange à violência de gênero, se trata de um problema social grave persistente, presente em todos os momentos da história e que atinge o mundo quase como um todo. Contudo, apesar de não serem os únicos sujeitos atingidos²⁰, estudos apontam que as mulheres são as mais afetadas pelas violências de gênero, compondo as vítimas preferenciais (Azevedo, 1985; Gregori, 1993; Machado; Dias, 2007; Schraiber et al., 2005). Essa forma de violência é uma das maneiras como a própria violência em geral se manifesta no seio da nossa sociedade, e que busca manter relações de poder desiguais entre os gêneros, além de controle e dominância para com as mulheres. As violências praticadas contra elas funcionam como um mecanismo para se fazer manter os privilégios masculinos sobre as mulheres em evidência em todos os âmbitos públicos e privados. Tanto que, é a violência praticada por parte dos homens

²⁰ As violências de gênero também abarcam as violações de direitos no que concerne a orientação sexual (lésbicas, gays e bissexuais) e as identidades de gênero (transgêneros e travestis).

da família (pai, filho ou marido/companheiro) contra mulheres que predomina, tendo, na maioria dos casos, o ambiente doméstico como lugar propício para a instalação e potencialização dessas violências, no qual as relações interpessoais/afetivas/amorosas são as mais sensíveis a tais. Desse modo, acontece pela simples condição de a vítima ser mulher e as razões, no geral, são sentimentais e íntimas, tais como o ódio, ciúmes, raiva, perda de posse, entre outras. Mulheres se tornam tão somente um objeto e perder o controle sobre seus corpos, suas sexualidades e suas mentes, muitas vezes, é algo inaceitável na ótica masculina do agressor. O que acaba implicando quase sempre em situações de impotência, intimidação, medo e angústia para as mulheres. Assim, ao transformá-las em coisas, elas passam a ser desumanizadas e para um “não ser humano” tudo se torna permitido. E isso não é apenas um “fenômeno estruturado pela organização social de gênero nas sociedades contemporâneas, mas também como fator estruturante dessas sociedades” (Sardenberg; Tavares; Gomes, 2016, p. 11). Pois, é através desse mecanismo social fundamental que se configura a violência de gênero que as mulheres são constrangidas e coagidas a submeter-se a condições de subalternidade. Portanto:

A violência de gênero representa, dessa maneira, não só uma relação de dominação e poder do homem como o esforço de submissão da mulher. Ela desvela, ainda, como os distintos papéis imposto para os espaços femininos e masculinos, e que foram se consolidando ao longo da nossa história, reforçados pelo patriarcado, acabaram por induzir o estabelecimento de modelos, muitas vezes, violentos de relacionamento entre os sexos (Schwarcz, 2019, p. 195).

Como argumentou a filósofa norte-americana Audre Lorde, “[...] todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira, dentre três: ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las se achamos que são dominantes, ou destruí-las se achamos que são subordinadas. Mas não temos modelos para conviver com nossas diferenças como iguais” (Lorde, 2019, p. 240). Pensando nas mulheres enquanto grupo subordinado, esse ódio destinado a elas gera violências que são capazes de revelar como as diferenças nas relações de gênero vêm sendo construídas e conservadas ao longo da história, e são capazes, também, de destruí-las com as inúmeras opressões sofridas por elas. Afinal, “[...] é pela perspectiva de gênero que se entende o fato de a violência contra as mulheres emergir da questão da alteridade como fundamento distinto de outras violências” (Bandeira, 2019, p. 294).

Através das discussões e estudos sobre o tema, fundamento o conceito de violência conforme a filósofa brasileira Marilena Chauí (1985), que afirma:

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de força tanto em termos de classe sociais quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou violadas, há violência (Chauí, 1985, n.p.).

Ela o interpreta de forma bastante abrangente, guardando semelhanças com a noção de opressão de um grupo sobre outro e que implica na relação de mando e de sujeição. Por esse ângulo, as violências de gênero contra as mulheres correspondem a todo tipo de violação de integridade e dos Direitos Humanos, seja qual for sua natureza e/ou expressão (física, verbal, sexual, moral, política²¹, simbólica²², patrimonial, psicológica), que tem como substância a divisão social dos papéis de gênero e sua consequente desigualdade, praticada contra mulheres por razão unicamente de seu gênero. Essa violência “[...] não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero, que privilegia o masculino” (Saffioti, 2015, p. 85), estando ainda presente nas práticas, falas, mentalidades e nos costumes da própria sociedade, e são formas suaves de se matar mulheres a curto ou longo prazo.

A Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), ao proclamar em Assembleia geral a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres, resolução 48/104, em 1993, sob pressão e influência dos movimentos feministas, reconheceu as violências contra as mulheres como claras violações dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, destruindo e comprometendo as mulheres de seus plenos gozos de tais direitos e liberdades. Em seus Artigos 1º e 2º, declara:

Artigo 1.º Para os fins da presente Declaração, a expressão “violência contra as mulheres” significa qualquer ato de violência baseado no gênero do qual resulte, ou possa resultar, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, incluindo as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária de liberdade, que ocorra, quer na vida pública, quer na vida privada. Artigo 2.º A violência contra as

²¹ A violência política de gênero é entendida como toda ação ou omissão que possa causar danos físicos, sexuais, econômicos, psicológicos, morais, simbólicos ou sofrimento a uma mulher com o propósito de depreciar o exercício dos seus direitos políticos. E é considerada uma das principais causas da sub-representação das mulheres nos espaços de poder. Em 2021, esse tipo de violação aos direitos das mulheres tornou-se crime eleitoral de acordo com a Lei nº 14.129 (Frente Parlamentar de Combate à Violência Política de Gênero, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2025).

²² A “[...] violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação — que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída — é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível, universal. O essencial é identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como ‘natural’ e biológica a divisão social dos papéis e das funções” (Soihet, 2018, n.p.).

mulheres abrange os seguintes atos, embora não se limite aos mesmos: a) Violência física, sexual e psicológica ocorrida no seio da família, incluindo os maus tratos, o abuso sexual das crianças do sexo feminino no lar, a violência relacionada com o dote, a violação conjugal, a mutilação genital feminina e outras práticas tradicionais nocivas para as mulheres, os atos de violência praticados por outros membros da família e a violência relacionada com a exploração; b) Violência física, sexual e psicológica praticada na comunidade em geral, incluindo a violação, o abuso sexual, o assédio e a intimidação sexuais no local de trabalho, nas instituições educativas e em outros locais, o tráfico de mulheres e a prostituição forçada; c) Violência física, sexual e psicológica praticada ou tolerada pelo Estado, onde quer que ocorra (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1993, p. 3).

Em se tratando um pouco mais sobre as especificações da violência física, psicológica e sexual, as mais comuns em relação às que acometem as mulheres, conforme a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres acontecida em Belém do Pará (OEA), em 1994, que “estabeleceu, pela primeira vez, o direito de as mulheres viverem uma vida livre de violência, ao tratar a violência contra elas como uma violação aos direitos humanos” (Bandeira; Almeida, 2015, p. 506). Considera-se

violência física qualquer conduta que ofenda a integridade física de uma pessoa. A violência psicológica é definida como qualquer conduta que vise degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outrem por meio de ameaça direta ou indireta, humilhação, manipulação, isolamento ou o que cause prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação e ao desenvolvimento pessoal. A violência sexual é compreendida como qualquer conduta que constranja uma pessoa a manter contato sexual físico ou verbal, ou a participar de relações sexuais com uso da força, chantagem, suborno, manipulação, ameaça direta ou indireta ou qualquer outro meio que anule ou limite a vontade pessoal (Bersted, 2016, p. 34-35).

Posto isso, pensar as mulheres e as diferentes formas de opressões e violências que as afetam é uma necessidade real, principalmente se tratando do Brasil, tendo começado a ganhar visibilidade e espaço nas discussões públicas mediante a emergência do movimento feminista das duas últimas ondas. As mulheres engajadas nesses grupos lutaram nas últimas décadas para que o Estado brasileiro, até então cúmplice por absorver tais crimes durante séculos, reconhecesse as violências contra as mulheres como uma problemática de ordem social e histórica, em busca de mudanças no plano jurídico, criando a obrigação de políticas públicas para o enfrentamento dessa difícil situação que assola o país e serviços que fossem capazes de atender e acolher essas mulheres em situação de vulnerabilidade frente às violências.

Na década de 1970, em face da reiterada absolvição de homens que assassinaram suas mulheres alegando a “legítima defesa da honra”, feministas organizadas em diversos estados brasileiros deram início a uma grande campanha nacional, com destaque nas ruas e nas mídias, sob o *slogan* “quem ama não mata”. Essa campanha

tornou possível, no início dos anos 1980, a condenação de homens que assassinaram suas companheiras, até então impunes apesar de seus crimes (Barsted, 2016, p. 29).

O Brasil de hoje, ainda cheio do Brasil de ontem, se configura como uma verdadeira “terra de contrastes”, como bem descreveu o sociólogo francês Roger Bastide (1964), pois, ao passo que o vasto território possui uma diversidade de natureza e culturas, também se caracteriza pela desigualdade social e pelos números aterrorizantes de casos de violências e feminicídio. O fato de mulheres serem vítimas constantes das diversas formas de agressões e violências e, até mesmo, em última instância, serem mortas, são consequências diretas da organização social de gênero e das diferenças percebidas entre os gêneros, em razão da existência das relações de poder expressas na sociedade, nas quais conferem aos homens a vida ou a morte das mulheres, definindo, assim, uma oposição simplista: quem manda e quem obedece, quem age e quem sente, quem grita e quem cala, quem bate e quem apanha, quem mata e quem morre, e isso tem que ser levado em conta quando abordamos a questão tratada. Diante disso:

As mulheres foram as responsáveis efetivas pela tomada de consciência da natureza das sociabilidades violentas que permeiam a vida cotidiana e habitam o senso comum. Isso contribuiu para o enfrentamento da complexidade das práticas de violência, que transcendem a realidade vivida ao impregnar o imaginário social e projetar um mundo violento, que passa a ser referência compartilhada (Bandeira, 2019, p. 310).

Essa triste realidade ainda está mais presente do que se pode imaginar no cenário brasileiro, que é sistematicamente afetado pelas violências contra as mulheres e vem batendo recordes nos últimos anos, revelando que a incidência dessas violências é extremamente alarmante. Segundo pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mais de 18 milhões de mulheres sofreram alguma forma de violência no ano de 2022 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Casos motivados por questões de gênero e de assimetria de poder, nos quais a mulher é diminuída, agredida, violentada e morta simplesmente por ser mulher. “Os números da violência contra a mulher no Brasil são estarrecedores, o Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial de feminicídio, a média é de 13 mortes por dia, o dado está de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH)” (Silva, 2019, p. 27-28).

Nada como recorrer aos dados estatísticos atualizados para comprovar a dimensão das violências contra as mulheres existentes em nossa sociedade, mas que, lamentavelmente, se encontra tanto dispersa quanto naturalizada no dia a dia, visto que “[...] o pensamento

patriarcal relega tais experiências definidas por gênero ao domínio do ‘natural’, do não transcendente” (Lerner, 2019, p. 280), pois, “[...] a cotidianidade dessa violência tem o poder de ofuscar sua visibilidade e descriminalizá-la no imaginário social e até mesmo, especificamente, no imaginário das mulheres” (Barsted, 2016, p. 20). Logo, “[...] a desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência” (Saffioti, 2015, p. 75).

A despeito de, desde 1988, a própria Constituição Federal²³, lei fundamental e suprema do Brasil, já ter reconhecido a igualdade de direitos entre homens e mulheres, e de ter incluído em seu texto inúmeros outros direitos das mulheres, tornando-a, de fato, cidadã formal, tendo, inclusive, reconhecido a existência das violências que assolam as mulheres (Brasil, 1988), não conseguimos erradicar as práticas de violências de gênero contra as mulheres, e é, somente, a partir dos primeiros mandatos do Governo Lula, já no século XXI, que o Estado brasileiro interessa-se em planejar investimentos em políticas públicas para o enfrentamento e combate às violências contra as mulheres. Como notáveis exemplos temos a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), em 2003, que tem como objetivo principal “[...] promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente” (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2019)²⁴, além de muitos outros conselhos estaduais e nacionais, delegacias especializadas e a elaboração do Projeto de Lei nº 11.340, conhecida popularmente como a Lei Maria da Penha.

Entretanto, a força da lei sozinha não tem capacidade de controlar um fenômeno tão frequente no país, como revela a pesquisa de mestrado de Mayara Magalhães, “Feminicídio e sistema de justiça criminal” (Magalhães, 2018). O combate às violências contra as mulheres não se resolverá apenas criminalizando os agressores, por isso, medidas educacionais são tão necessárias e importantes na intervenção e enfrentamento desse problema, como prevê o Artigo 4º da Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres, que prega que os Estados devem condenar a violência contra as mulheres, tendo como obrigação facilitar a

²³ Para ver na íntegra: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mai. 2024.

²⁴ Para saber mais ver o regimento interno disponível no *link*: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/acoes-e-programas-de-gestoes-ant-eriores/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/pnpm/regimento-site.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

sua eliminação, seja através dos meios adequados e dos mecanismos pertinentes para se efetivar tais políticas públicas. No que se refere a alínea *j* do artigo:

j) Adotar todas as medidas adequadas, especialmente no domínio da educação, a fim de modificar os padrões de conduta sociais e culturais de homens e mulheres e erradicar preconceitos, práticas costumeiras e outras práticas baseadas na ideia da inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos e nos papéis estereotipados dos homens e das mulheres (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1993, p. 6).

Não basta apenas punir e repreender os perpetradores de violências, ou, pior ainda, exterminá-los, é preciso educar e humanizar seres humanos dessa e das futuras gerações, a fim de que as violências que mataram e matam todos os dias mulheres não sejam tratadas como algo corriqueiro e banal. Precisamos, urgentemente, assegurar que as mulheres tenham seus direitos respeitados e possam viver sem o medo da violência de gênero com segurança, liberdade, integridade e dignidade como todo e qualquer ser humano merece, e para isso precisamos estar dispostos a ensinar.

Mulheres correspondem a 89% das vítimas de violência sexual no Brasil. Entre 2001 e 2011, 50 mil mulheres foram assassinadas, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). [...] O número de casos de feminicídio – assassinato em função do gênero – é alarmante: segundo dados do Relógios da Violência, órgão vinculado ao Instituto Maria da Penha, a cada 7,2 segundos uma mulher é vítima de violência física. O Mapa da Violência 2015 destaca que, apenas em 2013, treze mulheres morreram a cada dia, vítimas de feminicídio, sendo que cerca de 30% dos assassinatos, foram cometidos pelo parceiro, ex-marido ou ex-companheiro. Esse número representa um aumento de 21% em relação à década passada, o que indica que o problema tem crescido entre nós, ao contrário do que seria esperado (Schwarcz, 2019, p. 184-185).

A realidade não difere quando se pensa no contexto local do estado do Ceará. Em um estudo realizado pela Assembleia Legislativa do Ceará sobre a trajetória de vida e de vulnerabilidades de meninas vítimas de violência e homicídio no estado no ano de 2021, revelou-se que, a partir de 2010, o número de homicídios de meninas começou a aumentar, atingindo um primeiro pico em 2014 e um segundo pico em 2018.

O monitoramento de dados semestrais realizado pelo Comitê de Prevenção e Combate à Violência permitiu analisar que, na comparação entre os anos de 2017 e 2018, houve aumento de 42,50% na morte de pessoas do sexo feminino no Ceará, na faixa etária de 10 a 19 anos, passando de 80 para 114 homicídios. Se o ano de comparação for 2016, quando houve 27 assassinatos a variação chega a 322% (Negreiros *et al.*, 2021, p. 26).

Isso nos mostra que o estado do Ceará ainda possui um precário acesso à justiça e uma deficiente estrutura para atender mulheres em situações de violência. Infelizmente,

observa-se, de acordo com as pesquisas fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), maior concentração de serviços para atenção às mulheres na região Sudeste em detrimento das demais regiões do país. Apesar das grandes capitais disporem de aparatos um pouco mais desenvolvidos, a grande maioria das cidades brasileiras não tem, ainda, o mínimo de condições para, de fato, assegurar o cumprimento das leis, tirando-as da teoria do papel para a prática na vida real:

Em 2018, 2,7% dos municípios brasileiros possuíam casa-abrigo de gestão municipal, 20,9% dispunham de serviços especializados de enfrentamento à violência contra mulheres e 9,7% ofereciam serviços especializados de atendimento à violência sexual. Em 2019, 7,5% municípios contavam com delegacia especializada, patamar que não aumentou em relação aos levantamentos realizados sobre o equipamento desde 2012 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

O Monitor da Violência²⁵ mostra que, infelizmente, os números de vítimas têm crescido a cada ano, o que é explicado também pelo aumento de denúncias recebidas. O estado do Mato Grosso do Sul lidera o *ranking* com 3,5 a cada 100 mil mulheres mortas e o Ceará com a menor taxa de 0,6 a cada 100 mil mulheres. Entretanto, o fato de o Ceará ocupar a última colocação deve ser interpretado com cautela, uma vez que isso se dá pela péssima qualidade das informações prestadas sobre o registro de feminicídios no estado, que é considerado o pior em relação à correta classificação dos registros, revelando a falta de preparação legal da justiça e a violação do direito à vida das mulheres cearenses. Além do mais, outro agravante determinante é a ausência de denúncias, que apesar de nos últimos anos terem aumentado os números nas delegacias, a maioria das mulheres que sofrem violência ainda optam pelo silenciamento. Por conseguinte, “[...] as mulheres são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa” (Saffioti, 2015, p. 24). E isso se dá devido à consciência da impotência que mulheres têm em seus imaginários individuais e coletivos devido à “permissão social” dada aos homens de exercer força física e simbólica contra elas. Para algumas, a única postura “coerente e racional” é a lei do silêncio e a submissão ao agressor, seja por medo de sofrer mais episódios de violências em prol de suas próprias sobrevivências, seja por vergonha dos julgamentos e condenações que a própria sociedade se encarrega de fazer ou seja pela dependência emocional e/ou financeira, já que muitas guardam afetos

²⁵ O Monitor da Violência é uma parceria do *site* G1 com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Matéria *online*. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>. Acesso em: 04 jun. 2024.

acreditando que o agressor mudará de comportamento e outras necessitam economicamente do opressor para não viver na miséria, como é o caso das mulheres pobres, principalmente.

Ainda se tratando sobre o Ceará, estado nordestino com registros preocupantes de violências e falta de segurança, no presente ainda é um lugar dominado pelos valores e normas machistas e sexistas que determinam, em muito, o comportamento de homens e mulheres que nele habitam, principalmente, quando pensamos em cidades pequenas sertanejas e interioranas. A ideologia patriarcal está muito mais penetrada em nossa cultura do que podemos imaginar, e atua como fonte de referência para a constituição identitária, principalmente, do macho nordestino, o famigerado “cabra da peste”, conforme as gírias locais. Podemos exemplificar essa realidade nos seguintes casos: “Há pouco mais de duas décadas, um nordestino marcou, com o ferro em brasa utilizado para marcar gado, sua companheira com as letras MGSM, iniciais da expressão *mulher galheira só morta*, meramente porque suspeitava estar sua esposa cometendo infidelidade conjugal” (Saffioti, 2015, p. 53). Outro crime bárbaro local, dessa vez acontecido no município de Chaval, no dia 20 de novembro de 2024, foi o assassinato de uma garota de 19 anos que foi amarrada, torturada, esfaqueada e executada com vários tiros no rosto a mando do seu ex-companheiro, que, segundo os relatos, foi motivado por ciúmes devido a um novo relacionamento iniciado pela jovem²⁶.

Outrossim, as contribuições dos estudos interseccionais, enquanto articulação metodológica fortalecida pelas feministas negras, representadas no Brasil por intelectuais e ativistas renomadas como Lélia Gonzalez²⁷ e Sueli Carneiro²⁸. Enquanto vozes contestatórias, se fazem fundamentais, já que não se pretende cometer o erro de dar a falsa impressão de que todas as violências contra as mulheres são impostas às mulheres brancas. Uma vez que até a década de 1980 e 1990, podia-se constatar uma maioria de mulheres brancas, ricas, educadas e heterossexuais à frente das lutas feministas, reivindicações essas que só levavam em conta

²⁶ A vítima era aluna da autora da pesquisa e ainda estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio na escola. A notícia em questão foi retirada do portal de notícias Camocim Polícia 24h. Disponível em: <https://1poquimdicada.blogspot.com/2024/11/chaval-ce-garota-de-19-anos-e-amarrada.html>. Acesso em: 23 nov. 2024.

²⁷ Lélia Gonzalez é considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Seus pensamentos e trabalhos já trazem a marca dos estudos decoloniais. É dela as concepções do “pretuguês” e da categoria “Amefricanidade”. Para saber mais sobre ver o texto: “A categoria político-cultural da Amefricanidade” (Gonzalez, 2019).

²⁸ Sueli Carneiro é uma aclamada personalidade política brasileira, além de filósofa, escritora e ativista. Em 1988, fundou o Geledés, Instituto da Mulher Negra, que atua até hoje nas áreas acadêmica e de políticas públicas dos Direitos Humanos, educação, cultura e saúde (Hollanda, 2019, p. 15).

suas demandas, que apesar de sofrerem com as discriminações de gênero, eram ainda assim reconhecidas como seres humanos, e suas subordinações eram “somente” com relação aos homens. As “mulheres de cor”, em especial as negras, não tinham suas humanidades admitidas e não chegaram nem mesmo a se sentir pertencentes ao feminismo, apesar de estarem sim presentes, elas não se sentiam representadas e muito menos abraçadas nesse movimento que privilegiava a cor de pele branca dentro da categoria gênero. Pois, no tempo em que mulheres brancas lutavam por participação na vida pública, mulheres “e” negras ainda eram vistas como propriedades institucionais e lutavam por liberdade jurídica, para que não fossem mais tratadas como coisas ou objetos sob a sombra do racismo estrutural, e essa problemática não era levantada dentro do movimento até pouco tempo atrás. Enquanto isso, a dor e o choro de mulheres negras eram silenciados e suas denúncias consideradas ilegítimas.

No caso brasileiro, essa invisibilidade se deu devido às heranças enraizadas do sistema escravocrata que imperou legalizado no país do século XVI ao XIX, gerando um forte e irrefletido racismo que é insensível ao sofrimento de seres humanos que têm a cor como indicador de diferença fundamental. Pois, em sociedades que se estruturaram sob a escravidão, o sistema patriarcal e de classes sociais, cada vez mais, torna-se essencial à contribuição teórica e prática da concepção da interseccionalidade que “[...] visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2019, p. 14). Em se tratando das violências contra as mulheres negras:

A ausência de articulação entre raça, classe e gênero, tanto na teoria feminista quanto na produção afrocêntrica, por certo criou inobservâncias interseccionais produtoras do alarmante cenário de violência contra as mulheres negras, pois, ainda na década de 1980, logo após surgirem as primeiras delegacias da mulher, as publicações feministas trabalhavam a mulher universal. O Estado, por sua vez, se alimentava destas concepções para formulação e avaliação de políticas públicas (Akotirene, 2019, p. 32–33).

Logo, se considera os aspectos raciais da discriminação de gênero, sem deixar de levar em conta os aspectos de gênero da discriminação racial, em razão de se tratar de um fenômeno que também é racializado e que liga o racismo, capitalismo e o patriarcado. O conceito de interseccionalidade²⁹, cunhado pela advogada e professora afro-norte-americana

²⁹ “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o

Kimberlé Crenshaw³⁰, em 1989, surge e hoje ocupa assunto central nas pautas feministas, sintetizando as vivências, intersecções e reivindicações específicas do movimento de mulheres negras que são entrecruzadas tanto pelo gênero, raça, pobreza “[...] e pelo pertencimento ao Sul, que não é apenas geográfico, mas também político e econômico. Falava, então, das mulheres situadas na periferia da periferia, limitadas por discriminações que operam em conjunto” (Veiga, 2017, p. 42). Tal discussão, expandiu tanto a luta feminista como a antirracista, pois condensam as reivindicações do movimento negro com o movimento feminista, até então não consideradas, tratando sobre a dupla discriminação que são próprias dessa combinação. Conforme Djamila Ribeiro, pensar acerca das mulheres negras indica dois desafios na sociedade, pois não envolve mais somente a categoria de gênero, mas também a da raça, o que torna mais complexa a situação, já que se tem que partir e levar em consideração as duas posições, pois a mulher negra não é nem homem e nem branca (Ribeiro, 2016a). Por isso, ela argumenta que não pode haver feminismo sem antirracismo e vice-versa, pois ambos são lutas que se completam.

Nesse ponto não queremos fazer hierarquia de opressão, pois, além da mesma não existir, como bem argumenta a ativista negra Audre Lorde (2019a)³¹, raça, classe e gênero são categorias indissociáveis, impossibilitadas de serem hierarquizadas e pensadas separadamente. Porém, mulheres que possuem raça e classe como marcadores sociais, como é o caso de mulheres negras e pobres, infelizmente, são as maiores vítimas das práticas violentas que se expressam nas relações de gênero, não somente pela elite branca racista, mas também pela própria comunidade negra e de classes baixas. Segundo pesquisa sobre violência doméstica, pobreza e mulheres negras:

As barreiras realizadas pelo racismo e pela pobreza fazem com que mulheres negras vivenciem no seu cotidiano múltiplas formas de violências e estresses, como nas dificuldades de acesso aos serviços de saúde e na baixa atenção às especificidades da saúde das mulheres negras; pela reificação de estereótipos das mulheres negras; pela desvalorização da cultura e religiosidade africana; pelas violências produzidas pelas

racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (Crenshaw, 2002, p. 177).

³⁰ O termo é inaugurado por ela em artigo publicado originalmente em inglês (Crenshaw, Kimberlé. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989).

³¹ Em seus escritos, Lorde diz que aprendeu “[...] que a opressão e a intolerância com o diferente existem em diversas formas, tamanhos, cores e sexualidades; e que, dentre aqueles de nós que têm o mesmo objetivo de libertação e de um futuro possível para as nossas crianças, não pode existir uma hierarquia de opressão” (Lorde, 2019, p. 235).

forças de segurança do Estado, do crime organizado e de milícias, sofrendo maior exposição às drogas; por serem as principais vítimas do tráfico de mulheres, entre outras violações (Carneiro, 2017, p. 19).

O cruzamento desses marcadores gera vulnerabilidades e ausência de seguridade social para mulheres negras e pobres. Apesar da violência ser o fenômeno mais democrático e generalizado que existe, posto que, não faz distinção de etnia, classe social, sexualidade, grau de instrução e cultura, as estatísticas apontam que mulheres negras e pobres estão, especialmente, mais suscetíveis a tais violências. Como mostra pesquisas da Anistia Internacional, ao informar que a vida de mulheres em zonas pobres e periféricas faz com que as tornem mais vulneráveis e expostas aos perigos das violências de gênero; e a pesquisa do IBGE, através da segunda edição do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil³², ao comparar as taxas de feminicídio entre mulheres brancas e negras no país, fica evidente que o quesito raça tem um peso significativo. Em suma, violências ocorridas em domicílio revelam que as taxas para mulheres pretas era 34,8% maior que para mulheres brancas, e as violências fora do ambiente doméstico era de 121,7% maior para mulheres negras. Isso também fica evidente na pesquisa do Atlas da Violência³³, ao levantar os números acerca dos homicídios no geral que atingiram mulheres no Brasil em 2017, apontando que as mulheres negras compõem 66% do total das vítimas mortas, em boa parte dos casos, por armas de fogo e dentro de suas próprias casas. No entanto, “[...] na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas” (Akotirene, 2019, p. 28). Essa realidade é frisada por Audre Lorde ao relatar sobre as opressões impostas às mulheres de cor:

Mas nós, mulheres negras e nossos filhos, sabemos que o tecido de nossa vida é costurado com violência e ódio, que não há descanso. Não lidamos com isso apenas nas filas de piquete, ou em becos escuros à noite, ou nos lugares onde ousamos verbalizar nossa resistência. Para nós, cada vez mais, a violência permeia a rotina de nossa vida – no supermercado, na sala de aula, no elevador, na clínica e no pátio da escola, vindo do bombeiro, do padeiro, da vendedora, do chofer do ônibus, do caixa de banco, da garçonete que não nos atende (Lorde, 2019b, p. 244).

Segundo a teórica feminista bell hooks:

³² Essas e outras informações a respeito das condições de vida das mulheres no país foram retiradas do informativo *online*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

³³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48521901>. Acesso em: 04 jun. 2024.

A consequência é que ninguém se importa com o corpo da mulher negra; ela deve se cuidar se quiser estar segura. Portanto, na vida das mulheres negras, a ênfase é na “prevenção”, e não em como lidar com a crise depois de se tornar vítima. No mundo cão da sobrevivência, as vítimas que se colocam em risco fazendo algo considerado estúpido não recebem muita compaixão. As pessoas podem se importar com sua dor e ao mesmo tempo interpretar sua situação de forma dura por você não ter feito sua parte, o que significa dizer que você não teve consciência crítica sobre a natureza predatória das relações entre homens e mulheres no contexto do patriarcado capitalista supremacista branco (hooks, 2021, p. 151).

Outro problema revelador do forte elo entre patriarcado, capitalismo e racismo é a produção das vítimas do colonialismo moderno, gerando violências desmedidas que são transformadas em verdadeiros genocídios negros praticados pelos poderosos aparelhos do Estado. Mulheres negras podem até compartilhar alguns problemas com mulheres brancas, porém, outros não. As negras convivem com a estigmatização colocada em cima delas, pois, elas podem até não serem mortas nos espaços públicos por agentes de policiamento, como seus filhos são assassinados com um tiro no meio da rua, como muitas situações já nos provou³⁴, mas são deixadas para morrer dentro de suas casas. O Estado age como fomentador da precoce morte desses corpos femininos racializados, roubando suas humanidades e subjetividades, promovendo, assim, a política da morte chamada de Necropolítica pelo filósofo camaronês Achille Mbembe³⁵, que entre outras especificidades se resume ao “fazer morrer” as populações colonizadas.

No entanto, o Estado brasileiro, como já mencionado, de fato, só deu mais atenção para tais questões depois dos anos 2000, quando o governo começou a investir em políticas públicas de enfrentamento às violências contra as mulheres e posterior proteção de mulheres violentadas que se tornou institucionalizada e garantida pela legislação. Logo, a Lei 11.340/06, conhecida popularmente como a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), e a Lei 13.104/15³⁶, chamada de Lei do Feminicídio (Brasil, 2015) representam significativos

³⁴ Para exemplificar esse fato, menciono uma das maiores chacinas policiais da história do Ceará: A chacina do Curió. Acontecida no bairro da região da Grande Messejana em Fortaleza-Ceará, na madrugada do dia 12 de novembro de 2015, onde 11 homens periféricos e/ou negros, dentre eles 8 tinham menos de 19 anos, foram baleados e assassinados e 7 ficaram feridos de forma violenta pelas mãos de policiais militares. Para ver mais: <https://apublica.org/2023/11/maes-do-curio-lutam-por-justica-para-as-vitimas-da-maior-chacina-policial-do-ceara/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

³⁵ Filósofo, historiador, teórico político e professor universitário responsável pela criação do conceito de Necropolítica. Ele defende que a política da morte é um projeto do Estado, e para discuti-lo é preciso entender que os lugares com licença para matar tem endereço e densidade negra. Para saber mais ler o seu texto na íntegra: Mbembe, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufirj | n. 32 | dezembro, 2016.

³⁶ Sancionada no dia 9 de março de 2015 de número 13.104, é qualificada como homicídio motivado contra a mulher por razões da condição de ser mulher. Essa nova lei “[...] incluiu o assassinato de mulheres na lista de crimes hediondos (Lei nº 8.072/1990), como já ocorre em casos de genocídio e latrocínio, cujas penas previstas

avanços referentes à defesa dos direitos das mulheres. A Lei Maria da Penha, elaborada em 2004 e sancionada em 2006, foi resultado de um acordo internacional e do esforço de feministas brasileiras de diversas organizações não governamentais para a promoção dos direitos das mulheres, levando em consideração a perspectiva de gênero e a inclusão dos casos de violações não inscritas nos corpos para o enfrentamento e proteção de mulheres em situações de violências. A Lei mais conhecida do Brasil estabelece que seu objetivo maior é

[...] criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (Brasil, 2006).

Após a aplicação da Lei nº 10.340/06 (LMP) e da Lei nº 13.104/15 (Feminicídio), na última década são evidentes as inovações introduzidas, as políticas públicas desenvolvidas e as melhorias acarretadas na garantia dos Direitos Humanos das mulheres. Nas práticas judiciárias muitas medidas foram planejadas para a execução de um eficaz atendimento às mulheres em situação de violência ao redor do país. Porém, somente o Judiciário e essas medidas assistencialistas, apesar de extremamente benéficas quando prestadas, não conseguem resolver sozinhos e transformar radicalmente a triste realidade que envolve as violências de gênero contra as mulheres em toda sua extensão e complexidade. As ditas leis, de fato, ajudaram a reduzir as violências contra as mulheres, mas, tristemente, não mudam a cultura e o conjunto de costumes sociais.

Se as mudanças produzidas pela Lei Maria da Penha no campo jurídico e político são inegáveis, a mudança cultural ainda parece distante, os valores patriarcais ainda permanecem arraigados nas mentalidades sociais, inclusive entre as(os) juízas(es), que pouco têm se esforçado para instituir, em caráter de urgência, as medidas de prevenção da violência, de proteção e assistência integral à mulher, direitos conquistados e expressos na lei, sem necessidade de um processo civil ou judicial. Isso porque os valores patriarcais remetem a questão da violência à esfera estritamente privada e naturalizam a desigualdade de poder no seio familiar, ou seja, a violência é classificada como um problema menor, que pode ser resolvido em casa ou com apoio de psicólogos ou assistentes sociais, de forma a não atrapalhar o bom andamento dos tribunais, o que se reverte na impunidade dos agressores (Sardenberg; Tavares; Gomes, 2016, p. 61).

pelo Código Penal são de 12 a 30 anos de reclusão; o crime de homicídio (assassinato) prevê pena de seis a 20 anos de reclusão e se for caracterizado feminicídio, a punição parte de 12 anos de reclusão” (Carneiro, 2017, p. 16).

Atualmente, com a apropriação do mundo da internet pelo feminismo, surgida após o domínio e atuação das redes sociais, as mulheres têm usado as redes sociais para se articular e discutir questões que são pertinentes à atualidade do século XXI, e, principalmente, as pautas históricas que sempre assolaram o público feminino e ainda continuam, como o racismo, misoginia, legalização do aborto, violência de gênero, sexismo, LGBTQIAPN+fobia, desigualdade salarial e entre diversas outras discriminações. E é nesse ambiente virtual que temos visto a adesão de diversas mulheres de diferentes realidades e espacialidades, e a centralidade de temas sensíveis que agora podem ser propagados com mais liberdade de expressão em busca de respeito e liberdade³⁷. Só foi com o feminismo contemporâneo que podemos presenciar a pluralidade de vozes que compõem esse movimento, que perpassa desde as mulheres negras, latinas, indígenas, lésbicas até muitas outras identidades. O feminismo atual, de fato, se constitui como um movimento diverso e heterogêneo, pois os sujeitos históricos femininos e suas lutas se diferem (Silva, 2019). Além disso, vemos surgirem novos conceitos que vêm ganhando espaço nas reivindicações feministas, tais como

³⁷ Contudo, é válido destacar que, se as redes sociais amplificaram as vozes de sujeitos diversos no mundo *online* e conectado, também facilitaram a disseminação de discursos negacionistas e desinformação sobre o feminismo. Esse cenário favoreceu o fortalecimento de movimentos de direita que, estrategicamente, puseram as mulheres mais progressistas como inimigas das mulheres conservadoras, transformando-as em antagonistas em um conflito ideológico e aumentando o preconceito contra o movimento feminista.

“lugar de fala”³⁸, “teoria *queer*”³⁹, “decolonialidade”⁴⁰, “contrassexualidade”⁴¹ entre outros, que são frutos das reflexões produzidas no século XXI.

O que é válido e notório é a consolidação do enfrentamento às violências contra as mulheres dentro do intenso movimento feminista. Principalmente, se tratando do feminismo brasileiro da atualidade, no qual tornou a questão das violências contra as mulheres como sua principal pauta e identidade, “[...] o que possibilitou ampliar o diálogo além dos espaços da militância com a academia. [...] A atuação da militância feminista e as reivindicações dos movimentos sociais criaram as condições históricas, políticas e culturais necessárias para o reconhecimento da legitimidade e da gravidade da questão” (Bandeira, 2019, p. 295-296). Além de também ter adicionado importantes conquistas e direitos para as mulheres ao longo de sua evolução política e social que é resultado de uma grande história de luta e empoderamento de mulheres ao redor do país. Contudo, consideramos que a ferramenta mais fundamental de combate às violências contra as mulheres sempre será a educação. Por isso, buscar caminhos para a conscientização e enfrentamento são pautas urgentes do século XXI, e o ensino de História se revela um valioso aliado nessa demanda, pois atua na raiz do problema, empoderando mulheres, oferecendo consciência histórica e conhecimento sobre seus direitos e recursos de proteção, enquanto engaja homens e meninos em um diálogo transformador. Para tal, no capítulo a seguir discutiremos o currículo escolar de História e

³⁸ Recente e polêmico conceito no qual “[...] se defende que a pessoa que sofre preconceito fale por si, como protagonista da própria luta e movimento, pleiteando o fim da mediação e, conseqüentemente, da representação” (Hollanda, 2019, p. 14). Para saber mais sobre a categoria de lugar de fala e suas discussões, ler o artigo de Gayatri Spivak, *Pode o subalterno falar?* (Spivak, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010) e “O problema de falar por outras pessoas”, de Linda Alcoff (Alcoff, Linda. O problema de falar por outras pessoas. Abatirá, *Revista de Ciências Humanas e Linguagens*. UNEB, jan/jun, 2020, p. 409-438).

³⁹ Expressão concebida, em 1990, por Teresa de Laurentis que entende que “[...] *queer* é um sistema sexo-semiótico, de interpretação dos dados biológicos como produtores de diferença, que não são per si, mas produtos da interpretação arbitrária dos ‘marcadores biológicos’. Assim como a categoria gênero procurou desconstruir a categoria identidade, a categoria *queer* caminha na direção da desconstrução da noção de sexo biológico” (Hollanda, 2019, p. 19).

⁴⁰ A argentina María Lugones é uma das principais expressões do feminismo decolonial ou feminismo do Sul ao desenvolver o conceito de “colonização de gênero”. Para saber mais sobre essa nova perspectiva feminista, ler o artigo: “Rumo a um feminismo decolonial” da mesma autora (Lugones, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019). Portanto, “[...] os estudos feministas decoloniais ou feminismo do Sul tornam-se cada vez mais importantes na América Latina, na medida em que tocam em pontos cruciais referentes às especificidades dos sistemas de opressão das mulheres em países pós-coloniais” (Hollanda, 2019, p. 18).

⁴¹ Paul B. Preciado é uma das principais referências com sua obra, *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual* (Preciado, Paul B. *Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022), no qual considera o sexo como tecnologia biopolítica de dominação heterossexual.

como ele pode e deve intervir moldando uma cultura de não violência e preparando as novas gerações para reconhecer e rejeitar todas as formas de opressão contra as mulheres.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

Ao percorrer os registros que moldam nossas compreensões históricas é possível notar uma constante: as mulheres foram sistematicamente silenciadas e suas histórias são bastante desconhecidas ou reduzidas a notas marginais contadas pelo imaginário e discurso masculino. Esse processo não resulta de simples esquecimento ou de mero acidente historiográfico, mas de estruturas e mecanismos de poder enraizados que construíram narrativas excludentes e reforçaram hierarquias de gênero por gerações. Portanto, a historiadora e o historiador antes de fazer história fazem política, pois o fato de contemplarem alguns vestígios e não outros, de contornarem o passado perante as regiões em que os mesmos desejam iluminar é um ato político (Albuquerque Jr., 2000). Na educação, espaço fundamental para a formação de indivíduos e construções de sociedades, essa omissão transcende os livros de História, se estendendo ao currículo, ao ensino e à própria dinâmica escolar, moldando percepções e reproduzindo desigualdades.

A ausência de vozes e sujeitos femininos como protagonistas de conhecimentos e transformações não só distorce a realidade coletiva, mas também limita a compreensão crítica do mundo, alimentando visões reducionistas sobre o papel das mulheres na construção dos processos históricos, perpetuando estereótipos e negando a pluralidade de experiências que constituem as sociedades. Refletir sobre esses silenciamentos das mulheres na historicidade, no currículo, no ensino e na escola exige mais do que apontar lacunas, é preciso decifrar como estruturas simbólicas e práticas institucionais convergem para manter as mulheres à margem. Trata-se de questionar: Quais estratégias tornam “natural” a ideia de que grandes feitos históricos são masculinos? Como os currículos escolares de História, mesmo em contextos que celebram a democracia, continuam negligenciando vozes, trajetórias, pensamentos e lutas das mulheres? E de que maneira o ensino de História, ao mesmo tempo que reproduz estereótipos, pode se tornar aliado das mulheres e constituir um espaço de questionamento, resistência e resgate dessas narrativas que dialoguem com as realidades dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa? Como defende Guacira Lopes Louro: “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (Louro, 1997, p. 64).

Quanto às narrativas escolares, no que toca às violências contra as mulheres e seu combate, raramente são percebidas, e quando o são é para lamentá-las, muitas vezes podendo

contribuir com a naturalização da realidade. Não há a problematização devida da questão. A única disciplina que ainda pode ser encontrada discussão sobre a temática é a de Sociologia, quando no segundo ano do Ensino Médio seus conteúdos curriculares abordam sobre movimentos sociais, nos quais está presente o movimento feminista. Para que seja possível pensar acerca do combate às violências contra as mulheres utilizando o ensino de História, é imprescindível considerar como a História tem sido ensinada nas escolas brasileiras e como ela pode, ou não, servir como uma ferramenta para a libertação ou opressão das mulheres.

No entanto, assim como a própria educação brasileira vem sofrendo grandes mudanças ao longo dos anos, o ensino de História não passa ileso, então este capítulo, em específico, propõe um diálogo entre reflexões teóricas e a prática concreta, ao unir documentos educacionais basilares do Brasil e do Ceará, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), e a realidade consolidada com o Novo Ensino Médio (NEM). Busca-se não só evidenciar o silêncio imposto, mas também explorar formas de rompê-lo, propondo um ensino de História que reconheça as mulheres como agentes ativas, tanto na produção do saber quanto nas lutas por equidade e justiça.

A História, como disciplina escolar autônoma, surge no século XIX⁴², coincidindo com o momento em que recebe o *status* de ciência, e desde sua consolidação está diretamente ligada a uma inegável orientação ideológica e intenção política de constituir artificialmente uma origem comum e unidade nacional. A partir de então, a disciplina escolar de História no Brasil alinhada com o positivismo “[...] foi reduzida a uma dimensão puramente instrumental-memorialística. Seu propósito era fixar os grandes acontecimentos que diziam respeito à nação e enalteciam as figuras históricas previamente selecionadas” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 23). Consequentemente, o ensino de História se estruturou sob o controle dos detentores do poder e, de acordo com os discursos hegemônicos, portanto, não foi uma narrativa neutra, pelo contrário, reproduziu a ordem vigente e a ideologia dominante de determinados programas políticos, que implicaram em ênfases, negações, ocultamentos e denúncias que se reverberam no saber histórico escolar.

Assim, “[...] a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, o explicitado e os silêncios, [...] foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de

⁴² “Da Idade Média ao século XVII predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina” (Fonseca, 2011, p. 21), assim sendo “[...] a rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado” (Idem).

pátria que se pretendiam legítimas pela escola” (Nadai, 1993, p. 149). Nesses termos, o ensino de História condizia “[...] a institucionalização do debate e o delineamento de uma proposta de ‘Nação brasileira’” (Karvat, 2005, p. 52), projeto político que aspirava uma sociedade em benefício dos homens brancos ricos, se voltando a descrever objetivamente uma memória oficial de um passado condenado à sua própria reconstituição política gloriosa que se organizava em linha cronológica e progressiva, no qual datas, nomes e eventos eram sua preocupação central.

O resultado dessa abordagem unilateral tão presente na disciplina e no ensino de História dentro das escolas brasileiras, naturalizada por grande parte de professores de História de forma irrefletida e involuntária, na maioria das vezes, foi a consolidação de muitos silenciamentos e a desqualificação de sujeitos, caracterizando a História por ser particularmente opressora, responsável por mascarar desigualdades e violências. Tendo em vista isso, a educação básica no Brasil, ao longo do tempo, é marcada por um padrão de ensino de História de pensamento supremacista eurocêntrico e uma perspectiva predominantemente patriarcal que envolve interesse, poder e exclusões.

Um silêncio nos livros, na historiografia e assim, por conseguinte por ser pouco contada era desconhecida também nos bancos escolares. Os resquícios dessa trajetória, inclusive historiográfica, estão contidos nas grades curriculares, nos livros didáticos e na prática dos docentes no século XXI. A maioria dos discentes forma-se no Ensino Básico desconhecendo a trajetória de lutas, conquistas e de figuras históricas femininas. Mas, acima de tudo, naturalizando essa história que relegou as mulheres ao segundo plano ou ainda as excluiu. Um ensino acrítico (Cruz, 2022, p. 30).

Nesse sentido, frequentemente, são minimizados ou ignorados os direitos, lutas, cotidiano, sentimentos e experiências de diversos grupos sociais, em especial das mulheres que se acham há séculos submetidas aos interesses do patriarcado. Revelando o domínio da ótica androcêntrica, centrado na figura masculina, dando-lhes o poder de falar por toda a humanidade e os feitos desses sujeitos. Pois, ao se concentrar nas narrativas heroicas dos “grandes homens”, a disciplina de História contribui para a marginalização das mulheres e sua invisibilidade na história. Isso pode ser visto em áreas como a política, a guerra, a ciência e a cultura, onde as mulheres, muitas vezes, são retratadas em papéis secundários ou simplesmente apagadas. De acordo com a historiadora francesa Michelle Perrot:

O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou

“mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História! (Perrot, 1992, p. 185).

Portanto, a disciplina e o ensino de História estiveram por muito tempo ocupados com a narração dos fatos que envolviam poderosos homens brancos, até então os únicos sujeitos da história considerados os verdadeiros responsáveis pela condução e progresso da humanidade. Como escreveu Margareth Rago, ao levantar alguns pontos de reflexão sobre a epistemologia feminista e sua ressonância na moderna historiografia ocidental:

Não é demais reafirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. [...] Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental (Rago, 1998, p. 4).

Em vista disso, o ensino de História torna-se responsável pela “produção sobre a diferença sexual” existente, pois “[...] a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos” (Louro, 1997, p. 89). E ao ser elaborado essas narrativas voltadas ao sexo masculino, constitui, no presente, o gênero ao determinar que apenas, ou em grande parte, os homens tenham um espaço privilegiado na história, nas narrativas escritas e ensino (Scott, 1994), uma que vez a história é domínio de homens brancos e ricos. Logo, “[...] críticas ao eurocentrismo no Ensino e na Aprendizagem da História estão presentes com mais força desde a segunda metade do século XX. A dificuldade de superação, todavia, impressiona” (Moreno, 2019, p. 100). Visto que o tempo e o espaço no ensino de História são colonizados, resultados diretos da hegemonia colonial e imperial europeia, ocasionando uma história escolar que é ainda política, factual, masculina, elitista e branca. A educadora Maria Lúcia de Arruda Aranha ao escrever sobre filosofia da educação pondera:

Na maioria das vezes, a história é retomada a partir da ótica dos dominadores, o que parece lhe dar o falso direito de falar em nome dos dominados. E como são valorizados os feitos dos “grandes homens”, as lutas dos oprimidos geralmente são minimizadas, escamoteadas ou até desprezadas. Por trás de uma história oficial, há sempre outras histórias silenciadas: a do colonizado, a do proletário, a do negro, a da mulher (e tantas outras)! (Aranha, 2010, p. 18).

Em uma perspectiva mais ampla, a História, enquanto disciplina escolar, ocupa um lugar social e “[...] contempla potencialidades educativas fundamentais para a formação das novas gerações” (Caimi, 2015, p. 105). E o seu ensino deve ser compreendido como uma prática social que envolve a possibilidade de transformação do indivíduo por meio da aprendizagem contínua, do pensamento crítico, do questionamento e da reflexão, vinculando-se com a realidade social cotidiana dos aprendizes (Ibiapina, 2007). Indo além da mera transmissão de eventos passados que se propõe unicamente a memorização de eventos históricos. Ele deve buscar proporcionar uma compreensão reflexiva e promoção da consciência histórica perante os processos históricos que moldaram e moldam a sociedade, problematizando como essas questões ainda impactam o presente. Como defende bell hooks, “[...] nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade” (hooks, 2021, p. 122), e “[...] isso é importante sobretudo para aqueles que estão comprometidos com a educação como modo de apoiar o processo democrático genuíno e a justiça social. Capacitar os estudantes a pensar de forma crítica por si só permite a eles resistir às injustiças, se unir em solidariedade e realizar a promessa da democracia” (hooks, 2021, p. 125).

Todavia, a disciplina e o ensino de História, presentes ainda hoje nas escolas brasileiras, apesar das várias mudanças curriculares no Brasil ao longo dos anos e de todas as inovações quanto às abordagens historiográficas, mantém partes consideráveis de suas características de origem, se voltando ainda a uma teoria tradicional e positivista, que promove, frequentemente, uma visão de história como um conjunto de verdades imutáveis, sem espaço para a interpretação e para o questionamento das narrativas dominantes. Como podemos apreender no seguinte trecho da historiadora Thais Fonseca:

Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de abordagem deste campo do conhecimento, ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a conformaram como tal. Esse é [...] um dos traços mais marcantes do ensino de História, sobretudo após o turbulento movimento de mudanças que o atingiu a partir da crise do Regime Militar. Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente (Fonseca, 2011, p. 68-69).

Rachel Soihet, ao pesquisar sobre história, mulheres e gênero, faz tais constatações ao analisar que o sujeito universal, geralmente masculino, branco e ocidental continua firmado nas correntes historiográficas e a clara exclusão perante os sujeitos femininos, inexistentes

dentro das Ciências Humanas, permanece. Sobre isso a historiadora afirma: “A emergência da história das mulheres teve papel fundamental na desmistificação das correntes historiográficas, herdeiras do iluminismo, que se acreditavam informadas pela verdade e pela imparcialidade de seus profissionais, os quais eliminavam as mulheres das considerações dessa disciplina” (Soihet, 2018, n.p.). É sobre esse campo de estudos que tanto contribuiu para a ampliação do debate da história que nos debruçamos brevemente a seguir.

É somente a partir do século XX, sob as influências da tradição da Escola dos *Annales*, representado por Marc Bloch e Lucien Febvre que, desde a década de 1920, começou a explorar novas fontes, temas e questões, se aproximar dos estudos culturais⁴³ e, posteriormente, tornar simples indivíduos na qualidade de sujeitos históricos que

[...] a História foi abalada pelas transformações sociais que reorientaram o fazer histórico e o ensino da História. A insatisfação em relação à história política e sua abordagem atomista despertou a necessidade por uma História mais abrangente e totalizante que não reduzisse a complexidade humana aos jogos de poder. A renovação dos estudos historiográficos atinge seu auge com a chamada Nova História, que substituiu a tradicional narrativa de acontecimentos políticos por uma história-problema. Nesse contexto, amplia-se o horizonte de interesse que buscava inserir diferentes personagens ao enredo histórico. Bem como estabeleceu um profícuo diálogo colaborativo com outras disciplinas, como a sociologia, a economia, a linguística, a antropologia social, a geografia e tantas outras que colaboraram para a interdisciplinaridade do fazer historiográfico (Ribeiro; Santos, 2021, p. 23-24).

Mesmo não tendo de imediato incorporado as mulheres na historiografia, os *Annales*, ao demonstrar a necessidade por uma história cultural mais abrangente que se dedica às mais diversas dimensões historiográficas, colaboraram para que isso viesse a acontecer mais adiante, quando em sua terceira geração encontramos historiadoras, como Michelle Perrot, que desenvolveram um grande campo de estudos conhecido como “História das Mulheres”⁴⁴, que se estabeleceu como uma prática em muitas partes do mundo. Sendo assim não haveria como permanecer distante da apropriação que as mulheres têm feito, nas últimas décadas, de espaços de produção e saber antes reservados aos homens, e das causas e epistemologias

⁴³ Segundo a pesquisadora da cultura Marinês Ribeiro: “Os Estudos Culturais podem ser caracterizados como uma área interdisciplinar cujo interesse de investigação está centrado nos aspectos culturais da vida em sociedade. [...] Os temas privilegiados são vinculados aos fenômenos do cotidiano, como as culturas populares e os meios de comunicação de massa. As abordagens geralmente consideram as disputas identitárias, mediante a problematização de diferenças e hierarquias articuladas a classe social, gênero, sexualidade e raça/etnia (Santos, 2017, p. 64).

⁴⁴ Apesar de algumas posturas tentarem opor a história de gênero e a história das mulheres, essas histórias “[...] na verdade, caminham para uma interpenetração que impede a abordagem isolada de cada uma destas, às quais se juntam as abordagens sobre gays/lésbicas e sobre masculinidades” (Soihet; Pedro, 2007, p. 296).

feministas⁴⁵, visto que a conexão entre a história das mulheres e a política feminista é óbvia. Pois, “as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação” (Scott, 1992, p. 64). Sendo assim:

A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história. Tem tomado como axiomática a ideia de que o ser humano universal poderia incluir as mulheres e proporcionar evidência e interpretações sobre as várias ações e experiências das mulheres no passado. Entretanto, desde que na moderna historiografia ocidental, o sujeito tem sido incorporado com muito mais frequência com o homem branco, a história das mulheres inevitavelmente se confronta com o “dilema da diferença”. [...] Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado (Scott, 1992, p. 77).

Em decorrência, essencialmente nas décadas de 60 e 70 do século XX, há uma maior visibilidade às mulheres, e se escrever e pesquisar sobre elas enquanto agentes históricos, suas lutas, opressões, resistências, experiências, vivências, funções e trajetórias em diferentes períodos da história tornou-se uma realidade mais evidente, adquirindo cada vez mais adeptos e que tem ganhado repercussão nas pesquisas historiográficas. Esse panorama se ampliou ainda mais com o surgimento da História das Mentalidades e da *Nouvelle Histoire*, que multiplicou “[...] os objetos numa ‘vertigem das florescências’, não raro taxada de ‘esmigalhada’, mas que, com certeza, era favorável à inovação. O clima intelectual muda. A maneira de escrever a história também” (Perrot, 2007, p. 20). Com isso propiciou-se a ampliação e a exploração do leque temático feminino, antes inimagináveis, tais como prostituição, sexualidade, aborto, maternidade, família, saúde, loucura, lesbianismo, bruxaria, e entre muitas outras possibilidades instigantes que ainda estão por vir (Rago, 1998).

Então, “[...] a história das mulheres confirmou assim a realidade da categoria ‘mulheres’, sua existência anterior ao movimento contemporâneo, suas necessidades inerentes, seus interesses e suas características, dando-lhes uma história” (Scott, 1992, p. 83-84). E suas histórias “[...] não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência

⁴⁵ Aqui entendemos epistemologia feminista como um modo feminista de pensar. E em conformidade com análises da historiadora brasileira Margareth Rego que a concebe como uma nova ordem explicativa do mundo enquanto um “[...] campo epistemológico em que se funda um conhecimento sobre as mulheres e, agora, sobre as relações de gênero” (Rago, 1998, p. 8), e como uma “[...] forma específica de produção do conhecimento que traz a marca especificamente feminina, tendencialmente libertária, emancipadora” (idem, p. 10).

que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos” (Del Priore, 2004, p. 6). De acordo com Rachel Soihet acerca das mulheres como objetos de estudo e sujeitos da história:

A partir da década de 1960 cresce na historiografia um movimento, crítico do racionalismo abstrato, que relativiza a importância de métodos ou de conceitos teóricos rígidos. [...] O conhecimento histórico torna-se relativo, tanto a uma determinada época do passado, quanto uma dada situação do historiador no tempo, o qual procura interpretar os processos de mudança através de um conhecimento dialético. Tal panorama torna mais factível a integração da experiência social das mulheres na história, já que sua trama se tece basicamente a partir do cotidiano, e não a partir de pressupostos rígidos e de grandes marcos. [...] Pluralizam-se os objetos de investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História (Soihet, 2018, n.p.).

Em virtude da pressão crescente de mulheres para a inclusão desses novos temas que falem de si, devido serem relegadas à exclusão produzida pelo cisheteropatriarcado que nunca se importou com as ausências e com os silêncios. Assim, elas foram condicionadas à opressão, não encontrando lugar dentro da historiografia, das narrativas e nem do ensino de História. Por isso, “[...] falar de mulher na história significava, então, tentar reparar em parte essa exclusão, uma vez que procurar traços da presença feminina em um domínio sempre reservado aos homens era tarefa difícil” (Soihet; Pedro, 2007, p. 281-282). Outrossim:

Os estudos de mulheres tratavam especificamente de retirar as mulheres da situação de relativa invisibilidade pelo encompassamento da ideia de “homens” como se “neutros” fossem em relação ao sexo, da relativa invisibilidade pela sua inserção privilegiada na história privada e pela sua quase exclusiva visibilidade enquanto exercendo funções complementares ao sexo masculino. Supunha-se a existência de homens e mulheres e tratava-se, então, de analisar seus papéis sociais, sua “condição”, e demonstrar sua subordinação, ou sua resistência (Machado, 1998, p. 110).

Dito isso, mesmo com o grande avanço ocasionado pela urgência da História das Mulheres na historiografia ocidental, como mostrado; da história escolar apresentar, no contexto de redemocratização do Brasil nas décadas de 80 e 90, “[...] um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais” (Bittencourt, 2018, p. 127); e das mudanças quanto às possibilidades de se ensinar História⁴⁶ no século XXI; não significaram mudanças definitivas no âmbito do ensino de História da atualidade, já que ele ainda se caracteriza, em grande parte, tradicional e positivista nas escolas brasileiras. É constatado que ainda há uma grande defasagem entre o

⁴⁶ Aqui me refiro a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e da História dos povos indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio que se transformaram em leis no Brasil, respectivamente Lei nº 10.639 e Lei nº 11.645.

conhecimento produzido na academia e a história ensinada na educação básica, evidenciando a clara separação entre teoria e prática (Guimarães, 2009).

Para que possamos analisar o ensino de História a nível local no qual essa pesquisa está focalizada, examinaremos, brevemente, dois documentos norteadores da educação que fundamentam a disciplina de História nas escolas de Ensino Médio do Ceará, são eles: a BNCC e o DCRC. Para tal, aqui concebemos currículo conforme aquilo que é oportunizado aos estudantes aprenderem na escola, de forma explícita ou oculta⁴⁷. Quanto ao currículo de História, assim como a própria História, é definido pelos efeitos do jogo de poder, e quem detém esse poder controla quais narrativas, discursos e representações sociais poderão ser lembradas, preservadas e ensinadas (Adichie, 2009). Então, “[...] é interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (Laville, 1999, p. 130). Concordamos também com Guacira Lopes Louro ao analisar a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva que diz que o “[...] poder está inscrito no currículo” (Silva, 1996, p. 168 *apud* Louro, 1997, p. 85), logo, “[...] a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros. [...] o poder é precisamente ‘aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide — que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais’” (Louro, 1997, p. 85). Isso posto, Selva Guimarães Fonseca argumenta:

[...] os textos curriculares, como elementos de políticas educacionais, são - como bem sabemos - veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. [...] Como discurso, age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Afeta também os produtores de material didático, que sempre se esforçam no sentido de reproduzir, nos livros didáticos, o formato e o conteúdo dos currículos. Entretanto, o documento curricular formal é apenas um dos níveis em que se opera a seleção cultural. O que os alunos aprendem e deixam de aprender - o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas - é mais amplo e mais complexo do que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana (Fonseca, 2003, p. 33).

⁴⁷ Currículo oculto refere-se aos valores, comportamentos e normas sociais transmitidos implicitamente no ambiente educacional, além do conteúdo formal das disciplinas. Ele se manifesta por meio de práticas cotidianas, como a ênfase na pontualidade, o respeito à hierarquia, a competição entre estudantes e a internalização de expectativas relacionadas a gênero ou classe social. Embora promova habilidades como cooperação e adaptação a regras, também pode reproduzir desigualdades e estereótipos ao reforçar estruturas de poder e visões culturais dominantes, muitas vezes de forma não intencional. Sua análise crítica é fundamental para uma educação mais inclusiva e consciente de seu papel na formação social, mas esse estudo se volta ao currículo formal.

Todavia, analisaremos o impacto do currículo formal⁴⁸ no ensino de História para que possamos compreender o papel da escola em relação aos saberes históricos que ela transmite. Com esse propósito, a proposta curricular formal estabelecida hoje em toda a educação básica brasileira é prescrita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada a política educacional mais importante adotada pelo país. Este documento é um marco na educação brasileira e foi instituído com o objetivo de estabelecer normas que devem orientar os rumos da educação básica e diretrizes para um ensino com mais qualidade dentro das escolas de todo o Brasil. Falando um pouco mais sobre ela:

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (Brasil, 2014), sendo apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 2).

No total, o documento que serve como orientação nacional padronizado para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas de todas as etapas escolares da educação básica, já passou por três versões e, desde o início, foi alvo de disputas de narrativas e teorias sobre o que os professores devem ensinar e o que os estudantes devem aprender. Esse cenário gerou diversas críticas dentro da comunidade escolar e fora dela acerca dos conhecimentos prescritos e divulgados, especialmente no que diz respeito ao currículo de História para o Ensino Médio. A última versão é a do ano de 2017, que tem como característica seu caráter particularmente conservador tradicional e social e, apesar dela pregar que a Base não é currículo, mas sim uma referência para que cada escola possa se basear e se adaptar de acordo com as necessidades e realidades locais, sabe-se que ela acaba sendo uma prescrição reguladora, decidindo quais saberes serão ensinados nas salas de aula e controlando o fazer pedagógico dos professores, pois tem um papel fundamental na organização e abordagem dos conteúdos, na definição da carga horária destinada ao ensino de História e na falta de uma perspectiva mais crítica e plural no tratamento dos temas históricos.

Isso significa que essas seleções são frutos de um campo do conhecimento específico e carregam intencionalidades políticas, revelando poder sobre aquilo que é praticado e validado nas escolas, logo o currículo não é neutro e pode revelar posicionamentos e ideologias, de

⁴⁸ A discussão do currículo real ficará para outro estudo ou uma futura ampliação desse.

forma explícita ou implícita. “Portanto, a ausência e a presença de conteúdos, a inserção e a exclusão de palavras como gênero e feminismo, o espaço dado às mulheres tornam-se assim, em concreto essas visões de mundo que serão reproduzidas em sala de aula e por conseguinte na sociedade, pelos estudantes e docentes” (Cruz, 2022, p. 19-20).

A trajetória de reformulações do componente curricular de História na BNCC foi levada à discussão ao longo do século XXI no Brasil, mas em pleno ano de 2025, o problema ainda gera múltiplas discussões e precisa ser refletido coletivamente. Dado que, a versão final da BNCC do Ensino Médio reforça a perspectiva eurocêntrica e cronológica tão rejeitada pela primeira versão do documento, havendo “[...] assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o *status quo*, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 4). Segundo o professor Jean Carlos Moreno: “O problema da narrativa mestra eurocêntrica foi evidenciado pelos pesquisadores do ensino de História no final dos anos 1980 e causa espanto perceber que ainda se configure como um impasse que se tentou enfrentar na primeira versão da BNCC, em 2015, e não se conseguiu superar” (Moreno, 2019, p. 111).

Desse modo, o currículo de História que tem como objetivo central organizar os conteúdos da disciplina, é responsável pela perpetuação de estereótipos de gênero, dado que não permite problematizar as hierarquias estabelecidas que caracterizam o sistema mundo. Ao não romper com tal viés, reforça ideias sobre o lugar inferiorizado das mulheres na sociedade, como se elas fossem destinadas ao espaço doméstico ou subordinadas aos homens. E o problema com os estereótipos é que eles criam aprisionamentos e incompletudes, fazendo, dessa forma, com que uma história se torne única, revelando consequências, como bem ponderou Chimamanda Adichie (2009), em seu texto sobre os perigos de uma história única. Ao ensinar a história de forma unilateral, os currículos podem reforçar a ideia de que as lutas das mulheres são secundárias, encaixando-as à força em padrões socialmente aceitos, o que contribui para a manutenção de uma sociedade desigual. No entanto, no próprio texto da atual BNCC há a seguinte prerrogativa:

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

Bem como, ao estabelecer como um de seus fundamentos pedagógicos o compromisso com a educação integral dos estudantes por meio de 10 competências a serem atingidas ao longo da formação básica, a BNCC prega que as práticas pedagógicas dos professores não devem se resumir a transmissão de um acúmulo de informações, mas sim que devem preparar os alunos para atuar com responsabilidade em situações que precisam de diagnóstico, compreensão, decisões e soluções. Pois, “[...] a aprendizagem de conteúdos históricos na escola, para além de mera aquisição de informações, implica a produção ativa de subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo e a si próprio” (Sthephanou, 1998, p. 1).

Quanto às diretrizes curriculares do Ceará, a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) elaborou, de acordo com as premissas da BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a etapa do Ensino Médio, com o objetivo de orientar as escolas cearenses na construção ou adequação de seus respectivos currículos, atendendo às particularidades de cada comunidade escolar. Segundo o que está escrito em seu texto introdutório:

Cumprir salientar que, mesmo pautado e construído à luz da BNCC, o DCRC incorpora, na sua estrutura geral, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense. Nesse sentido, buscamos promover o conhecimento sobre aspectos importantes para a cultura e a história do Estado, valorizando-os como instrumentos de sensibilização da/do educanda/educando para a realidade local (Ceará, 2021, p. 18).

Uma passagem que merece atenção dentro do DCRC é a observação quando o documento trata sobre os diferentes sujeitos presentes no Ensino Médio, discorrendo sobre alguns grupos e ao falar sobre as mulheres é posto:

Apesar das conquistas dos movimentos sociais e feministas, ainda prevalece uma desigualdade que hierarquiza os gêneros, dando aos homens, muitas vezes, lugares privilegiados em relação às mulheres. Essas construções sociais se estendem ao ambiente escolar, configurando-se como um desafio ao acesso, à permanência, à conclusão dos estudos e à inserção de muitas mulheres no mercado de trabalho. Consideramos importante, também, refletir e discutir sobre a necessidade de combater, a partir da educação e dentro da escola, o conceito de patriarcado, pois mulheres, desde meninas, passam por uma complexidade de situações através de uma relação de gênero que envolve “um sistema de dominação que se faz presente nas diferentes instituições sociais, desde a família ao Estado, apresentando-se em todos os espaços da sociedade” (Almeida, 2017, p. 56 *apud* Ceará, 2021, p. 55-56).

Apesar de não prescrever como e quando fazer, é interessante observar que o documento curricular já menciona a importância da desconstrução do patriarcado como um

sistema que afeta a vida de todas as jovens dentro e fora das escolas. São discussões como essas que o documento curricular referencial do Ceará se lança como mais desenvolvido e evoluído do que a própria BNCC. Contudo, não se pretende aqui, nesta breve discussão sobre os documentos curriculares que regem o ensino de História nas escolas públicas de Ensino Médio, estabelecer algum tipo de julgamento ou opinião acerca de ser certo ou errado tais propostas, não é esse o objetivo. Mas é impossível negar o ensino tradicional ainda como preponderante na disciplina de História.

À vista disso, os professores de História da educação básica “[...] antes de mais nada, [...] podem manifestar sua resistência no chão da escola. Isto é, o currículo é um discurso cujo significado precisa ser interpretado e atualizado pelos docentes. Sendo assim, existe uma certa margem de atuação no cotidiano da sala de aula na qual será possível expressar uma prática de ensino de história [...]” (Mendes, 2020, p. 124) que procura “[...] compreender o passado (passado prático) na busca ético-política de significados que impulsionem ações no presente em nome de um futuro mais democrático e menos injusto” (Mendes, 2020, p. 125).

A História usualmente ensinada nas escolas, faz com que se pensar em um passado prático⁴⁹, diferente do passado histórico que, tradicionalmente, é retratado, seria se perder em uma zona desconhecida e que causaria certo estranhamento e desconforto para quem ensina e para quem aprende História. Porém, não estamos condenados eternamente a uma narrativa tradicional. Assim sendo, a concepção do currículo diversificado da BNCC para o novo Ensino Médio “[...] nos indica que há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promover a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados e negados ao longo do processo de escolarização” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 5). Portanto, professoras e professores de História podem e devem criar alternativas de se pensar e construir um currículo e um ensino que abarque possibilidades de narrativas históricas, seja através da seleção de conteúdos, na escolha do tratamento aos temas das aulas ou seja subvertendo os mecanismos que lhes são impostos. Não deve haver regras, mas sim a consciência de que restam muitos silêncios para serem rompidos.

⁴⁹ “[...] A ideia de um passado prático envolve a ação ativa de um presente que busca não a simples atestação empírica do ‘que realmente aconteceu’, mas encontrar no passado um significado que lhe dê ‘razões para ações a serem tomadas no presente em nome de um futuro melhor do que aquilo que atualmente existe’” (Avila, 2018, p. 41). Para saber mais sobre passado prático e passado histórico ler: Avila, Arthur Lima de. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. In: *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018.

Logo, o ensino de História pode ser uma ferramenta poderosa de resistência e empoderamento para as mulheres ao conceber um ensino escolar relacionado com temas importantes e necessários da atualidade, mais comprometido com a libertação e a emancipação dos sujeitos não só femininos, bem como dos demais grupos marginalizados. Inscrever as mulheres “[...] na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante” (Scott, 1995, p. 74). Assim, ao adotar uma abordagem mais inclusiva, que dê visibilidade às mulheres e suas contribuições em todas as áreas — desde a política até as artes, da ciência à cultura popular — a história pode ajudar a corrigir os silenciamentos, omissões e distorções do passado, descortinando outras histórias igualmente importantes. Pois, “[...] assim como as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, [...] também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Adichie, 2009, n.p.). Visto que “[...] os conteúdos históricos escolares repercutem não somente na escola, mas em toda a sociedade” (Sthephanou, 1998, p. 3).

A diversificação e propostas de currículos escolares, com o intuito de incorporar novos temas e conteúdos como, por exemplo, histórias de mulheres, movimentos feministas e questões de gênero, pode ajudar a democratizar a história e transformar o seu ensino em aliado das mulheres, uma vez que “[...] a falta de conhecimento das mulheres sobre a própria história de luta e conquistas é um dos principais meios de nos manter subordinadas” (Lerner, 2019, p. 282). Ao reivindicar dentro do currículo escolar de História discussões sobre mecanismos e possibilidades para a conscientização e enfrentamento das violências impostas aos sujeitos femininos na história, significa ir necessariamente contra as definições de história e seus agentes já consolidados como “verdadeiros”. Porém, o que ainda se percebe é que essas temáticas chegam aos currículos escolares, materiais didáticos e práticas pedagógicas da disciplina de História da educação básica como um adendo, uma caixinha de texto que complementa o assunto principal, sempre à margem, não havendo uma efetiva mudança conceitual e epistemológica dentro do currículo da História escolar. De acordo com as discussões de Cristiani B. Silva acerca do saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero:

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares –, expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. Mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam às décadas de 1960/70, todo o conjunto de estudos, discussões e debates travados a partir de pesquisas, encontros e simpósios; os “novos temas e problemas” da pesquisa histórica; [...] entre outras instâncias, as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da

elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (Silva, 2007, p. 229).

Quando a História é ensinada de forma crítica, levando em consideração as múltiplas perspectivas ela pode ser uma ferramenta de emancipação, ajudando a reverter a opressão e a promover a igualdade de gênero. A revisão da História, com a inclusão de vozes femininas e a análise crítica dos papéis que as mulheres desempenharam, pode empoderar novas gerações a questionar normas sociais e a lutar por um mundo mais equitativo, nos ajudando a discernir quem somos, onde estamos e para onde podemos ir.

Na contemporaneidade em que nos inscrevemos, a História-Conhecimento tem um importante papel, não mais como “mestra da vida” (*magistra vitae*) conforme a definiu Cícero, mas como um conhecimento que se pode mobilizar para dar inteligibilidade e justificação para o tempo presente, ou, como ensina Rüsen (2001), para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências (Caimi, 2015, p. 107-108).

Nesse sentido, é perspicaz a proposição de currículos para compor a pluralidade do ensino de História, mas há muitos entraves e desafios para conseguir modificá-los. Ainda, deve-se buscar alternativas para narrativas que integrem e incluam possibilidades para se pensar as experiências dos demais sujeitos históricos, como as mulheres. Pois, mesmo que essa revisão dos currículos não seja feita pelos altos escalões da educação, que faça isso o(a) próprio(a) professor(a) de História, transformando aos poucos essa realidade que se faz tão obsoleta. A História que tem que ser privilegiada é aquela que se envolve também com os problemas da atualidade e que diga respeito mais ao povo que dela, de verdade, faz parte, não seguindo apenas a imposição de uma lei, mas sim reconfigurando as abordagens de forma efetiva e mais significativa e não somente obrigatória. As professoras e os professores de História precisam entender que hoje a responsabilidade de seus ofícios vai além de educadores, é também o de militantes sociais e agente mediadores decisivos, continuar reproduzindo a História somente no viés do ensino dito tradicional já não condiz mais com a educação que se faz necessária para o século XXI. Desse modo, “[...] uma história mais conflituosa deveria emergir, capaz de colocar o presente em xeque e possibilitar a transformação da realidade social” (Moreno, 2019, p. 101).

Nesse viés, em 2017, fora aprovada a Lei nº 13.415/2017⁵⁰ que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e atualizou o Ensino Médio, última etapa da educação básica, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos, mantê-los nas escolas e aproximar as abordagens pedagógicas das realidades e culturas juvenis, procurando atender as demandas presentes e futuras dos estudantes. A presente lei substituiu o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, estabelecendo uma nova estrutura para essa etapa escolar. Dessa forma, “[...] o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos⁵¹, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2018, p. 467). Bem como:

[...] considerando as finalidades do Ensino Médio e seu público, as exigências de qualidade na formação das novas gerações e as determinações do marco legal, é necessário que os sistemas de ensino, as redes escolares e as escolas possam orientar seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais – que são diversos no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, em articulação com os cenários nacional e internacional (Brasil, 2018, p. 468).

Dessa forma, o novo Ensino Médio ampliou a carga-horária mínima de 2.400 horas para 3.000 horas de formação ao longo dos três anos, divididos entre 1.800 horas para o currículo comum da BNCC e as outras 1.200 horas para o currículo diversificado, tornando as escolas regulares em escolas de tempo integral. As disciplinas obrigatórias ficaram organizadas em quatro áreas do conhecimento sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), com o acréscimo indissociável da novidade dos Itinerários Formativos que compõem o currículo diversificado pregado por esse novo Ensino Médio. Quanto aos itinerários formativos

⁵⁰ Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

⁵¹ “Na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (Brasil, 2018, p. 467).

[...] devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha de aprofundamento aos estudantes. [...] Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc (Brasil, 2018, p. 471).

Os itinerários, de acordo com a sua proposta, podem ser especializados em uma área do conhecimento ou na formação técnica e profissional, sendo de decisão de cada rede de ensino e estabelecimento escolar. No entanto, aqui nos atentamos aos itinerários que são ofertados no aprofundamento das áreas do conhecimento, que fazem parte da realidade das escolas de Ensino Médio de tempo integral. Estes são ainda organizados em torno de um ou mais eixos estruturantes, como: I. investigação científica; II. processos criativos; III. mediação e intervenção sociocultural; e IV. empreendedorismo. A ideia em torno desse projeto visa que sejam ofertados dentro da carga-horária mínima da parte diversificada do currículo “[...] por meio do conjunto de unidades curriculares, através de trilhas, eletivas, projeto de vida, clubes, oficinas ou, até mesmo, por um curso técnico profissionalizante, partindo da escolha das/os alunas/os e de acordo com a oferta da escola” (Ceará, 2021, p. 49).

Em se tratando, especificamente, das disciplinas chamadas de eletivas, dentre as opções ofertadas pela escola, a cada semestre os estudantes podem escolher quais itinerários querem seguir de acordo com seus interesses e projetos de vida. As eletivas se relacionam com uma ou mais das quatro áreas de conhecimento, podendo ser, portanto, interdisciplinares de acordo com sua constituição. A educação estadual do Ceará oferece um catálogo contendo 481 ementas de disciplinas eletivas divididas entre as áreas do conhecimento que estão disponibilizadas dentro dos Componentes Curriculares Eletivos (Ceará, 2025), nas quais o(a) professor(a) poderá, juntamente com a gestão escolar, decidir quais as melhores opções para serem ministradas ao longo do ano letivo, levando em consideração a realidade local e as preferências docentes e discentes. Dentre as 103 eletivas listadas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ano de 2025, não se encontra nenhuma disciplina que seja diretamente ligada ao tema de estudo desta dissertação. No entanto, podemos mencionar disciplinas já existentes tais como: “CHS021 - Gênero e Diversidade”, “CHS061 - Mulheres na História da Filosofia”, “CHS095 - Prevenção às Violências na Adolescência” e “CHS100 - Equidade de Gênero e Direitos das Mulheres” que mostram como é diverso o leque de possibilidade dentro desses itinerários formativos. Além do mais, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará

(SEDUC-CE) abre, anualmente, seletivos para que professores da rede estadual de educação possam submeter novas disciplinas para compor o catálogo das escolas estaduais.

Portanto, a proposta de disciplina “Quebrando o silêncio!” que é apresentada no Produto Educacional deste estudo vai justamente em encontro a isso, visando adaptar a BNCC, por meio dos itinerários formativos, à realidade local, estando de acordo com o que preconiza o DCRC: “Logo, cabe às/aos atrizes/atores envolvidas/os na construção do currículo escolar a reflexão, a produção e a criação de caminhos para um Ensino Médio que contemple os objetivos de uma educação qualitativa, igualitária e equitativa, principalmente voltada a uma aprendizagem significativa para seus sujeitos” (Ceará, 2021, p. 53). Visto que, o estudo sobre a formação histórica de um determinado local e as relações histórico-sociais estabelecidas tem um peso determinante na cultura que se relaciona com as problemáticas da atualidade, buscando estimular aprendizagens envolvendo o pensamento crítico, a autonomia e a formação da consciência histórica dos jovens. Acredita-se que essa perspectiva histórica pode “[...] transformar comportamento, desenvolver mentalidades e produzir conhecimento, na relação estabelecida entre alunas/os, professore(a)s e comunidade escolar, permitindo ao sujeito da aprendizagem ser capaz de intervir de modo consciente e positivo sobre a realidade social” (Ceará, 2021, p. 219). Também indo diretamente de acordo com duas das seis competências específicas que a BNCC prega de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, sendo elas:

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. [...] 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 558).

Diante do panorama analisado, é preciso compreender que não se trata apenas de inserir conteúdos sobre mulheres e combate às violências e opressões perpetradas contra elas no ensino de História, mas de reconfigurar as estruturas que definem o que é considerado conhecimento legítimo. A permanência de abordagens que tratam as experiências femininas como periféricas revela uma resistência institucional em romper com lógicas excludentes ainda muito presentes nos currículos escolares. Superar essa limitação implica deslocar o centro das narrativas tradicionais e reconhecer que toda escolha pedagógica carrega um posicionamento político. Considerando isso, mais do que adaptar-se às diretrizes oficiais, cabe

às professoras e professores tensioná-las, transformando a sala de aula em um espaço de construção ativa de sentidos e de disputas por representatividade. Afinal, o ensino de História que realmente forma sujeitos críticos é aquele que se permite ser incomodado, revisitado e permanentemente reinventado. Por isso, a disciplina eletiva que resultou desta pesquisa visa justamente reinventar narrativas e possibilidades se utilizando do ensino de História.

3 PATRIARCAS E CORONÉIS: AS ESTRUTURAS DE PODER E SUAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO E OPRESSÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E CEARENSE

Por entender, neste estudo, que é o processo histórico pelo qual se passa uma determinada sociedade que explica a situação das mulheres dentro de um tempo e contexto, neste capítulo busca-se realizar uma reflexão crítica acerca do patriarcalismo e do coronelismo presentes tanto na História do Brasil como na do Ceará, como forma de conhecermos analiticamente o passado e suas contribuições para as relações de gênero constituídas, principalmente, no estado do Ceará. Dado que, condições estruturais, de ordem histórica, sociais e culturais, devem ser consideradas ao se tentar entender como se dão as violências contra as mulheres, hábitos arraigados e fossilizados por séculos no contexto local. Pretendemos compreender o patriarcalismo e o coronelismo enquanto sistemas de dominação masculina que resultaram na submissão e na opressão contra as mulheres, bem como entender as consequências que se estabelecem até os dias de hoje numa complexa relação que afeta todos os aspectos da vida das mulheres brasileiras, mas, em específico, das cearenses.

Tanto o patriarcado como o coronelismo são estruturas de poder que se impuseram por meio da violência, principalmente, perante às mulheres, e essas práticas ainda prevalecem no Ceará, que é conhecido por uma história de dominação de feição tradicional, apesar de suas inegáveis modificações e atualizações. Em razão disso, este capítulo está dividido em dois tópicos, sendo o 3.1, “Patriarcado à brasileira: raízes coloniais na História do Brasil”, destinado a analisar as raízes do patriarcado brasileiro, destacando sua formação a partir da estrutura socioeconômica da colonização portuguesa. Entendendo o patriarcado como um sistema político de dominação masculina sustentado por violências e hierarquias. Logo, as violências e opressões perpetradas contra as mulheres no Brasil firmam-se nessas relações. E o tópico 3.2, “Coronelismo cearense: entre mandos de homens e silêncios de mulheres”, que discute sobre como a história da colonização do Ceará e a formação da sociedade cearense fez ascender os famigerados coronéis no contexto local e como sua atuação afetou as vidas e condições das mulheres.

3.1. Patriarcado à brasileira: raízes coloniais na História do Brasil

Podemos encontrar vários pensamentos que explicam a história do patriarcado no mundo ocidental, como exemplo da obra de Gerda Lerner, *A criação do patriarcado* (1986), na qual é realizada uma minuciosa explanação sobre as supostas origens e o desenvolvimento

da opressão das mulheres pelos homens que, para ela, são anteriores ao surgimento da própria civilização. Mas considero ser uma discussão problemática ao utilizar-se de interpretações biológicas, deterministas e generalizantes, pois permite a falsa ideia de que a opressão e as violências contra as mulheres são “naturais” e “inatas” aos homens, portanto, que sempre existiram e que será assim haja o que houver. Tais argumentos podem facilmente ser refutados, visto que o patriarcalismo é uma questão histórica que muda de roupagem em diferentes épocas e a depender do espaço social onde se configura, pois “[...] de fato, como os demais fenômenos sociais, também o patriarcado está em permanente transformação” (Saffioti, 2015, p. 48). Para tal, bell hooks entende o patriarcado como

[...] um sistema político e social que afirma que os homens são inerentemente dominantes, superiores a todas as pessoas consideradas fracas, especialmente as mulheres, e que eles são dotados do direito de dominar e governar pessoas fracas e de manter esse domínio por meio de várias formas de terrorismo psicológico e violência (hooks, 2021, p. 34).

À vista disso, não adianta ir em busca de explicações longínquas para problemas que nos afetam cotidianamente, por isso procuro voltar ao passado com as perguntas da atualidade para entender por que vivemos, nos dias de hoje, uma sociedade ainda patriarcal e violenta no Brasil. E isso se dá através de um breve estudo da colonização brasileira, onde se apresenta uma das principais raízes do patriarcalismo na história do país e que nos informa muito mais sobre nossas questões sociais e práticas culturais vigentes do que qualquer outra teoria estrangeira, além de nos trazer importantes contribuições e reflexões críticas para o debate. Assim sendo, fatores de ordem histórica podem ajudar a explicar essa ideia, por isso, recorreremos aos estudos sobre História do Brasil para compreender melhor esse sistema tão disseminado no país.

A colonização do Brasil, iniciada há pouco mais de cinco séculos, é uma história muito particular. Para o Brasil vieram quase metade das africanas/os escravizadas/os, perdurou por quase 400 anos o regime escravocrata, exterminaram-se compulsoriamente as populações indígenas, criou-se o mito da democracia racial e se estabeleceu poderosas elites agrárias. Além do mais, aqui desenvolveram-se práticas violentas patrimonialistas⁵², patriarcalistas, de corrupção⁵³, de desigualdades, intolerantes, de mando e obediência, e assim

⁵² De forma bem resumida significa o uso do poder do Estado para a resolução de questões privadas (Schwarcz, 2019).

⁵³ Como afirma a historiadora Lília Schwarcz (2019), já era uma prática recorrente na época colonial e imperial, se alastrando no período republicano, capaz de consumir e usurpar os direitos dos brasileiros.

começaram a inventar uma narrativa histórica de uma nação gloriosa, harmoniosa e sem conflitos, “[...] tal espécie de utopia de Estado costuma imaginar uma idílica sociedade patriarcal, com sua hierarquia tão enraizada quanto virtuosa” (Schwarcz, 2019, p. 20).

O início dessa história remete ao século XVI, devido à expansão marítima e comercial europeia e o encontro com o “novo mundo”. Como efeito, a colonização contrafeita nas novas terras que mais tarde viriam a ser o Brasil, fez com que surgisse a necessidade da metrópole portuguesa ocupar o imenso território recém invadido a fim de assegurar sua defesa e a expectativa de exploração das riquezas locais. Logo a preocupação, em 1534, se voltou em dividir o território em 15 faixas de terra e destinar seus domínios a alguns homens de confiança do rei de Portugal, de forma vitalícia e hereditária, tornando-os responsáveis por transformar a colônia em grandes feitorias. Stuart B. Schwartz, em seu livro *Segredos internos: Engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835*, realiza uma pesquisa social e econômica acerca da indústria açucareira e seu desenvolvimento no Brasil e afirma:

Em 1533, o rei dom João III deu início ao sistema das capitanias hereditárias. Ele dividiu a costa brasileira em quinze parcelas e doou-as a doze fidalgos portugueses para que as administrassem. A esses capitães-donatários foram outorgados certos direitos e privilégios de autoridade soberana, condicionados à obrigação de colonizar, povoar e desenvolver a economia de seus territórios (Schwartz, 1988, p. 31).

Apesar de nesse momento os resultados da empreitada do sistema de capitanias terem sido desapontadores em razão de vários problemas e dificuldades encontrados até então, as novas estratégias e medidas tomadas, posteriormente, fizeram com que a colonização continuasse sendo realizada, essencialmente, por homens. Em consequência, estes tornaram-se senhores colonos que passaram a concentrar riqueza e poder sobre as extensas propriedades rurais destinadas a eles, também ficando conhecidos como os “mandões locais”, sinônimo de solidez dentro da sociedade colonial (Holanda, 1995). Sobre o caso da região Nordeste e da economia açucareira expandida nessa faixa de terra litorânea, “[...] ficou patente que a criação de uma indústria açucareira era interesse primordial do governo [...]. O governador Tomé de Sousa recebeu instruções de conceder sesmarias aos homens que tivessem condições de equipar um engenho no prazo de três anos” (Schwartz, 1988, p. 35). Portanto, “[...] nenhum grupo na história brasileira possui uma aura de legendária magnificência tão marcante quanto a dos senhores de engenho no Nordeste” (Schwartz, 1988, p. 224).

Ao examinar mais a fundo o modelo e projeto colonial brasileiro, não há dúvidas de que a marca da vida rural é evidente na formação social brasileira e que a estrutura familiar patriarcal foi o principal arranjo básico que organizou e configurou as demais estruturas sociais do país, na qual constituía o núcleo do latifúndio rural. Assim

[...] se esmeraram em construir uma história edificante, unindo à figura do senhor aquela do “pai” - bondoso e severo - e assim projetando uma sociedade patriarcal, na qual as mulheres cumpririam um papel basicamente secundário e a hierarquia teria lugar especial, jamais questionado. Aí estava o modelo dessa sociedade patriarcal brasileira; a família (do senhor) funcionando como esteio e anteparo, real e simbólico, para toda a organização social (Schwarcz, 2019, p. 43).

O patriarca (pai/chefe da família) possuía absoluta autoridade e total poder sobre os demais membros da família, se assemelhando com o *pater famílias*⁵⁴ da Roma Antiga. A família nessa conjuntura estava se constituindo enquanto uma instituição de importância e de poder, já que sancionava uma hierarquia rígida como forma de garantir a diferença social propagados, até então, como fatos naturais. Essa naturalização prévia, consequentemente, colocava as mulheres em desvantagem, do mesmo modo subordinada socialmente, e exercia controle de escravos, agregados e criados. “Como a subordinação da mulher ao homem [...] era considerado fato natural, outras formas de hierarquia social podiam ser descritas em termos relativos à família para garantir a diferença social como categoria da natureza” (McClintock, 2010, p. 79). Desse modo, “[...] ‘família’ implicava autoridade e hierarquia, com o pai a exigir o respeito e a obediência cega dos filhos, esposa, empregados [...], em troca do que deveria garantir-lhes sustento, orientação e proteção. Simbolicamente, filhos e escravos deviam ‘pedir a bênção’ ao senhor, e este devia dá-la” (Schwartz, 1988, p. 241).

Dentro dessa conjuntura, temos ainda limitadas informações sobre as mulheres apesar dos esforços e estudos de várias(os) historiadoras(es), como Laura de Mello e Souza, Mary Del Priore, Sandra Lauderdale Graham, Marcia Amantino, Cristina Schettini e outras(os). Pois, conforme argumenta Anne McClintock,

[...] as mulheres são a terra que está para ser descoberta, penetrada, nomeada, inseminada e, acima de tudo, possuída. Simbolicamente reduzidas, aos olhos dos homens, ao espaço em que se travam as disputas masculinas, as mulheres experimentam dificuldades particulares ao reivindicar genealogias alternativas e narrativas alternativas de origem e nomeação. [...] as mulheres são relegadas a um domínio além da história e, assim, mantêm uma relação particularmente vexatória com as narrativas de mudança histórica e de efeito político. E, o que é ainda mais importante, as mulheres são figuradas como propriedade pertencente aos homens e,

⁵⁴ Termo em latim que significa literalmente “pai de família”. Era um conceito central na sociedade e no direito da Roma Antiga, referindo-se ao homem mais velho de uma família que sempre ocupava a mais alta posição na hierarquia familiar e social.

portanto, estão fora, por definição, das disputas masculinas sobre terra, dinheiro e poder político (McClintock, 2010, p. 58).

Quanto às mulheres brancas, elas desempenhavam um papel fundamental dentro da instituição familiar, mas deveriam se contentar a funções secundárias que estavam restritas ao ambiente doméstico, como o comando dos afazeres do lar, preparação dos alimentos, organização e limpeza da casa e cuidado e criação dos filhos (Algranti, 1997). Ademais, era exigido certa feminilidade e cobrado uma imagem “decente” e “pura” dessas mulheres, uma vez que “[...] a honra da família era vinculada à honra das mulheres; as filhas deviam manter-se castas, e a esposa, isenta de qualquer boato ou situação comprometedora. [...] A lei permitia ao marido matar a mulher se está o traísse, e os que não desejassem adotar medidas tão extremas podiam encontrar outras formas de controle” (Schwartz, 1988, p. 242).

Por conseguinte, “[...] não é possível passar impunemente pelo fato de termos sido uma colônia de exploração e de nosso território ter sido majoritariamente dividido em grandes propriedades monocultoras, que concentravam no senhor de terra o poder de mando e de violência, bem como o monopólio econômico e político” (Schwarcz, 2019, p. 23). Por isso, seu entendimento é a porta de entrada para entendermos a constituição das relações de gênero no Brasil, as violências que delas derivam e os grandes impactos que foram gerados na posição e condição das mulheres. Conforme argumentou Sérgio Buarque de Holanda em seus estudos sobre as raízes do Brasil, o ruralismo cria uma tradição que nos chega até hoje (Holanda, 1995). Visto que “[...] a colônia prepara, para os séculos seguintes, uma pesada herança, que as leis, os decretos e os alvarás não lograrão dissolver” (Faoro, 2001, p. 197).

Nos tempos coloniais, o Brasil foi uma sociedade marcada pelo claro desequilíbrio sexual. [...] não só os colonizadores homens chegavam em maior número, como aqui entravam muito mais escravizados homens. Tal desproporção produziu uma sociedade dada a formas violentas de relação sexual, e condicionadas por uma divisão desigual e rigorosa entre homens e mulheres. Mulheres brancas deveriam permanecer no “recato do lar” e servir a seus maridos, engravidando rápido e envelhecendo ainda mais precocemente. Já sobre as negras sempre pairou o preconceito expresso num dito popular corrente na época: “As brancas são para casar, as negras para trabalhar e as mulatas para fornicar”. Outro provérbio delimitava locais sociais para as mulheres, ao mesmo tempo que investia numa hierarquia de gênero, largamente praticada: “A negra no fogão, a mulata na cama, a branca no altar” (Schwarcz, 2019, p. 193-194).

Portanto, também não há como escapar da escravidão ao falar sobre a História do Brasil, dado que se trata de um dos maiores países escravistas do mundo no final do século XIX (Alonso, 2010). Esse regime severo, que por mais de três séculos dominou o sistema

econômico do país durante os períodos colonial e imperial, autorizou a propriedade de uma pessoa por outra, e só foi abolido de forma muito lenta e conservadora, resultando em graves consequências para a sociedade brasileira. Para as escravizadas e escravizados que chegaram vivos em território brasileiro era legalizado explorar suas mãos de obra em cruéis jornadas de trabalho, negar-lhes o mínimo de dignidade humana, os comprar, vender e penhorar, além de os vigiar, punir e matar sob toda e qualquer alegação. E mais, mesmo após alforriá-los, tornaram-se comuns e naturais as interdições cotidianas de suas liberdades, com o único intuito de que negras e negros permaneçam à margem da sociedade.

Com isso, em se tratando das complexas relações de gênero/raça, especificamente sobre o caso das mulheres negras, soma-se a violência racial iniciada com o tráfico de escravos no Brasil e a violência de gênero decorrente das desigualdades de gênero já presentes na incipiente colônia. Essa somatória resultou em abusos perpetrados pelos senhores de escravos, que detendo o direito “[...] fundamentado na violência estava fatalmente condenado à violência para se poder manter” (Costa, 1999, p. 289), bem como seus familiares e agregados que também podiam ser agentes das violações contra as mulheres negras. Tais mulheres, além do trabalho compulsório também enfrentaram a exploração sexual por meio da hipersexualização e do estupro; e os espancamentos no tronco ou no pelourinho. Em síntese, “[...] castigos, açoites, marcas com ferros denotam a violência das relações sociais predominantes, além do abuso sexual contra as escravas” (Aguiar, 2000, p. 311). Atos violentos que eram vistos e tornados naturais, já que essas mulheres não eram donas nem mesmo de seus próprios corpos e de suas próprias vontades. Criaram-se verdadeiras fazendas de estupro, onde mulheres negras eram violentadas sexualmente para satisfazer os desejos de seus senhores. As mulheres negras africanas “[...] figuravam como a epítome da aberração e do excesso sexuais. O folclore as via, ainda mais que aos homens, como dadas a uma lascívia tão promíscua que beirava o bestial” (McClintock, 2010, p. 45).

Porém, esse “comércio de almas” abarcava não só mulheres negras, mas também milhares de mulheres indígenas que foram engolidas por essa violência do processo de colonização e “[...] vítimas da exploração sexual dos colonizadores e mão de obra escrava que os portugueses empregaram à exaustão [...]. A maioria dos contemporâneos omitiu seus nomes, ignorou sua história e tratou-as como seres não humanos” (Melo; Marques, 2001, p. 16). Ambas, negras e indígenas, serviam como instrumento de prazer e gozo.

Submetidas à força à alcova do senhor escravista, elas experimentavam, no corpo, a violência do sistema. Davam de mamar aos pequenos senhores e senhoras, sendo muitas vezes obrigadas a abandonar seus próprios filhos [...]; sujeitavam-se a

regimes árdios de trabalho, acumulando funções domésticas. [...] Isso sem contar que já se delineava nesses primórdios brasileiros uma “cultura do estupro” [...]. Com a desproporção sexual entre africanos embarcados, a entrada muito maior de colonos homens, bem como a manutenção de hierarquias de mando, a prática implicou o estabelecimento de relações igualmente hierárquicas, e raramente consentidas. Fazia parte, portanto, das “atividades diárias” das escravizadas sujeitar-se aos desmandos dos senhores, o que acabou gerando uma representação oposta - como se fossem elas a se “oferecer” (Schwarcz, 2019, p. 28-29).

Essas representações produzidas pela perspectiva da varanda da casa-grande foram responsáveis por criar estereótipos sobre homens e mulheres (para eles: naturalmente agressivos, provedores, independentes e fortes; para elas: frágeis, submissas, sexualizadas e dependentes) e estabelecer preconceitos que, de forma direta ou indireta, induzem práticas de violências contra as mulheres. Tomando como exemplo a ordem patriarcal, modelo e padrão do Nordeste açucareiro, o poder absoluto tanto social, econômico e político que os senhores de engenhos exerciam sobre suas terras e fazendas prolongou-se a outros domínios como da mentalidade, do controle e do corpo feminino, seja de suas esposas, suas filhas, escravas, namoradas e afins. Outrossim, podemos apreender de acordo com Gilberto Freyre⁵⁵, que esse modelo patriarcal é gerador da produção de discursos masculinos que são “[...] responsáveis por modelar subjetividades femininas condicionadas a tornar a mulher uma categoria de Outro: obedientes filhas, boas esposas, mães compulsórias e cúmplices das violências praticadas contra elas” (Akotirene, 2019, p. 20). Por cinco séculos, as mulheres brasileiras vêm moldando suas vidas e agem sob o “guarda-chuva” do patriarcado e, se caso venham a não seguir os padrões, regras e normas estabelecidas, os homens sentem-se no direito de fazer uso de recursos para punir e reprimir uma possível “revolta das Amélias”. Ademais, “[...] o pensamento patriarcal é construído de tal modo em nossos processos mentais, que não podemos excluí-lo se não tomarmos consciência dele, o que sempre significa um grande esforço” (Lerner, 2019, p. 61).

Com tais averiguações históricas podemos apreender que não existe uma continuidade mecânica entre o passado, presente e futuro, mas o patriarcalismo se apresenta como uma das raízes mais antigas e profundas deixadas pelo sistema colonial para a experiência social brasileira, que ainda nos fornece informações sobre os dias atuais, embora frequentemente negada para mascarar a realidade que teima em se mostrar muito naturalizada. Resta-nos observar aqui que, apesar da história não conseguir responder pelos dados do presente,

⁵⁵ Em sua célebre obra *Casa-Grande & Senzala*, Gilberto Freyre, conhecido como um dos intérpretes do Brasil, foi o grande idealizador da noção de família patriarcal (Freyre, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 42 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001).

denuncia como a formação da sociedade brasileira definiu o patriarcalismo como regime masculino de domínio político-sócio-econômico e como essa dominação não só foi responsável pela subordinação das mulheres, como também historicamente evoluiu para a subrepresentação e invisibilidade das mulheres enquanto agentes históricos, as relegando a espaços marginalizados e propensos a todo tipo de violações. As poucas mulheres que, posteriormente, são mencionadas e lembradas nas narrativas históricas como exemplo de símbolo feminino, ocupando papéis de mulheres respeitadas e/ou heroínas, infelizmente, são ofuscadas entre a história oficial que foi determinante em excluir e silenciar os demais sujeitos femininos.

Desse modo, as opressões e violências contra as mulheres eram práticas tão comuns e rotineiras que se tornaram arraigadas nos costumes, sendo responsáveis por criar uma nação profundamente machista, racista e desigual que se mantém na estrutura social entre o passado e o presente através das permanências perversas de nossa história, dos grandes vestígios desse triste hábito, bem como da omissão que as fazem seguir adiante sem questionamentos e maiores problemas. Por conta disso, as relações de gênero e seu vínculo com o patriarcado e a violência seguem mais atuais do que nunca, sendo reforçados pelos costumes, hábitos e crenças propagados e que visam perpetuar a manutenção de privilégios masculinos dentro das diversas áreas sociais.

En ese sentido, la raíz de la violencia en el patriarcado se define por su acentuado carácter sexista, sesgo que impregna las estructuras sociales, las relaciones laborales y las representaciones mediáticas, en las que el hombre suele tener un papel predominante y ejerce un poder desigual sobre la mujer, perpetuando así la desigualdad y fomentando la discriminación basada en el sexo (González Arribas, 2024, p. 5).

Esse sistema político modelador da cultura e dominação-exploração das mulheres, com suas definições patriarcais de gênero, não abrange somente a família, mas sim atravessa o corpo social como um todo, posto que nos legou uma sociedade machista que afeta, especialmente, as mulheres, mas também a comunidade LGBTQIAPN+, além de ser um fato que causa danos às experiências e cotidianos de todos que dela fazem parte. Segundo Benilda Brito: “O único espaço de cumplicidade efetiva entre o homem negro e o branco é o machismo. Eles estariam de acordo e seriam cúmplices no direito que ambos se dão de oprimir, discriminar e desumanizar as mulheres brancas ou negras” (Brito, 1997, *online*).

Outrossim, não se trata de legitimar a concepção de mulheres como vítimas históricas, influenciadas por homens autoritários e violentos, mas, infelizmente, sem querer generalizar,

a própria colonização do território e a construção do que chamamos de sociedade brasileira, ao estabelecer relações assimétricas de poder entre homens e mulheres, as coloca nessa posição que se reverbera também em suas condições atuais, apesar, é claro, de todas as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Entretanto, “[...] embora todas as mulheres tenham sido vitimadas em determinados aspectos de suas vidas e algumas, em certos momentos, mais do que outras, as mulheres estão estruturadas na sociedade de tal forma que são ao mesmo tempo sujeitos e agentes” (Lerner, 2019, p. 289). Logo, “[...] o status de vítima não resume o papel das mulheres na história, que sabem resistir, existir, construir seus poderes. [...] As mulheres nem sempre são oprimidas, e pode acontecer de exercer um poder, e até uma opressão” (Perrot, 2007, p. 166). Nesse sentido,

[...] considera-se importante mostrar que as mulheres são vítimas da violência de gênero, o que não significa tomá-las como passivas. E isso é distinto de assumir uma postura vitimista. Para poder ser cúmplice do homem, a mulher teria de se situar no mesmo patamar que seu parceiro na estrutura de poder. Só esse fato a colocaria em condições de consentir na violência masculina (Saffioti, 2019, p. 151).

Contudo, “[...] o certo é que é impossível jogar num tempo distante e inatingível todas as nossas mazelas atuais. Desde o período colonial, passando pelo Império e chegando à República, temos praticado uma cidadania incompleta e falha, marcada por [...] várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violência” (Schwarcz, 2019, p. 24). E a pretensão aqui não é responsabilizar e relegar ao passado a culpa, mas sim mostrar sua permanência como erva daninha e a necessidade de seu combate, já que a realidade da problemática exposta é reforçada em nossos dias pela forte influência dos valores reacionários, religiosos e de famílias tradicionais cis-heterossexuais, que impõem e cobram papéis de gênero desde o nascimento de um bebê, delimitando identidades padronizadas e binárias informadas pelas ideias de macho e fêmea. Como bem disse Maria Amélia Azevedo:

As relações hierárquicas de gênero vividas no cotidiano de uma certa sociedade e de uma certa família, legitimadas por uma dada ideologia, reproduzidas por uma determinada educação, no “mundo de representação” de cada indivíduo, constituem o “caldo de cultura”, a trama social no seio da qual a violência contra a mulher explode e da qual se nutre (Azevedo, 1986, p. 132-133).

Diante disso, para as mulheres, se estabelece a obrigação de ser uma boa menina e, posteriormente, boa dona de casa como um imperativo categórico absoluto e uma carga de feminilidade que significa ser subordinada ao homem (ao pai e depois ao marido), submissa a

ele, dependente dele e serviçal para ele. Quanto ao ideal feminino e papel aceitável às mulheres de acordo com Raísa Ribeiro:

A feminilidade [...] designa uma forma de submissão feminina romantizada, que assinala a interiorização dos códigos estéticos masculinos. Assim, as mulheres devem adotar uma atitude submissa e não concorrencial quanto ao poder, sendo a fragilidade, a doçura, a resignação encarada como características femininas. A mulher deve ser sorridente, simpática, atenciosa, submissa, discreta, contida e, até mesmo, apagada, invisível (Ribeiro, 2021, p. 17).

Dessa forma, a soberania masculina sobre as mulheres prolonga-se desde a formação brasileira até a contemporaneidade, que passa a ser exercida no privado, sob autoridade do homem da casa, e legalizada no público, por meio das primeiras leis, códigos penais e das religiões, e, sobretudo, com a cooperação e conformação de uma parcela das próprias mulheres com esse sistema que as oprimem, controlam e manipulam. “Assim, embora as mulheres não sejam cúmplices dos patriarcas, cooperam com eles, muitas vezes inconscientemente, para a perpetuação deste regime” (Saffioti, 2015, p. 68). No entanto, assim como o próprio patriarcado, enquanto um sistema de organização da sociedade, é fruto de processos históricos e sociais, sua desconstrução e abolição também poderão vir a acontecer por meio de processos históricos diferentes a serem construídos pelos sujeitos integrantes da história contemporânea, pois, não há estrutura, modelo ou sistema que não sofra com a ação do tempo. Nessa perspectiva Lerner argumenta:

Reformas e mudanças legais, embora melhorem a condição das mulheres e sejam parte essencial do processo de emancipação das mulheres, não mudará essencialmente o patriarcado. Tais reformas precisam estar integradas a uma extensa revolução cultural para transformar o patriarcado e, assim, aboli-lo. O sistema do patriarcado só pode funcionar com a cooperação das mulheres. Assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem (Lerner, 2019, p. 272).

O Código Civil Brasileiro de 1916, que antecede o nosso atual⁵⁶, é um evidente exemplo dos resultados dessa cultura patriarcal que se reverbera em todos os setores da sociedade, aqui no caso jurídico, impondo situações absurdas às mulheres brasileiras até muito recentemente. Mulheres eram consideradas seres relativamente incapazes, e isso estava, de fato, escrito em lei como podemos ver no artigo 6º, inciso II: “São incapazes, relativamente

⁵⁶ Ver o atual Código Civil de 2002 na íntegra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 22 mai. 2024.

a certos atos (art. 147, n.1) ou à maneira de os exercer: II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal” (Brasil, 1916). Bem como deveriam pedir autorização aos maridos para que pudessem trabalhar, caso quisessem, pois o próprio Código estabelecia que o marido era o chefe da sociedade conjugal, como está disposto no artigo 233: “O marido é o chefe da sociedade conjugal. Compete-lhe: IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal”, completando o artigo 242 reforça: “A mulher não pode, sem autorização do marido (art. 251): VII. Exercer profissão (art. 233, nº IV)” (Brasil, 1916). Isso sem nem mesmo mencionar o direito de matar mulheres que já existiu no Brasil pouco tempo antes, logo, “[...] não se pode subestimar o impacto ideológico das Ordenações Filipinas, código legal que vigorou no Brasil mesmo após a nossa independência. Esse conjunto de Leis, que esteve em vigência no país por quase 228 anos, declaravam explicitamente o direito do marido de matar as suas mulheres por encontrá-las em adultério” (Barsted, 2016, p. 32).

Em suma, muitas eram as situações que colocavam as mulheres em posição de submissão legal dos homens, não podiam receber heranças, não podiam mover ações judiciais, não podiam trabalhar fora, não podiam ter liberdade de escolha entre outras diversas coisas. O antigo Código Civil Brasileiro era claro ao definir que o homem é quem podia exercer o poder no casamento e na sociedade, sendo vistos e descritos como “chefes da família” que tudo podiam fazer em sua “legítima defesa da honra”, até mesmo matar mulheres. Na teoria houve muitas reformulações e avanços nas leis, o atual Código Civil do Brasil assegura agora que o casamento é baseado na igualdade entre os cônjuges, não prega mais a ideia de “chefe da sociedade conjugal”, pois agora entende que nenhum dos dois manda no outro. O poder familiar sobre os filhos deve ser exercido em conjunto por pai e mãe, assim como ambos passaram a ter os mesmos direitos e deveres em relação ao sustento e cuidados dos filhos. O direito ao trabalho e à administração de bens passou a ser igual para homens e mulheres. E a mulher passou a ser plenamente capaz para os atos da vida civil, independentemente do estado civil (casada, solteira, divorciada). Porém, na prática sabemos que o machismo ainda reina e os costumes e práticas socioculturais ainda refletem o patriarcalismo que está impregnado em nossas raízes históricas.

Lília Schwarcz, ao se aprofundar sobre o autoritarismo brasileiro, componente fundamental da vida dos brasileiros, acaba por examinar a violência de gênero no Brasil que “[...] tem raízes comuns em sociedades patriarcais, autoritárias, machistas e definidas pela atribuição de papéis discriminados ao universo feminino. Eles representam, igualmente, a

perversidade das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens” (Schwarcz, 2019, p. 193). Sociedades que possuem uma história e conservam pensamentos políticos fortemente marcados pelo autoritarismo, como é o caso do Brasil, que dispõe de um sistema violento, costumam silenciar, apagar e discriminar as minorias sociais, como são as mulheres no país, e isso nos auxilia a alcançar melhor a condição feminina e as razões que alicerçam as opressões vivenciadas pelas mulheres.

O Brasil, ao longo de seus mais de 500 anos de história, sofreu e ainda sofre, apesar de todas as conquistas feministas dos últimos anos, forte imposição desses preponderantes e disseminados sistemas estruturais de poder que perpetua o padrão hierárquico de relações sociais de gênero, fato que acaba sendo imperceptível e sutil por ser tratado como tão normal. O patriarcalismo é um dos mais fortes operadores das violências de gênero existentes ainda hoje dentro de instituições sociais como a família, escolas, ambiente de trabalho, política, leis, religiões, etc., e isso se revela nos valores transmitidos de geração em geração, nos comportamentos esperados pelos sexos, nas discriminações, nos desrespeitos, nos abusos sexuais, nas agressões físicas, assédios morais e verbais diários que se comprovam por meio das estatísticas assustadoras dos dias atuais. Tal realidade é comum no Brasil, que por não enfrentar e não combater práticas e valores patriarcais, sexistas, autoritários, misóginos e machistas cria cúmplices e aliados sociais, assim fazendo com que perdure a banalização das violências contra as mulheres, que nunca são casos isolados e nem pontuais. Em suma, “[...] numa virada decolonial, é preciso dizer que essa operação é resultado do colonialismo e é parte da colonialidade que nos fica como legado” (Gomes, 2018, p. 73). Segundo Heleieth Saffioti, ao se aprofundar sobre gênero, patriarcado e violência:

Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. Então, poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? Para fazer justiça, o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações. O saldo negativo maior é das mulheres, o que não deve obnubilar a inteligência daqueles que se interessam pelo assunto da democracia. As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (Saffioti, 2015, p. 37).

Ainda hoje não se superou a dificuldade de ultrapassar muitos dos limites históricos, culturais, sociais e políticos gerados pela colonização portuguesa no Brasil. No entanto,

apesar de assentir que “[...] as normas patriarcais presentes em nossa sociedade constituem e são constituídas pela violência de gênero cometida contra a mulher [...]. Ou seja, o patriarcado estabelece as relações hierárquicas entre homens - o patriarca (garantindo o poder de dominar, explorar e oprimir) e as mulheres (impondo a subserviência e a obediência)” (Mesquita, 2016, p. 271), não se objetiva condenar a sociedade patriarcal como a única causadora da subordinação e violências contra as mulheres. Pois, em consonância com Marc Bloch, sabe-se que a função do historiador é compreender, e não julgar o passado (Bloch, 2001). Ademais, o mais adequado não é achar culpados, mas sim enfrentar a atualidade do problema que se manifesta tanto nas grandes cidades como nos interiores, presentes de forma consciente ou não na vida da população brasileira. Pois, “[...] o patriarcado, efetivamente, segue ainda predominante, mantendo por vezes intactas as formas de violência cotidiana sobre as mulheres, cumpre a nós pressionar pela sua desestabilização” (Ibarra; Resende, 2022, p. 422). Mas, e quanto ao contexto local do estado do Ceará, o patriarcalismo responde por todas as práticas históricas e culturais de opressões e violências contra as mulheres? É em busca dessa resposta que o próximo tópico se concentra.

3.2. Coronelismo cearense: entre mandos de homens e silêncios de mulheres

Com a divisão territorial e administrativa do Brasil em capitanias hereditárias pelo Rei de Portugal Dom João III, como visto anteriormente, surge a Capitania chamada de Siará Grande⁵⁷ que não foi imediatamente colonizada já que de início o que hoje, com algumas transfigurações geográficas e territoriais, compreende-se por Ceará, não apresentava grandes atrativos econômicos para os colonizadores europeus. Logo, a ocupação do território cearense aconteceu lentamente devido à sua grande extensão e aos limitados recursos da época. Por isso, a historiografia nacional costuma datar o ano de 1603 para o começo da colonização na História do Ceará, pois até esta data não haviam tido expedições oficiais nas terras cearenses. E quando houveram tais empreitadas as razões foram “[...] estratégico-militares: defender a faixa litorânea setentrional do Brasil contra estrangeiros [...] e criar no Ceará uma base de apoio logístico que facilitasse a conquista da região norte da colônia (daí a História do Ceará inicialmente girar em torno de ‘fortes’)” (Farias, 2012, n.p.).

Porém, muito antes disso, o Ceará já era morada de povos indígenas como os Tabajaras, Potiguaras, Tremembés, Karirís, Aimorés e muitos outros que exerceram forte

⁵⁷ “A capitania do Siará, criada em 1535, era parte do Estado do Grão Pará e Maranhão, sendo em 1680 anexada à capitania do Pernambuco, submetida à condição de capitania subalterna até tornar-se capitania independente pela Carta Régia de 17 de janeiro de 1799” (Fernandes, 2018, p. 44).

resistência, travando intensos conflitos e dificultando o processo de ocupação do território pelos invasores europeus (Fernandes, 2018). Ao aprofundar-se nesse período, muitos são os homens envolvidos e citados na expedição dessa terra inexplorada, sejam colonos, padres, governadores e coronéis, lembrados e registrados como os responsáveis pela fundação e desenvolvimento do Ceará (Martim Soares Moreno, Pero Coelho de Souza, Tristão Gonçalves de Alencar, Padre Mororó, Pessoa Anta, Nogueira Accioly, Padre Cícero, Floro Bartolomeu, Franco Rabelo, Castelo Branco, Cesar Cals, Virgílio Távora, Adauto Bezerra são alguns dos inúmeros exemplos), pois a história cearense também é uma história patriarcal de feição tradicional que se divide entre dominadores e dominados. Desse modo, os “dominadores” se esmeraram em realizar uma colonização no Ceará extremamente violenta, pois usurpavam as terras indígenas e os exterminaram com o objetivo de explorar as riquezas locais.

Dificuldades e instabilidades não faltaram durante a apropriação da capitania cearense pelos portugueses, em virtude das condições climáticas do semiárido que ocasionaram grandes períodos de seca que assolavam a região periodicamente, e que foi responsável pelo recuo dos bandos que no território tentaram se instalar. Nos anos seguintes, precisamente nos séculos XVII e XVIII, decorrente da política de concessão de sesmarias para o povoamento e como alternativa econômica para a coroa portuguesa, houve a penetração do interior do território cearense com o objetivo de impulsionar a produção agrícola e pastoril. Uma vez que a pecuária extensiva era um empreendimento mais barato que a cana-de-açúcar para os cofres da metrópole portuguesa, e que se adaptava bem à vegetação e ao clima local. Em seguida, no século XIX, o incentivo ao cultivo e comércio do algodão também se intensificou e se expandiu rapidamente, favorecendo os fazendeiros locais e revelando a potencialidade do sertão cearense que se tornou referência da produção algodoeira durante o período imperial no Brasil. De acordo com estudos sobre a colonização e povoamento:

Para o Ceará vieram inúmeros com esta determinação de colonizar o nosso solo, desde a arrancada inicial. Fixaram-se, de princípio, na zona litorânea, numa tentativa de transplantar para aqui os mesmos procedimentos agrícolas da terra de origem, isto é, o plantio da cana-de-açúcar. A terra, porém, não era adaptada ao que eles desejavam, mas, isto não foi motivo para abandoná-la. Alteraram os seus esquemas e tornaram-se criadores de gado nos sertões, os plantadores de algodão, café, milho, o que verificaram ser possível cultivar nesse solo ingrato de invernos incertos e de água difícil (Leal, 1990, p. 68).

Assim, com o comércio da criação de gado e do charque já sendo as principais atividades econômicas locais ao longo dos séculos XVIII e XIX, surge a função do vaqueiro⁵⁸, que é de extrema necessidade para a vida sertaneja, tanto que, até hoje, é o grande símbolo associado aos sertões, e ele poderia ser “[...] mestiço, branco pobre, negro livre ou escravo, índio submetido. Conhecedor da fauna e da flora, cuidava da fazenda quando da ausência do senhor. Não recebia salário – era pago no sistema de ‘quarteação’” (Farias, 2012, n.p.). Bem como ampliaram-se os números de fazendas, fortalecendo os donos de grandes latifúndios, sejam migrantes de capitânicas vizinhas ou portugueses que ascenderam rapidamente por doação ou por terem obtido riquezas, alguns desses homens tornaram-se poderosos fazendeiros locais que detiveram as melhores posições de mando e desmandos tanto na esfera política como social.

O sistema sesmarial determinou, portanto, a política agrária colonial, e ocasionou o surgimento dos latifúndios, os quais se constituirão numa das principais características desta capitania desde as suas origens. Tãmanha era a vantagem de aquisição de sesmarias por parte de determinados donatários que era comum alguns destes, ou membros da mesma família, receberem várias sesmarias. Um bom exemplo dessa concentração foram as concessões feitas aos Feitosas, família de origem portuguesa que se instalou em alguns pontos do Brasil, inclusive em Pernambuco e no Ceará, estimulados pelos propósitos mercantilistas de aumentarem suas riquezas [...]. Portanto, o latifúndio é uma das principais marcas da formação da sociedade colonial cearense, cuja economia contou com a vantagem da disponibilidade de terras, tanto no caso da economia açucareira como no caso da pecuária, responsável em grande medida pela ocupação do sertão (Fernandes, 2018, p. 74).

Dessa maneira, o historiador e escritor brasileiro Capistrano de Abreu usou a expressão “Civilização do Couro” para se referir ao Ceará, devido à importância histórica e econômica do couro na formação da cultura e economia local. Pois, além de, no século XIX, o Ceará ter sido um dos maiores exportadores de couro do Brasil, esse produto era utilizado tanto para a produção de vestuário e calçados quanto para a fabricação de outros artigos, como utensílios e objetos utilitários do dia a dia. Bem como o próprio boi era fonte valiosa de alimentação, no qual a “[...] carne comia-se nas três refeições ou transformava-se em charque, para vender. O leite bebia-se quatro vezes ao dia, virava manteiga, queijo, doce ou coalhada.

⁵⁸ “Caboclo quase índio, mais branco que negro, mais índio que branco, senhor do gado e das lonjuras, montado em seu cavalo, acompanhado de seu cachorro, vestido em seu gibão de couro, o vaqueiro é o cavaleiro do sertão. A ardência do sol e a sequeidão do clima enrijecem suas carnes e fazem de bronze seu corpo. De aparência desaprumada e caráter retraído, mostra resistência assustadora na luta contra o meio inóspito. Guardiã e curandeiro, cabe a ele dominar e proteger o gado, seu companheiro inseparável, de quem conhece o rastro, o som do chocalho e chama pelo nome. O vaqueiro é um herói dissimulado. Seu modo de ser nômade e despojado, seu apego à liberdade, sua imaginação rica e criativa, fixaram-se definitivamente na índole da gente do sertão. Dele descendem o cangaceiro, o beato e o cantador de viola” (Barroso, 2019, p. 50-51).

Até hoje, no sertão, do boi, nem mesmo o berro se perde, porque imitado pelo vaqueiro em seus aboios longos e tristonhos” (Barroso, 2019, p. 10).

Por conseguinte, ao longo dos séculos, a sociedade cearense foi se formando latifundiária, rural e sertaneja, tendo nas fazendas a unidade econômica e social representada por cada família que lá morava, era “[...] onde imperava a vontade dos senhores proprietários, os ‘nossos primeiros coronéis’” (Farias, 2012, n.p.). Mesmo quando o Ceará foi se urbanizando, as marcas da vida rural foram levadas e adaptadas ao cotidiano moderno das cidades. “A família, nesse sentido, é instância de agenciamento e de propagação de valores, [...] é instância de poder, de reprodução da dominação política, cultural e econômica” (Carvalho, 1999, p. 75). O patriarcalismo oriundo da colonização portuguesa, como já visto no tópico anterior, também se fez presente e foi característica marcante da sociedade e das relações socioculturais estabelecidas na formação do Ceará, fazendo com que tudo girasse em torno do senhor da fazenda, pai e chefe da família, e em alguns casos também chefe local, entidade central da vida social que, inicialmente, possuía um poder quase que absoluto. As raízes do poder local e do mandonismo político que se firmou no Ceará foram resultados da tradição patriarcal lusitana já transportada para a brasileira, do tipo de ocupação empreendida e apropriação forçada da terra. Em conflito com os indígenas que aqui habitavam, os “novos donos” os mataram e os exploraram compulsoriamente, logo, tomando para si grande poder econômico, influência e hegemonia política nas áreas onde seus domínios de terra se estendiam.

São justamente esses homens e seus descendentes ligados às grandes propriedades rurais que irão protagonizar o fenômeno do coronelismo que “[...] esboçou-se na Colônia, tornou-se realidade no Império e consolidou-se após o advento da República” (Macedo, 1992, n.p.). Conforme esclarece Victor Nunes Leal, em sua clássica obra da política brasileira *Coronelismo, Enxada e Voto* (1948), o coronelismo é uma forma peculiar de manifestação do poder privado, sobretudo, é resultado de uma troca de compromisso entre o poder público e a decadente influência social dos senhores de terras. Portanto, não é possível compreendê-lo sem mencionar a estrutura agrária que se fez pilar de sustentação desses resquícios de poder no interior do Brasil (Leal, 2012). Por isso, o que ocorre no coronelismo é uma ampliação das relações patriarcalistas, agora perpassando a esfera familiar. Logo, entende-se coronelismo como

[...] termo que designa, no Brasil, o tipo social do grande proprietário rural de comportamento despótico e patriarcal que, por força do consenso geral de um sistema de obrigações e favores, confunde em sua pessoa atribuições de caráter

privado e público. O “coronel” protege e sustenta economicamente seus agregados, exigindo deles obediência e fidelidade à sua chefia política (Sandroni, 1994, p. 76).

Destarte, o século XX é conhecido no Nordeste pela aparição e ascensão de figuras emblemáticas que até hoje compõem o cenário regional, os coronéis⁵⁹ que ainda na atualidade dominam politicamente parte de municípios do interior nordestino, apesar de mais enfraquecidos e de algumas adaptações aos novos tempos⁶⁰. Quanto ao Ceará, “[...] talvez se tenha desenvolvido com mais intensidade, notadamente na sua faixa meridional, assumiu o fenômeno proporções estarrecedoras” (Macedo, 1992, n.p.). Em vista disso, ao comparar-se com os demais vizinhos, “[...] efetivamente, em nenhuma outra região da área nordestina, onde se desenrolaram tantos movimentos armados, como, por exemplo no vale do Gurgueia, Piauí, na Baixa Verde, Rio Grande do Norte, no vale do Piancó, Paraíba, e na zona do Pajeú, Pernambuco, o coronelismo se expressou mais pujante que no Cariri cearense” (Macedo, 1988, p. 19 *apud* Sá, 2016, p. 27).

A patente de coronel, de forma oficial, era concedida pelo Exército, porém, houve casos em que certos coronéis foram designados como tais por terem comprado o título ou pelo próprio reconhecimento da população. Segundo Basílio Magalhães ao explicar sobre o coronelismo, “[...] deve incontestavelmente a remota origem do seu sentido translato aos autênticos ou falsos coronéis da extinta Guarda Nacional. Com efeito, além dos que realmente ocupavam nela tal posto, o tratamento de coronel começou desde logo a ser dado pelos sertanejos a todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado” (Magalhães, 1948 *apud* Carone, 1971, p. 85). No entanto, o título não era para qualquer um, estava reservado para poderosos e ricos fazendeiros, comerciantes ou industriais que também representavam

⁵⁹ A denominação de coronel é exclusivamente brasileira, e sua origem está ligada à criação da Guarda Nacional brasileira, em 1831, que concedia esses títulos para grandes proprietários de terras e chefes locais municipais e/ou estaduais para que os mesmos mantivessem a ordem pública. “A Guarda Nacional nasceu a 18 de agosto de 1831, tendo tido o Padre Diogo Antônio Feijó por pai espiritual... Durante quase um século, em cada um dos nossos municípios existia um regimento da Guarda Nacional. O posto de coronel era geralmente concedido ao chefe político da comuna” (Magalhães, 1948 *apud* Carone, 1971, p. 85).

⁶⁰ O antigo coronelismo e o contemporâneo, embora vinculados à concentração de poder local, diferem em suas bases de legitimação. No Brasil colonial e imperial, o poder dos grandes proprietários assentava-se na posse da terra, na escravidão e na autoridade conferida pela Coroa portuguesa, exercido de forma direta e violenta. Já no coronelismo contemporâneo, surgido no contexto republicano, o domínio local adaptou-se ao novo sistema eleitoral por meio do voto de cabresto e do clientelismo, substituindo a coerção física pela manipulação política. Em ambos os casos, a permanência de estruturas de dependência revela a resiliência de práticas autoritárias no cenário brasileiro.

uma forte liderança local, era uma estratégia para legitimar ainda mais os poderes destes homens⁶¹. Para Edgard Carone:

O chefe, o patriarca, o coronel, é aquele que domina a estrutura familiar e que lhe consegue transmitir tranquilidade, segurança, vigilância, e ritmo dos dias serenos numa população que parecia constituir a família comum, com parentes turbulentos, brigões, arrebatados, mas, ao final, acomodados, submissos, ajustados à doce sequência da vida triste feliz (Carone, 1971, p. 86).

Embora a historiografia delimite o coronelismo como uma característica, principalmente, do contexto político do século XX, em pesquisas documentais de acervos da província do Ceará disponíveis no Arquivo Público do Estado⁶², encontrou-se uma carta escrita em 1699 por Dom Fernando Martins Mascarenhas de Lancastro, então Governador e Capitão Geral de Pernambuco e demais Capitanias anexas, na qual ele informa a criação do Posto de Coronel no Ceará. Em trecho manuscrito é dito:

Convém muito ao Sertão do dito Senhor criar o Posto de Coronel da Cavalaria da Ribeira do Jaguaribe, que começará o seu Distrito no Rio Choró até o Assu, por ser aquele lugar o mais invadido e assaltado do Gentio Bárbaro que por aqueles contornos habita, e que a pessoa que houver de ocupar o dito Posto tenha aqueles requisitos necessários de valor, satisfação e merecimentos. Tendo eu respeito a que todos estes concorrem na de Gregório de Brito Freire, tanto por ser um dos Homens nobres e principais daquela Ribeira e afazendados dela, como pelo bem que tem servido a sua Majestade [...]. E como tal coronel gozará o dito Gregório de Brito Freire de todas as honras, graças, privilégios, franquezas, proeminências, isenções e liberdade [...]. Aos oficiais Maiores e Menores daquela Capitania que o honrem e estimem e respeitem por tal Coronel, e aos da sua jurisdição que lhe obedeçam, cumpram e guardem suas ordens de palavra e por escrito tão pontual e inteiramente como devem e são obrigados (Arquivo Público do Estado do Ceará, 19/08/1699).

Como pode ser constatado os coronéis são mais antigos na história cearense do que costuma datar a história nacional, e como registrado na carta os coronéis possuíam autoridade e controle para impor ordem sobre quase todos os aspectos e esferas da vida social da população local. À sua volta, além de sua própria família, eram mantidos muitos dependentes, especialmente agregados pobres e sem acesso à informações, que em troca de favores, auxílio econômico, proteção ou de um pedaço de terra prestavam serviços e ofereciam lealdade política e obediência cega para esses grandes proprietários de terras que passavam a ser seus

⁶¹ Embora o fenômeno do Coronelismo seja mais voltado ao protagonismo masculino, no Ceará houve uma manifestação coronelística particularmente pouco vista no cenário brasileiro. Fideralina Augusto Lima, ascendeu como coronela do sertão entre o final do século XIX e início do século XX, comandando a cena política da região onde morava no centro-sul cearense. Para saber mais sobre essa poderosa coronela, veja a monografia de Sá, Jussara de Fátima Germano. *Entre a saia e o bacamarte: memórias de Fideralina Augusto Lima (1832-1919)*. Cajazeiras, 2016.

⁶² O Arquivo Público do Estado do Ceará foi criado em 6 de setembro de 1916 e hoje está endereçado na Rua Senador Alencar, nº 348, no centro de Fortaleza-CE.

senhores. Então, “[...] o domínio familiar e público é, assim, a característica do fenômeno do coronelismo” (Carone, 1971, p. 87). Em razão disso, por muito tempo a população cearense passou a ser submetida aos coronéis. Dado que “[...] o isolamento do sertão, as condições locais de povoamento, as condições ambientais de clima e a formação de uma sociedade patriarcal altamente estratificada influíram nas especificidades do sertão” (Knox, 2010, p. 275).

No entanto, quando se analisa o coronelismo, esse fenômeno político e social que originou uma complexa estrutura de poder, se costuma voltar mais para as questões que dizem respeito ao poder político durante o século XX, tendo em vista que os coronéis exerciam seus domínios e suas influências nas decisões políticas locais, principalmente no controle dos votos dos eleitores que viviam sob suas dependências, determinando, assim, as eleições de seus municípios e/ou regiões. “Vale dizer, coronéis [...] não são meros resquícios do passado colonial/imperial mas, ao contrário, se inscrevem como peças decisivas no jogo de poder nacional no nascimento do regime republicano e, como tal, são legitimados” (Faoro, 1974, p. 621-624 *apud* Lemenhe, 1995, p. 26-27).

Todavia, busca-se entender o coronelismo para além das questões políticas, a partir de análises que permitam observar outras facetas presentes nesse complexo fenômeno que é o coronelismo. Como o viés que faz refletir sobre como esse sistema de poder tanto favoreceu a dominação masculina no Ceará e tornou a violência uma prática naturalizada e frequente. Posto que, para além da importância e prestígio, o poder dos coronéis se dava através de comportamentos e regras que fortaleceram laços de submissão, tendo a violência como grande aliada quando outras estratégias de controle falhavam (Costa, 1999, p. 161), uma vez que sua atuação era sinônimo de força e medo. As violências e hostilidades se voltavam contra os inimigos, mas também, sobretudo, contra os seus subordinados, e elas poderiam ser desde cenas de intimidações e ameaças, morte nas guerras por terras, nas lutas políticas e nos conflitos de interesse e de dinheiro até ocorrências de opressão e repressão contra grupos subjugados. Logo, “[...] o fundamento dessa sociedade, no mato e na rua, era a crueldade, a brutalidade, o nenhum respeito pela vida alheia, que tais senhores haviam adquirido na convivência com o gado abatido e sangrado” (Carvalho, 1999, p. 80).

Em virtude do coronelismo ter funcionado dentro de uma estrutura social profundamente patriarcal, as mulheres figuravam entre os subordinados. Além de postas como submissas, desempenhavam um papel secundário, e os lugares reservados para elas, independentemente se eram brancas, pobres, mestiças ou escravas, já eram determinados e

estabelecidos com algumas distinções entre os papéis. “Mulheres de grupos sociais distintos viveram-na de maneiras diferentes e ritmos variados. Partiram de patamares desiguais e, no desenrolar dos acontecimentos, não caminharam juntas nem no mesmo passo, com determinadas situações de nítidos privilégios para umas e exclusão para outras” (Nepomuceno, 2018, p. 382-383). Porém, ambas eram vistas como propriedades e figuras submissas aos homens, especialmente dentro das famílias rurais e das relações de trabalho, não se permitiam contestações vindas destas, pois as regras para as suas existências sociais eram impostas pelos homens, como comportamentos, atitudes, posturas e até pensamentos. Analisando o papel das mulheres brancas nessa conjuntura:

Só se apresentava diante dos estranhos se tivesse ordens expressas do marido para tanto e, quando jovem, deveria manter-se a todo custo virgem. Tendo em vista a grande escassez de elemento feminino branco na colônia, já que os portugueses muito raramente traziam família, o valor de troca da donzela era muito alto para efeito de negociações casamenteiras; os colonos tinham relações com as mulheres das raças dominadas, mas jamais se casavam com elas. Para garantir a virgindade da sinhazinha, essencial para seu valor de mercado, diante do clima sexual reinante, o senhor tomava precauções especiais. A donzela era condenada a viver em semi-reclusão, só saindo de casa muito bem guardada, levando uma vida monótona no quarto de costura. Na arquitetura da casa grande, os quartos das jovens solteiras ficavam no meio dos aposentos, muitas vezes sem janelas ou com uma pequena abertura no alto da parede. Assim a sinhazinha era preservada até ser entregue a um desconhecido seu, macho cobiçoso que destinava a parir bons punhados de filhos (Carvalho, 1999, p. 81).

Nessa circunstância, esse era o comportamento moral e de bons costumes que se esperava das mulheres de condições mais abastadas, estereótipo esse que tem fortíssima influência dos pensamentos religiosos e pressão da Igreja Católica⁶³ trazida pelos europeus. O cotidiano de mulheres brancas, vistas como “damas” e futuras “senhoras”, era receber uma educação exclusivamente dirigida para as tarefas domésticas e para o casamento. Como eram criadas apenas para a restrição das atividades do lar, praticamente não saíam de suas casas. Dado que, o casamento das moças era uma preocupação constante das famílias do sertão nordestino. Diante disso, as mulheres tinham a obrigação de, ainda bem jovens, casarem com um marido consentido pelo pai, tornarem-se esposas recatadas, procriarem o máximo de filhos que pudessem e serem mães cuidadosas. Então, as mulheres e, principalmente, suas

⁶³ “São Paulo, na Epístola aos Efésios, não deixa dúvidas quanto a isso: ‘As mulheres estejam sujeitas aos seus maridos como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja... Como a Igreja está sujeita a Cristo, estejam as mulheres em tudo sujeitas aos seus maridos’. De modo que o macho (marido, pai, irmão etc.) representava Cristo no lar. A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade futura a possibilidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada” (Araújo, 2004, p. 37).

sexualidades, que eram objetos de preocupação e constante vigilância da família, passavam por um adestramento, assim como seus sentimentos e pensamentos eram domesticados e abafados e “[...] o fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior, e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade” (Araújo, 2004, p. 37). Logo, na hierarquia rígida do sertão o homem estava em primeiro lugar e acima de tudo.

Contudo, Ilana Novinsky (1980), ao pesquisar e esmiuçar acerca das mulheres nordestinas no período colonial dos séculos XVI e XVII, apresenta considerações valiosas que são capazes de fornecer uma visão mais aproximada também das vivências e cotidianos das mulheres populares, sobre as quais temos mais dificuldade de conhecer. “A autora interessa-se basicamente pela camada intermediária: a das mulheres livres, brancas e mestiças, que se localizam socialmente através de seus maridos, pequenos comerciantes, artesãos, pequenos funcionários reais ou trabalhadores das lavouras” (Carvalho, 1999, p. 81). Essas mulheres eram livres, mas pobres, apesar das diferenças sociais entre estas e as ricas, o casamento também simbolizava um valor estimado, apesar de ser um sonho que nem sempre se realizava para as mulheres menos abastadas. Porém, mesmo sendo consideradas inferiores aos homens sertanejos, essas mulheres, ao se casarem ou ao viverem em concubinato, ajudavam nas despesas dos filhos e de casa, já que seus maridos pobres, por suas condições de vida, não conseguiam sozinhos prover a família como determinava a ideologia dominante. Ao pesquisar sobre mulheres pobres e violência no Brasil no século XIX, Rachel Soihet (2004) analisa:

Apesar da existência de muitas semelhanças entre mulheres de classes sociais diferentes, aquelas das camadas populares possuíam características próprias, padrões específicos, ligados às suas condições concretas de existência. Como era grande sua participação no “mundo do trabalho”, embora mantidas numa posição subalterna, as mulheres populares, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil (Soihet, 2004, p. 307-308).

Por terem vidas moldadas pela luta para garantir o sustento diário, essas mulheres desafiavam os ideais femininos convencionais de seu tempo, e poderiam ser conhecidas de acordo com a função que desempenhavam. Entretanto, ainda eram submetidas a uma estrutura social opressiva e desigual e tinham suas autonomias limitadas tanto nas esferas domésticas quanto públicas. Ao se debruçar e escrever sobre o universo feminino no sertão oitocentista do Piauí e do Ceará, a historiadora Miridan Falci (2004) também fornece ricos detalhes e

informações sobre as mulheres livres e populares do sertão nordestino. Conforme seus estudos:

As mulheres pobres não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento. Eram, pois, costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras - estas últimas, na enxada, ao lado de irmãos, pais ou companheiros, faziam todo o trabalho considerado masculino: torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher (Falci, 2004, p. 208).

Quanto às mulheres negras escravizadas, eram poucas em comparação à população da época, tendo em vista que o Ceará, diferentemente de seus vizinhos, não foi uma província que comercializou em grande escala a mão de obra negra. Contudo, enquanto a vida de mulheres brancas ricas era marcada pela preparação para o casamento, e as populares se dividiam entre o trabalho doméstico e outros informais, as mulheres negras viviam desafios diferentes. Vindas da África ou nascidas aqui mesmo, desde a infância eram responsáveis por garantir o trabalho doméstico nas residências ou fazendas, a depender das decisões de seus senhores. Sobre elas, Falci nos informa:

As escravas trabalharam principalmente na roça, mas também foram usadas por seus senhores como tecelãs, fiadeiras, rendeiras, carpinteiras, azeiteiras, amas de leite, pajens, cozinheiras, costureiras, engomadeiras e mão de obra para todo e qualquer serviço doméstico. [...] Aos seis anos, tanto os meninos quanto as meninas, trabalhavam na roça, tomando conta de animais ou fazendo covas para o plantio do milho. Mais tarde, poderiam aprender outras atividades. [...] Algumas escravas especializaram-se em um ofício, como a carpintaria ou a fiação, mas a maioria teve de aprender a fazer um pouco de tudo, devido à escassez de escravos na região e ao fato de os senhores possuírem em média poucos escravos (cinco, aproximadamente) (Falci, 2004, p. 208-209).

Por essa razão, “[...] ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público” (Nepomuceno, 2018, p. 383). A vivência das mulheres escravizadas no Ceará, assim como em outras partes do Brasil, foi marcada por uma grande combinação de sofrimento, resistência e luta pela sobrevivência em um sistema profundamente desigual e opressor. Essas mulheres enfrentavam múltiplas formas de violência e exploração. Além do trabalho forçado, elas eram vítimas da violência sexual e da exploração de seus corpos, muitas vezes sendo estigmatizadas por sua condição e transformadas em objetos de uma violência acentuada. Muitas eram violentadas pelos seus senhores e tinham seus filhos, que também nasceriam escravizados, o que perpetuava o ciclo de escravidão. Essa situação as colocava em uma posição ainda mais vulnerável.

No sistema cruel da escravidão, em que as relações humanas facilmente eram desfeitas, o que mais deve ter causado tristeza, desconforto e tensão na mulher escrava do sertão foi a venda de escravas mães ou a venda dos filhos escravos. O afastamento de seus entes queridos, do homem e dos filhos que amava e as relações sexuais forçadas eram formas comuns de violência na vida da escrava (Falci, 2004, p. 227).

Colaborando com isso, a pesquisadora cearense Lisandra de Freitas Moura (2022) discorre:

As mulheres jovens sofriam diversificadas formas de violência, uma delas era a pressão para a manutenção de constantes relacionamentos conjugais, “e médicos contratados visitavam as propriedades inspecionando o corpo das grávidas, obrigando-as a adotar práticas supostamente favoráveis à manutenção da gravidez, mesmo quando elas se chocavam com as tradições dessas mulheres”. Nestas condições muitas mulheres escolhiam interromper a gravidez para que assim elas rompessem com o ciclo da escravidão, uma vez que haviam sido encarregadas de uma manutenção do sistema escravista (Moura, 2022, p. 31).

Nesse ínterim, apesar de papéis, condições e estilo de vida desiguais, o que mais interessa ser posto em observação é que ambas as mulheres pertencentes a esse cenário de formação da sociedade cearense viviam e estavam a todo momento suscetíveis à mercê e ao bel-prazer do “poder masculino patriarcal”, sendo oprimidas, violentadas e, várias vezes, mortas por homens que alegavam motivo de honra, quer seja o senhor de fazenda, o coronel ou o vaqueiro. Cenário esse facilitado porque as mulheres dependiam economicamente das figuras masculinas, seja de seus maridos, pais ou dos próprios coronéis. Essa dependência econômica e de proteção ampliava a vulnerabilidade das mulheres às violências, pois, muitas vezes, elas não tinham como escapar das situações abusivas devido à falta de meios financeiros e ao controle dos coronéis sobre a vida de muitos trabalhadores e suas famílias. Usava-se a violência para manter autoridade e poder sobre a vida das mulheres, uma forma de coerção para assegurar o *status quo*.

Para elas, era destinado à privação de suas próprias vidas, objetificação de seus corpos e o silenciamento de suas vozes. “Havia um intenso nível de violência nas relações conjugais no sertão. Não violência física exclusivamente (surras, açoites), mas violência do abandono, do desprezo, do mal querer” (Falci, 2004, p. 223). De um modo ou de outro, as mulheres sempre eram castigadas pela violência masculina. A historiadora Mary Del Priore (1994) ao se debruçar sobre a mulher na história do Brasil, disserta sobre o dia-a-dia das mulheres, suas imagens, seus casamentos e formas de viver, onde ela narra um processo do século XIX acontecido no nordeste baiano: “O coronel Inácio Pereira na Devassa de 1813 em Valença,

Bahia, ‘... deixou a companhia de sua mulher e vive na roça, amancebado com Francisca, crioula forra, viúva, e quando a sua legítima mulher o procura, ele lhe dá muitas pancadas até que ela se retira, ficando ele com sua concubina...’” (Del Priore, 1994, p. 33-34).

Consequentemente, a estrutura patriarcal e coronelista também se refletia nas práticas de violência doméstica, onde os maridos, pais ou outros homens da comunidade tinham poder absoluto sobre as mulheres. A violência física e psicológica contra as mulheres era muitas vezes normalizada e invisibilizada, sendo tratada como algo privado ou uma "questão de família". Em pesquisa do historiador Emanuel Araújo (2004) sobre a sexualidade feminina na colônia, ao arrolar sobre as relações de marido e mulher no casamento o autor expõe que tanto a Igreja como o Estado autorizavam ao marido a sentença de vida ou de morte de sua mulher, quando o fim não era trágico “com frequência o marido ofendido encerrava a mulher num recolhimento ou apenas se separava ou pedia divórcio. Muitas vezes uma boa surra bastava” (Araújo, 2004, p. 49). No entanto, as violências físicas, psicológicas, sexuais ou quaisquer que sejam sua natureza, apesar de ter nas relações conjugais e familiares suas principais expressões, não estavam restritas à esfera privada. À época colonial, frequentemente, mulheres estavam suscetíveis a violações fora de casa, em ambientes públicos, como ainda mostra Araújo a seguir:

Um exemplo basta. Em finais do século XVI, um rico e arrogante senhor de engenho do Recôncavo baiano, Fernão Cabral de Ataíde, assediou sua comadre Luísa de Almeida quando ambos se encontravam a sós na capela do engenho. Ela o repeliu, decerto alegando o parentesco mútuo de compadres estabelecido pela Igreja, o que redundaria em incesto. Mas Fernão chegou a apelar para a intimidação grosseira, afirmando, nas palavras de Luísa, com grandes juramentos e ameaças e torcendo os bigodes, que se ela não fazia aquela desonestidade ali dentro da igreja, que na força pelasse ele as barbas se ele não tomasse ao dito seu marido e o amarrasse a uma árvore, e perante ele dormisse com ela por força, quando por vontade não quisesse (Araújo, 2004, p. 44).

O episódio mencionado “[...] embora não compreenda atos de agressão física, decorre de uma normatização cultural, da discriminação e submissão feminina. Assim, permaneceriam as mulheres por longo tempo sem poder dispor livremente de seu corpo, de sua sexualidade, violência que se constituiu em fonte de múltiplas outras violências” (Soihet, 2004, p. 326). Portanto, a violência institucionalizada não só no Ceará, mas em muitas regiões também dominadas pelo coronelismo, faziam com que as mulheres não tivessem acesso à justiça ou proteção. O sistema de poder local, muitas vezes, protegia os agressores, seja porque estavam ligados à elite política local ou porque as violências contra as mulheres eram consideradas parte da ordem social. Se uma mulher denunciasse um abuso, dificilmente encontraria apoio

nas autoridades locais, que eram na maioria das vezes subordinadas aos interesses dos coronéis.

Essas considerações sobre as relações de gênero e de poder do Ceará sugerem que ter o coronelismo não descreve plenamente o sistema de dominação local, mas nos explica como esse fenômeno, mesmo hoje enfraquecido, foi um dos responsáveis pela consolidação da dominação masculina e consequente submissão feminina que herdou-se no contexto histórico e social cearense, “[...] cujas ideias e valores, infelizmente, continuam a habitar a ‘psicologia coletiva’, sendo responsáveis pela sequela de atraso em nossos costumes” (Barroso, 2019, p. 34). Influenciando também a construção das relações de gênero firmadas a nível local que criaram uma estrutura de poder desigual e violenta; e consolidou rígidas hierarquias que resultam diretamente na desigualdade entre homens e mulheres e na consequente opressão contra as mulheres. Uma vez que gerou um ambiente no contexto cearense propício à repressão e à violência, afetando diretamente as mulheres de diferentes formas, pois as mulheres tinham pouca ou quase nenhuma voz e poder de decisão em suas próprias vidas, mantidas dependentes e subjugadas ao poder de uma estrutura opressora.

Os comportamentos, valores e práticas que são construídos nessas circunstâncias moldam de forma significativa, não só as instituições familiares, mas a própria cultura local que compõe a identidade do cearense, uma vez que “[...] o sertão semiárido, com sua economia fundada nos ciclos do gado e do algodão, ocupando quase todo o território cearense, é responsável pelas características principais de cultura cearense” (Barroso, 2019, p. 10). E “[...] é esse ethos cultural que vai marcar de forma permanente as famílias da região durante décadas e décadas, deixando marcas profundas no inconsciente de seu povo” (Carvalho, 1999, p. 78). Em síntese, trazendo a reputação da alcunha que se dirige especialmente ao povo natural do Ceará, todo cearense é “cabeça-chata”, mas aqui nos referimos a essa expressão não no sentido de caracterizar um aspecto físico craniano e nem a mestiçagem portuguesa/indígena na construção do cearense, como fizeram antigos escritores seja para apelidar de forma pejorativa os cearenses ou seja para criar um valor positivo para a identidade local. Ao aludir o mito cearense do “cabeça-chata”, nos baseamos nas considerações do historiador cearense Antônio de Pádua de Freitas que estuda sobre a origem e as representações do termo, no qual argumenta: “O ‘cabeça-chata’, termo redutor da organização da sociedade cearense, é, talvez, a persistência da mentalidade do antigo sistema colonial cearense, composto de representações favoráveis à figura de coronéis, de famílias aristocráticas e influentes, do machismo varonil, da unilateralidade da heterossexualidade, das

hierarquias intransigentes” (Freitas, 2017, p. 91). Por isso, temos tão presente no contexto histórico e social cearense, as assimetrias de poder entre homens e mulheres nos espaços públicos e privados que perpetuam as práticas de opressão, feitas de discriminação e violências contra as mulheres ainda com seus traços arraigados na cultura cearense até os dias de hoje, apesar de suas modificações e atualizações.

Michelle Perrot (2007) afirma e questiona: “Discursos e imagens cobrem as mulheres como uma vasta e espessa capa. Como alcançá-las, como quebrar o silêncio, os estereótipos que as envolvem?” (Perrot, 2007, p. 25). Colaborando com ela, acrescentamos, mas, afinal, que vestígios nos restam da presença das mulheres cearenses sob o jugo da dominação masculina? Teriam elas, silenciadas pela ordem patriarcal e coronelista, resignando-se à margem da história, ou, em gestos de resistência velada ou aberta, subverteram os limites que lhes foram impostos? No capítulo seguinte, buscaremos lançar luz sobre essas questões, percorrendo os caminhos da resistência e da exclusão vivenciados pelas mulheres cearenses. Será através da análise de suas práticas, silêncios e enfrentamentos que procuraremos compreender a complexa tessitura de sua existência em meio ao domínio patriarcal e coronelista.

4 “LUGAR DE MULHER CEARENSE É NA HISTÓRIA”: ENTRE A LUZ DA RESISTÊNCIA E A SOMBRA DA VIOLÊNCIA

A realidade das mulheres cearenses configura-se em um paradoxo histórico, no qual a luz acesa pela resistência coletiva de mulheres coexiste com a obscuridade estrutural da sombra das violências de gênero contra as mulheres. Este capítulo parte do pressuposto de que a experiência feminina no Ceará é atravessada por lutas e resistências desempenhadas por mulheres ao longo da história e a persistência de mecanismos opressivos enraizados no sistema patriarcal e coronelista que gerou no Ceará desigualdades perversas de gênero percebidas até os dias de hoje, em maior ou menor grau.

Nesta perspectiva, o capítulo objetiva analisar a dualidade que posiciona as mulheres cearenses entre a luta emancipatória de enfrentamento às opressões e a sombra da violência que persiste em persegui-las. Se concentrando, primeiramente, em considerar outras possibilidades de narrativas e reflexões dentro da dita história oficial que por tanto tempo silenciou histórias de mulheres. Pois, como já mencionado anteriormente neste estudo, não se pretende reforçar a imagem e discurso de que mulheres são unicamente vítimas, sinônimo de fraqueza e submissão, em virtude de que temos conhecimento de que elas também lutam, resistem e combatem. Como afirmou Batista Lima: “Das romeiras às guerreiras, de Juazeiro a Canindé, da Imaculada Conceição à Praça do Ferreira, a mulher cearense se impõe como construtora da nossa história” (Lima, s.d., p. 8). Todavia, a própria historiografia não esteve interessada em registrá-las assim, dado que não as viam enquanto agentes ativos, limitando suas participações e contribuições na construção histórica do Ceará a quase nada. Como explicou Mary Del Priore ao escrever uma história das mulheres no Brasil:

A mulher na história [...] tem surgido recorrentemente sob a luz de estereótipos, dando-nos enfiada ilusão de imobilidade. Auto sacrificada, submissa sexual e materialmente e reclusa com rigor [...]. Para romper com a silenciosa paisagem dos estereótipos femininos, fundada na negação dos papéis históricos representados por mulheres, faz-se necessário rastrear a informação mais humilde, adivinhar a imagem mais apagada e reexaminar o discurso mais repetido. Só assim podemos libertar as imagens femininas do olhar que só as vê contraditórias, pois pensar o “por quê” e o “para quê” de uma história da mulher brasileira significa abandonar as polarizações, e deixar emergir a memória de tensões entre os papéis masculinos e femininos, vislumbrando além de seus conflitos e complementaridades, o tecido mesmo da narrativa histórica (Del Priore, 1994, p. 6).

Diante do exposto, para contribuir com esses esforços precursores, escolhi algumas das muitas mulheres cearenses que desempenharam notáveis papéis, pois colocá-las em

evidência faz parte de uma verdadeira reparação histórica e que confronta diretamente com os discursos que criam padrões de comportamento submissos para as mulheres na sociedade. Isso posto, trazemos à tona a história de três mulheres cearenses, suas experiências e lutas: Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa e Maria da Penha.

Por conseguinte, para finalizar, o capítulo destina-se a analisar as violências contra as mulheres no contexto atual do Ceará através de três casos recentes que ganharam destaque na mídia: os assassinatos da travesti Dandara dos Santos, da vereadora Yanny Brena e da estudante Natany Alves. Para isso, nos valem de matérias *online* de periódicos virtuais que publicaram tais notícias. O critério para a seleção dos três acontecimentos, além da grande repercussão nas mídias locais/regionais e nacionais, foi por terem provocado grande comoção e reacendido debates sobre o problema persistente das violências contra as mulheres. À vista disso, consideramos que as notícias *online* podem revelar características relativas aos casos, como a tipologia dos crimes, pessoa vitimada, agressores, medidas policiais e/ou judiciais tomadas, e maiores informações sobre, além de poder compreender como a mídia tratou as ocorrências. Dessa forma, parte-se da suposição de que investigando casos de violências que acometem mulheres podemos compreender melhor as estratégias e dimensões de reprodução do poder de gênero sob as relações sociais, que acabam, por vezes, não sendo observadas e que revelam permanências entre o passado e o presente da história do Ceará. Além de provocarmos uma “consciência de gênero”⁶⁴ que deve ser tomada pelo indivíduo ao se deparar com as violências a que mulheres estão suscetíveis.

4.1. Bárbara de Alencar: “De matriarca do Cariri à primeira presa política do Brasil”

“Quero louvar
Os grandes desse lugar
Luiz Pereira, Dona Bárbara de Alencar”
Luiz Gonzaga
Trecho da música “Meu Araripe”

Bárbara Pereira de Alencar⁶⁵ nasceu no dia 11 de fevereiro de 1760, na fazenda Caiçara, localizada na cidade de Exu, divisa entre o estado de Pernambuco e o estado do Ceará. Filha da indígena Theodora Rodrigues da Conceição e do português Joaquim Pereira de Alencar, é descendente da influente família Alencar que, já à época, acumulava grande

⁶⁴ Consciência de gênero “[...] na linguagem das organizações internacionais tais como as Nações Unidas e várias ONG’s, significa prestar atenção ao que as mulheres fazem, que recursos elas comandam, que papéis elas exercem nas famílias, localidades e Estados” que condições elas estão expostas (Scott, 2012, p. 334, grifos meus).

⁶⁵ Bárbara de Alencar é avó do famoso escritor cearense José de Alencar.

fortuna oriunda de engenhos de açúcar, criação de gado e cultivo de algodão, sendo descrita como uma mulher alta, forte e branca da rica aristocracia agrária do sertão nordestino. Apesar de ser pernambucana de nascença, era cearense de coração, já que ainda muito jovem se mudou para a então Vila do Crato, na região do Cariri no Ceará. Foi nesse lugar que ela construiu sua vida com o comerciante português de tecidos José Gonçalves dos Santos, seu então marido escolhido por ela mesma, contrariando a vontade de seus pais; criou seus filhos e firmou laços e raízes permanentes (Araújo, 2017).

Segundo Ariadne Araújo (2017), escritora do livro biográfico de Bárbara, ela era vista como “mulher-macho” por aqueles que se escandalizavam com sua forma de viver, mesmo sendo católica e moralista, pelo que consta, tal fama lhe era destinada devido ser uma mulher de opinião forte e comportamento que fugia do modelo tradicional e das normas patriarcais prescritas para as mulheres. Em vista disso, ela ocupou os papéis de dona de casa ao educar cinco filhos⁶⁶ e cuidar dos afazeres domésticos, mas também trabalhou à frente da administração do Sítio Pau Seco, que pertencia a sua família, e se voltava à produção e comercialização de cachaça e rapadura, principalmente após ficar viúva, o que não era costume esperado para as mulheres da época. Desse modo, comandou e chefiou sua família mesmo antes da morte de seu marido, e viveu uma vida abastada e confortável, tanto que seus filhos foram mandados para estudar fora, uma realidade que só alcançava aqueles com melhores condições financeiras (Araújo, 2017).

Além de ilustre comerciante e uma empreendedora determinada, Bárbara teve o privilégio dado a poucas mulheres da época que era estudar, por conta disso ela pôde ter acesso a leituras e discussões iluministas sobre temas eruditos que estavam restritos a poucos letrados. Somado a isso, ela viu sua vida ganhar novos sentidos e contornos quando seu filho mais novo, José Martiniano Pereira de Alencar, voltou para casa, retornando do seminário de Olinda em 29 de abril de 1817 (Araújo, 2017). Padre Alencar, como era chamado, “[...] herdeiro consumado da personalidade forte da mãe, do brilho de sua inteligência e do seu descortínio natural” (Montenegro, 1995, p. 139), em contato com o mundo dos pensamentos liberais e republicanos trazidos da Europa e disseminados na intelectualidade pernambucana, trouxera em mente não só a ideologia, mas também a missão de ensinar “[...] um futuro melhor para a pátria, liberta do domínio português e organizando-se como nação forte e pujante, livre e soberana” (Montenegro, 1995, p. 139), estimulando família e amigos para

⁶⁶ Seus filhos são: João Gonçalves de Alencar (27/02/1783), João Carlos José dos Santos (27/08/1784), Joaquina Maria de São José (29/12/1787), Tristão Gonçalves Pereira de Alencar (17/09/1789) e José Martiniano de Alencar (18/10/1794).

apoiarem a revolução no Crato. Conforme estudos sobre o Ceará, de Oswald Barroso: “Foi exatamente lá, nesse fim de mundo, de criadores de gado e fabricantes de rapadura, imersos numa espécie de Idade Média cabocla, que as ideias iluministas trataram de inflamar a imaginação de homens e mulheres, a ponto de lançá-los numa das mais temerárias aventuras registradas por nossa historiografia” (Barroso, 2019, p. 36).

Portanto, não demorou muito para que Bárbara fosse influenciada por tais ideais, e se revoltasse com as condições de submissão com a qual o Brasil vivia em relação a Portugal. Consequentemente, ela iniciou sua participação ativa nas movimentações revolucionárias ao lado de seus filhos na chamada Revolução do Crato, de 1817, oferecendo sua casa para sediar as reuniões entre os revolucionários do Ceará, além de apoio logístico e estratégico às forças que lutavam contra a dominação portuguesa em parceria com a Revolução de 1817. Segundo a cientista social brasileira Antonia Pellegrino (2022):

Era chegado o momento tão acalentado pela revolucionária do Crato. Aos 57 anos, Bárbara de Alencar faria o que nenhuma mulher branca, rica e poderosa havia feito até então: iria para o *front*, ao lado de seus filhos, familiares e tantos outros combatentes, todos homens. Engrossaria as fileiras, mas não só: lideraria o Crato na luta contra o autoritarismo da Coroa Portuguesa. Sua bandeira era liberal e republicana. Inimiga declarada do rei, Bárbara sabia que o crime de lesa-majestade poderia ser punido com pena de morte, infâmia da família e confisco dos bens. Mas suas convicções eram muito maiores que seus medos (Pellegrino, 2022, p. 105).

O seu protagonismo, portanto, não se limitou apenas a uma participação secundária ou passiva, como muitas vezes ocorre com as mulheres na história, e as atitudes tomadas por ela revelaram sua rebeldia em relação às normas sociais que buscavam restringir e limitar as mulheres de sua época. Ela foi uma das principais articuladoras e incentivadoras da resistência, assumindo riscos pessoais em prol de um ideal de liberdade e autonomia para o Ceará. Sua entrada na Revolução Pernambucana, movimento social e político que lutou pela independência do Brasil e a libertação da exploração portuguesa sobre o povo brasileiro a favor do Republicanismo, foi certa. Como resultado, ela junto do clã dos Alencar e demais aliados, todos homens, em 3 de maio de 1817, após a missa na igreja matriz, declaram a independência dessa vila cearense do domínio português, colocando sob o comando da recente república proclamada outros integrantes da revolução. No entanto, passados oito dias, na data de 11 de maio de 1817, o governo português organizou a contrarrevolução e conseguiu de volta o controle local (Araújo, 2017).

Como efeito de seus atos durante o levante, Dona Bárbara do Crato, como era conhecida, acusada de traição pela coroa portuguesa, bem como aconteceu com outros líderes,

foi detida pelas forças coloniais e quase foi condenada à pena de morte. Sendo humilhada publicamente ao ser exibida em cortejo, “[...] acorrentada ao lombo de um cavalo, vestida como uma escravizada, para reafirmar a repugnância daquela mulher revolucionária que não tinha apreço ao decoro” (Pellegrino, 2022, p. 108), sendo “[...] a única mulher do grupo - identificada pelas autoridades como agitadora, revoltosa, liberal, conspiradora, conjurada -, segue quase em transe, vendo sem ver, ouvindo sem ouvir” (Araújo, 2017, p. 5). Abaixo segue sua acusação registrada em documentação da Devassa da revolução pernambucana de 1817, disponível na Biblioteca Nacional:

[...] não se opôs [...] a intento do filho; por ordem dele queimou os seus papeis; [...] disse que êle não havia ser Rei, e dizendo-se-lhe Rainha; [...] Ouvidor André Álvares era um tolo por não aceitar os benefícios de seus filhos, que não havia quem os prendesse; louvou a revolução, mandou pagar dinheiro que devia ao cofre dos ausentes para dar exemplos aos rebeldes (Biblioteca Nacional, 1954, p. 215 *apud* Costa; Silva, 2019, p. 11).

Após ser presa, enfrentou torturas e violências de diversos tipos em uma das celas subterrâneas do Forte de Nossa Senhora de Assunção, localizado em Fortaleza, capital cearense. “Mulher inaugural, Bárbara de Alencar foi, a um só tempo, a primeira mulher a disputar a arena política e a primeira vítima da violência política de gênero no Brasil; a primeira líder revolucionária e a primeira brasileira a ser presa por causa de suas ações e convicções políticas” (Pellegrino, 2022, p. 103). Mesmo tendo sofrido durante mais de três anos momentos cruéis e desumanos entre prisões de Fortaleza, Recife e Bahia, além de acusações associadas à sua condição de mulher, suportando “[...] infâmias assacadas contra a sua honra, e produto das maquinações malévolas dos seus inimigos, [...] que se molestavam de dupla maneira com as ‘liberdades’ de Da. Bárbara” (Montenegro, 1995, p. 146).

Como prisioneira, Da. Bárbara não tergiversou um só momento, sempre exibindo o destemor característico de sua personalidade. O infortúnio até lhe exornou o caráter com mais um traço - a resignação. Não a resignação apassivada e fruto da fraqueza, mas a que constitui prolongamento da abnegação, do sublime ideal. Resistiu com heroísmo, com paciência beneditina ao cerceamento de sua liberdade e da dos entes queridos, a todos animando com palavras de conforto e de confiança no futuro do Brasil. Certa estava de que aquele momento sofrido formava apenas um elo da cadeia de gestos nobres e grandiosos em prol do esmagamento do despotismo português, já começando a perder forças ante o inconformismo nacional (Montenegro, 1995, p. 144-145).

Após diversas tentativas de liberdade, em 17 de novembro de 1820, Bárbara recebeu perdão real e foi solta. Mas não deixou de defrontar-se com várias punições por sua oposição ao governo português, como a perda de praticamente todos os seus bens e a difamação acerca

de seu nome e sua pessoa. Contudo, ela se manteve firme em suas convicções, recusando-se a ceder à pressão das autoridades, o que fez dela uma heroína local e um símbolo de resistência feminina nacional. O seu papel, embora inicialmente subestimado, ao longo do tempo, se consolidou como essencial para o fortalecimento da luta pela independência e pela emancipação política da região nordestina.

Quatro anos mais tarde, com a eclosão da Confederação do Equador, em 1824, movimento contrário ao poder monárquico de Dom Pedro I e a favor da Proclamação da República, Bárbara mais uma vez se engajou na revolta liderada novamente por elites liberais iniciada em Pernambuco, mas que se espalhou para as províncias de Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba, na qual seu filho, Tristão Gonçalves de Alencar, foi uma das principais lideranças no Ceará. Porém, sua participação dessa vez foi menor, se dispondo através do apoio moral e financeiro para a causa, uma vez que já era uma mulher marcada pela repressão e perseguição portuguesa. À vista disso, ao ver dois de seus filhos, Tristão e Carlos, e seu irmão, Leonel Alencar, serem assassinados, foi embora fugindo para se exilar em Fronteiras, no Piauí, em uma fazenda de sua propriedade que ainda lhe restava. Foi lá onde, no dia 28 de agosto de 1832, morreu aos 72 anos de idade.

A despeito da invisibilidade que Bárbara Alencar se encontra seja nos materiais didáticos ou nas narrativas oficiais patriarcais e coronelistas da história do Ceará e do Brasil que não admitem a ação feminina nas conquistas políticas, ela é uma figura fundamental nas lutas em prol da independência do Brasil, reconhecida por sua coragem, determinação e atuação decisiva em um período de grandes transformações sociais e políticas. Porém, seu legado vai além de sua participação direta nas revoluções do século XIX, em uma época marcada pela opressão das mulheres, Bárbara não se conformou em ficar recolhida ao ambiente doméstico, se destacando como uma das principais protagonistas femininas da história do Ceará, e representa, hoje, um exemplo de força feminina em um contexto histórico em que as mulheres, na grande maioria das vezes, eram relegadas a um violento silêncio.

Sua história de luta, liderança e resistência inspira a valorização da contribuição das mulheres para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reforçando o papel essencial que elas desempenham em momentos de grandes mudanças. Logo, ela é lembrada como uma heroína e revolucionária cearense não apenas pela sua contribuição política, mas também pela sua capacidade de influenciar positivamente a história de um estado e de um país. A história de Bárbara Alencar, mesmo tendo informações curtas e escassas, simboliza, ainda, a importância do reconhecimento e da preservação das histórias de mulheres que,

mesmo em circunstâncias adversas, contribuíram de maneira decisiva para a construção da história nacional. Sua trajetória é um reflexo do protagonismo feminino que, apesar dos desafios impostos pelas estruturas sociais e políticas de seu tempo, através da violência e tentativas de difamar sua imagem por estereótipos de gênero, deixou um legado duradouro no Ceará e no Brasil. Por isso, desde 2014, foi incluída⁶⁷ e está inscrita no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*⁶⁸, sendo a terceira mulher do país a conseguir tal proeza.

4.2. Preta Tia Simoa: “De ex-escravizada a líder da resistência contra a escravidão no Ceará”

“Até pouco tempo atrás
Simoa eu desconhecia
Mas na luta organizada
O seu nome aparecia”
Jarid Arraes (2014, p. 3)
Trecho do cordel “Tia Simoa”

De origem e história um tanto desconhecidas, Simoa Maria da Conceição⁶⁹ foi uma mulher preta liberta que viveu no Ceará durante o século XIX, precisamente na cidade de Fortaleza. Chamada popularmente de “preta”, devido sua cor de pele, ou de “tia Simoa”, por ser vista como uma pessoa querida que cuidava dos que cruzavam seu caminho, ela era “[...] conhecida por toda a gente da Capital, que toda estimava essa criatura de coração angélico e alma pura” (Abreu, 1934, p. 144). Sua importância está relacionada à sua liderança frente à Greve dos Jangadeiros, contudo, além de ter lutado bravamente contra a escravidão no Ceará, ocupou um papel fundamental também na preservação da cultura e saber africanos dentro de um cenário de significativas tensões raciais. No entanto, seu nome é pouco citado ou completamente esquecido nas narrativas oficiais da história do Ceará, ainda dominadas por uma ótica patriarcal, coronelista e racista. Citando os versos de cordel sobre Tia Simoa escritos por Jarid Arraes: “Essa história é conhecida, mas esconde a personagem, a mulher

⁶⁷ Projeto de Lei sugerido pela ex-deputada pernambucana Ana Arraes e atual vice-presidente do Tribunal de Contas da União, aprovado em 2011, e sancionado pela ex-presidente Dilma Rousseff, em 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=843667. Acesso em: 25 fev. 2025.

⁶⁸ O livro, criado em 1992, reúne figuras que protagonizaram em suas trajetórias a luta por liberdade e democracia no Brasil e está depositado no Panteão da Liberdade e da Democracia em Brasília.

⁶⁹ Só se tem conhecimento sobre seu nome completo devido ao trabalho da historiadora cearense Karla Jaqueline Vieira Alves (Alves, 2015), que se dedicou a pesquisar e escrever sobre Preta Tia Simoa, em seu trabalho de conclusão de curso. Em buscas por registros históricos em cartórios e cemitérios de Fortaleza e por relatos orais de famílias antigas, ela encontrou o documento inédito de certidão de casamento de Simoa e José Luis.

fortalecida, que nos é a forte imagem, feminina a negritude, rica força de atitude, coroada com coragem” (Arraes, 2014, p. 2).

Preta Simoa junto de seu marido, José Luís Napoleão, e de seus parceiros e parceiras de luta, entre os dias 27 a 31 de janeiro de 1881, deram início a Greve dos Jangadeiros, paralisando o tráfico interprovincial de escravizados no porto da antiga Praia do Peixe⁷⁰, localizado em Fortaleza. Com essa iniciativa de recusa e de oposição ao sistema escravocrata vigente da época, que tinha no tráfico negreiro a maior renda comercial, puderam determinar os fatos que se sucederam, permitindo que o Ceará se tornasse a primeira província do Brasil a abolir a escravidão, no dia 25 de março de 1884, tanto que, anos mais tarde, recebeu a designação de “Terra da Luz”⁷¹. Quanto ao restante do Brasil, a abolição só foi assinada em 1888.

É válido frisar que a escravidão no Ceará teve uma história diferente das demais capitanias do Brasil, uma vez que a realidade geográfica e econômica local não foi propícia as plantações de cana de açúcar, dado que essa atividade em específico demandava muita mão de obra humana. Sendo assim, não houve uma expressiva entrada de pessoas na condição de escravos em comparação às províncias vizinhas, dado que a criação de gado possibilitava mais a presença de trabalhadores livres do que de escravizados, o que não significa dizer que não existiu a presença negra africana no Ceará (Alves, 2015). No entanto, nos anos pós-abolição, verificou-se a tentativa de apagamento dos afrodescendentes do contexto local, produzida por intelectuais da elite cearense através de seus discursos nas revistas do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará (IHC)⁷². Eles apontavam que “[...] o desejo da raça pura, sem negros, era cada vez mais latente, o que significa que o Ceará sem negros tratava-se de um projeto legitimado pela escrita” (Nascimento, 2018, p. 34).

Isso posto, com um claro objetivo de branqueamento violento da população, é falsa a afirmativa que diz que no Ceará não existiu pretos/escravizados, o que pode ser comprovado por documentos históricos da época que constam que “[...] em 1872 a população geral do Ceará somava 721.686 habitantes, já em 1890, 805.687, [...] um número de 40.000 escravos, para nós, é um número expressivo. [...] fazendo um cálculo de quantidades diretamente

⁷⁰ Situada, hoje, na comunidade Poço da Draga na praia de Iracema.

⁷¹ O título foi criado pelo abolicionista José do Patrocínio, “[...] fazendo referência à luz da liberdade que o Ceará teria irradiado devido à liberação precoce” (Morais, 2022, p. 29).

⁷² Fundado em 1887, “[...] por intelectuais locais o IHC que tinha como missão produzir uma memória histórica local e demarcar esse lugar como referência. Consequentemente, produziria também uma identidade cearense já que o cenário era propício para que a referida instituição cumprisse com tal objetivo” (Nascimento, 2018, p. 22).

proporcionais, temos o resultado que de cada 20 habitantes do Ceará, um era escravizado” (Nascimento, 2018, p. 101). Nesse sentido, Tia Simoa é um claro exemplo da presença de negros no Ceará. Porém, essa alegação nada mais é do que “[...] uma estratégia de apagamento das biografias de grandes lideranças negras cearenses, como Dragão do Mar, Preta Tia Simoa, dentre outras lideranças, uma prática do racismo estrutural que marginaliza e estigmatiza o negro e uma forma de silenciar sua identidade e cultura na formação da sociedade da ‘Terra da Luz’” (Nunes; Silva, 2021, p. 11).

A atuação de Simoa, ao organizar os motins, foi determinante na luta pela liberdade de negros e negras, pois era uma mulher engajada que possuía habilidades de articulação e mobilização social. Essas suas destrezas a fizeram encabeçar a revolta dos trabalhadores jangadeiros, responsáveis por efetuar o embarque e desembarque das mercadorias e escravizados das grandes navegações atracadas em meio ao mar até o porto e vice-versa, também a permitiram conquistar o apoio da população local, composta sobretudo por pescadores e jangadeiros, a favor do levante. Ao ser iniciada, a greve sofreu com a repressão policial, que foi convocada para pôr fim à revolta e restabelecer a “ordem social”, prendendo os “desordeiros”, porém, os grevistas e apoiadores, que segundo o historiador Raimundo Girão (1984) somavam mais de 1.500 pessoas, liderados por Preta Simoa, resistiram com coragem e determinação, motivados pelo desejo de liberdade.

Sobre Simoa pairam poucas informações e ainda poucas pesquisas, em virtude da falta de documentos, registros e escritos acerca de sua pessoa, revelando como se dá um processo de seleção política de arquivamentos e manutenção de documentos históricos, o que gera a invisibilidade na historiografia brasileira e a falta de representatividade destinada às mulheres negras na história oficial do país. Isso se deve ao fato de se tratar de uma mulher negra, unindo as discriminações de gênero a de raça, associação essa que torna esses sujeitos ainda mais menosprezados na história, quase como se fossem inexistentes. Por esse motivo, não se sabe nem mesmo sobre seu nascimento, sua morte e maiores conhecimentos sobre sua trajetória de vida, além do que foi sintetizado. Uma vez que sua vida, luta e resistência não eram desejadas e nem mesmo objeto de interesse por parte da elite branca que determinava que histórias mereciam ser contadas. Todavia, de acordo com o escritor cearense Júlio Abreu (1934), Simoa “[...] acabou seus dias recebendo os carinhos da família de Henrique José de Oliveira (pai do Dr. Cesar Cals)” (Abreu, 1934, p. 144), esse último um dos mais famosos coronéis do Ceará. Como bem disse Jaqueline Gomes de Jesus (2020) ao introduzir o livro de poemas da cearense Jarid Arraes, *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*:

No Brasil, mulheres, principalmente as negras, nem sempre puderam falar, escrever e quanto mais publicar sobre si mesmas. Tampouco tiveram suas vozes plenamente respeitadas por aqueles que delas falaram, escreveram e publicaram; na maioria, homens brancos. De forma geral, neste país estruturalmente racista e machista, o protagonismo negro para se expressar, sem intermediários, foi invisibilizado, senão questionado e punido. [...] censuras da máquina colonial que se alimentou da escravidão e ainda ruma nas mentes e corações deste povo (Jesus, 2020, p. 9).

A Greve dos Jangadeiros é um episódio muito prestigiado no contexto da história cearense, e é inquestionável sua influência para a abolição da escravidão no Ceará. Mas numa perspectiva histórica hegemônica que não privilegia as minorias sociais e nega a existência, principalmente, de mulheres negras, o protagonismo do abolicionismo cearense é masculino, branco e elitista, visto que é representado por estes que tomaram para si o comando de tal movimento. Segundo a pesquisa sobre a abolição no Ceará de Maria Yasmin R. do Nascimento (2018), a elite letrada cearense considerava “libertadores” dos negros os “[...] deputados, senadores, juristas, médicos, intelectuais, cada um desses sujeitos que compunham a elite cearense tem sua parcela de responsabilidade na luta por liberdade” (Nascimento, 2018, p. 48). O único personagem que foge dessa narrativa oficial é Francisco José do Nascimento⁷³, também chamado de Chico da Matilde, mas, famoso mesmo através da alcunha de Dragão do Mar, personalidade que conduziu o segundo episódio da Greve dos Jangadeiros, em agosto de 1881, “[...] quando por fim, o porto de fortaleza foi considerado fechado para o embarque de escravos devido a inviabilidade por parte dos jangadeiros” (Moraes, 2022, p. 29). Ele é o “[...] único homem negro [...] eleito para figurar como herói da abolição ao lado da elite cearense” (Alves, 2015, p. 53).

Dito isso, Preta Tia Simoa é uma figura histórica de grande importância não só no contexto social e histórico do Ceará, mas para o próprio Brasil, já que ela impulsionou e esteve na vanguarda pela liberdade do povo negro no país, lutando, inclusive violentamente, contra a exploração de pessoas negras em uma época que o pensamento escravocrata ainda era visto como natural e legal. Logo, podemos considerar sua história como símbolo de resistência, luta e libertação contra a misoginia, a escravidão e o racismo.

A história de Tia Simoa é uma amostra que muitas mulheres negras tiveram uma forte influência na formação da história brasileira, no entanto foram omitidas e apagadas. Na história da Abolição da Escravidão no Ceará, a Tia Simoa se inscreve como mais uma heroína, porém, nos padrões da cultura dominante, nos livros de história, é esquecida e desconhecida por muitos no meio social (Costa, 2018, p. 81).

⁷³ “Nascido em 1839 no vilarejo de pescadores de Canoa Quebrada, Aracati (CE), Nascimento cresceu numa humilde família de jangadeiros de cor parda [...]. Ser jangadeiro estava entre as possibilidades para pessoas de cor livres, e assim aprendeu o ofício de pescador e jangadeiro” (Miles, 2020, p. 233).

Como forma de reparação e de memorar sua luta racial, no dia 28 de setembro de 2021, foi sancionada pelo Governo do Estado do Ceará a Lei nº 17.688⁷⁴ que institui a data de 25 de julho como o “Dia da Preta Tia Simoa e da Mulher Negra”. A proposta que agora compõe o calendário oficial do Ceará, ainda prevê a realização da “Semana Preta Tia Simoa de combate à discriminação contra as mulheres negras no Estado do Ceará”, que se realiza anualmente na primeira semana de agosto. Entre os seus objetivos, apontados no artigo 3º da referida lei, estão:

I - promover a visibilidade de raça e gênero e fortalecer as ações contra o racismo, sexismo e todas as formas de violência contra as mulheres negras; II - preservar a memória e a contribuição dos povos afrodescendentes, em especial das mulheres negras, para a formação social do Estado do Ceará; III - conscientizar a comunidade acerca da responsabilidade do poder público e da sociedade como um todo para com a promoção da equidade de raça e gênero e com o pleno exercício da cidadania pelas mulheres negras; IV - promover o debate acerca da condição da mulher negra na sociedade brasileira em intersecção entre os marcadores de raça, gênero, sexualidade e condição socioeconômica; V - estimular reflexões sobre estratégias de prevenção e combate a todas as formas de violência que atingem as mulheres negras (Ceará, 2021).

Em uma sociedade patriarcal e racista, essa comemoração em homenagem à Preta Tia Simoa assume uma dimensão ainda mais significativa, pois “[...] conhecer a história de Simoa, mulher negra cuja história está submersa entre os escombros da produção historiográfica é, pois, estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social historicamente invisibilizado no Ceará” (Alves, 2015, p. 54). Sua influência no que diz respeito à luta contra a opressão e ao protagonismo feminino foi crucial para a construção de uma rede de resistência para a promoção da dignidade e do respeito às mulheres negras, num cenário onde as possibilidades de emancipação social eram extremamente limitadas. Assim sendo, Simoa reflete a força, a resiliência e a capacidade de liderança das mulheres negras em um contexto de exclusão e marginalização também, se tornando uma referência importante no que diz respeito ao empoderamento das mulheres negras. Simoa é uma inspiração para todas as mulheres, mas, em especial, para as mulheres negras que buscam um lugar de fala, visibilidade e respeito dentro de uma sociedade que ainda as discriminam e oprimem.

⁷⁴ A Lei é oriunda do Projeto de Lei 335/21 de autoria do Deputado Estadual Renato Roseno do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) em parceria com movimentos de mulheres negras. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17688-2021-ceara-institui-o-dia-da-preta-tia-simoa-e-da-mulher-negra-e-a-semana-preta-tia-simoa-de-combate-a-discriminacao-contra-as-mulheres-negras-no-estado-do-ceara>. Acesso em: 10 mar. 2025.

4.3. Maria da Penha: “De sobrevivente da violência doméstica a símbolo nacional da luta pelo fim das violências contra as mulheres”

“Meu bem, se me der um tapa
Da dona Maria da Penha
Você não escapa”
Alcione
Trecho da canção “Maria da Penha”

Natural de Fortaleza no estado do Ceará, Maria da Penha Maia Fernandes nasceu no dia 1º de fevereiro de 1945, filha mais velha da professora Maria Lery e do dentista José da Penha. Mulher branca e de classe média, teve uma infância relativamente comum e tranquila, na qual sempre dispôs de suporte e sacrifício familiar para que ela e suas irmãs pudessem se dedicar aos estudos e frequentar boas escolas. Em sua juventude, com apenas 17 anos, conseguiu aprovação no vestibular para a Faculdade de Farmácia e iniciou sua formação na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde, em 1966, recebeu o diploma de farmacêutica-bioquímica (Fernandes, 2012)⁷⁵. Dando continuidade à sua trajetória acadêmica, após a separação de um casamento decepcionante que durou cinco anos, ingressou no mestrado em parasitologia em análises clínicas, na Universidade de São Paulo (USP), recebendo o título de mestra em 1977.

No tempo em que morou em São Paulo, Maria da Penha explana que: “Para complementar a minha renda salarial, responsabilizei-me, como farmacêutica, pelo funcionamento de uma grande farmácia pertencente ao grupo Farmasil. Posteriormente, mediante concurso público, assumi a função de farmacêutica-bioquímica do Banco de Sangue do Hospital do Servidor Público do Estado de São Paulo” (Fernandes, 2012, n.p.). É durante esse momento que, por intermédio de amigos em comum, conheceu o homem que viria a se tornar seu segundo marido e pai de suas três filhas, de nome Marco Antonio Heredia Viveros, colombiano e então estudante de mestrado em administração na USP. Algum tempo depois, já apaixonados, iniciaram um relacionamento sério, se casando em 1976, ainda em São Paulo. Com o nascimento da primeira filha do casal, da conclusão da pós-graduação de ambos e das dificuldades financeiras que surgiram, se mudaram para a cidade de Fortaleza, lugar onde viveram juntos por anos, criaram suas filhas e que foi palco dos rumos inimagináveis, desumanos e dolorosos que veio a tomar a história de Maria da Penha.

Foi após os primeiros anos de casamento, vividos até então dentro da normalidade de uma vida conjugal, quando Marco Antonio já tinha conseguido a cidadania brasileira e

⁷⁵ Todas as informações sobre a vida e história de Maria da Penha foram retiradas do livro de sua própria autoria, *Sobrevivi... posso contar*, escrito em 1994.

alcançado mais evidência e estabilidade financeira dentro de sua profissão que o ciclo de violência contra Maria da Penha começou. Ele passou a se expressar de maneira grosseira, indelicada e a manifestar atitudes e posturas rudes para com a esposa e suas filhas, ações que foram aumentando cada vez mais com o decorrer do tempo em convivência e criando uma atmosfera de medo e aflição dentro de casa para todas elas. Dentro de pouco tempo, esses comportamentos por parte de Marco já tinham se transformado em agressões físicas e abusos psicológicos não só destinados a mulher, como também para as próprias filhas, ainda crianças. Como explica Heleieth Saffioti (1997) em seu artigo sobre violência doméstica:

Quando o homem é o chefe da família, é também, de fato, seu amo e senhor, mandando e desmandando na mulher e nos filhos. É muito alta a frequência de relações violentas entre o chefe da família e sua mulher e filhos, crianças e adolescentes. Obviamente, o homem, por ter mais força física, e também por ter sua agressividade estimulada e aplaudida pela sociedade, sai vitorioso nas brigas familiares (Saffioti, 1997, p. 42).

Mas como em todo ciclo da violência doméstica, em seguida, o “pedido de perdão” por parte do agressor vinha, junto das esperanças alimentadas pela vítima e a fase da “lua de mel” também. Não demorava muito para que o ciclo se reiniciasse e todas as fases fossem vivenciadas novamente, tanto que no ano de 1983, Maria da Penha sofreu o ápice das violências praticadas por seu marido, que por duas tentativas consecutivas tentou assassiná-la, o que hoje chamamos de feminicídio.

A primeira tentativa se deu, em 28 de maio de 1983, enquanto Maria dormia durante a noite, quando Marco entrou no quarto munido de uma arma de fogo e atirou contra ela, que por estar deitada de lado acabou tendo suas costas como alvo. Em consequência dessa investida contra sua vida, o tiro causou “[...] lesões irreversíveis na terceira e quarta vértebras torácicas, laceração na dura-máter e destruição de um terço da medula à esquerda - constam-se ainda outras complicações físicas e traumas psicológicos” (Instituto Maria da Penha, 2023, *online*), a deixando paraplégica. Ao longo dos meses que Maria da Penha ficou internada entre os hospitais de Fortaleza e Brasília, foi submetida a cirurgias e tratamentos intensivos. E como explicação para as investigações policiais, seu ainda marido inventou que a casa do casal tinha sido assaltada e que os ladrões tinham disparado o tiro em Maria, alegação essa que fora desmentida pela perícia, posteriormente. Ao receber alta do hospital e retornar para casa, a manteve reclusa em cárcere privado, evitando o contato dela com qualquer pessoa e a controlando.

Nesse ínterim, Maria ainda com a saúde fragilizada, sofreu mais uma terrível tentativa de assassinato, com o objetivo eletrocutá-la, foi levada para tomar banho e atingida por uma descarga elétrica com a corrente de água. No entanto, Marco frustrou-se em mais um plano cruel. Depois disso, Maria da Penha mesmo repleta de dores e sofrendo humilhações diversas, com o apoio da família e amigos pôde ir decifrando quem, de verdade, era seu então companheiro, compreendendo suas manobras mal-intencionadas e suas investidas em silenciá-la e dominar sua vida por completo, até que conseguiu sair de casa, pedir o divórcio e denunciar tudo o que tinha passado à polícia (Fernandes, 2012).

Apesar de ter se desvinculado das dependências de seu agressor, as violências perpetradas contra a pessoa de Maria da Penha não pararam por aí, deixando de ser vítima da violência doméstica para sofrer a violência por parte da omissão do Estado e da justiça brasileira, que até então pouco tinha feito para lhe prestar apoio e assistência necessária. Como saída ela começou a lutar, incansavelmente, para que seu agressor fosse julgado e condenado por todos os crimes cometidos contra ela. Transcorridos oito anos após os crimes, em 1991, o acusado enfrentou seu primeiro julgamento, no qual foi condenado a 15 anos de prisão, no entanto, com os recursos impostos pela defesa, ele seguiu em liberdade. Cinco anos mais tarde, em 1996, aconteceu o segundo julgamento, e mais uma vez o resultado não foi diferente do primeiro, sendo sentenciado a 10 anos e 6 meses de cadeia, mas não foi preso. Sem desistir de ver a justiça acontecer ainda em vida, Maria da Penha se manteve firme em alcançar seus direitos por lei, apesar de toda a impunidade presenciada a favor do seu já ex-marido.

Em 1998, Maria da Penha junto do Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e do Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), denunciaram publicamente o crime para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA), atraindo, assim, visibilidade internacional e midiático para o caso.

Mesmo diante de um litígio internacional, o qual trazia uma questão grave de violação de direitos humanos e deveres protegidos por documentos que o próprio Estado assinou (Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica; Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem; Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher), o Estado brasileiro permaneceu omissos e não se pronunciou em nenhum momento durante o processo. Então, em 2001 e após receber quatro ofícios da CIDH/OEA (1998 a 2001) – silenciando diante das denúncias –, o Estado foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância em

relação à violência doméstica praticada contra as mulheres brasileiras (Instituto Maria da Penha, 2023, *online*).

Logo, o caso de Maria da Penha se tornou emblemático, pois revelou ao Brasil e ao mundo a dura realidade das mulheres vítimas de violência que não viam a justiça agir e nem responsabilizar os agressores, sendo um marco importante na conscientização e luta por justiça para as mulheres brasileiras. A sua atuação, que perpassa o papel de vítima, a torna uma sobrevivente e verdadeira ativista social com voz ativa, e foi capaz de dar visibilidade a essa questão tão recorrente, que por muito tempo foi ignorada pela sociedade e pelas autoridades públicas. Pois, “[...] na medida em que somente a dor é focalizada, as pessoas que viveram toda uma experiência de sobrevivência e resistência acabam sendo reduzidas a simples vítimas, não sendo levado em conta o fato de que também são sobreviventes e resistentes” (Grossman, 2000, p. 19-20).

Assim, foi somente com essa grande notoriedade que, por quase duas décadas de impunidade e negligência, Maria da Penha, junto da mobilização de grupos de direitos humanos e feministas, que exigiram uma revisão da forma como a violência contra as mulheres era tratada no Brasil, conseguiram ver o Estado brasileiro adotar uma conduta mais séria e responsável perante a situação como um todo. Este último, teve que tomar medidas para reparar material e simbolicamente todos os prejuízos causados pela falha do poder judiciário do país, e se voltar a criar estratégias legais para promover a proteção e promoção dos direitos humanos das mulheres vítimas de violências. Em passagem de seu livro, Maria da Penha expressa sua luta perante a dor:

Durante todo aquele flagelo, eu não podia deixar de lembrar de tantas mulheres que sofrem violências no âmbito familiar, e mais, as que perderam suas vidas, vítimas desse tipo de violência. Eu sabia que não estava sozinha. Conhecia também uma violência praticada de forma quase invisível, que é o preconceito contra as mulheres, desrespeito que abre caminho para atos mais severos e graves contra nós. Apesar de nossas conquistas, mesmo não tendo as melhores oportunidades, ainda costumam dizer que somos inferiores, e isso continua a transparecer em comentários públicos, piadas, letras de músicas, filmes ou peças de publicidade (Fernandes, 2012, n.p.).

Em 2006, no dia 7 de agosto, foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei de nº 11.340 que leva em seu nome uma homenagem a Maria da Penha, como forma de reconhecimento de sua luta e resistência no Brasil. Até hoje, essa famosa lei é a ferramenta legal mais importante no combate à violência contra as mulheres no país, pois estabelece

medidas de proteção às vítimas, promove políticas públicas de prevenção e combate à violência contra as mulheres e aumentou a gravidade e as penas para os agressores, por isso, é, de fato, uma lei que só progride ao longo dos anos. Ainda que a lei trate sobre violência doméstica e familiar, ela é uma lei que, antes de tudo, se refere às violências que são perpetradas contra as mulheres em razão do simples fato de serem mulheres. Isso posto, Maria da Penha é o grande símbolo nacional em defesa dos direitos das mulheres, sendo responsável por vários feitos, a exemplo da fundação, em 2009, do Instituto Maria da Penha, uma importante organização não governamental sem fins lucrativos que oferece suporte psicológico, jurídico e educacional às vítimas que buscam e necessitam de auxílio e assistência profissional, no qual até hoje ela é a presidenta. Além disso, ela continua atuante, se dividindo em participações de eventos e palestras para falar sobre a relevância da Lei Maria da Penha e a necessidade de mais políticas públicas para combater esse grave problema social.

A trajetória de resistência e superação de Maria da Penha se assemelha à história de tantas mulheres que sofrem em silêncio em suas casas, nas ruas, trabalhos e demais espaços e as inspiram a denunciarem, buscarem por apoio e lutarem por seus direitos. Por isso, sua luta não se limita ao seu caso pessoal, mas se estendeu à busca por uma mudança mais profunda na forma como a justiça e a sociedade tratam as mulheres vítimas de violências. Como descrevem Beatriz e Valéria, na introdução do livro de Penha ao falar sobre ela: “Ícone dessa causa [...], Maria da Penha: uma mulher, um caso, uma lei. Uma história que o Brasil e o mundo jamais farão esquecer, nada fará calar essa história. Nada, nem ninguém, cala uma corajosa sobrevivente da violência” (Affonso; Pandjarian, 2012, n.p.). A transformação que Maria da Penha iniciou, portanto, não apenas resultou em uma mudança significativa na legislação brasileira, mas também ajudou a consolidar um movimento em defesa das mulheres, particularmente no contexto do Ceará, onde sua história tornou-se um ponto de referência na luta contra a violência de gênero, gerando uma conscientização ampla sobre a importância de mudar as estruturas que sustentam e perpetuam as violências em nossa história e cultura.

Maria da Penha é um nome que transcende os limites da sua história pessoal, visto que encontrou sentido em toda sua dor para dar voz à causa, tornando-se símbolo da luta contra a violência não só doméstica, mas contra todos os tipos de violência que atingem as mulheres no Brasil, sensibilizando a sociedade sobre as complexas questões que envolvem essa problemática. Dentro do contexto do Ceará, Maria da Penha e sua história adquirem um caráter ainda mais representativo, pois muito diz sobre a realidade de muitas mulheres

cearenses que, como ela, enfrentaram ou enfrentam as violências de gênero em um estado onde, historicamente, a desigualdade de gênero e as violências contra as mulheres há séculos estão presentes. Logo, sua resistência desafiou as normas sociais patriarcais profundamente enraizadas, como o silêncio diante das violências contra as mulheres, ela rompe com a submissão e a violência que esteve por tanto tempo exposta, e de forma rebelde e corajosa se livrou dessas duras relações de poder que a oprimiam. O impacto da sua luta na história do Ceará é inegável, capaz de inspirar mudanças, não apenas na legislação, mas também nas mentalidades e nas práticas sociais, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para as mulheres.

As histórias de Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa e Maria da Penha rompem com a tradição exclusiva de homens no Ceará que figuravam o patriarcalismo e coronelismo rural existentes, contrariando os padrões sociais e culturais da época, revelando suas importantes atuações e articulações. Abalando as sólidas estruturas do patriarcado, cada uma o faz em um tempo diferente e partindo de patamares sociais desiguais, mas todas enfrentaram preconceitos machistas e as violências de toda ordem que lhes reservaram um lugar subalterno comum dentro da historiografia nacional. E revelam como a violência de gênero, em suas múltiplas facetas, foi catalisadora de resistências transformadoras. Bárbara, ao desafiar o colonialismo e o patriarcado, tornou-se símbolo da luta política, enfrentando prisões e torturas para pavimentar caminhos de liberdade. Preta Tia Simoa, em meio à brutalidade escravista, articulou a Greve dos Jangadeiros, ação decisiva que acelerou a abolição no Ceará e desafiou a invisibilidade imposta às mulheres negras. Já Maria da Penha, sobrevivente de violência doméstica, transcendeu a condição de vítima ao mobilizar a criação de uma legislação protetiva, tornando-se ícone global da luta pelos direitos das mulheres. Em comum, essas mulheres converteram as violências sofridas em insurgência, utilizando-a como ferramenta para confrontar estruturas opressoras e reivindicar espaço na história. Suas trajetórias não apenas garantiram avanços legais e simbólicos, mas também reafirmaram que a resistência feminina, mesmo sob ameaças extremas, é capaz de ressignificar a dor em potência coletiva, inspirando gerações a desafiar a subjugação.

Apesar desses legados heróicos, as lutas por equidade ainda colhem frutos escassos. A violência de gênero contra as mulheres, longe de ser um resquício do passado, adapta-se às novas roupagens: do feminicídio à violência digital, do transfeminicídio à precarização laboral. No Ceará, casos como os assassinatos de Dandara dos Santos, Yanny Brena e Natany Alves, como veremos a seguir, expõem a crueldade contínua de um sistema que naturaliza a

opressão sobre corpos femininos e dissidentes. O racismo estrutural, o machismo enraizado e a impunidade perpetuam ciclos de violência, revelando que as conquistas legais, embora vitais, não bastam para desmontar hierarquias seculares. Enquanto mulheres seguem sendo mortas, silenciadas ou apagadas, a história repete seu ritmo de exclusão. Lamentavelmente, a “Terra da Luz” ainda convive com sombras densas, pois o Ceará figura entre os estados com maiores taxas de feminicídio. Urge, portanto, que a memória de Bárbara, Simoa e Maria da Penha não seja apenas celebração, mas combustível para que possamos pressionar por políticas efetivas, uma vez que “[...] o empenho da sociedade civil, cidadã, é o único que pode ajudar a romper um ciclo que herdamos dos tempos coloniais, mas aprimoramos na contemporaneidade” (Schwarcz, 2019, p. 197). Por isso, precisamos estar dispostos a educar e a lutar contra a cultura da violência e exigir que a justiça, de fato, ilumine todas as mulheres.

4.4. Caso Dandara dos Santos: “Travesti é espancada até a morte”⁷⁶

Dandara Kettley dos Santos, mulher travesti de 42 anos e moradora da zona periférica de Fortaleza - Ceará, é lembrada como uma pessoa carismática e prestativa por quem a conheceu e conviveu com ela. No dia 15 de fevereiro de 2017, ao avisar para sua mãe que iria dar uma volta, saiu de casa e não retornou mais, pois já na rua, ao subir na garupa de uma moto, foi retirada a força por 12 homens, entre eles sete adultos e cinco adolescentes, que iniciaram agressões, segundo o relatório de um inquérito da Polícia Civil do Ceará (O Povo, 2017, *online*). Em meio a via pública e sob a luz do dia, foi brutalmente atacada com pauladas, socos, tapas, chutes e insultos. Em pouco tempo, moradores das proximidades assistiam essa cena de terror, sem nem mesmo intervir, enquanto outros gritavam pedindo que batessem mais em Dandara e proferiam ofensas, um dos agressores, inclusive, em tom de “zombaria” registrou com seu aparelho celular toda a atrocidade e divulgou os vídeos, expondo ainda mais Dandara que teve sua imagem escrachada em todas as redes sociais. Em seguida, já gravemente lesionada devido a tantos ferimentos, sangrando e sem conseguir reagir, chorou por sua mãe e pediu que cessassem os espancamentos. Sem ser socorrida, foi carregada dentro de um carrinho de mão por seis dos homens que a torturaram, até uma rua próxima no bairro Bom Jardim em Fortaleza, onde foi alvejada por tiros e pedradas na cabeça, tendo falecido por traumatismo craniano.

⁷⁶ Título da notícia do *site* O POVO+ publicada no dia 4 de março de 2017. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/03/travesti-e-espancada-ate-a-morte-no-bom-jardim.html>. Acesso em: 01 mai. 2025.

O crime tomou grande repercussão em todo o Brasil e fora dele, quando, dias após o acontecido, os vídeos começaram a viralizar e ser compartilhados com frequência no *Facebook* e, principalmente, no *YouTube*, onde recebeu centenas de milhares de visualizações. Apesar das filmagens causarem revolta para quem assiste, auxiliou os investigadores da polícia a identificar e punir os criminosos no ano seguinte, em 2018. E, talvez, possamos afirmar que sem a circulação de tais imagens, as violências praticadas contra Dandara teriam permanecido na invisibilidade, compondo só mais um bárbaro caso de violência no Ceará. Uma vez que os crimes contra travestis no Brasil quase nunca são responsabilizados e julgados, sendo que nem mesmo dados oficiais do Governo existem, pois os boletins de ocorrência não geram indicadores baseados em identidade de gênero e orientação sexual, tornando impossível saber, de fato, quantas travestis morrem no Brasil. Como mostra Thays Lavor, em notícia do *site* BBC Brasil, ao tratar sobre os assassinatos de travestis no ano de 2017: “Dos 115 assassinatos de travestis este ano no país, apenas o caso da cearense caminha na direção da responsabilização legal dos acusados” (Lavor, 2017, *online*).

Cinco dos oitos acusados de nomes Francisco José Monteiro Oliveira Junior, Jean Victor Silva Oliveira, Rafael Alves da Silva Paiva, Francisco Gabriel dos Reis e Isaías da Silva Camurça foram condenados entre 14 a 21 anos de prisão pelo tribunal do júri popular, em 2018, tendo sido a primeira vez na justiça brasileira que em uma sentença se mencionou motivo torpe, nominalmente citado como transfobia⁷⁷ como qualificante de homicídio. Nos anos seguintes, mais dois acusados, Júlio César Braga da Costa e Francisco Wellington Teles, foram julgados e sentenciados também e permanecem presos, assim como os adolescentes envolvidos cumpriram medidas socioeducativas.

Dandara não era uma mulher cisgênero, dado que nasceu em um corpo masculino, mas ao longo de sua juventude se entendeu como uma mulher travesti, categoria que carrega uma politicidade própria, articulando resistência e existência em um corpo que desafia normas cisheteronormativas. Logo, ela, por se expressar de acordo com o gênero feminino e assumir sua identidade sem medo de ser feliz, incitou uma verdadeira afronta à ordem patriarcal e coronelística, pois, “[...] no Brasil, ser quem é, expressar identidade de gênero e sexualidade publicamente pode possuir um preço elevado: a vida” (Bidarte; Canto; Rodrigues, 2023, p. 48). Essa foi a maior motivação de um crime injustificável, marcado por ódio e preconceito, posto que sua expressão de gênero feminina, longe de ser um mero detalhe, foi o cerne de sua

⁷⁷ Transfobia é um termo utilizado para se referir a discriminações e/ou preconceitos sofridos pelas pessoas trans ou travestis em função das suas identidades de gênero (Bidarte; Canto; Rodrigues, 2023, p. 52).

condenação social, como dito anteriormente nesta pesquisa, a violência de gênero também diz respeito às violências contra gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e travestis. E o Brasil, de acordo com relatório de 2016, da Organização Não Governamental *Transgender Europe*, é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo, fazendo com que estes tenham uma média de vida de apenas 25 anos (Lavor, 2017, *online*).

Corpos travestis são corpos feminilizados, vistos por homens incentivados pela cultura patriarcal como objetos de dominação, legitimando-os como lugares de violência brutal como forma de controle, como analisado por bell hooks em seu livro, *A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor* (2020). Casos que “[...] ocorrem diariamente e quase nunca são alvo de alarde por parte da mídia ou mesmo de comoção social, quiçá nacional – salvo um ou outro caso, como da Travesti Dandara” (Santos *et al.*, 2019, p. 113). Historicamente, não são reconhecidos como sujeitos de direitos e as histórias de vida de mulheres travestis

dizem muito sobre a sociedade brasileira, marcada por preconceções cisnormativas, transfóbicas, enraizada em uma cultura desenvolvida nos pilares do machismo e do patriarcado. Uma sociedade agressiva à personificação do feminino. Travestis e mulheres trans são vítimas da violência, que insistentemente diz para que elas “sejam homens”, “virem ou voltem a ser homens”, para afirmar a espécie de crime que cometem ao recusar o grande prêmio: ser homem (Bidarte; Canto; Rodrigues, 2023, p. 67).

Essa ausência de proteção legal não é um vácuo, mas um projeto. Historicamente, o Estado nega às travestis direitos básicos: do nome social ao acesso à saúde, da educação ao mercado formal de trabalho. Ao relegá-las à informalidade e à marginalização, naturaliza-se a ideia de que são “corpos-descartáveis”, cujas mortes não mobilizam a máquina jurídica. Quando a Justiça age, muitas vezes reproduz a transfobia: casos como o de Dandara, inicialmente tratados como “homicídio simples”, só são reclassificados como transfeminicídio após pressão de movimentos sociais.

A história de Dandara Kettley, que se assemelha a história de tantas outras travestis, e seu emblemático caso representam um marco simbólico no Brasil, pois tomaram proporções nunca vistas antes. Desde seu assassinato, muitas foram as manifestações em sua homenagem: como o Ato Contra LGBTfobia, acontecido no dia 10 de março de 2017, na praça Luíza Távora; a escolha do dia 15 de fevereiro como o Dia Estadual De Combate à Transfobia no Ceará⁷⁸; a homenagem do artista brasileiro Rubem Robierb que fez uma estátua chamada de “Máquina de sonhos: Dandara”, em 2019, que está instalada em praça pública, em Miami, no

⁷⁸ Criada pela Lei nº 10.709, de 5 de abril de 2018, de autoria da ex-vereadora Larissa Gaspar (PT).

estado americano da Flórida, nos Estados Unidos⁷⁹; a primeira rua do Ceará a receber o nome de uma travesti, em 2020, um projeto aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Fortaleza que modificou o nome de uma rua do bairro Bom Jardim para Dandara Kettley, como forma de resguardar sua memória e conscientizar a população sobre a necessidade de respeito e proteção às travestis (G1 CE, 2020, *online*); e em 2024, seu nome passou a denominar um projeto de lei que propõe aumentar a pena de LGBTcídio no Brasil, alterando o Código Penal e a Lei de Crimes Hediondos, batizada popularmente de Lei Dandara (Xerez, 2024, *online*). Considerando isso, honrá-la é lutar para que travestis não precisem morrer para serem vistas como humanas.

4.5. Caso Yanny Brena: “Vereadora foi assassinada pelo companheiro no Ceará”⁸⁰

Mulher, médica e presidenta da Câmara de Vereadores da cidade de Juazeiro do Norte, maior cidade do interior do Ceará, Yanny Brena tinha apenas 26 anos de idade quando foi encontrada morta ao lado do ex namorado Rickson Pinto dentro de sua própria casa, no dia 03 de março de 2023. No início, o caso não passou de uma tragédia que levantou várias teorias, dentre elas a de que o casal tinha sido vítima de latrocínio, crime político e até a hipótese de que ambos teriam cometido um duplo suicídio. Porém, com as investigações policiais e as provas achadas, não demorou muito para que Rickson, de 27 anos, fosse apontado como o principal suspeito do crime e, posteriormente, acusado de ter matado Yanny.

Yanny foi vítima de feminicídio cometido pelo cara que era seu companheiro desde 2020 e que a tinha pedido em casamento. Mas, como divulgado depois do crime, a relação tinha chegado ao fim um dia antes da morte do casal por decisão de Yanny e contra a vontade de Rickson, que por não aceitar o término estava a perseguindo. Amigos relataram que durante o relacionamento, a vereadora já era acometida de violência psicológica e patrimonial, uma vez que seu então noivo, a chantageava constantemente e a fazia pagar suas despesas e contas pessoais. Conforme verifica Heleieth Saffioti:

[...] quando há uma separação, o homem - muitas vezes inconformado com a perda de sua amada ou de seu objeto de dominação - passa a perseguir a mulher, ameaçando-a de morte, caso ela não concorde em restabelecer a relação marital e, não raro, comete esse homicídio. Isso significa que, embora o casamento formal

⁷⁹ Trecho do jornal Globo News que fala sobre a obra de arte. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews-edicao-das-16/video/estatua-em-nova-york-homenageia-travesti-dandara-dos-santos-8196614.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2025.

⁸⁰ Título da matéria do site G1 Ceará do dia 03/03/2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/cariri/noticia/2024/03/03/ha-um-ano-vereadora-yanny-brena-foi-assassinada-pelo-companheiro-no-ceara.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

tenha sido desfeito, a relação continua existindo para o homem, pelo menos simbolicamente (Saffioti, 1997, p. 39).

No fatídico dia, o então assassino fazendo uso de sua força física e muita violência, a golpeou com uma manobra chamada de “mata-leão”, mas Yanny não morreu sem antes lutar por sua vida. Como consta no laudo pericial divulgado pelo *site* G1 Ceará no dia 06/03/2023⁸¹, ela e o agressor entraram em um embate corporal, mas Yanny sofreu lesões e ferimentos no pescoço, no abdômen e teve as unhas quebradas devido à sua ação de defesa (G1 CE, 2023, *online*). Em seguida, com as apurações e laudos da Perícia Forense do Ceará divulgados pelo próprio *site* da PEFOCE, no dia 23 de março de 2023, a Polícia Civil do Ceará concluiu que o assassino tentou forjar um suicídio para a vítima a arrastando e a colocando desmaiada, mas ainda viva pendurada em uma corda, assim, a asfixiando e a matando de vez. Algumas horas depois, posicionado ao lado do corpo de Yanny tirou sua própria vida por enforcamento (Pefoce, 2023, *online*).

Mulher forte e independente, Yanny foi a segunda vereadora mais votada na eleição municipal de Juazeiro do Norte no ano de 2020, a mais jovem a ocupar o cargo de vereador(a) na cidade e se tornou a segunda mulher a presidir a Câmara Municipal de Vereadores na história política do município. Referências essas que merecem ser mencionadas, dado que mulheres ainda são minoria nos espaços de poder e são sub representadas devido ao machismo, misoginia e desigualdade de gênero que dominam a sociedade em todas suas instituições públicas. Desde que começou sua carreira política era atuante na defesa das mulheres e teve como principal bandeira o combate a violência contra as mulheres no Ceará, tanto que estava ajudando a montar a Procuradoria da Mulher em Juazeiro do Norte, um órgão que “[...] auxilia na denúncia de crimes contra as mulheres, além de acompanhar projetos que visem a promoção da igualdade de gênero” (G1 CE, 2023, *online*), como é declarado em matéria do *site* G1 Ceará do dia 08/03/2023. Porém, isso não a impediu de sofrer na pele as tristes violações que todas as mulheres estão suscetíveis seja no estado ou no país como um todo, principalmente dentro de casa, como foi no seu caso, e teve sua vida ceifada por um homem que acreditava que o controle sobre seu corpo e sua vida era um direito masculino.

O caso de Yanny Brena, que apesar de se tratar de uma mulher branca e privilegiada socialmente, não a isentou da violência, e se insere em um padrão mais amplo de violências

81

Disponível

em:

<https://g1.globo.com/ce/ceara/cariri/noticia/2023/03/06/yanny-brena-sofreu-ferimentos-no-pescoco-e-teve-unhas-quebradas-antes-de-morrer-aponta-investigacao.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

contra mulheres, particularmente de mulheres que vivem em contextos de relacionamentos amorosos abusivos. Um tipo de violência que não distingue classe social, poder econômico ou posição pública das vítimas, desafiando a ideia de que a violência doméstica é um fenômeno restrito a contextos de vulnerabilidade social. Logo, pode ser visto como uma manifestação dessa realidade, onde o corpo da mulher é objeto de controle, posse e, frequentemente, violência. Isso posto, o feminicídio, como a forma mais extrema da violência contra as mulheres, é reflexo direto de uma sociedade que ainda não superou as estruturas de desigualdade de gênero, como pode ser observado no contexto cearense.

4.6. Caso Natany Alves: “Rendida por três homens ao sair de igreja e morta a pedradas”⁸²

Ocorrido no dia 16 de fevereiro de 2025, no município de Quixeramobim, interior e sertão central do Ceará. Natany, jovem de 20 anos, estudante de Licenciatura em Química, no Instituto Federal do Ceará, e funcionária de uma fábrica de calçados da região, em um habitual dia de domingo, saiu de casa para participar de um evento religioso na igreja evangélica. Por volta de uma hora da tarde, decidiu voltar ao seu carro que estava estacionado próximo à igreja, no centro da cidade, para buscar pertences pessoais que havia esquecido, nesse momento foi abordada por três andarilhos que a cercaram, tentou sem sucesso se retirar do veículo, mas foi impedida e levada como refém pelos homens. Os amigos da igreja, ao notarem a demora de Natany, logo constataram seu desaparecimento para o desespero de familiares e população local que começaram a procurá-la. Ela foi encontrada já morta pela polícia horas mais tarde, na zona rural do município de Banabuiú, vizinho a Quixeramobim, apresentando no corpo marcas de violência que revelaram que ela havia sido brutalmente assassinada.

Segundo informações apresentadas no programa de televisão do estado do Ceará, CETV 1ª edição⁸³, em relatório final de investigação da Polícia Civil os três criminosos⁸⁴,

⁸² Título da matéria do site G1 Ceará do dia 18/02/2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2025/02/18/rendida-por-tres-homens-em-saida-de-igreja-jovem-e-morta-a-pedradas-veja-o-que-se-sabe.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

⁸³ Trecho do programa. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/13375470/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

⁸⁴ Importante frisar também que dois dos três criminosos já possuíam antecedentes criminais e respondem a processos por violência doméstica. Informação retirada de publicação do dia 18 de fevereiro de 2025 do Instagram oficial do Diário do Nordeste (@diariodonordeste). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DGOio_mgANO/?img_index=3&igsh=MWo5ZTRlcGxwYTYw. Acesso em: 23 mar. 2025.

Francisco Márcio Freire, 43 anos, Francisco Teodósio Ramos, 43 anos, e Jardson do Nascimento Silva, 23 anos, todos naturais do Ceará, foram acusados de crimes de latrocínio, ocultação de cadáver e associação criminosa, confessaram o crime e permanecem presos. No entanto, Márcio também responderá por estupro. Conforme averiguações, o crime não foi premeditado e sim cometido mediante a oportunidade surgida no momento, porém não deixa de ser igualmente grave e perverso. Mesmo tendo tido motivações de roubo do automóvel pelos bandidos, a atrocidade revela também violações de gênero por se tratar da vítima na condição de mulher. Em depoimento à polícia, os acusados afirmaram que viram a oportunidade ideal para proceder com o roubo uma vez que se tratava de um alvo vulnerável, e por vulnerável lê-se “mulher que estava sozinha”. Um dos envolvidos, que se apresentava como pastor e “cidadão de bem”, tentou violentá-la sexualmente, mas ela reagiu e como represália ele e seus comparsas a agrediram fisicamente, torturaram e a mataram com pedradas, como consta em matéria do *site* G1 Ceará⁸⁵ do dia 26/02/2025:

Durante o trajeto até o local, Francisco Márcio Freire ficou falando frases de duplo sentido, acariciou os braços da vítima e perguntou se ela tinha alguém. [...] inclusive chegou a mencionar a seguinte frase: “Às vezes o diabo coloca pratos deliciosos na nossa frente”. Essa frase de duplo sentido reforça a ideia de que Francisco Márcio Freire vinha alimentando a intenção de abusar sexualmente da vítima. Some-se a isso o fato do autor já ser investigado por outro crime sexual, onde é suspeito de abusar sexualmente de sua filha [...]. A vítima foi subjugada fisicamente e abusada, sendo mantida sob total controle do agressor, em um contexto de dominação e violência extrema. O delito se consumou com a prática de ato libidinoso ofensivo à dignidade sexual, independentemente de qualquer violação mais extrema como a conjunção carnal, uma vez que o crime de estupro abrange tanto aquela, quanto outros atos de natureza libidínosa que atentem contra a dignidade sexual da vítima (Sena, 2025, *online*).

Se o objetivo era somente levar o veículo, a única explicação plausível para terem carregado Natany junto e ido com ela até um matagal afastado é a razão dela ser uma mulher, fazendo com que o crime não seja considerado apenas latrocínio, mas sim um crime motivado por questões de gênero, e isso não pode deixar de ser observado. Pois, ao ter sido criado um contexto de dominação e violência dos meliantes para com a vítima, envolve a dinâmica de poder, controle e violência que afeta as mulheres em contextos de desigualdade e misoginia, que é a realidade histórica do Ceará.

Por fim, os casos expostos estão longe de serem casos isolados no Ceará e ilustram um cenário de violência e ódio contra corpos femininos e feminilizados que compõem um

85

Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2025/02/26/homem-que-sequestrou-jovem-na-saida-de-igreja-a-matou-apos-tentar-estupra-la-aponta-inquerito.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

emblema estrutural, revelando diferentes dimensões da violência de gênero. Assim sendo, são representativos de práticas que, na realidade do Ceará, podem ser evidenciadas pela compressão do contexto histórico e estruturas culturais do estado, pela forma como a sociedade cearense trata as mulheres e pelos dados estatísticos crescentes de vítimas de violência contra as mulheres a nível regional. Segundo informações presentes no *site* da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALECE):

Ao longo de 2024, o Ceará apresentou um total de 25.779 casos de violência contra a mulher, de acordo com dados divulgados pela Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (Supesp-CE). Esse número é referente às ocorrências registradas na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). Além disso, o Estado registrou 41 feminicídios nos últimos 12 meses, um a menos em relação ao ano de 2023 (Andrade, 2025, *online*).

A identificação dos crimes como violência de gênero não apenas reflete episódios pontuais e isolados, mas sim diz respeito a um problema social que é também histórico e cultural. E, ao abordar tais casos, não apenas busca-se justiça para as vítimas, mas também visa-se alertar para a necessidade urgente de mudanças estruturais na sociedade, que permitam a proteção e o respeito à vida de todas as mulheres. E nos mostram que mulheres não são vítimas passivas, uma vez que os casos mostram como cada mulher reagiu e tentou se salvar. Contudo, mulheres não estão seguras e são violentadas a qualquer hora, de dia ou de noite, em qualquer lugar, seja dentro de casa, voltando da igreja ou andando pela rua, vestindo qualquer roupa, por conhecidos ou desconhecidos, ex-namorados até homens aleatórios sem o menor contato com a vítima. Vemos aqui, de forma camuflada ou não, que a violência contra as mulheres ainda é um fenômeno quase rotineiro, e que permanece intacto e cristalizado, com muita semelhança com os velhos costumes do passado colonial. Portanto, não se faz preciso e nem mesmo faz sentido tentar traçar um perfil ou buscar características individuais para esses opressores e perpetradores de violências, dado que as causas são sociais.

Efetivamente, quase todos eles trabalham para ganhar o sustento da família, crêem em Deus, praticando, muitas vezes, uma religião, mantêm relações sociais normais com seus colegas de trabalho e amigos, muitos sendo considerados acima de qualquer suspeita. Os algozes podem, dessa maneira, estar em qualquer classe social, em qualquer raça/etnia, em qualquer profissão, participar de qualquer credo religioso, pertencer a qualquer partido político, a qualquer clube etc. A estrutura da sociedade, formada pelas hierarquias comentadas mais atrás, torna cada um e todos os homens potencialmente violentos. A conversão da agressividade em agressão pode ser desencadeada por fatos os mais banais e corriqueiros (Saffioti, 1997, p. 57).

Como aponta Saffioti (1997), a conversão da agressão em atos brutais não depende de “perfis criminosos”, mas de uma cultura que autoriza homens a verem mulheres como objetos

de controle. A persistência desses crimes, seja no espaço doméstico ou público, diurno ou noturno, comprova que a violência de gênero é um mecanismo de poder quase intacto, não uma exceção. Romper esse ciclo exige mais que punição: demanda desmontar as bases que transformam homens comuns em perpetradores e reconhecer a resistência das mulheres, que, mesmo em meio ao horror, desafiam a passividade imposta. Enquanto a sociedade cearense e brasileira não confrontar suas raízes misóginas, a rotina do femigenocídio seguirá ilesa, alimentada pelo silêncio de quem normaliza o intolerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesta dissertação permitiu uma leitura histórica crítica sobre os mecanismos pelos quais as mulheres foram e continuam sendo submetidas às violências estruturantes do patriarcado e do coronelismo no Ceará. Esses sistemas de poder, enraizados na formação social brasileira e cearense, consolidaram hierarquias que atribuíram aos homens o domínio sobre corpos, subjetividades e espaços políticos, relegando às mulheres um lugar de silêncio e exclusão. O passado colonial patriarcal e coronelista, longe de ser uma mera reminiscência, permanece vivo nas dinâmicas contemporâneas, adaptando-se a novos contextos para perpetuar relações desiguais de gênero. Se o coronelismo, enquanto fenômeno político, perdeu parte de sua força, seus legados culturais e simbólicos ainda ecoam em práticas que naturalizam a opressão feminina, reforçando a violência como instrumento de controle.

A investigação evidenciou que as violências contra as mulheres não são um desvio episódico, mas um projeto histórico. Desde os primórdios da formação do Brasil e do Ceará, a dominação masculina estruturou-se por meio de normas sociais, costumes e instituições que legitimaram a subalternidade feminina. Violência, portanto, não é um acidente, mas uma arquitetura, e existe desde que o Brasil é Brasil e desde que o Ceará é Ceará. Hoje, embora suas expressões assumam novas roupagens, do assédio digital ao feminicídio, suas raízes permanecem intactas, alimentadas por uma cultura que ancora a identidade feminina em estereótipos de fragilidade e submissão. A conclusão é clara: o passado não está superado; ele se reconfigura, exigindo resistências igualmente dinâmicas.

Nesse sentido, a educação emerge como campo privilegiado de intervenção. E, por se tratar de questões históricas que revelam muito sobre a própria formação sociocultural do Brasil, nada mais estratégico do que o ensino de História para desconstruir as estruturas presentes nas mentalidades dos cearenses, as relações de gênero internalizadas na constituição do próprio ser e as práticas de violência autorizadas socialmente contra os sujeitos femininos. A proposta de uma disciplina eletiva no Ensino Médio, centrada na história cearense e nas narrativas silenciadas das mulheres, visa não apenas preencher lacunas historiográficas, mas desestabilizar os pilares que sustentam a violência de gênero. Ao trazer à tona protagonistas femininas apagadas dos currículos oficiais, questiona-se a naturalização de hierarquias e abre-se espaço para a desconstrução de imaginários sociais opressivos. Pois a transformação

começa quando as mulheres deixam de ser vistas sob os holofotes do preconceito e suas histórias deixam de ser notas de rodapé para ocuparem o centro da página.

Essa discussão, portanto, não se limita a um recorte acadêmico, mas se configura como uma estratégia política no ensino de História, capaz de fomentar a conscientização sobre gênero e opressão e, assim, incentivar o empoderamento feminino. Como afirma Saffioti (2015): “Empoderamento é tradução literal do inglês *empowerment*. Significa atribuir poder às mulheres, elevando, por exemplo, sua autoestima” (Saffioti, 2015, p. 99). E, como lembra Monique Wittig (2019):

Quando descobrimos que as mulheres são objetos de opressão e apropriação, no momento mesmo que somos capazes de perceber isso, nós nos tornamos sujeitos no sentido de sujeitos cognitivos por meio de uma operação de abstração. Consciência de opressão não é só uma reação (uma luta) contra a opressão. É também toda a reavaliação conceitual do mundo social, sua completa reorganização com novos conceitos, do ponto de vista da opressão. Cada uma de nós deve realizar a operação de compreender a realidade: podemos chamar isso de prática subjetiva, cognitiva (Wittig, 2019, p. 90).

Este estudo reforça que o ensino de História, quando crítico e decolonial, pode ser uma ferramenta potente para desnaturalizar discursos hegemônicos. Ao problematizar processos históricos e culturais, os professores estão aptos a fomentar uma conscientização coletiva sobre gênero e poder, estimulando o debate público e o ativismo pedagógico. O manual didático proposto, elaborado a partir de experiências práticas em sala de aula, busca ser mais que um repertório teórico: é um convite à ação, um guia para transformar a educação em espaço de resistência e ressignificação.

Foi a partir da densa tessitura teórica, histórica e crítica realizada nos quatro capítulos que se tornou possível e consistente a transposição didática para o manual e as sequências de aulas que compõem o produto educacional presente no apêndice desta pesquisa. O primeiro capítulo, ao tratar sobre as violências de gênero que acomete todas as mulheres do Brasil, nos fez enxergar a problemática como urgente e preocupante. O segundo capítulo, ao estabelecer a crítica ao ensino tradicional e defender o ensino de História como ferramenta para desconstruir violências de gênero e promover equidade, forneceu o norte pedagógico e ético essencial, definindo o porquê e o para quê da disciplina eletiva e do manual. O terceiro capítulo, ao desvendar as raízes estruturais do patriarcalismo e do coronelismo no Brasil e no Ceará, ofereceu o arcabouço conceitual e histórico necessário para compreender a persistência das violências, constituindo-se como a base de conhecimento que o manual precisa tornar

acessível e significativo. Por último, o quarto capítulo, ao resgatar as trajetórias de Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa e Maria da Penha e conectá-las criticamente aos legados de opressão e casos contemporâneos, forneceu os exemplos concretos, as narrativas potentes e as conexões históricas que são o cerne das atividades propostas nas sequências didáticas.

A aplicação da disciplina eletiva em sala de aula foi um processo intenso e revelador, no qual teoria e prática se entrelaçaram para expor as raízes históricas da violência contra as mulheres no Ceará. Ao levar as discussões sobre patriarcado, coronelismo e resistência feminina para os estudantes, percebemos como o silêncio sobre essas questões no currículo tradicional havia naturalizado a opressão. As reações foram diversas: alguns alunos demonstraram resistência inicial, outros se surpreenderam ao descobrir figuras como Bárbara de Alencar e Preta Tia Simoa, mulheres cujas histórias de luta nunca haviam sido contadas em aulas de História. Foi justamente essa mistura de desconforto e descoberta que moldou a estrutura do manual didático. As sequências de aulas nasceram dessas experiências, testando abordagens que iam desde debates sobre feminicídio até análises de documentos históricos sob uma perspectiva de gênero. Cada atividade foi ajustada após observação das reações dos alunos, garantindo que o material não fosse apenas teórico, mas prático, provocativo e transformador. O manual, portanto, não foi construído em um gabinete acadêmico, mas no chão da escola, onde as vozes dos estudantes e os desafios reais do ensino nos guiaram na elaboração de um material que fosse, acima de tudo, útil na luta contra a violência de gênero. Assim, a investigação rigorosa desenvolvida nesta dissertação, da análise estrutural à recuperação de agências femininas, não apenas embasa, mas dá forma e conteúdo específico ao manual, transformando reflexões acadêmicas em estratégias pedagógicas viáveis para os itinerários do Novo Ensino Médio. Materializa-se, assim, o compromisso de usar o conhecimento histórico como instrumento de transformação social.

Reconhece-se, porém, que a luta contra a violência de gênero não é responsabilidade exclusiva das mulheres ou da escola. Trata-se de um compromisso ético de toda a sociedade, demandando políticas públicas intersetoriais, articulação com movimentos sociais e revisão crítica de práticas institucionais. A academia, nesse processo, tem papel crucial na produção de conhecimento que ilumine as intersecções entre passado e presente, oferecendo subsídios para intervenções transformadoras.

Por fim, este trabalho não se encerra aqui. Ele se soma às vozes de incontáveis mulheres cearenses e brasileiras que, ao longo dos séculos, resistiram ao apagamento e às

violências. É uma homenagem às que foram silenciadas, mas também um chamado à ação: que suas histórias inspirem futuras gerações a reescreverem narrativas mais justas e igualitárias. Que o Ceará, terra de lutas e resistências, possa ser palco de uma educação que não apenas conte a história das mulheres, mas as liberte. Nossa trajetória, afinal, está apenas começando, e é na coragem de enfrentar o passado que construiremos um futuro verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

- Abreu, Julio. A Epopéa do Ceará. *REVISTA DO INSTITUTO DO CEARÁ*. 1934. pp. 135-148. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1934/1934-AEpopeliadoCeara.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. [S.l.]: TED, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 06 dez. 2024.
- Affonso, Beatriz.; Pandjarian, Valéria. Apresentação. In: Fernandes, Maria da Penha Maia. *Sobrevivi – : posso contar - 2 reimp - 2. ed.* – Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.
- Aguiar, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. *Soc. estado*. 15 (2). Dez, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>.
- Akotirene, Carla. *Interseccionalidade*. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- Albuquerque Jr., Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em História. In: Portocarrero, Vera; Branco, Guilherme Castelo (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.
- Algranti, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. In: Souza, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Alonso, Angela. O abolicionista cosmopolita: Joaquim Nabuco e a rede abolicionista transnacional. *Novos Estudos*, v. 88, p. 55-70, nov. 2010.
- Alves, Karla Jaqueline Vieira. *As filhas deste solo. Pretas Simoa*: Grupo de Mulheres Negras do Cariri. Juazeiro do Norte, 2014. Disponível em: <https://pretassimoa.wordpress.com/2014/03/25/as-filhas-deste-solo/>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- Alves, Karla Jaqueline Vieira - “HEROIS” NO CATIVEIRO: discursos e silêncios no jornal Libertador sobre o protagonismo de José Napoleão e Preta Tia Simoa na luta abolicionista no Ceará (1881-1884). Monografia (Licenciatura em História), Universidade Regional do Cariri, Crato, 2015.
- Amussen, Susan Dwyer. Féminin/Masculin: le genre dans l’Angleterre de l’époque moderne. *Annales ESC*. Paris, vol. 40, nº2, mar./apr., 1985.
- Andrade, Juliana Alves de.; Pereira, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. – São Leopoldo: Oikos, 2021.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 11. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- Araújo, Ariadne. *Bárbara de Alencar*. - 4. ed. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2017.

Araújo, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: Del Priore, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-65.

Arraes, Jarid. *Tia Simoa*, 2014.

Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres*. Resolução 48/104, de 20 de dezembro de 1993. [S.I.: s.n.], 1993, 8 p.

Avila, Arthur Lima de. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018.

Azevedo, M.A. Mulheres espancadas violência denunciada: repensando a problemática. *Temas IMESC. Soc. Dir. Saúde*. São Paulo. 3(2). 129-149. 1986.

Azevedo, M. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez, 1985.

Bandeira, Lourdes M.; Almeida, Tânia M.C. Vinte anos da Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 501 - 517, mai./ago. 2015.

Bandeira, Lourdes M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Barroso, Oswald. *Ceará Mestiço*. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

Barsted, Leila L. O feminismo e o enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil. In: Sardenberg, Cecília M.B.; Tavares, Márcia S. (Org.). *Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento*. Salvador: EDUFBA, 2016.

Beauvoir, Simone de. *O Segundo Sexo*, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Bidarte, Marcos Vinicius Dalagostini. Canto, Lucas Gabriel Silveira do. Rodrigues, Maria Beatriz. Travestis e Transexuais na Reportagem Especial do Fantástico: as Unidades Prisionais Masculinas não são o “Show da Vida”. *Revista Organizações & Sociedade*. 30 (104), 46-77, 2023.

Bittencourt, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *ESTUDOS AVANÇADOS* 32 (93), p. 127-149, jun, 2018.

Bloch, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Brasil. Código Civil de 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em: 22 mai. 2024.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mai. 2024.

Brasil. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

Brito, Benilda. Mulher, negra e pobre: a tripla discriminação. *Teoria e Debate*. - 33. ed. - 1997. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1997/10/01/mulher-negra-e-pobre-a-tripla-discriminacao/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

Butler, Judith P. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Butler, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Caimi, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

Caimi, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Dossiê • Tempo* (21) • p. 17-32, jun 2006.

Carneiro, Suelaine. *Mulheres negras e violência doméstica: decodificando os números*. 1º ed. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2017.

Carone, Edgard. Coronelismo: Definição Histórica e Bibliografia. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, jul./set. 1971. 11(3) : 85-92.

Carvalho, Benedito. “DE QUE FAMÍLIA VOCÊ É?” A “família cearense”: distinção, símbolos e poder. *REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS*. v. 30. N. ½, 1999. p. 75-87.

Ceará. *Catálogo de componentes curriculares eletivos*. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/175rAU4zA0SOVdmRnDKSCemMV3joVc5wV>. Acesso em: 17 jul. 2025.

Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Ceará. *Lei Ordinária nº 17.688, de 28 de setembro de 2021*. Institui o Dia da Preta Tia Simoa e da Mulher Negra e a Semana Preta Tia Simoa de Combate à Discriminação contra as Mulheres Negras no Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17688-2021-ceara-institui-o-dia-da-preta-tia-simoa-e-da-mulher-negra-e-a-semana-preta-tia-simoa-de-combate-a-discriminacao-contra-as-mulheres-negras-no-estado-do-ceara>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Chauí, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência *In*: Cardoso, R.; Chauí, M.; & Paoli, M.C. (org.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher* - sobre mulher e violência. Rio de Janeiro Zahar, 1985. p. 25-62.

Costa, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos* – 6 ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Costa, Luiz de Sousa Henrique.; Silva, Francisco Felipe. A independência do Crato, no contexto da revolução pernambucana de 1817, e o episódio de sua oficialização na Casa de Câmara. *Rev. Hist. UEG - Morrinhos*, v.8, n.2, e-821912, jul./dez. 2019.

Costa, Maria Suely da. Representações identitárias de resistência feminina. *In*: Mendes, Algemira de Macêdo.; Carvalho, Diógenes Buenos Aires de.; Araújo, Orlando Luiz de. (orgs.). *Literatura, Sujeitos de gênero e outros discursos*. Teresina: EDUFPI – , 2018.

Cruz, Denise Aparecida Ribeiro da. *O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI)*. - Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. - Curitiba, 2022.

Crenshaw, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo • *Rev. Estud. Fem.* 10 (1) • Jan 2002.

Del Priore, Mary. *A mulher na história do Brasil*. - 4º. ed. - São Paulo: Contexto, 1994.

Del Priore, Mary. *História das mulheres no Brasil*. - 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

Falci, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordestino. *In*: Del Priore, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004. p. 202-231.

Faoro, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3º edição. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

Farias, Airton de. *História do Ceará*. – 6. ed. rev. e ampl. – Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

Fernandes, Maria da Penha Maia. *Sobrevivi : posso contar* - 2 reimp - 2. ed. – Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

Fernandes, Socorro Alves. *História indígena e colonização no Ceará: questões para o Ensino de História*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Regional do Cariri, Cariri, 2018.

Fonseca, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. - Campinas, SP: Papirus, 2003.

Fonseca, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de história*. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

- Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- Freitas, Antônio de Pádua Santiago. Os cabeças-chatas: a fábula das duas raças ou o preconceito à cearense. In: Soares, Igor de Menezes.; Silva, Ítala Byanca Moraes da (orgs.). *Cultura, política e identidades: Ceará em perspectiva*. Volume II. Fortaleza: Iphan, 2017.
- Girão, Raimundo. *A Abolição no Ceará*. Fortaleza. Secretaria de Cultura e Desporto, 3ª Edição Melhorada, 1984.
- Gomes, Camilla M. Gênero como categoria de análise decolonial. *Civitas*. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65 – 82, jan – abr, 2018.
- González Arribas, Brais. Patriarcado, género y violencia: hacia una nueva masculinidad en bell hooks. *Revista de Filosofía Aurora*, Curitiba, v. 36, 2024.
- Gregori, M. F. As desventuras do vitimismo. *Revista Estudos Feministas*, v. 1, n. 1, p. 143-149, jan. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v01n01/v01n01a09.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- Gregori, M. F. *Cenas e queixas: um estudo sobre as mulheres: relações violentas e prática feminista*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- Grossi, Miriam Pillar. De Angela Diniz a Daniela Perez: a trajetória da impunidade. *Revista Estudos Feministas*, v. 1, n. 1, p. 166-168, jan. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v01n01/v01n01a14.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- Grossman, Jonathan. Violência e silêncio: reescrevendo o futuro. História Oral, *Revista da Associação Brasileira de História Oral*, 2000.
- Guimarães, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 35-50, 2009.
- Harding, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- Holanda, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. – 26. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- hooks, bell. *A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor*. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- hooks, bell. *El deseo de cambiar. Hombres masculinidad y amor*. Manresa: Ediciones Bellaterra, 2021.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

Ibarra, Elizabeth Ruano.; Resende, Viviane. Agências de mulheres nas independências: das lutas bolivarianas aos levantes brasileiros. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 24, n. 60, mai-ago, 2022, p. 416-441.

IBGE. Estatísticas de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2º edição. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. n. 38. 2021.

Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. Palavra mágica: ensino. In: Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). *Formação de Professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Jesus, Jaqueline Gomes de. Prefácio: resgatar nossa memória. In: Arraes, Jarid. *Heroínas negras brasileiras : em 15 cordeis / Jarid Arraes ; [ilustrações Gabriela Pires]*. — 1a ed. — São Paulo : Seguinte, 2020.

Karvat, Erivan Cassiano. A Historiografia como Discurso Fundador: reflexões em torno de um Programma Histórico. *Revista de História Regional* 10(2): 47-70, Inverno, 2005.

Kenski, V.M. (1994). Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 90, ago, p. 45-51.

Knox, Miridan. Mulheres no sertão nordestino. In: Del Priore, Mary (org.); Bassanezi, Carla (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

Lauretis, Teresa. A tecnologia de gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Laville, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, São Paulo, p. 125-138, 1999.

Leal, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 7. ed., 2012.

Leal, Vinícius Barros. *Colonização e povoamento do Ceará*. 1990. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1990/1990-ColonizacaoepovoamentodoCeara.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Lemenhe, Maria Auxiliadora. *Família, Tradição e Poder: o(caso) dos coronéis*. - São Paulo: Annablume/Edições UFC, 1995.

Lerner, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens / tradução Luiza Sellers*. – São Paulo: Cultrix, 2019.

Lima, Batista. A mulher na literatura cearense. *Revista Coleção Diversos: Mulher & Literatura*, Academia Cearense de Letras, [s.d.]. Disponível em: https://www.academiacearensedeletas.org.br/revista/Colecao_Diversos/Mulher_Literatura/CL_A_Mulher_na_Literatura_04_A_mulher_na_Literatura_Cearense_BATISTA_DE_LIMA.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

Lorde, Audre. Não existe hierarquia de opressão. *In:* Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a.

Lorde, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *In:* Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b.

Louro, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Macedo, Joaryvar. *Império do bacamarte: uma abordagem sobre o coronelismo no Cariri cearense*. 2. ed. UFC, Casa de José de Alencar, Programa Editorial, 1992.

Machado, C.; Dias, A. Cultura e violência familiar: uma revisão crítica da literatura. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, BIB, São Paulo, n. 64, 2º s, p. 43 – 74, 2007.

Machado, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, v.11, 1998.

Magalhães, Mayara M.A. *Feminicídio e sistema de justiça criminal: uma análise dos processos judiciais da comarca de Belo Horizonte/MG (2000-2016)*, 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2018.

Maldonado, Daniela P.A.; Williams, Lúcia C.A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.3, p. 353-362. set/dez, 2005.

Mbembe, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrrj* | n. 32 | dezembro, 2016.

McClintock, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

Meireles, Cecília. *A formação do homem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

Melo, Hildete Pereira de.; Marques, Teresa Novaes. Apresentação. *In:* Schumacher, Schuma; Brazil, Érico Vital (orgs.). *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Mendes, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*. “Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática”. Rio de Janeiro, nº. 18, 2020. p. 108-128. Disponível em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49959.

Mesquita, Andréa P. A violência contra a mulher em Maceió: o perfil dos agressores. *In:* Sardenberg, Cecília M.B.; Tavares, Márcia S. (Org.). *Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento*. Salvador: EDUFBA, 2016.

Miles, Tshombe. Líderes negros e o significado de liberdade no nordeste do Brasil no século XIX. In: Funes, Eurípedes A.; Rodrigues, Eylo Fagner Silva; Ribard, Franck (Orgs.) *Histórias de Negros no Ceará* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

Montenegro, João Alfredo de Sousa. Bárbara de Alencar. *Revista do Instituto do Ceará*. v. 109, 1995. p. 139-152.

Morais, Arthur Eduardo de Oliveira. *Ceará Bantu: desenvolvimento de uma série de animação para fortalecimento da identidade negra cearense* - Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Curso de Sistemas e Mídias Digitais, Fortaleza, 2022.

Moreno, Jean Carlos. O TEMPO COLONIZADO: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial, 2019.

Moura, Lisandra de Freitas. *Pérola Negra: A presença das mulheres negras na abolição da escravidão no Ceará (1883/4)*. Projeto de Pesquisa - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-Ceará, 2022.

Nadai, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo. v. 13, nº 25//26. p. 143-162, ago, 1993.

Nascimento, Maria Yasmin Rodrigues do. *Invenção da liberdade: o instituto histórico do Ceará e o discurso racial no I centenário da abolição (1984)* - Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, Quixadá, 2018.

Negreiros, D.J.; Linhares, M.G.; Sousa, R.S. (Orgs.). Assembleia Legislativa do Ceará. Comitê de Prevenção e Combate à Violência. *Meninas no Ceará: a trajetória de vida e de vulnerabilidades de adolescentes vítimas de homicídio*. Fortaleza: Qualygraf Editora e Gráfica Ltda., 2021.

Nepomuceno, Bebel. Protagonismo Ignorado. In: Pinsky, C. B.; Pedro, J. M. (orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 382-409.

Novinsky, Ilana W. Heresia, Mulher e Sexualidade (Algumas Notas sobre o Nordeste Brasileiro nos Séculos XVI e XVII). In: *Vivência* (História, Sexualidade e Imagens Femininas), Bruschini, Maria Cristina e Rosemberg, Fúlvia. Editora Brasiliense e Fundação Carlos Chagas, 1980.

Nunes, Márcia Vidal.; Silva, Luizete Vicente da. Narrando um “fazer comunicar” das mulheres negras através da Internet. Trabalho apresentado no GT História da Mídia Digital, integrante do XIII Encontro Nacional de História da Mídia. 2021. Disponível em: https://redealcar.org/wp-content/uploads/2021/09/03_gt_historiadamidiadigital.pdf. Acesso em: 6 mar. 2025.

Pellegrino, Antonia. Bárbara de Alencar e as raízes brasileiras da violência política de gênero. *REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO* / Nº 15, dezembro, 2022. p. 103-112.

Perrot, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

Perrot, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Pinto, Céli Regina Jardim. FEMINISMO, HISTÓRIA E PODER. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

Rago, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.). - *MASCULINO, FEMININO, PLURAL*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

Ralejo, A. S.; Mello, R. A.; Amorim, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*. DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77056>.

Reis, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

Ribeiro, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *SUR 24* - v.13 n.24 • 99 – 104, 2016.

Ribeiro, Djamila. *O que é lugar de fala?* 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

Ribeiro, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

Ribeiro, Renilson Rosa.; Santos, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. In: Andrade, Juliana Alves de.; Pereira, Nilton Mullet (orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021.

Ribeiro. Raisa D. *Feminismo: O que as feministas querem*. 1 ed. Rio de Janeiro: Feminismo Literário, 2021.

Sá, Jussara de Fátima Germano. *Entre a saia e o bacamarte: memórias de Fideralina Augusto Lima (1832-1919)*. Monografia (Licenciatura em História) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2016.

Saffioti, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 2º ed. - São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Saffioti, Heleieth I. B. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: Kupstas, Márcia (org.). *Violência em Debate*. São Paulo: Moderna, 1997. p. 39-57.

Sandroni, Paulo. *Novo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller, 1994.

Santos, D., York, S., Silva, S., & Pinheiro, A. (2019). Rituais brutais nas mortes de travestis e transexuais: o que a abjeção da população T denuncia? *Polêm!ca*, 19(1), 111-130. doi: 10.12957/polemica.2019.46676.

Santos, Marinês R. A historiografia do design na perspectiva das relações de gênero: alguns apontamentos com base na pesquisa interdisciplinar. In: Crescêncio, Cintia L.; Silva, Janine G.; Bristot, Lidia S. (orgs.). *História de Gênero*. São Paulo: Editora Verona, 2017.

Sardenberg, C.M.B.; Tavares, M.S., Gomes, M.Q. Monitorando a Lei Maria da Penha: reflexões sobre a experiência do Observe. In: Sardenberg, Cecília M.B.; Tavares, Márcia S. (Org.). *Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento*. Salvador: EDUFBA, 2016.

Schraiber, L. B. et al. *Violência doi e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos*. São Paulo: UNESP, 2005.

Schwarcz, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Schwartz, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Scott, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

Scott, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Scott, Joan W. História das mulheres. In: Burke, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

Scott, Joan W. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

Scott, Joan W. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n.3, p. 11-27, 1994.

Silva, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, n. 01, jan/jul, 2007.

Silva, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently published, 2019.

Soihet, Rachel. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. *Medium*, 13 dez. 2018. Disponível em:

<https://arquivoradical.wordpress.com/2018/04/30/historia-mulheres-genero-contribuicoes-para-um-debate-pt-ii/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Soihet, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: Del Priore, Mary (org.); Bassanezi, Carla (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

Soihet, Rachel. Pedro, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.27, nº 54, p. 281-300, 2007.

Sthephanou, Maria. Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. *Rev. bras. Hist.* v. 18. n. 36. São Paulo, 1998.

Toscano, Moema.; Mirian Goldenberg. *A revolução das mulheres*: um balanço do feminismo no Brasil. Editora Revan, 1992.

Veiga, Ana Maria. Gênero e interdisciplinaridade, problemas e questões. In: Crescêncio, Cintia L.; Silva, Janine G.; Bristot, Lidia S. (orgs.). *História de Gênero*. São Paulo: Editora Verona, 2017

Wittig, Monique. Não se nasce mulher. In: Hollanda, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Sites

Andrade, Guilherme de. Alece e PEM promovem ações de combate e prevenção à violência contra a mulher em 2024. 2025. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/noticias/48424-alece-e-pem-promovem-acoes-de-combate-e-prevencao-a-violencia-contr-a-mulher-em-2024>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Dias, Pâmela. Uma mulher é vítima de feminicídio a cada 17 horas no Brasil, aponta Rede de Observatórios da Segurança. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/03/13/uma-mulher-e-vitima-de-feminicidio-a-ca-da-17-horas-no-brasil-aponta-rede-de-observatorios-da-seguranca.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2025.

G1 CE, Rua de Fortaleza homenageia Dandara dos Santos e será a 1ª do Ceará com nome de uma travesti. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/12/09/rua-de-fortaleza-sera-a-primeira-do-estado-a-ter-nome-de-travesti.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2025.

G1 CE, Vereadora achada morta no Ceará era atuante na defesa das mulheres. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/cariri/noticia/2023/03/08/vereadora-achada-morta-no-ceara-era-atuante-na-defesa-das-mulheres.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

G1 CE, Yanny Brena sofreu ferimentos no pescoço e teve unhas quebradas antes de morrer, aponta investigação. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/cariri/noticia/2023/03/06/yanny-brena-sofreu-ferimentos-no-pes-coco-e-teve-unhas-quebradas-antes-de-morrer-aponta-investigacao.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Instituto Maria da Penha. Quem é Maria da Penha. Instituto Maria da Penha. 2023. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 13 mar. 2025.

Lavor, Thays. Acusados pelo assassinato de Dandara podem ser primeiros julgados entre 115 homicídios de travestis no ano no país. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41143523>. Acesso em: 01 mai. 2025.

Pefoce. Polícia Civil e Pefoce elucidam circunstâncias da morte de vereadora Yanny Brena. 2023. Disponível em: <https://www.pefoce.ce.gov.br/2023/03/23/policia-civil-e-pefoce-elucidam-circunstancias-da-morte-de-vereadora-yanny-brena/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Sena, Lena. Homem que sequestrou jovem na saída de igreja a matou após tentar estuprá-la, aponta inquérito. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2025/02/26/homem-que-sequestrou-jovem-na-saida-de-igreja-a-matou-apos-tentar-estupra-la-aponta-inquerito.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Túlio, Dimitri. Sete homens são indiciados pela tortura e assassinato de Dandara dos Santos. 2017. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/03/sete-homens-sao-indiciados-pela-tortura-e-assassinato-de-dandara-dos-s.html>. Acesso em: 01 mai. 2015.

Xerez, Gioras. Relembre a história de Dandara dos Santos, travesti que dá nome ao projeto de lei que aumenta a pena de LGbTcídio. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/07/06/relembre-a-historia-de-dandara-dos-santos-travesti-que-da-nome-ao-projeto-de-lei-que-aumenta-a-pena-de-lgbtcidio.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2025.

Universidade Estadual do Piauí
Sâmya Gomes Marinho de Oliveira
Orientador: Fernando Bagiotto Botton

QUEBRANDO O

SILÊNCIO

**DIGA NÃO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS
MULHERES**

MANUAL DIDÁTICO



"A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas."

Cecília Meireles

APRESENTAÇÃO

Antes de mais nada gostaria de externar meu entusiasmo em apresentar esse Manual Didático e expressar minha felicidade em você, colega professor(a), ter acesso a essa publicação digital. Este material com 20 sequências didáticas e um compilado teórico consiste em uma ferramenta cuidadosamente pensada, construída e divulgada com o objetivo de oferecer apoio pedagógico e didático às/aos professoras/es de História do ensino médio, agentes mediadores decisivos nos processos de ensino-aprendizagem escolar. Aqui você descobrirá um espaço de reflexão, de partilha, de aprendizados múltiplos e de empoderamento feminino. Além de que encontrará rumos viáveis e possíveis para aulas inovadoras, dinâmicas e aprofundadas sobre como usar a disciplina de História para enfrentar às violências contra as mulheres, proporcionando aprendizados significativos aos alunos. Espero que você possa usufruir plenamente junto de mim desse sonho concretizado, utilizando-o de maneira produtiva e enriquecedora a sua prática pedagógica, adaptando-o às suas necessidades e planejamento de suas aulas. Por isso, sinta-se livre para reusar, revisar, remixar, reter e redistribuir, assim como queira.

Boa leitura!

A autora



QUEBRANDO O SILÊNCIO: DIGA NÃO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

- 05** Papo de prof
- 06** Orientações para o(a) professor(a)
- 07** Mulheres silenciadas
- 08** O Ensino de História como aliado ao combate às violências contra as mulheres
- 09** Plano da disciplina eletiva
- 13** Sequência de 20 planos de aula
- 34** Para começo de conversa: gênero em pauta
- 37** Feminismo é luta!
- 43** Patriarcado: as raízes históricas da opressão feminina
- 47** Coronelismo: estruturas de poder e suas relações de dominação no Ceará
- 52** Mulheres cearenses: resistência, legado e luta contínua
- 59** Depoimentos das estudantes
- 60** Lista de figuras
- 62** Sobre a autora

PAPO DE PROF

Olá, companheiro(a) de jornada! Tudo bem?
Espero te encontrar em paz!

Chegou a hora de falarmos de igual
para igual sobre um assunto
importante que nos diz respeito.

É necessário desconstruirmos a ideia equivocada e um tanto disseminada de que a profissão docente é um "dom" ou vocação natural que alguns possuem. Nenhum ser humano vem ao mundo sabendo como ensinar ou como lidar com uma sala de aula onde ali estão presentes 30/40 alunos de culturas, gostos, credos e subjetividades diversas. Você deve concordar comigo que esse saber fazer e como fazer são adquiridos ao longo de nossas formações e, principalmente, das experiências práticas no decorrer dos anos pisando no chão da escola. Fruto de muitos erros, tropeços e fracassos. Mas também de muitos acertos e alegrias!

Ensinar implica aprender a ensinar, ou seja, aprender a se comunicar, a mediar conhecimentos, a gerir uma sala de aula e a estar aberto a novas práticas pedagógicas. Ser professor(a) e exercer o magistério não é receita de bolo e não basta seguir um manual de instruções, é preciso de qualificação, resiliência e determinação para ser bom no que faz. Por isso, convido você a olhar para si mesmo, enquanto profissional da educação, e para o mundo com novos olhos, desafiando velhos conceitos, abraçando as possibilidades do desconhecido e se reinventando com as ferramentas que lhes são possíveis à sua volta. Preparados para encarar essa experiência?

QUE SEJAMOS FORTES E RESILIENTES
PARA SEGUIRMOS FIRMES NA MISSÃO DE
EDUCAR SERES HUMANOS!

Figura 1

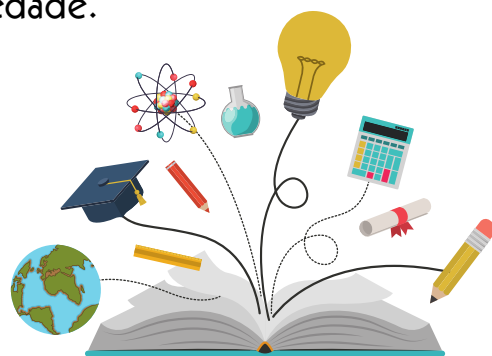
ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A)



A disciplina eletiva “Quebrando o silêncio: diga não às violências contra as mulheres” tem como finalidade apresentar aos alunos conteúdos e temas pertinentes à problemática histórica, com o intuito de ensiná-los a **pensar historicamente** por si próprios. E, por isso, defende uma **linguagem acessível e simples** visando diminuir as barreiras que possam existir entre professor(a) e alunos, permitindo uma comunicação mais eficaz e acolhedora. O principal objetivo pedagógico é promover uma **educação significativa**, que ajude os estudantes a construir uma vida plena de sentido, tendo em vista que estamos lidando com seres humanos plurais e ativos que sentem, reagem e que estão em plena formação. A aprendizagem dos jovens, portanto, é vista como um processo dinâmico e não individual, que precisa envolver a interação com outros sujeitos e com os objetos do conhecimento. É para alcançar esses objetivos é fundamental promover trocas entre a turma e desafios para que eles construam seus próprios conhecimentos; além de considerar como um dos pilares dessa abordagem

as ideias prévias dos alunos em todas as aulas como ponto de partida para a aprendizagem.

Apropriar-se dessas ideias e inseri-las no contexto da sala de aula fortalece o vínculo com os saberes discentes e torna o aprendizado mais significativo. Adotar **metodologias ativas** do campo pedagógico, bem como metodologias próprias da investigação historiográfica também são caminhos considerados dentro das aulas propostas ao longo desse manual. Entende-se que essas práticas proporcionam maior **protagonismo estudantil** e aproximam os estudantes do **ofício do historiador**, como, por exemplo, o trabalho com fontes históricas em sala de aula. Assim, constrói-se um espaço educativo onde os jovens são desafiados a refletir criticamente sobre o passado. Além de buscar romper com os paradigmas opressores e promover uma educação emancipadora e crítica, capaz de reconhecer as mulheres como agentes históricos fundamentais na construção da sociedade.



MULHERES SILENCIADAS



A História, em sua narrativa, currículo e prática educacional, consolidou-se desde suas origens como um campo dominado por homens brancos, heterossexuais e ocidentalizados — sujeitos que personificaram o poder hegemônico nas sociedades modernas. Nesse contexto, as mulheres foram sistematicamente silenciadas e relegadas à invisibilidade, suas trajetórias reduzidas a anotações marginais narradas a partir de uma perspectiva masculina, filtradas pelo imaginário e pelos discursos patriarcais. Esse apagamento não decorre de mero acaso ou falha historiográfica, mas é produto de estruturas de poder eurocêtricas e patriarcais que forjaram um ensino da história excludente. Ao subalternizar as lutas femininas, enquadrando-as à força em paradigmas socialmente aceitáveis, reforçou-se a noção de que as contribuições das mulheres são secundárias, perpetuando assim uma ordem social desigual.

A exclusão de vozes e protagonismos femininos na construção do conhecimento histórico não apenas distorce a realidade coletiva, como também empobrece nossa compreensão crítica do mundo. Essa omissão alimenta visões reducionistas sobre o papel das mulheres nos processos

históricos, estereótipos que desqualificam suas ações e negam a pluralidade de experiências que moldaram as sociedades. Refletir sobre esses silenciamentos demanda ir além da identificação de lacunas: é necessário desvendar como estruturas simbólicas e práticas institucionais convergem para manter as mulheres à margem da narrativa.

Foi apenas a partir da década de 1960, com a pluralização dos objetos de estudo histórico, que as mulheres e outros grupos marginalizados começaram a ser reconhecidos como agentes ativos da História. Surgiu então a "História das Mulheres", campo dedicado a investigar a presença e a agência feminina ao longo do tempo, desafiando os cânones tradicionais. Entretanto, apesar desses avanços acadêmicos, o ensino de história na educação básica brasileira permanece refém de um currículo eurocêntrico, patriarcal e supremacista, que naturaliza hierarquias de poder. Essa abordagem não apenas mascara desigualdades e violências estruturais contra as mulheres, como também reproduz um relato histórico opressor, que insiste em negar a complexidade das experiências femininas.





O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ALIADO AO COMBATE AS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

O Ensino de História é um campo plural e dinâmico, uma prática social transformadora que possibilita a reconstrução crítica do indivíduo por meio da aprendizagem contínua, do questionamento reflexivo e da conexão com as realidades cotidianas dos estudantes. A sala de aula, nesse sentido, é um espaço de descolonização intelectual, de experimentação pedagógica e de diálogo acessível, onde o confronto de perspectivas e a formulação de perguntas provocadoras podem desnaturalizar hierarquias e ressignificar saberes. Mais que um ambiente escolar, é um território de intervenção social.

No contexto brasileiro e cearense, as violências de gênero contra as mulheres revelam-se como feridas históricas entranhadas na formação sociocultural do país. Nada mais estratégico, portanto, do que utilizar o Ensino de História para desconstruir estruturas patriarcais cristalizadas nas mentalidades, desvelar relações de poder internalizadas e questionar práticas violentas naturalizadas contra os corpos femininos. Ainda que o currículo oficial negligencie tais debates, é nosso dever, enquanto docentes, criar fissuras nesse silêncio institucional, elegendo a sala de aula como arena para essas discussões urgentes. A educação permanece a ferramenta mais potente no combate às violências sistêmicas contra as mulheres. Ao adotar uma abordagem

historiográfica inclusiva — que resgate protagonismos femininos, desvele omissões do passado e amplifique narrativas marginalizadas —, o Ensino de História transforma-se em instrumento de resistência e empoderamento. Nas 40 aulas aqui propostas dentro de 20 sequências didáticas, busca-se não apenas romper com os silêncios impostos às mulheres, mas reconhecê-las como agentes ativas na produção de conhecimento e nas lutas por igualdade. Trata-se de um projeto duplo: oferecer às mulheres consciência histórica sobre seus direitos e recursos de proteção, enquanto se engajam homens em diálogos que desmontem masculinidades tóxicas e promovam equidade de gênero.

Como professora e feminista, assumir essa missão pedagógica significou um ato de coerência ética e política: um compromisso com um futuro onde lares, escolas e sociedades não tolerem violências, sejam elas físicas, psicológicas, políticas, simbólicas, sexuais ou patrimoniais. Educar para a humanização é, antes de tudo, recusar a banalização dos feminicídios e das agressões cotidianas que ceifam vidas. Urge assegurar que as mulheres vivam com segurança, liberdade e dignidade, direitos inegociáveis de qualquer ser humano. E isso exige coragem para ensinar além do que está prescrito, criando as bases de um mundo mais justo.



PLANO DA DISCIPLINA ELETIVA

Quebrando o silêncio — Diga não às violências contra as mulheres!

IDENTIFICAÇÃO

Área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

Eixo estruturante: Investigação científica;

Carga horária: 40 h/a (adaptável);

Turma: 2º ano (adaptável).

JUSTIFICATIVA

As violências contra as mulheres são um problema estrutural e sistêmico, enraizado em desigualdades de gênero e perpetuado por normas socioculturais. No Brasil e no Ceará, dados alarmantes revelam como as mulheres ainda ocupam uma zona de risco pelo simples fato de serem mulheres, e o feminicídio segue em ascensão. Apesar de avanços legais, a subnotificação e a cultura do silêncio ainda impedem a erradicação dessas violências. Esta disciplina visa combater a naturalização da violência, promover conscientização crítica e histórica e formar agentes de transformação social e multiplicadores capazes de identificar, prevenir e denunciar opressões, contribuindo para uma sociedade antimachista, mais justa e equitativa.

OBJETIVOS

Promover a reflexão crítica sobre as violências de gênero contra as mulheres através da compreensão de suas raízes históricas, desconstruindo as concepções sociais impostas às mulheres, além de contemplar o protagonismo feminino de cearenses na história.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Estimular o pensamento crítico e a desconstrução dos estereótipos de gênero;
2. Identificar as diferentes formas de violências contra as mulheres (física, psicológica, sexual, simbólica, patrimonial, moral e política);
3. Analisar os fatores históricos, culturais e estruturais que perpetuam a violência de gênero contra as mulheres no Brasil e no Ceará;
4. Promover o protagonismo feminino de mulheres cearenses na história;
5. Entender as permanências das violências contra as mulheres na atualidade;
6. Desenvolver estratégias para prevenção e apoio a vítimas.

UNIDADE I – DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Como os estereótipos de gênero foram construídos ao longo do tempo nas sociedades ocidentais e como eles perpetuam violências e discriminações contra as mulheres;

DISCUSSÕES: Gênero – Papéis sociais.

UNIDADE II – ASSOCIAÇÃO DO FEMINISMO COM A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Visibilidade ao movimento feminista e aos esforços históricos para combater a violência de gênero, como a luta pelo direito ao voto, pela igualdade no mercado de trabalho e contra a violência doméstica;

DISCUSSÕES: Movimento feminista – Violência de gênero contra as mulheres – Combate.

UNIDADE III – CONSCIENTIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS OPRESSÕES E VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

A História do Brasil revela como as mulheres sempre foram historicamente subordinadas em nossa cultura desde a colonização do território, com suas contribuições e direitos frequentemente negados pelo patriarcado. Compreender esse período ajuda a contextualizar a violência contra as mulheres como parte de um sistema de desigualdade enraizado, incentivando a reflexão sobre a necessidade de mudanças.

DISCUSSÕES: Colonização do Brasil – Patriarcado – História do Ceará – Coronelismo.

UNIDADE IV – VALORIZAÇÃO DAS MULHERES CEARENSES NA HISTÓRIA

Ao destacar figuras femininas que foram importantes em diversos contextos históricos do Ceará, como líderes, intelectuais e ativistas, o Ensino de História pode reforçar a ideia de que as mulheres são agentes de mudança e não vítimas. Isso pode empoderar tanto meninas quanto meninos a respeitar e valorizar as mulheres.

DISCUSSÕES: O papel de cearenses na História Local e Nacional – Bárbara de Alencar – Preta Tia Simoa – Maria da Penha.

UNIDADE V – FOMENTAR A EMPATIA E COMPREENSÃO

Ao analisar casos atuais de violências contra as mulheres no contexto local, o ensino de história pode sensibilizar os alunos para a gravidade e as consequências dessas violações que são presentes até os dias de hoje. Isso pode promover empatia e a conscientização sobre a necessidade de agir para prevenir a violência.

DISCUSSÕES: Violência contra as mulheres no Ceará – Dandara dos Santos – Yanny Brena – Natany Alves.

METODOLOGIA

A disciplina contará com quatro métodos ativos de processo ensino-aprendizagem. São eles: 1. Aulas expositivas-dialogadas com base em leituras e estudos de textos diversos sobre a temática da disciplina; 2. Grupos de discussão e rodas de debates por meio de pesquisas em textos de diferentes suporte e socialização/exposição de apontamentos em sala de aula; 3. Aulas interativas com o uso das Tecnologias da Informação; e 4. Produção de oficinas exigindo a apresentação sobre as temáticas em debate e a produção da culminância final. Essas metodologias ativas tem como foco estimular o desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem que os estudantes construam uma visão sobre as relações histórico-sociais, a formação das suas subjetividades, o respeito aos direitos humanos e a compreensão dos processos em que estão imersos na atualidade do Brasil e do Ceará.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook;
- Slides;
- Quadro;
- Recursos audiovisuais (Filmes, vídeos, documentários, músicas, podcasts);
- Jogos virtuais e analógicos;
- Material impresso;
- Materiais escolares (papéis, cartolinas, canetinhas);
- Leituras complementares e artigos.

AVALIAÇÃO

Será de caráter diagnóstico, processual e dinâmico os seguintes critérios: 1. Pontualidade, interesse e engajamento dos alunos durante os encontros; 2. Responsabilidade e empenho nas atividades propostas ao longo do curso, assim como no projeto de culminância ao final do semestre, ação essa que promoverá uma cultura de respeito ao outro. O método avaliativo no todo visa estimular aprendizagens envolvendo o pensamento crítico, a autonomia e a formação cidadã. Além da valorização do protagonismo do estudante em diálogo com os saberes, as experiências, os procedimentos de análise e os valores desenvolvidos na área de humanidades como proposto no novo currículo do ensino médio.

*Isso são apenas sugestões, o(a) professor(a) poderá adaptar da forma que achar mais conveniente.

CRONOGRAMA

Aula 1

2h/a

Apresentação
do PLANO DA
DISCIPLINA

Aula 2

2h/a

Discussão
sobre
GÊNERO

Aula 3

2h/a

Discussão
sobre
GÊNERO

Aula 4

2h/a

Discussão
sobre
FEMINISMO

Aula 5

2h/a

Discussão
sobre
FEMINISMO

Aula 6

2h/a

Discussão
sobre
FEMINISMO

Aula 7

2h/a

Discussão
sobre
COLINIZAÇÃO
DO BRASIL

Aula 8

2h/a

Discussão
sobre
PATRIARCATO

Aula 9

2h/a

Discussão
sobre
PATRIARCATO

Aula 10

2h/a

Discussão
sobre
PATRIARCATO

Aula 11

2h/a

Discussão
sobre
COLONIZAÇÃO
DO CEARÁ

Aula 12

2h/a

Discussão
sobre
CORONELISMO

Aula 13

2h/a

Discussão
sobre
CORONELISMO

Aula 14

2h/a

Discussão
sobre
BÁRBARA
DE ALENCAR

Aula 15

2h/a

Discussão
sobre
PRETA TIA
SIMOA

Aula 16

2h/a

Discussão
sobre
MARIA
DA PENHA

Aula 17

2h/a

Discussão
sobre
VIOLENCIAS
CONTRAS AS
MULHERES

Aula 18

2h/a

Discussão
sobre
VIOLENCIAS
CONTRAS AS
MULHERES

Aula 19

2h/a

Discussão
sobre
VIOLENCIAS
CONTRAS AS
MULHERES

Aula 20

2h/a

Finalização das
aulas
-
CULMINÂNCIA

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Para inaugurar a disciplina, apresentá-la é indiscutível!

AULA 1

Tempo previsto
2h/A



Essa aula é de apresentação e retirada de dúvidas sobre a disciplina e as principais orientações para o semestre, por isso, é essencial que o espaço esteja sempre aberto a perguntas e interferências.

OBJETIVO GERAL

Apresentar a disciplina aos(as) alunos(as), contextualizando sua relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, explicando os principais tópicos da ementa, como os objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e expectativas.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Para iniciar o encontro, é importante que você, professor(a) crie um ambiente acolhedor, que faça com que as(os) alunas(os) se sintam convidadas(os) a fazer parte desse momento. Para isso, comece cumprimentando e falando sobre você, sua formação e seu interesse pela temática da eletiva. Você pode trazer uma dinâmica de engajamento que é uma ótima opção para "quebrar o gelo", sinta-se a vontade de pensar em uma que se adeque ao clima da sua sala de aula. Em seguida, peça que se apresentem, pergunte-os brevemente sobre suas expectativas com a disciplina, sobre os motivos que as(os) fizeram escolhê-la e faça questionamentos do tipo "o que vocês esperam aprender nestas aulas?".

DESENVOLVIMENTO: Com uso de slides ou de impressões da ementa distribuídas para a turma, explique que a disciplina visa despertar a compreensão histórica das opressões e violências contra as mulheres e construir alternativas de enfrentamento, promovendo uma visão geral do tema central a ser estudado.

Detalhe os componentes mais importantes da ementa tais como os conteúdos da disciplina, os objetivos de aprendizagem, como as aulas serão conduzidas (aulas expositivas, estudos de caso, discussões em grupo) e as formas de avaliações. Enfatize a importância da participação e engajamento ativo de todas(os) durante as aulas, para que possam contribuir com suas ideias, questionamentos e reflexões.

ENCERRAMENTO: Reserve o momento final (+ou- 20 minutos) para solicitar as(aos) alunas(os) que em uma folha ou cartão elaborem uma pergunta reflexiva sobre o que gostariam de aprender ou entender melhor ao longo do curso. A pergunta pode ser sobre o conteúdo da disciplina ou sobre como ela se relaciona com sua formação pessoal ou futura formação profissional. Se o tempo permitir e se a turma sentir-se à vontade, elas(es) podem compartilhar suas perguntas com os demais. Caso contrário, o(a) professor(a) pode recolher os papéis e usar essas informações para guiar a estrutura das próximas aulas, adaptando-se às curiosidades e necessidades surgidas.

DESCOMPLICANDO GÊNERO

Para dar início as aulas esclarecer o conceito de gênero é crucial para a condução das próximas discussões!

AULA 2

Tempo previsto
2h/A



Para essa aula você irá precisar levar para sala de aula cartolinas e pincéis.

OBJETIVO GERAL

Compreender o conceito de gênero, enquanto sistema de organização social, que atribui estereótipos para cada sexo como forma de justificar as desigualdades e as diversas violências, preconceitos e discriminações.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Inicie a aula lançando a seguinte pergunta norteadora: "Vocês já ouviram alguém dizer: 'isso é coisa de menino' ou 'isso é coisa de menina'? O que isso quer dizer?". Ao escutar as contribuições das(os) alunas(os), diga que irão realizar uma simples atividade em grupo. Peça que se dividam de forma equilibrada em 4 equipes e distribua uma cartolina e pincéis para cada grupo (pode ser + ou - grupos, a depender da quantidade de alunos em sala). Como forma de trabalhar em cima dos conhecimentos prévios e do que conhecem sobre o assunto, peça que em cada cartolina desenhem dois bonecos que possam representar duas pessoas, sendo uma mulher e um homem. Após esse comando, oriente-os a usar suas próprias criatividade e o consenso em equipe e anotar ou desenhar ao redor de cada boneco o que vem a mente quando escutam a palavra mulheres/homens. Explique que podem usar expressões, objetos, profissões, costumes e etc., desde que se associe a meninas e meninos de acordo com suas percepções (disponibilize o tempo de 30 minutos +/- para essa atividade);

DESENVOLVIMENTO: Finalizado esse momento, peça que cada equipe de forma breve apresente suas produções e o que elegeram para representar o que são coisas de meninas e coisas

de meninos. Deixe com que elas(es) explanem seus pontos de vistas, se preciso puxe e problematize suas falas, para que elas(es) possam se aprofundar nessa temática. Ao encerrar as explicações e a partir do que trouxeram, questione-os se concordam com o que colocaram nos cartazes. Pode ter certeza que as opiniões e falas serão as mais diversas possíveis, aproveite desse diálogo para exibir/transcrever a frase de Simone de Beauvoir "Não se nasce mulher, torna-se mulher" e peça que interpretem essa afirmação. Assim você poderá conduzir a discussão acerca do que elas(es) conhecem por gênero. Explique didaticamente com apoio visual de slides ou do próprio quadro, qual a diferença entre sexo biológico e gênero. Tenha em mente que esse assunto pode causar incompreensão, então esteja pronta(o) para conversar com as(os) alunas(os) sobre tal. É necessário deixar claro que gênero é uma construção social e histórica, e que ele é responsável por criar os estereótipos e normas para homens e mulheres na sociedade, como as quais eles apresentaram.

ENCERRAMENTO: Para fechar gerando uma reflexão coletiva explique que os estereótipos de gênero podem gerar desigualdades e opressões na vida real, pois coloca as mulheres em posições de desvantagem, limitando suas liberdades. Explícite a necessidade de todas as pessoas desnaturalizar essas ideias para que possamos ter uma sociedade mais justa e igualitária.

DESCOMPLICANDO GÊNERO

Vamos dar prosseguimento as discussões de gênero, pois ela é uma importante ferramenta de desnaturalização das violências.

AULA 3

Tempo previsto
2h/A



O documentário "Acorda, Raimundo, acorda!" e o curta-metragem "O sonho impossível" são excelentes para discutir didaticamente gênero, papéis sociais e desigualdade.



OBJETIVO GERAL

Refletir sobre como a construção social dos papéis de gênero impactam diretamente os comportamentos e oportunidades das pessoas e como isso se manifestam nas relações do cotidiano.



ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Retomando o assunto sobre Gênero, inicie a aula lembrando os debates das aulas anteriores e o que foi estudado e visto. Em seguida, diga que será exibido no data-show dois vídeos curtos: o documentário brasileiro "Acorda, Raimundo, acorda!" (15 min) e o curta-metragem "O sonho impossível" (8 min). Mas antes, sem muitos detalhes sobre o enredo, explique brevemente sobre a produção de cada vídeo e oriente que as(os) alunas(os) observem os comportamentos, papéis atribuídos e sentimentos dos personagens em ambos os vídeos.

DESENVOLVIMENTO: Após as exibições, chegou o momento de gerar discussões e deixar as(os) alunas(os) manifestarem suas percepções. Você também pode instigar o debate questionando sobre "o que vocês acharam sobre a inversão dos papéis entre Raimundo e Marta?", "vocês já viram isso acontecer na vida real, só que ao contrário?", "por que esse mundo invertido causou certo estranhamento?", "qual a crítica social contida no documentário?", "no curta-metragem por que a mãe e a filha fazem todo o trabalho pesado de casa e o pai e o filho descansam e assistem tv?", "porque a mãe sonha

com uma vida diferente da que ela tem?". Abra o espaço para que as(os) estudantes explanem suas respostas e escute com atenção suas falas e considerações. Conforme elas(es) forem levantando pontos pertinentes acerca da temática, você pode aproveitar para contribuir com as ideias.

ENCERRAMENTO: Finalizada as discussões em torno dos vídeos, lance três questões no quadro para que as(os) alunas(os) possam registrar no caderno, refletir e responder.

- O que os dois vídeos têm em comum?
- Como os estereótipos de gênero interferem na vida de cada pessoa e na maneira como ela é tratada?
- O que seria uma sociedade mais justa em relação ao gênero?

Permita que elas(es) reflitam e registrem suas respostas no caderno (disponibilize um tempo de 20 min +/- para essa atividade). Transcorrido o tempo e já próximo de finalizar a aula, faça a correção oral das questões e peça que alguns voluntários compartilhem com a turma suas respostas.

O MOVIMENTO FEMINISTA

Nessa aula vamos combater equívocos comuns e entender a importância histórica do feminismo.



AULA 4

OBJETIVO GERAL

Compreender o conceito de feminismo e sua importância histórica e social; e analisar as principais pautas do movimento.



ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Inicie as aulas disparando as seguintes perguntas norteadoras para ouvir o que as(os) alunas(os) conhecem do assunto. 1. "O que vocês entendem por feminismo?"; 2. "O que esse movimento reivindica?"; 3. "Quem precisa do feminismo?". Instigue a participação da turma e tenha certeza que respostas diversas surgirão até aquelas mais radicais e preconceituosas. Deixe que falem livremente sem interrompê-los.

DESENVOLVIMENTO: Após a troca com alunas(os), você professor(a) fará uma exposição mais teórica sobre o tema, mas procure sempre se manter didática(o) explicando de forma simples. Como a ideia não é se aprofundar no assunto, tendo em vista que há ondas, diversas correntes e vertentes dentro do movimento e isso demandaria mais do que poucas aulas, então a sugestão é que seja feita uma explanação sobre pautas centrais como: sufrágio feminino, "o privado é político" e o combate às violências contra as mulheres. Como pontos de explicação você pode trabalhar com os seguintes:

1. O conceito de feminismo e seu surgimento no século XIX;

2. Breve histórico do movimento

- Sufrágio Feminino: Luta pelo direito ao voto e pelos direitos políticos, usando o exemplo de Bertha Lutz no Brasil na década de 1930, e a história da primeira prefeita eleita por voto direto no Brasil Aldamira Guedes; Explique por que essa pauta que também questionava a inferioridade condicionada às mulheres era importante.
- "O Privado é Político": Explicar o significado dessa pauta que são problemas que acontecem em casa, como divisão de tarefas ou violência doméstica, são questões públicas e nunca problemas privados.

Sugiro que use data-show para exibir imagens históricas do movimento e memes da internet

ENCERRAMENTO: Se houver tempo a aula pode ser finalizada nos 20 minutos finais com a seguinte discussão, caso não reste tempo você pode iniciar as próximas aulas com ela.

Discussão 1: "Por que algumas pessoas eram contra o voto feminino no passado?"

Discussão 2: "Por que dividir tarefas domésticas é uma questão feminista?"

O MOVIMENTO FEMINISTA

Espera-se com essas aulas que as(os) alunas(os) aprendam a identificar desigualdades de gênero no dia a dia e a compreensão do feminismo como um movimento que luta por respeito e justiça.

AULA 5



Tempo previsto
2h/A



Figura 2

OBJETIVO GERAL

Analisar o papel do feminismo no combate as violências de gênero contra as mulheres.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Para retomar o assunto sobre feminismo já iniciado anteriormente, você pode relembrar alguns pontos vistos e dizer que essas aulas serão de continuidade ao debate e tratarão sobre como o combate às violências de gênero contra as mulheres, dentre tantas pautas, tornou-se a principal bandeira de luta do movimento até os dias de hoje.

DESENVOLVIMENTO: Você pode estruturar sua explicação da seguinte forma:

- Explique brevemente sobre o contexto ditatorial do Brasil nos anos 70/80, que foi pano de fundo para a atuação das feministas que lutaram tanto contra o regime autoritário como a favor dos direitos das mulheres;
- Exponha o feminicídio de Angela Diniz, acontecido em 1976, um caso que chocou o Brasil e influenciou o debate sobre violência doméstica e a contestação da tese da legítima defesa da honra;
- Explique como as feministas usaram desse caso para impulsionar as manifestações que lutavam por mudanças na justiça e na mentalidade dos brasileiros que costumavam/costumam culpar as vítimas das violências praticadas contra elas.

Em seguida, questione-as(os) o que elas(es) entendem por violência doméstica/violência de

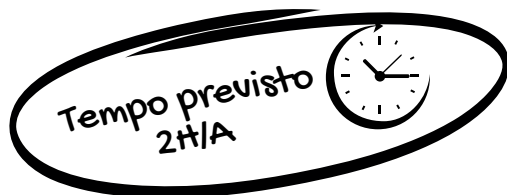
gênero, se já ouviram falar desses termos, o que entendem por cada um, se significam a mesma coisa ou não. Vá escutando as respostas afim de entender qual o nível de conhecimento das(os) alunas(os) sobre a temática. Feito essa condução, explique que apesar de usarem os termos com o mesmo significado, eles trazem concepções diferentes, enquanto a violência doméstica se restringe às violências sofridas dentro de casa, na grande maioria das vezes por membros da família, a violência de gênero acontece em qualquer ambiente da sociedade e pode ser praticadas por qualquer pessoa.

ENCERRAMENTO: Pergunte se elas(es) sabem o motivo das mulheres compor as vítimas preferenciais das violências de gênero. Aproveite as respostas e pontos levantados pela turma para você se aprofundar na problemática, esclarecendo que nada disso é natural, e sim fruto dos estereótipos de gênero construídos na sociedade que educam meninas para ser submissas e controladas e meninos para ser dominadores e agressivos, fazendo-os acreditar que detêm a posse dos corpos de mulheres. E, conseqüentemente, da cultura machista consolidada entre homens e mulheres.

O MOVIMENTO FEMINISTA

O jogo de tabuleiro selecionado para essas aulas são de autoria da professora Denise Aparecida Ribeiro da Cruz divulgado como ferramenta pedagógica em sua pesquisa de mestrado do PROFHISTÓRIA.

AULA 6



JOGO DE TABULEIRO - NO CAMINHO DO FEMINISMO: É VERDADE OU MENTIRA

Antes da aula, é preciso que você professor(a) tenha feito a impressão do material do jogo



OBJETIVO GERAL

Desconstruir mitos e estereótipos sobre o feminismo através de um jogo dinâmico e interativo.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Comece as aulas explicando que a turma irá jogar um jogo de tabuleiro e peça que se dividam entre 3 a 4 equipes. Em seguida, explique as regras do jogo:

- O jogo de tabuleiro tem o percurso em forma do símbolo do feminismo e tem por objetivo central que se cruze a chegada por primeiro;
- Para cumprir essa trajetória as(os) jogadoras(es) passarão pelas suas 23 casas, em cada uma retirarão uma carta-pergunta e responderão uma questão dizendo se é verdade ou mentira;
- Quando errar a questão deverão recuar uma casa e ao acertar avançarão uma casa;
- O jogo no total tem 100 cartas, porém, recomendo que o(a) professor(a) selecione as cartas mais pertinentes para compor o momento em sala de aula, uma vez que jogar com todas não dará tempo e há cartas com conteúdos muito parecidas. No caso, sugiro que selecione apenas as que tocam mais na temática das violências contra as mulheres.

DESENVOLVIMENTO: Com as equipes posicionadas e já retiradas as dúvidas, explique que cada equipe terá sua vez podendo avançar apenas uma casa ou recuar uma casa.

Convide a primeira equipe a selecionar um membro para retirar uma carta, e somente o(a) professor(a) poderá revirar a carta e ler para toda a turma a afirmação. Dê 1 minuto ou mais, dependendo do grau de dificuldade da carta, para que a equipe debata entre si e decidam qual resposta darão. Transcorrido o tempo, peça que apresentem a decisão tomada, mesmo que tenham acertado ou errado, comente com elas(es) brevemente sobre o tema contido naquela carta. Por fim, vence o grupo que alcançar a "linha de chegada" primeiro.

Se o(a) professor(a) puder, pense em levar algum prêmio simbólico para a disputa, pode ser uma caixa de bombons ou até pontos extras para a equipe ganhadora. O que vale é a intenção, e as(os) alunas(os) se sentirão mais motivadas(os) na dinâmica

ENCERRAMENTO: Solicite que algum(a) aluno(a) relate a experiência desse momento.

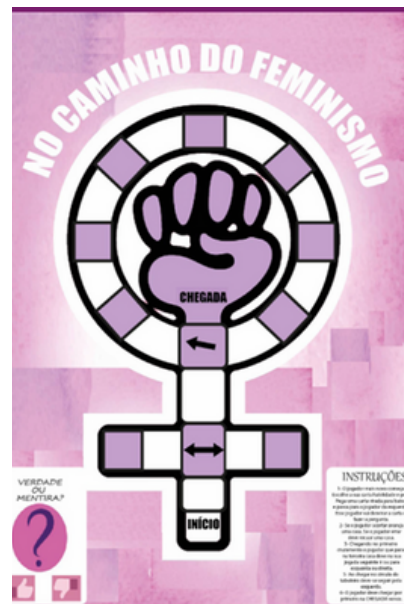
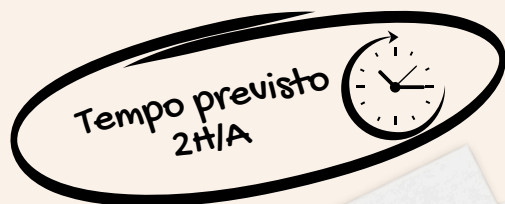


Figura 3

COLONIZAÇÃO DO BRASIL

Uma aula sobre Colonização do Brasil é uma ótima base pra depois adentrar no tema da formação do patriarcado.



AULA 7

Nessa aula estudaremos:

- Chegada dos portugueses no século XVI;
- Capitânicas Hereditárias;
- Economia baseada no latifúndio, monocultura e escravidão;
- Sociedade colonial: casa-grande, senzala e aldeamento indígena;
- Influência da Igreja e da cultura portuguesa.

OBJETIVO GERAL

Compreender os processos e interesses envolvidos na colonização do Brasil e analisar como essas estruturas moldaram a sociedade brasileira.

• • • • • ● • • • • •

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: A aula em questão é expositiva-dialogada, inicie-a exibindo a imagem de um mapa interativo no data-show, mostrando as rotas de navegação portuguesas e o início da colonização do território brasileiro. Lance a pergunta provocadora: "O Brasil nasceu para ser um país independente ou explorado?"

DESENVOLVIMENTO: Durante a exposição dialogada, aborde os principais elementos da colonização portuguesa no Brasil, começando pelas motivações da expansão ultramarina europeia no século XVI, como a busca por riquezas, a propagação da fé cristã e a rivalidade entre potências marítimas. Em seguida, apresente o modelo de colonização exploratória adotado por Portugal, onde a colônia existia para servir aos interesses da metrópole. As(os) alunas(os) conhecerão as estruturas administrativas implantadas, como as Capitânicas Hereditárias, além da organização econômica centrada no latifúndio, na monocultura da cana-de-açúcar e na utilização da mão de obra escravizada, tanto indígena quanto africana. Discuta também a formação da sociedade colonial, marcada por uma rígida hierarquia social e racial, com a casa-grande representando o poder dos senhores de engenho e a senzala simbolizando a opressão dos

trabalhadores escravizados. Ressalte a influência da Igreja Católica na vida cotidiana e na legitimação das estruturas de poder, assim como os primeiros traços de concentração de poder nas mãos de homens brancos proprietários, servindo de gancho para a próxima aula sobre o patriarcado no Brasil colonial.

ENCERRAMENTO: Como sugestão para encerrar essas aulas, uma atividade em formato de questionário é ideal para fixar os conteúdos e avaliar a compreensão dos alunos de forma mais estruturada. Você, professor(a), pode selecionar algumas questões objetivas da própria internet que disponibiliza uma enorme gama de questões tanto das edições dos anos anteriores do ENEM, como de diversos outros vestibulares do país. Recomendo que você selecione cerca de 10 questões (pode ser mais ou menos, dependendo do tempo disponível). Se houver tempo você pode entregar em sala o questionário e, em seguida, ler as questões e analisar as alternativas em conjunto. Dessa forma, você e a turma poderão debater as respostas entre si, o que torna o momento muito mais rico e dinâmico. Caso não haja mais tempo, você pode retomar essa correção no próximo encontro.

PATRIARCADO NO BRASIL

O patriarcado é um sistema de dominação que privilegia homens e oprime mulheres, sendo um dos maiores responsáveis pela cultura de violências que atingem as mulheres no Brasil.

AULA 8

Tempo previsto
2h/A



É interessante que você, professor(a), sempre se atente a adaptar sua didática e linguagem para a mais simples possível, a vista de atingir todos os públicos presentes na sala de aula.

OBJETIVO GERAL

Compreender o conceito de patriarcado e suas implicações históricas e sociais, identificando como ele se formou no Brasil e como, consequentemente, moldou papéis de homens e de mulheres, sendo responsável por gerar desigualdades de gênero presentes até hoje.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Para começar exiba no data-show uma imagem representando uma típica família patriarcal (sugiro que selecione as mais famosas da época colonial do Brasil). Questione a turma sobre o que conhecem sobre família patriarcal/patriarcado (permita que respondam livremente). Pergunte também sobre quais eram os papéis das mulheres e dos homens na sociedade colonial (puxe o link com as aulas anteriores sobre Brasil colônia). Levante mais um questionamento: "Quem mandava na casa e na sociedade no Brasil colonial?". Com os debates que surgirão você já pode guiar as discussões para falar sobre as relações de poder que começaram a ser estabelecidas desde então.

DESENVOLVIMENTO: A aula será desenvolvida a partir de uma exposição-dialogada com as(os) alunas(os), iniciando com a explicação do conceito de patriarcado, suas raízes históricas e seu significado como um sistema de dominação que privilegia os homens, especialmente os brancos e ricos, em detrimento das mulheres e de outros grupos. Em seguida, serão analisadas as origens desse sistema no Brasil colonial, com ênfase na figura do senhor de engenho e na organização da casa-grande como centro do poder patriarcal, onde a mulher branca

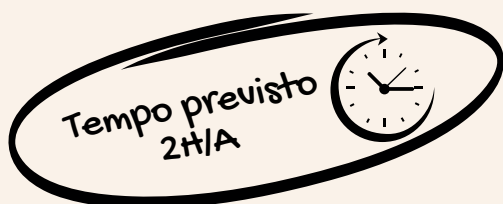
era confinada à domesticidade e à obediência, enquanto mulheres negras e indígenas, inseridas nessa estrutura como propriedade, eram submetidas a violências físicas, sexuais e simbólicas. Os filhos homens aprendiam desde cedo a ocupar o lugar de comando, enquanto meninas eram educadas para serem submissas. Discuta também o papel da Igreja na legitimação dessas estruturas, por meio da moral cristã e das normas de comportamento.

ENCERRAMENTO: Para finalizar as aulas com profundidade e participação ativa da turma, sugere-se uma atividade final coletiva que promoverá uma reflexão crítica sobre os impactos dessas estruturas históricas na sociedade atual. Para isso, lance as seguintes perguntas:

1. O patriarcado é uma herança colonial?;
 2. De que forma o patriarcado afeta as relações de gênero no Brasil atual?
- Convide as(os) alunas(os) a opinarem com base no que foi discutido. Incentive que façam relações com exemplos atuais (família, redes sociais, escola, leis, cultura etc.). Termine destacando que compreender o passado ajuda a tomar consciência histórica e transformar o presente.

DOCUMENTÁRIO: O SILÊNCIO DOS HOMENS

O patriarcado reforça normas de masculinidade que sustentam privilégios sociais, políticos e econômicos dos homens, perpetuando desigualdades e violências estruturantes.



O documentário produzido pelo projeto PapodeHomem - "O Silêncio dos Homens" está disponível completo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&list=PLV8siqRMVJ2alglHcbaNPimUSZ8omJDpGN&index=2>

AULA 9

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre os padrões de masculinidade impostos pela sociedade patriarcal e promover um debate crítico sobre estereótipos de gênero e suas consequências tanto para mulheres e homens.

• • • • • ● • • • • •

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Antes de projetar e exibir o documentário explique que ele vai de encontro com a aula que a turma conversou sobre estereótipos de gênero e papéis sociais construídos para homens. Após, contextualize o documentário: fale sobre como os homens são ensinados a reprimir emoções e que os efeitos disso são refletidos diretamente na vivência entre eles e as mulheres.

DESENVOLVIMENTO: Feitas essas considerações preliminares, coloque para a turma assistir ao documentário (ele tem duração de 1 hora, mas como esse encontro foi planejado para duas aulas de 50 minutos, então o tempo não ficará comprometido). Finalizado o vídeo, destaque as principais discussões tratadas como relações familiares, masculinidade tóxica, solidão masculina, a ideia de que "homem não chora", uso de álcool, drogas e violência como válvulas de escape... Em seguida, faça a mediação de uma roda de conversa e lance os questionamentos para que a turma possa refletir e voluntariamente responder: "O que mais chamou atenção?", "Vocês reconhecem as situações descritas no cotidiano?", "Qual a relação entre masculinidade tóxica e violência?"

"Quais as soluções e depoimentos de transformação trazidos ao final do documentário?", "Por que homens tem medo de ser julgados ao expressarem seus sentimentos?", "Como romper com o "silêncio"?", "Como homens podem expressar vulnerabilidade e menos agressividade?". Pratique a escuta ativa e instigue que falem.

ENCERRAMENTO: Se aproximando de encerrar as aulas, proponha uma atividade breve para que seja realizada ainda em turma como forma de transformar o debate reflexivo em uma ação de "compromisso público". Providencie um cartaz para que nele, coletivamente, cada aluna(o) possa escrever uma ação concreta de compromisso para combater a masculinidade tóxica no seu cotidiano (ex.: "Não vou rir de piadas machistas", "Vou questionar um amigo que xinga a ex", "Não irei normalizar atitudes e práticas violenta contra mulheres"...). Ao final você, professor(a), pode afixar este cartaz na escola ou na própria sala de aula.

JOGO: QUEDA DO PATRIARCADO

Compreendemos os jogos como ferramentas eficazes e potentes para promover a divulgação de informações e conhecimentos, estimular reflexões e propor mudanças nas dinâmicas das relações de poder entre homens e mulheres.

AULA 10

Tempo previsto
2h/A



O jogo por conter informações e termos complexos e, muitas vezes, delicados, é recomendado que seja aplicado por professoras(es) que tenham alguma familiaridade com o tema de gênero e que consigam facilitar a mediação.



O jogo é composto por 35 peças e um termômetro patriarcal e é feito para até 6 jogadores. Por isso, em uma turma com 30 alunos, você deve providenciar 5 kits do jogo para distribuir em 5 grupos diferentes.

OBJETIVO GERAL

Conhecer os componentes que determinam a relação entre a nossa sociedade e gênero. Retirando peças da estrutura patriarcal é possível descobrir dados, reconhecer elementos sociais e eliminá-los. No final, tem que reconstruir a estrutura social, colocando outros elementos no lugar das peças derrubadas.

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Inicie a aula conversando com a turma e lembrando as discussões sobre Patriarcado vistas nas aulas passadas, e explique que vivemos ainda hoje nesse sistema estrutural e social dominado por homens tanto nos ambientes privados como públicos. Feita essas considerações, diga que será aplicado um jogo em turma para que a turma junta derrube o Patriarcado. Em seguida forneça as seguintes orientações:

→ Cada peça do jogo representa um elemento da estrutura social;

→ A missão delas(es), enquanto jogadoras(es), é derrubar esta estrutura vertical e hierárquica, distribuindo poder e autonomia de forma igualitária;

→ A missão só será cumprida se as bases para um novo sistema social forem estabelecidas;

→ Cada peça que compõe a estrutura do Patriarcado possui uma informação e/ou uma estatística, as(os) jogadoras(es) devem retirar a peça e ler tudo em voz alta para o grupo;

→ Lembre-se que a sua voz tem poder: ao fazer isso, a característica lida será de conhecimento de todas(os) e poderá deixar de fazer parte, definitivamente da sociedade que vocês estão transformando.

DESENVOLVIMENTO: Peça que se formem cinco equipes espalhadas pela sala e distribua um kit do jogo para cada grupo. Explique que quando forem montar a estrutura do Patriarcado, elas(es) precisarão posicionar primeiramente as peças de cor vinho (que representam as bases/raízes do patriarcado). De três em três, alternando o sentido

de cada camada, vão montando o sistema patriarcal. Depois delas seguem as vermelhas, amarelas e, por fim, as azuis, que devem ficar na superfície, sendo as primeiras a serem eliminadas.

Agora explique as regras do jogo:

- ✓ É preciso jogar em sentido horário;
- ✓ Cada jogador(a) pode retirar apenas uma peça por camada, podendo usar apenas uma mão e encostar em uma peça só;
- ✓ Não é possível acessar as peças mais próximas da base (amarelas e vermelhas) sem retirar, antes, as peças mais superficiais (azuis);
- ✓ Ordem de retirada: 1. azuis que estão na superfície, 2. as amarelas e 3. as vermelhas. 4. as de cor vinho, uma por uma, acabando com as bases do Patriarcado;
- ✓ Se algum(a) jogador(a) derrubar várias peças de uma só vez, a sociedade patriarcal irá puni-lo(a) e ele(a) deverá devolver as peças que caíram e o Patriarcado ganha um ponto (no termômetro patriarcal).

Figura 4



A cada 3 peças que forem retiradas, um ponto de desconstrução (no termômetro patriarcal).

- ✓ O(A) jogador(a) pode dizer uma solução a qualquer hora para combater uma daquelas 3 peças, ganhando um ponto em direção à desconstrução. A solução deve ser dita em 30 segundos, pode ser simples, inserida no cotidiano ou estrutural, utilizada para alterar um sistema, colocando outra regra/prática no lugar;
- ✓ Caso o grupo de jogadoras(es) tenha atingido a casa de desconstrução (no termômetro patriarcal) e ainda tenham peças na torre, ganha-se um super poder, ficando permitido tirar 3 peças por vez;
- ✓ Fim de jogo: Para cumprir a missão de derrubar o Patriarcado, as(os) jogadoras(es) devem terminar o jogo, retirando todas as peças, inclusive as da base (vinhos) e substituindo elas por outras diretrizes que sejam a raiz de uma sociedade igualitária, onde não existe opressão de gênero e mulheres e homens vivem em equidade.

⚠ CUIDADO: se o termômetro patriarcal atingir o máximo, chegando na casa Patriarcado, todos jogadores perdem o jogo. Para derrubar o Patriarcado é necessário que a equipe combine estratégias e tenha cautela.



Figura 5

ENCERRAMENTO: Após cada equipe terminar de derrubar o patriarcado, retire um momento para ouvir os relatos de cada uma. Pergunte como foi a experiência, o que puderam aprender com esse jogo e como foi desconstruir esse sistema de dominação que sustenta nossa sociedade e oprime as mulheres.

• • • • •

Observação para o(a) professor(a): ao escolher ministrar essa aula, você precisará ler com cautela o manual do jogo e baixar o material para que possa ser impresso, recortado e colados as peças antes da aula.

CAPAS	ESTRUTURA FAMILIAR PATRIARCAL	Nessa estrutura, a forma de organizar a comunidade, a autoridade, e a propriedade pertencem a homens como propriedade de homens.	SABIA MAIS NO MANUAL
	SISTEMA ECONÔMICO VIGENTE	Nesse sistema, a mulher é reduzida a condição de mercadoria e tem seu papel social voltado para servir a homens e garantir seu trabalho.	SABIA MAIS NO MANUAL
	PODER RELIGIOSO PATRIARCAL	O poder religioso (patriarcal) usa a crença para pregar e garantir a dominação de homens.	SABIA MAIS NO MANUAL
	DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E SISTEMA DE TRABALHO BASEADO NA MASCLINIDADE	A divisão sexual do trabalho confere a mulher papel específico, que a coloca em uma posição inferior ao homem. O sistema de trabalho baseado na masculinidade mantém o poder masculino.	SABIA MAIS NO MANUAL
	VIOLENÇA E CULTURA DO ESTÚPIO	A violência de que homens não desmentem expõe a mulher, está a uma papel social (a mulher que é agredida, humilhada e desvalorizada para manter a masculinidade dos homens). O sistema de trabalho baseado na masculinidade mantém o poder masculino.	SABIA MAIS NO MANUAL
	SUPREMACIA PELA FORÇA FÍSICA	É usado para justificar a violência masculina contra as mulheres e a mulher a ser a parte de um sistema de valores criados historicamente.	SABIA MAIS NO MANUAL

Figura 6

Para impressão

Figura 7



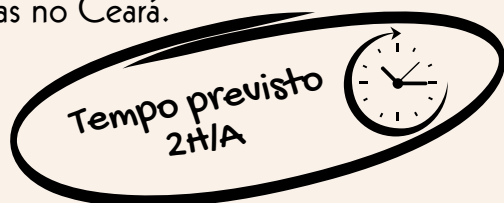
Depois de montado



Essa aula e as imagens foram retiradas do Manual dos jogos do projeto Fast Food da Política - Molho especial.

COLONIZAÇÃO E POVOAMENTO DO CEARÁ

O entendimento desse processo histórico é porta de entrada para a compreensão das relações de poder, dominação e de violência consolidadas no Ceará.



AULA 11

Para essas aulas serão precisos os seguintes materiais e fontes

históricas:

- Data-show;
- Mapa histórico e atual do Ceará;
- Imagens de fortificações (ex.: Forte Schoonenborch);
- Fotografias de fazendas locais.

OBJETIVO GERAL

Compreender o processo de colonização e povoamento do Ceará e analisar o impacto da colonização sobre a formação socioeconômica do estado.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Como introdução da aula exiba no data-show o mapa pré-colonial do Ceará com a localização de tribos indígenas (Tremembé, Potyguara, Kariri, Aimorés, etc.). E lance as seguintes perguntas disparadoras: 1. "Quem habitava o Ceará antes da chegada dos europeus, e como viviam?"; 2. "Como o Ceará deixou de ser território indígena para se tornar parte do Brasil colonial?". Como forma de sensibiliza-los para que compreendam que antes da chegada dos europeus, o território cearense já era habitado e sua ocupação pelos invasores europeus foi parte de um projeto político colonial violento e excludente.

DESENVOLVIMENTO: Aula expositiva, na qual o(a) professor(a) deverá explicar os ciclos econômicos que impulsionaram o povoamento local, possibilitando a criação da Capitania do Siará Grande e como estes ciclos contribuíram para a concentração de terras nas mãos de poucos fazendeiros:

- Século XVI: Tentativas fracassadas de colonização;
- Século XVII: Europeus no litoral e conflitos com indígenas;
- Século XVIII: Expansão da pecuária

(interior) e surgimento das fazendas de gado e das vilas. Exiba imagens históricas dos fortes, fazendas, plantações de algodão e do comércio do charque e explique como as fortificações deram origem a ocupação de certos espaços e como essas atividades moldaram a economia e a sociedade cearense e foram responsáveis pela riqueza de alguns homens e famílias do estado.

Ainda na explanação, relembre-as(os) sobre as aulas já vistas sobre patriarcado, e explique que esse sistema de dominação também se faz preponderante na formação da sociedade cearense que desde então se consolidou rural, latifundiária e patriarcal. O coronelismo no Ceará tem sua origem aí, já que foi um braço do patriarcalismo, ajudando a reforçar ainda mais o mandonismo masculino no cenário político e social do estado (mas essa discussão será mais aprofundada nas próximas aulas).

ENCERRAMENTO: Finalizando o momento, projete o mapa colonial e o mapa atual do Ceará e peça que as(os) estudantes visualizem as mudanças geográficas e territoriais. Estimule as percepções e conduza o diálogo explicitando as modificações e permanências.

CORONELISMO

O documentário "Theodorico, Imperador do Sertão", é retrato fiel do coronelismo e do mandonismo nordestino. O protagonista se autodescreve como "autoritário e dono de almas, dominador da política local, manipulador de verbas públicas em causa própria, metódico e centrado".

AULA 12

Tempo previsto
2h/A

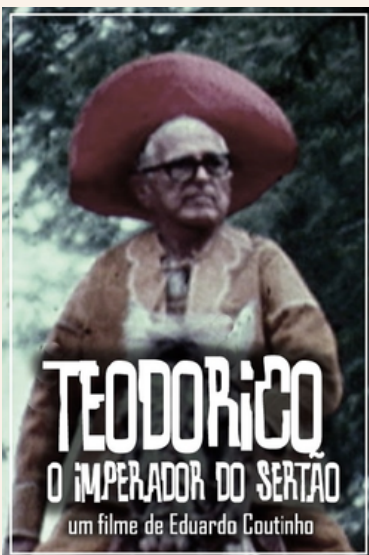


Figura 8

O documentário tem duração de 50 minutos e foi gravado como um programa do Globo Repórter, em 1978.

Nele é registrado o depoimento do coronel e acompanha as conversas dele com seus trabalhadores, deixando evidente as relações de poder.

Está disponível completo no link do YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=0WfCIMOwJc4>

OBJETIVO GERAL

Comprender o conceito do coronelismo através da trajetória de Theodorico Bezerra como representante desse fenômeno. Analisar quem eram os coronéis do Nordeste e como influenciaram a cultura da região.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Como sensibilização para as discussões que serão apresentadas dispare as seguintes perguntas para a turma: 1. "O que vocês sabem sobre coronelismo?", 2. "Quem foram os coronéis?", 3. "Por qual motivo eles eram tão poderosos?". Escute as opiniões e estimule-as(os) a falar. Mas antes de vocês se aprofundarem na temática, diga para elas(es) que será exibido um documentário em sala e peça que prestem atenção e tentem interligá-lo aos questionamentos anteriores. Solicite que no caderno anotem os seguintes pontos: - Como Theodorico construía sua imagem pública; - Quais mecanismos ele usava para manter o poder; - Como o documentário retrata a resistência a ele.

DESENVOLVIMENTO: Coloque o documentário para ser exibido. Ao terminar, estimule um pequeno debate sobre o mesmo questionando às(aos) alunas(os): "Qual cena mais chamou atenção? Por quê?", "Como o documentário retrata a relação entre Theodorico e seus subordinados?", "Como Theodorico trata as mulheres?". Feita as observações, explique que apesar do cenário se passar em Rio Grande do Norte, a história do protagonista muito se assemelha a de tantos outros coronéis e homens

• poderosos do nosso passado cearense. Solicite
• alguns voluntários para expor suas anotações sobre
• os três pontos requeridos. Agora, você
• professor(a), explique para a turma um pouco
• sobre o conceito do coronelismo e sua
• contextualização no Ceará, especificamente.
• Recomendo o auxílio de slides, no qual você
• pode adicionar pontos importantes e exibir
• imagens históricas de coronéis nordestinos e suas
• famílias. Não esqueça de falar sobre como os
• coronéis do Ceará surgiram junto com a
• colonização do território e se consolidaram ao
• longo do tempo, estes são, em sua grande maioria,
• os ricos fazendeiros e proprietários da elite rural do
• sertão que assumem o posto devido sua forte
• influência social e também política. E que sob seus
• domínios estavam, além de suas terras, todas as
• pessoas que os cercavam e deles dependiam,
• controlados com muita violência e opressão,
• verdadeiros instrumentos de manutenção de
• poder.

• **ENCERRAMENTO:** Problematicize as cenas e as
• falas do coronel sobre a objetificação e
• sexualização das mulheres, e a naturalização das
• relações entre os gêneros.

ELAS, À SOMBRA DOS CORONÉIS

A violência foi a base da sustentação da estrutura do sistema coronelístico, por isso há uma intensa relação de poder entre coronelismo e opressão contra as mulheres.

AULA 13

Tempo previsto
2H/A

OBJETIVO GERAL

Analisar as relações de poder firmadas no coronelismo e as diferentes experiências de mulheres (brancas privilegiadas, pobres livres e negras escravizadas) nesse contexto histórico do Ceará, além de desenvolver pensamento crítico sobre práticas violentas firmadas como instrumento de manutenção do poder.

• • • • •

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Para iniciar a discussão da aula realize um aquecimento sensorial com o auxílio de fontes históricas visuais de mulheres cearenses (escravizadas, sinhas, rendeiras, vendedoras e etc) que, você professor(a), irá exibir no data-show para a turma. Como não temos grande acervo desses registros na internet, recomendo que você selecione os que encontrar, mas também pode adicionar imagens e pinturas que retratam mulheres do próprio Nordeste e do Brasil, de preferência entre os séculos XVI a XIX. Apesar de querermos analisar mulheres cearense, nada nos impede de analisar as representações das experiências das mesmas além das fronteiras do estado. Ao passar as imagens, realize uma leitura visual crítica com a turma e peça que as(os) alunas(os) descrevam as expressões das mulheres. Pergunte: "O que essas imagens revelam sobre a vida das mulheres no passado?".

DESENVOLVIMENTO: Peça que a turma se divida em 3 grupos na própria sala, cada um representará um perfil de mulher no contexto do coronelismo cearense.

Grupo 1: Mulheres brancas privilegiada; Grupo

2: Mulheres pobres livres; Grupo 3: Mulheres negras escravizadas.

Distribua para cada grupo cópias com o texto referente às mulheres que irão estudar (recomendo que você retire esse texto apresentado no próprio manual ou da dissertação da autora, entre as páginas 76 a 83 ela trata de forma mais aprofundada, especificamente, sobre essas mulheres na história cearense. Você pode selecionar o texto ou trechos dele, como achar melhor). Disponibilize cerca de 20/30 minutos para que os grupos leiam e façam comentários e anotações sobre. Após isso, cada grupo irá eleger alguns membros para resumir e compartilhar com os demais da turma o que aprenderem nos seus textos e debates sobre as experiências das mulheres e quais eram as opressões vivenciadas por elas em seus cotidianos. Instigue-os e intervenha sempre que preciso para que as discussões fiquem claras e mais aprofundadas.

ENCERRAMENTO: Para finalizar as aulas, faça a reflexão de como o coronelismo e o patriarcalismo afetaram a vida dessas mulheres, que apesar de papéis desiguais, tiveram todas suas vidas vigiadas, seus corpos objetificados e suas vozes silenciadas.

Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



BÁRBARA DE ALENCAR

As(os) alunas(os) não apenas aprenderão sobre Bárbara de Alencar, mas reconhecerão como estruturas de poder silenciam vozes femininas. A aula transforma história em ação, inspirando-as(os) a questionar narrativas dominantes e valorizar lutas por equidade.

AULA 14

O vídeo "A História de Bárbara de Alencar - MULHERES PELA INDEPENDÊNCIA" é do Canal History Brasil, tem 4min47s de duração e está disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=X6pgHOP0D6w>

OBJETIVO GERAL

Analisar o protagonismo de Bárbara de Alencar nas lutas pela independência do Brasil e sua invisibilidade histórica; e refletir sobre as estruturas de gênero e poder no século XIX e suas reverberações contemporâneas.

• • • • •

Tempo previsto
2h/A

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Inicie a aula lançando a pergunta disparadora: "Quem são os heróis da Independência do Brasil que você conhece? Alguma mulher?". Proporcione uma discussão inicial sobre a invisibilidade feminina na história oficial.

DESENVOLVIMENTO: Em seguida apresente Bárbara de Alencar para a turma, a primeira presa política do Brasil, explique sobre o contexto histórico em que ela viveu, seu nascimento, revolução de 1817, prisão e legado. Você professor(a), pode usar slides e exibir imagens dela, de onde ela nasceu, viveu, as casas onde morou, as prisões por onde passou. Exiba o vídeo do YouTube "A História de Bárbara de Alencar - MULHERES PELA INDEPENDÊNCIA". Em seguida, dialogue com a turma sobre a forma como descreveram Bárbara na época em que viveu de "mulher-macho" por conta da vida "fora do padrão" que ela levava com o intuito de ridicularizar sua pessoa. Questione qual a opinião delas(es) sobre isso e por que uma mulher poderosa era vista como ameaça?

• No segundo momento da aula, exiba brevemente para as(os) alunas(os) o dado do Ministério Público Federal que indica que, de agosto de 2021 até meados de 2024, foram recebidas 215 denúncias de violência política de gênero dos mais variados tipos em todo o Brasil. E mostre para a turma casos concretos de violência política de gênero contra as mulheres no Ceará atual, para que eles possam entender a realidade dessa violência que não se limitou só a Bárbara e que se manifesta de diferentes formas. Só nos últimos anos houveram diversos episódios de ameaças e ataques sofridos por mulheres na política cearense. Sugiro que use como exemplo a ameaça de morte à vereadora Larissa Gaspar (Fortaleza, 2021); Ataques online contra a vereadora Adriana Gerônimo (Fortaleza, 2024); Ataques às deputadas estaduais Larissa Gaspar, Jô Farias e Juliana Lucena (Russas, 2023).

ENCERRAMENTO: No momento final das aulas peça que falem o que acharam de Bárbara de Alencar e que definam ela em uma palavra. Enfatize que a trajetória de Bárbara foi apagada, mas jamais será esquecida.

PRETA TIA SIMOA

AULA 15

Liderança negra, resistência e apagamento histórico no Ceará.
As(os) alunas(os) sairão não apenas conhecendo Preta Tia Simoa, mas entendendo como é necessário questionar narrativas dominantes e agir contra injustiças sociais.



Figura 13

OBJETIVO GERAL

Reconhecer o protagonismo de Preta Tia Simoa na luta abolicionista; e refletir sobre como o racismo estrutural e o apagamento da contribuição negra na formação do Ceará ainda refletem na realidade das mulheres negras e nas violações de seus direitos.

• • • • •

Tempo previsto
2H/A

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Para introduzir a aula dispare as perguntas: "Por que o Ceará é chamado 'Terra da Luz'?", "Que luzes e sombras essas história esconde?", "Por que diziam antigamente que o Ceará não tinha negros?". Após as opiniões da turma faça uma discussão inicial sobre cada questionamento.

DESENVOLVIMENTO: Explique sobre quem foi Preta Tia Simoa, sua história e sua liderança frente ao primeiro momento da Greve dos Jangadeiros, em 1881. Esclareça também sobre o contexto histórico desse evento e sua importância para o Ceará, uma vez que fez com que o estado se torna-se o primeiro a abolir a escravidão no Brasil. Com auxílio do data-show, exiba as imagens que retratam Tia Simoa, Dragão do Mar, fotografias antigas e recentes do Porto de Fortaleza, da praia do peixe, e da própria cidade de Fortaleza. Feita essa explanação, exiba imagens que representam o movimento abolicionista no Ceará e no Brasil e problematize por que tais representações glorificarem a liderança de pessoas brancas.

Figura 14

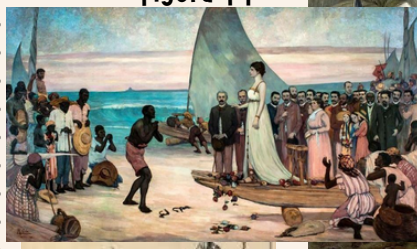


Figura 15



Figura 16

Figura 17

"Quem decide que personagens entrarão na história e serão lembrados?", "Por que Dragão do Mar foi eleito como símbolo da luta contra a escravidão no Ceará e Tia Simoa foi apagada?"

ENCERRAMENTO: Como forma de finalizar as aulas e refletir sobre a persistência da invisibilidade e opressão das mulheres negras mostre para a turma alguns dados atuais sobre violência contra mulheres negras no Ceará. Pois, apesar da violência ser o fenômeno mais democrático e generalizado que existe, as estatísticas apontam que mulheres negras e pobres estão, especialmente, mais suscetíveis a tais violências.

MARIA DA PENHA

Além de conhecer mais a fundo a história de Maria da Penha, compreenderemos também que a violência de gênero é um problema estrutural.

AULA 16

Figura 18



OBJETIVO GERAL

Compreender a trajetória de Maria da Penha e sua relação com a criação da Lei 11.340/2006; refletir sobre as estruturas sociais que perpetuam as violências contra as mulheres.

Figura 20



Figura 19



Figura 21

Questione: "Como a sociedade enxergava a violência contra a mulher antes da Lei Maria da Penha?"

ENCERRAMENTO: Para finalizar as aulas exiba para a turma com o auxílio do data-show o vídeo do YouTube que é um trecho da entrevista de Maria da Penha no Programa do Porchat (<https://www.youtube.com/watch?v=KZXsPc-iSJM>). Busque promover uma reflexão acerca do depoimento de Maria da Penha e um consequente debate para encerrar esse momento.



ANÁLISE DE CASOS DE VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

Investigação "Operação Justiça por Elas" que visa conectar as opressões históricas com desafios contemporâneos das violências de gênero.



PREPARAÇÃO PRÉVIA

1. Slides com estatísticas sobre violência contra mulheres no Ceará;
2. Seleção de casos (escolha casos reais. Ex.: feminicídios, violência doméstica, assédio);
3. Inclua diversidade de perfis de vítimas (raça, idade, orientação sexual, classe social, contexto urbano/rural).



Figura 22

AULA 17

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a violência de gênero contra mulheres a partir da análise de casos reais, identificando padrões e discutindo estratégias de combate e prevenção.

Tempo previsto
2h/A

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Como introdução da aula apresente dados sobre violências contra mulheres no Ceará (ex.: taxa de feminicídios, locais com maior incidência). Sugiro que você professor(a) utilize 3 casos emblemáticos do estado para dialogar nesse momento com a turma: Caso Dandara dos Santos (violência física seguida de transfeminicídio), caso Yanny Brena (violência psicológica e doméstica seguida de feminicídio), caso Natany Alves (Violência sexual seguida de feminicídio). Comente sobre os acontecimentos, falando sobre cada uma das mulheres que foram vitimadas, o que, onde, como e quando aconteceu cada um dos casos. Em seguida, explique para a turma sobre a atividade que irão realizar em sala que se chama "Operação Justiça por Elas": 1. Divida a turma em trios (recomendo que seja feito em um número pequeno de alunas(os), para que não fique nenhum disperso. Mas decida a divisão como achar melhor); 2. Entregue um "dossiê investigativo" para cada grupo; 3. Explique a tarefa (analisar o caso criminal e preencher a folha de investigação com os 6 pontos solicitados: descrição, tipologia, vítima, suspeito, arma usada e local do crime).

*** Pensando em uma turma de 30 alunas(os) +ou- recomendo ao(a) professor(a) selecionar 10 casos recentes que podem ser encontrados facilmente em sites locais online e/ou Instagram de portal de notícias para que seja distribuídos para que cada trio possa analisa-los. ***

DESENVOLVIMENTO: As(Os) alunas(os) discutem o caso entre seu trio, identificam pistas e preenchem a folha com os 6 itens a serem respondidos. Disponibilize cerca de 30 minutos para esse momento. Após, cada trio irá expor e descrever o caso recebido e as descobertas feitas em conjunto. Ao finalizar as equipes, você professor(a) irá lançar perguntas para reflexão e análise coletiva.

- Qual a relação mais comum entre vítima e suspeito?
- Há padrões nos suspeitos e nos locais dos crimes?
- Por que esses crimes são violência de gênero e não "crimes passionais"?

• Relacione com fatores sociais: machismo, desigualdade de poder, falhas na rede de proteção.

ENCERRAMENTO: Explicita que o objetivo dessa atividade interativa é se conscientizar sobre as violências de gênero contra as mulheres como problema estrutural e que nunca são "casos isolados" e nem "pontuais" no Ceará, além de possuir motivações parecidas os agressores em sua quase absoluta maioria são homens educados por uma educação machista e patriarcal.

Para encerrar esse momento, divulgue para a turma o "ZAP DELAS" (85) 98114.00754 para que possam denunciar casos de violências contra as mulheres.

CONSCIÊNCIA COLETIVA: POR UM MUNDO SEM VIOLÊNCIA

Compreendendo os tipos de violência de gênero, ciclos e estratégias de enfrentamento.

AULA 18

* Avise que pode ser um conteúdo sensível para alguns e ofereça acolhimento e suporte emocional;

* Use linguagem simples e enfoque em situações do cotidiano;

* Convidados (opcional): Se possível, trazer uma assistente social ou representante da Delegacia da Mulher para um bate-papo.



Figura 23

OBJETIVO GERAL

Identificar e refletir sobre os diferentes tipos de violências contra as mulheres, compreender o ciclo da violência e promover ações de conscientização.

Tempo previsto
2h/A

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Para sensibilizar a turma para as discussões dessa temática, selecione imagens da internet ou frases que representem diferentes situações da violência (ex.: xingamentos, controle financeiro, ameaças, empurrão, diminuição da autoestima, toques não consensuais e etc) e questione: "Isso é violência? Por quê?". Relembre o conceito de violência de gênero já visto em aulas anteriores, que são qualquer ação que cause dano físico, psicológico ou social às mulheres por razões de gênero. Em seguida, dispare a pergunta: "O que vocês fariam se testemunhassem uma injustiça contra uma mulher?".

DESENVOLVIMENTO: Explique que irão realizar uma atividade em grupo e um posterior debate sobre os tipos de violência. Distribua cards com definições e exemplos dos 6 tipos de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial, moral, política). Você professor(a) pode aproveitar para se aprofundar nessa explicação, esmiuçando as diferentes formas que as mulheres podem ter seus direitos violados. Em seguida, cada grupo recebe um caso fictício (ex.: marido que controla o salário da esposa; namorado agrediu a namorada com um objeto; ficante/paquera que proíbe a mulher de sair com determinada roupa; colega de trabalho que desqualifica a opinião e/ou ideia da mulher;

ex-namorado que compartilha fotos íntimas sem consentimento). Elas(es) devem identificar: 1. Tipo de violência (pode haver mais de uma em uma mesma situação); 2. Como isso afeta a vítima (saúde, autonomia, dignidade); 3. Apresentação rápida: Cada grupo compartilha suas conclusões. Após esse momento, promova o seguinte debate com a turma: Como identificar sinais de violência em amigos/familiares? Quais são os obstáculos para denunciar (medo, dependência financeira, etc.)? Como cada uma pode ajudar e intervir em situações de violências contra as mulheres?

ENCERRAMENTO: Como forma de reforçar a Lei Maria da Penha como instrumentos de proteção, leve para a aula a cartilha "LEI MARIA DA PENHA EM MIÚDOS", fornecido pelo Senado Federal de forma física ou online. Faça a leitura coletiva em sala de aula com a turma. Para finalizar esse momento de promoção de conscientização, sugiro uma atividade prática que as(os) alunas(os) possam realizar até mesmo em casa, na qual elas(es) deverão criar um post para as redes sociais ou um vídeo curto com uma mensagem de apoio às vítimas, informações sobre canais de denúncia (Disque 180, Delegacia da Mulher), exemplos de hashtags: #NãoSeCale, #RompendoOCiclo, #ViolênciaNãoÉAmor. Indique a plataforma do canvas na internet que tem ferramentas para conteúdos de redes sociais também.

QUIZ

Revisão dinâmica dos conteúdos vistos durante o semestre letivo da disciplina eletiva, da importância do tema e estímulo ao protagonismo juvenil no combate às violências contra as mulheres!

AULA 19

Sugestão para o QUIZ: Plataforma WORDWALL (após o cadastro ele permite a criação de até 3 jogos grátis). Mas se houver problemas técnicos, imprima as perguntas e use um sistema de cartões.



Tempo previsto
2h/A



OBJETIVO GERAL

Revisar e consolidar os conhecimentos adquiridos em 6 meses de aula, promovendo engajamento e reflexão crítica através de um quiz interativo com desafios e premiação.

.....

ROTEIRO DIDÁTICO

PREPARAÇÃO PRÉVIA: 1. Se cadastre na plataforma e organize 30 perguntas por temas (ex.: Colonização do Brasil, Patriarcado, Coronelismo, Mulheres na História, Tipos de violência, Ciclo da violência, Lei Maria da Penha, Femicídio, Dados estatísticos, Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres, Questões do ENEM);

Exemplo de perguntas:

"Qual NÃO é um tipo de violência previsto na Lei Maria da Penha?"

a) Física | b) Patrimonial | c) Psicológica | d) Espiritual.

"Como se chama o sistema de dominação masculina consolidada pela colonização no Brasil?"

a) Personalismo | b) Patriarcalismo | c) Coronelismo | d) Patrimonialismo

2. Inclua imagens ou vídeos curtos nas perguntas para dinamizar (ex.: print de reportagens, gráficos);

3. Prepare de 5 a 6 desafios, você pode anexar situações cotidianas que tangem os temas e pedir que tomem um posicionamento imediato sobre o que está sendo exposto (você pode criar situações fictícias e/ou pegar da internet); pedir que "Encene uma cena de apoio a uma vítima de violência psicológica"; "Crie um slogan contra o feminicídio em 1 minuto"; "Liste 3 canais de denúncia em 30 segundos!"; "Recite um poema ou música que fale sobre empoderamento feminino"; "Liste 3 ações para ajudar uma amiga que sofre violência doméstica". São muitas possibilidades!

ABERTURA DA AULA: Ao iniciar, explique que irão jogar um quiz e peça que se dividam em equipes com 5 pessoas +/- . Em seguida, defina as regras da dinâmica:

- Cada resposta correta = 10 pontos.
- Desafio cumprido = 20 pontos extras.
- Resposta errada = perde 5 pontos.

Explique também os critérios de premiação (pode ser um "mimo" para a equipe que conseguir a maior pontuação ou pontos extras, você professor(a) que verá a melhor possibilidade); Imprima e distribua para cada grupo a "Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres" para que eles possam pesquisar sobre os artigos.

DESENVOLVIMENTO:

- Projete o quiz do Wordwall;
- Peça que cada equipe elabore 4 plaquinhas improvisadas com as alternativas A | B | C | D;
- Cada equipe responde alternadamente (use um sorteio para definir a ordem).

ENCERRAMENTO: Finalizado todas as perguntas e missões, faça a contagem final e premiação da equipe vencedora. Entregue o "mimo" e destaque a importância do tema, pois combater as violências de gênero é dever de todos. Ao final, peça um feedback rápido de cada equipe, para que cada uma compartilhe uma palavra que resuma o que aprenderam.

"MEMORIAL DAS MULHERES INVISÍVEIS"

Visibilizando mulheres heroínas e anônimas do Ceará através da criação criativa e coletiva de um mural vibrante que honra a força feminina cearense, promovendo empatia e reconhecimento.

AULA 20

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Cartolina ou papel kraft grande (para o mural); Fotos impressas das mulheres cearenses selecionadas; Recursos para colagem: cola, tesoura, canetas coloridas, glitter, tecidos; Biografias resumidas de mulheres icônicas do Ceará (ex.: Rachel de Queiroz, Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa, Dandara dos Santos, Natany Alves, Maria da Penha, Yanny Brena; inclusive, você e a turma podem solicitar fotos e pequena biografia de outras heroínas, artistas, líderes comunitárias, professoras e funcionárias da escola).

OBJETIVO GERAL

Produzir um cartaz-mural colaborativo para ser exposto no pátio da escola como forma de valorizar a contribuição de mulheres cearenses em diferentes contextos.

Tempo previsto
2H/A

ROTEIRO DIDÁTICO

ABERTURA DA AULA: Explique para a turma a proposta da última aula da eletiva, na qual em conjunto será produzido um mural coletivo. Diga que cada um poderá contribuir confeccionando, dando ideias, pesquisando e etc. Questione para a turma: "Quem são as mulheres que fazem nossa história, mas não aparecem nos livros?". Enfoque que a História do Ceará é feita por incontáveis mulheres, sejam históricas, da cultura, anônimas, jovens ou contemporâneas que tecem os rumos da nossa sociedade. Para a melhor condução desse momento, sugiro que, se a escola tiver um laboratório de informática e bom suporte técnico, reserve esse espaço e as(os) levem para lá para que a turma possam acessar os computadores para pesquisa e confecção do mural. Divida a turma em 4 equipes, e oriente que cada grupo pesquise o tema orientado e fique responsável por uma determinada seção do mural:

- Grupo 1: Mulheres cearenses históricas + Biografias curtas (de 3 a 5);
- Grupo 2: Mulheres cearenses comuns + pequeno relato de vida (ex.: "Sou Maria, vendedora da feira do Benfica, sustento 3 filhos") - de 3 a 5 mulheres;
- Grupo 3: Mulheres cearenses contemporâneas + Frases de impacto (de 3 a 5);

- Grupo 4: Decorações para as bordas do mural como símbolos cearenses (sol, jangada, cajueiro, feminismo, e o que a criatividade permitir).

DESENVOLVIMENTO: Para criar o mural, faça a organização do espaço e distribua materiais de colagem que poderão ser impressos na própria escola após a pesquisa das equipes (desde que a escola disponibilize tais impressões). Durante a montagem do mural, inclua espelhos pequenos nele com a frase "Você também faz parte dessa história".

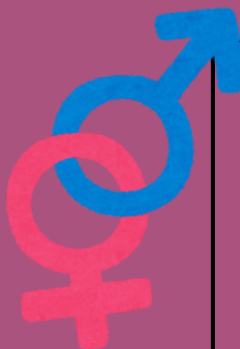
*** Respeito à diversidade: Inclua mulheres negras, indígenas, LGBTQIA+ e com deficiência. ***

ENCERRAMENTO: Finalizem o mural e fixem ele no pátio ou algum lugar bem visível da escola para que fique exposto para o máximo de pessoas da comunidade escolar notá-lo e apreciá-lo.

PARA COMEÇO DE CONVERSA: GÊNERO EM PAUTA

A discussão a respeito da questão de gênero e sua relação com as violências contra as mulheres ainda é bastante complexa e precisa ser questionada de forma mais pontual, já que as mulheres são as principais vítimas das chamadas violências de gênero. Muitas relações de opressões e violências se estabelecem e se constituem na categoria de gênero, e para melhor compreendê-las vê-se preciso entender seus vínculos.

Descomplicando GÊNERO



Simone de Beauvoir, filósofa francesa, em sua obra "O segundo sexo" apresenta um discurso subversivo e progressista sobre as mulheres, tornando-se um dos argumentos fundadores dos estudos de gênero. De modo simples e fácil, a historiadora norte-americana Joan Scott interpreta gênero como "a lente de percepção através do qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino" (Scott, 2012, p. 332).

“

"Não se nasce mulher torna-se mulher!"
Beauvoir, 1949.

”



Figura 24



TRADUZINDO...

Gênero significa que homens e mulheres são produtos históricos, culturais e sociais. É o conjunto de representações simbólicas e seus significados que, de fato, estabelecem concepções de masculino e feminino, formando um sistema de gênero que abarca um conjunto de normas, discursos, práticas e condutas de como devem ser esses sujeitos. Ou seja, a construção sociocultural do gênero e de suas relações simbolizam as atividades e comportamentos ditos como masculinos e femininos e se tornam os principais responsáveis por determinar o "ser mulher" e a posição das mulheres em cada sociedade.

Logo,

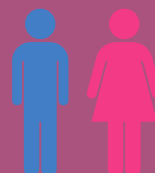
GÊNERO



SEXO

A antropóloga norte-americana Margareth Mead (1949) defende que a forma como mulheres e homens, seres culturais, se comportam em determinada sociedade diz respeito a um aprendizado imposto ao indivíduo durante seu processo de socialização ao longo de sua vida, precisamente na infância e na juventude. Nessa perspectiva, todo ser humano nasce e morre, mas é na fase compreendida por socialização que cada pessoa aprende os significados de seu gênero.

E ONDE VAMOS APRENDER SOBRE NOSSO GÊNERO?



- ① Família;
- ② Escola;
- ③ Ciclos sociais;
- ④ Igreja;
- ⑤ Mídia;
- ⑥ + instituições sociais.

RESULTADOS DE ACORDO COM HELEIETH SAFFIOTI, 2015:



Para os meninos

- Incentivados à vida pública;
- Crença de que devem exalar "força" e "coragem";
- Comportamentos autodestrutivos;
- Agressividade e dominação como características "naturais";
- Maior propensão à violência;
- Preconceitos sobre aquilo que foge das normas da masculinidade;
- Normalização das violências de gênero.

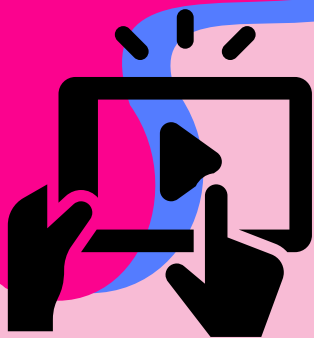


Para as meninas

- Confinamento a vida privada;
- Estimuladas a adotar comportamentos dóceis e passivos;
- Vistas como "esposas", "mães" e "cuidadoras";
- Crença de que são "dependentes" e "submissas" aos homens;
- Limitação da autonomia e liberdade feminina;
- Profissões ditas "femininas" menos remuneradas;
- Normalização das violências de gênero.

RESUMINDO...

O gênero produz as relações sociais que estabelecem e validam a dominação masculina e a opressão das mulheres. E sua compreensão é precisa para o diagnóstico, compreensão e extirpação das violências contra as mulheres. Pois, essas violências nos diversos espaços sociais são exemplos expressos dos efeitos decorrentes das relações de gênero, já que essas relações constroem a um só tempo os agressores e as vítimas. Visto que, "é o gênero que vem sendo o principal responsável por determinar o lugar das mulheres na sociedade" (Lerner, 2019, p. 42). Logo, precisamos parar de educar meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas! Assim, desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero são **ESSENCIAIS**! É necessário **QUESTIONAR** as desigualdades, e não se conformar com elas.

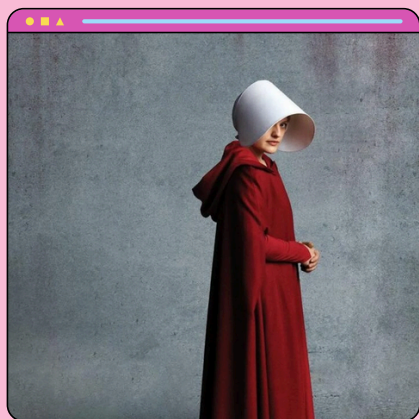


INDICAÇÕES

DE MÍDIA

O CONTO DA AIA

Figura 25



A série narra uma história que se passa em um futuro distópico gerido por uma facção cristã reacionária chamada de Gilead que estabelece uma nova ordem social ao tomar o poder nos Estados Unidos. Nesse regime, as mulheres perdem todos os seus direitos e são totalmente submissas e controladas. No entanto, o mais marcante no enredo é a luta de June Osborne e de outras aias que fazem de suas sobrevivências não uma opção, mas uma obrigação para a resistência operar, um último alento de esperança em um terrível mundo opressor dominado por homens. A série é chocante e cheia de críticas sociais sobre machismo, autoritarismo e liberdade.

EU NÃO SOU UM HOMEM FÁCIL

Figura 26



O filme conta a história de Damien, um homem machista e cheio de privilégios. Após bater a cabeça, ele acorda em um mundo invertido, onde as mulheres ocupam todas as posições de poder e os homens enfrentam o sexismo cotidiano. Nesse novo cenário, Damien experimenta na pele o que antes fazia com as mulheres. A trama usa humor e ironia para provocar reflexões sobre desigualdade de gênero, machismo e papéis sociais. É uma comédia francesa divertida e crítica, disponível na Netflix.

DE GRAVATA E UNHA VERMELHA

Figura 27



Documentário brasileiro dirigido por Miriam Chnaiderman e lançado em 2014. Essa produção explora as múltiplas formas como indivíduos reconstroem e celebram seus corpos, desafiando as normas tradicionais de gênero. Guiados por Dudu Bertholini — que se autodenomina *genderfucker* e desafia convenções com seus caftans exuberantes —, mergulhamos em um mosaico de existências que transcendem categorias. A obra não apenas retrata a diversidade, mas a tece como um manifesto vivo do que é habitar um corpo sem fronteiras no século XXI.





É INCONCEBÍVEL ENFRENTAR AS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES SEM OS MOVIMENTOS FEMINISTAS, QUE APESAR DE SUAS VÁRIAS VERTENTES EXISTENTES, SE APROPRIARAM DESSA LUTA E FEZ DELA SUA PRINCIPAL BANDEIRA.

A partir do século XIX, o feminismo veio à tona como movimento organizado e plural, sendo responsável por debater o papel das mulheres, pela institucionalização dos direitos femininos e capaz de demonstrar à sociedade que as desigualdades acometem as mulheres desde dentro do ambiente doméstico sob a autoridade masculina até nos espaços públicos, onde as mulheres estão suscetíveis às violências, assédios, subjugação e opressão de todo tipo.

⚡ GRL PWR ⚡



🔍 MAS, AFINAL, O QUE É O FEMINISMO? ✕

De acordo com a historiadora brasileira Jacilene Silva, podemos definir o feminismo enquanto um movimento social e político que “reivindica a libertação da mulher de todos os padrões e expectativas comportamentais baseadas na discriminação de gênero” (Silva, 2019, p.1), compreendendo a associação entre luta, militância e fundamentação teórica, responsável pelas grandes mudanças e conquistas de direitos nos últimos dois séculos, precisamente no século XX. Nesse sentido, “o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos [...] com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas” (Scott, 1992, p. 67-68).

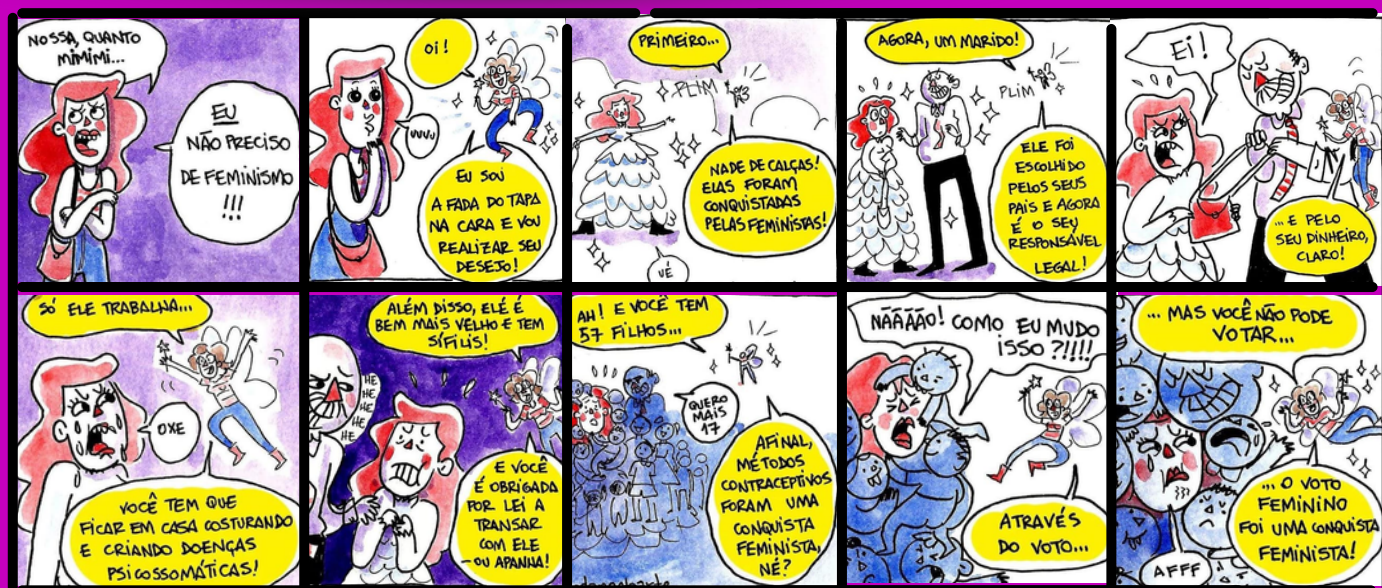
🔍 O QUE O FEMINISMO REIVINDICA? ✕

Firmada a lutar contra a designação de “sexo frágil” criada pelo imaginário social, contra as desigualdades de gênero, a favor da emancipação feminina e da ampliação de direitos.





QUEM PRECISA DO FEMINISMO? :



@helodangeloarte

TRAJETÓRIA DO FEMINISMO NO BRASIL

Sufrágio feminino

Ao questionarem os papéis de submissão e passividade impostos às mulheres, que estavam relegadas e restritas ao espaço privado, no Brasil, em 1932, as mulheres, até então impossibilitadas de participar ativamente das decisões políticas da sociedade, conquistam o sufrágio feminino e consequentes direitos políticos, apesar de todas as oposições mais conservadoras enfrentadas. O 1º Código Eleitoral brasileiro é fruto da obstinada luta e vitória do movimento sufragista no Brasil.



Figura 28

A cearense Aldamira Guedes foi a primeira mulher eleita por voto direto no Brasil, em 1958, tornando-se prefeita de Quixeramobim-CE.

O privado é político!

Politizando o “pessoal”, as feministas brasileiras, após 1970, se interessaram pelas discussões acerca das relações de poder, da inferioridade condicionada às mulheres, e como o patriarcado se tornou o sistema responsável por essa opressão. É a partir desse momento que a pluralidade de vozes femininas, perpassando a identidade negra, lésbica, indígena, transgênero e outras, se unem com o objetivo de se articular e discutir sobre as diversas discriminações e temas sensíveis que historicamente assolam o público feminino e ainda persistem, como a problemática da violência de gênero contra as mulheres.



Figura 29

Combate à violência

Para o feminismo brasileiro da atualidade, a questão das violências contra as mulheres se tornou sua principal identidade e bandeira fixa de luta. O século XXI, reivindica a problemática, tratando a violência de gênero contra as mulheres não apenas àquela restrita ao espaço privado/familiar, mas, sim, como algo mais amplo, que inclui todos os âmbitos que rodeiam e afetam as mulheres na sociedade no geral.

É apenas nos anos de 1970, sob a conjuntura política de uma das ditaduras mais cruéis e repressivas da América Latina, acompanhando o contexto global de mudanças significativas em vários âmbitos da sociedade, que as feministas brasileiras, sejam ligadas a grupos militantes e organizações de esquerda ou membros de universidades que simpatizavam com o combate à ditadura, intervêm nesse período com uma postura mais crítica entre o ativismo e a necessidade de novas reflexões. A partir desta circunstância, as feministas de diversas partes do Brasil, influenciadas pela I Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada na Cidade do México em 1975, que consolidou a questão da violência contra as mulheres como uma pauta importante a ser tratada dentro do movimento, começaram a se mobilizar, tanto nas esferas políticas quanto sociais, para denunciar as violências de gênero que atingiam as mulheres dentro do país, como a violência doméstica e a própria violência praticada por agentes do Estado, temas até então omitidos das discussões públicas.

34,8%

O Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial de feminicídio

A média é de 13 mortes por dia
(ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2019)

de mulheres pretas sofrem mais violência doméstica do que brancas.

(INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICA BRASILEIRO, 2021)

A CADA 7,2 SEGUNDOS

+18.000.000

DE MULHERES SOFRERAM ALGUMA FORMA DE VIOLÊNCIA NO ANO DE 2022
(FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023)

uma mulher é vítima de violência física no Brasil
(RELÓGIO DA VIOLÊNCIA, 2013)



VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES

A violência de gênero é um problema social grave persistente, presente em todos os momentos da história e que atinge o mundo quase como um todo. Contudo, apesar de não serem os únicos sujeitos atingidos (também abarcam lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis), as mulheres são as mais afetadas por tais violências, compondo as vítimas preferenciais. Essa forma de violência é uma das maneiras como a própria violência em geral se manifesta no seio da nossa sociedade, e que busca manter relações de poder desiguais entre os gêneros, além de controle e dominância para com as mulheres. As violências praticadas contra elas funcionam como um mecanismo para se fazer manter os privilégios masculinos sobre as mulheres em evidência em todos os âmbitos públicos e privados. Isto posto, acontece pela simples condição de a vítima ser mulher e as razões, no geral, são sentimentais e íntimas, tais como o ódio, ciúmes, raiva, perda de posse, entre outras mais. Mulheres se tornam tão somente um objeto e perder o controle sobre seus corpos, suas sexualidades e suas mentes, muitas vezes, é algo inaceitável na ótica masculina do agressor. O que acaba implicando quase sempre em situações de impotência, intimidação, medo e angústia para as mulheres. Por esse ângulo, a violência de gênero contra as mulheres correspondem a todo tipo de violação de integridade e dos Direitos Humanos, seja qual for sua natureza e/ou expressão (física, verbal, sexual, moral, política, simbólica, patrimonial, psicológica), estando ainda presente nas práticas, falas, mentalidades e nos costumes da própria sociedade, e são formas suaves de se matar mulheres a curto ou longo prazo. E, apesar, de atingir o Brasil democraticamente esse problema vem crescendo e fazendo o Ceará se destacar de forma negativa e preocupante no cenário nacional.

A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES EM NÚMEROS NO CEARÁ

42,50%

de aumento na morte de mulheres entre os anos de 2017 e 2018.

(ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ)

**A CADA 2 DIAS 1 MULHER
SOFRE ALGUMA VIOLÊNCIA**

(REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA, 2025)



76

registros de feminicídios somente nos 3 primeiros meses de 2024.

(SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA E DEFESA SOCIAL DO ESTADO DO CEARÁ, 2024)

**1 ESTUPRO
A CADA 38
HORAS**

em via pública nos últimos 6 anos. 87,3% do total das vítimas são mulheres.

(SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA E DEFESA SOCIAL DO ESTADO DO CEARÁ, 2024)



MATERIAL DE APOIO

A obra produzida pelo Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece) apresenta, de forma didática, as mais diversas formas de violências vivenciadas por meninas e mulheres, de que forma essas violências podem impactar suas vidas, o perfil dos agressores e das mulheres agredidas, além das Leis que protegem essas mulheres e os locais onde elas podem denunciar e procurar por ajuda. E está disponível para download no link: <https://omce.al.ce.gov.br/index.php/publicacoes/cartilha-mulher-sua-voz-tem-forca>



Figura 30

Esta cartilha didática também foi produzida pelo Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece) e tem como propósito esclarecer o conceito e as diferentes formas de violência política de gênero, trazendo exemplos concretos e atuais, detalhando a legislação aplicável nas esferas nacional e estadual, examinando projetos de lei em tramitação e mapeando as ações do Governo do Estado do Ceará no enfrentamento desse problema. Além disso, o material oferece dados atualizados sobre a presença de mulheres em cargos de poder, indica canais de denúncia e explora as decisões judiciais mais relevantes dos últimos cinco anos sobre o tema. Para baixar no formato digital acesse:

<https://www.al.ce.gov.br/noticias/49100-livro-do-inep-sobre-violencia-politica-de-genero-e-lancado-na-bienal-do-livro>



Figura 31





INDICAÇÕES DE JOGOS



FAST FOOD DA POLÍTICA - MOLHO ESPECIAL

Figura 32



A Fast Food da Política é uma organização criada e administrada por mulheres que tem como missão difundir a utilização de processos pedagógicos dinâmicos e lúdicos - como os jogos de mesa - como instrumentos para o aprendizado rápido e eficaz sobre o funcionamento do sistema político brasileiro e seus mecanismos. Com a compreensão da necessidade de se construir jogos que abordem as questões sociais da relação entre Mulheres e Política, elaboraram o projeto "Molho Especial", que desenvolve jogos e oficinas com a temática de Gênero e Política, em específico. O projeto contempla cinco jogos com seus manuais e as facas gráficas para impressão, ambos gratuitos e

disponibilizados online, são eles: "Direitos e Silêncios" que trata sobre a legislação da mulher brasileira, "Queda do Patriarcado" alude sobre o gênero e o sistema social em que vivemos, "Jogo das Vozes" versa sobre sistema eleitoral e representatividade feminina, "Mulheres no Poder" aborda sobre política institucional e as mulheres no poder e "Feminismo Indefinido" expõe sobre o feminismo e suas vertentes. Os jogos possuem restrição de idade, sendo destinados ao público maior de 16 anos, portanto, do Ensino Médio quando for aplicado nas escolas.

Para acessar e baixar o manual entre no site: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/fast-food-da-politica-educacao-politica-acessivel-e-ludica>. E procure a seção Anexos "Jogos sobre Gênero e Política (facas gráficas e manual)". Prontinho! O download estará nos arquivos do seu computador.



GAME OVER

PATRIARCADO: AS RAÍZES HISTÓRICAS DA OPRESSÃO FEMININA

“O patriarcado, enquanto sistema político e social responsável pela organização de sociedades ocidentais “em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que mulheres são privadas de acesso a esse poder. Mas não significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influência e recursos” (Lerner, 2019, p. 295).

O vínculo entre patriarcado e as violências contra as mulheres

Como sistema de dominação-exploração, o patriarcado se torna responsável pelas opressões presentes no seio da sociedade brasileira, que subjagam mulheres e que as tornam suscetíveis a vivenciar situações específicas que envolvem violências. Dado que, as relações de gênero no Brasil estão permeadas pela dominação masculina. Logo, o patriarcalismo e seus valores culturais, que ainda hoje vigoram, é um dos mais fortes operadores da violência de gênero nas relações sociais. Porém, o patriarcado, sendo uma questão histórica está em permanente transformação, e para que possa ser entendido, procura-se voltar ao passado da História do Brasil. Visto que, a colonização do Brasil apresenta uma das principais raízes do patriarcalismo na história brasileira e que nos informa muito mais sobre nossas questões sociais e práticas culturais vigentes do que qualquer outra teoria estrangeira, além de nos trazer importantes contribuições e reflexões críticas para o debate.

Brasil Colonial

Patriarcado à brasileira



O entendimento das raízes do Patriarcado, que surge no contexto brasileiro durante a colonização, é a porta de entrada para compreendermos a constituição das relações de gênero no Brasil, a violência que delas derivam e os grandes impactos que foram gerados na posição e condição das mulheres.

E os portugueses invadem o Brasil...

No século XVI, a expansão marítima e comercial europeia possibilitou o encontro com o "Novo Mundo". Como efeito, após a chegada em terras brasileiras e os primeiros contatos com os povos indígenas, a colonização contrafeita fez com que surgisse a necessidade da metrópole portuguesa povoar o imenso território recém invadido a fim de assegurar sua defesa e a expectativa de exploração das riquezas locais. Logo a preocupação se voltou em dividir e distribuir as terras e destinar seus domínios a alguns homens de confiança do rei de Portugal, de forma vitalícia e hereditária, tornando-os responsáveis por transformar a colônia em grandes feitorias.



Figura 33

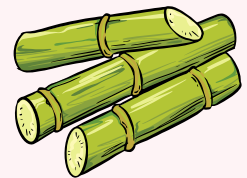


Figura 34

-- “ --

Em 1533, o rei dom João III deu início ao sistema das capitânias hereditárias. Ele dividiu a costa brasileira em quinze parcelas e doou-as a doze fidalgos portugueses para que as administrassem. A esses capitães-donatários foram outorgados certos direitos e privilégios de autoridade soberana, condicionados à obrigação de colonizar, povoar e desenvolver a economia de seus territórios (Schwartz, 1988, p. 31).

-- ” --



Enquanto isso, no Nordeste, devido a economia açucareira, se consolida os **Senhores de Engenho**.

Apesar de nesse momento os resultados da empreitada do sistema de capitânias terem sido desapontadores em razão de vários problemas encontrados, as novas estratégias tomadas, posteriormente, fizeram com que a colonização continuasse sendo realizada basicamente por homens. Em consequência, estes tornaram-se senhores colonos que passaram a concentrar riqueza e poder sobre as extensas propriedades rurais destinadas a eles, também ficando conhecidos como os “mandões locais”, sinônimo de solidez dentro da sociedade colonial.



Figura 35

Família Patriarcal

No modelo e projeto colonial brasileiro, a marca da vida rural é evidente na formação social brasileira e a **estrutura familiar patriarcal** foi o principal arranjo básico que organizou e configurou as demais estruturas sociais do país, na qual constituía o núcleo do latifúndio rural. O **patriarca** (pai/chefe da família) possuía **absoluta autoridade e poder** sobre os demais membros da família, escravos, agregados e criados. Quanto a ele, exigia respeito e obediência cega de todos seus dependentes, em troca de sustento e proteção. Assim, criou-se uma hierarquia social como forma de garantir a diferença social propagados como fatos naturais. Essa naturalização, consequentemente, colocavam as mulheres em desvantagem, as subordinando e controlando-as.

Figura 38



Figura 39

As mulheres

Consideradas “naturalmente” subordinadas aos homens, as **mulheres brancas** desempenhavam um papel fundamental dentro da instituição familiar, mas deveriam se contentar a **funções secundárias** que estavam restritas ao ambiente doméstico, como o comando dos afazeres domésticos, preparação dos alimentos, organização e limpeza da casa e cuidado e criação dos filhos. Ademais, era exigido e cobrado uma imagem “decente” e “pura” dessas mulheres, uma vez que a honra da família era vinculada à honra das mulheres. Caso contrário, a lei permitia ao marido matar a mulher se esta o traísse, e os que não desejassem adotar medidas tão extremas podiam encontrar outras formas de controle para punir suas mulheres, filhas e irmãs.

Para as **escravizadas** que chegaram vivas em território brasileiro se era legalizado explorar suas mãos de obra em cruéis jornadas de trabalho, retirar suas totais liberdades, negar-lhes o mínimo de dignidade humana, as comprar, vender e penhorar, além de as vigiar e punir sob toda e qualquer alegação. Com isso, para elas, somava-se a **violência racial**, iniciada com o tráfico de escravos, e a **violência de gênero**, resultante das desigualdades de gênero já presentes na incipiente colônia. Essa somatória resultou em violências perpetradas pelos senhores de escravos, seus familiares e agregados contra as mulheres negras, na qual além do trabalho compulsório também enfrentaram a exploração sexual por meio da hipersexualização e do estupro; castigos e espancamentos no tronco. Atos violentos que eram vistos como naturais, já que essas mulheres não eram donas de seus próprios corpos e nem de suas próprias vontades. Criaram-se verdadeiras fazendas de estupro, onde mulheres negras eram violentadas sexualmente para satisfazer os desejos de seus senhores. Porém, esse “comércio de almas” abarcava não só mulheres negras, mas as indígenas também, ambas serviam como instrumento de prazer e gozo.



Figura 36



Figura 37

“ Nos tempos coloniais, o Brasil foi uma sociedade marcada pelo claro desequilíbrio sexual. [...] Tal desproporção produziu uma sociedade dada a formas violentas de relação sexual, e condicionadas por uma divisão desigual e rigorosa entre homens e mulheres. Mulheres brancas deveriam permanecer no “recato do lar” e servir a seus maridos, engravidando rápido e envelhecendo ainda mais precocemente. Já sobre as negras sempre pairou o preconceito expresso num dito popular corrente na época: “As brancas são para casar, as negras para trabalhar e as mulatas para fornicar” (Schwarcz, 2019, p. 193-194). ”



Opressão e violências

Essas vivências históricas brevemente narradas permeadas das relações de gênero já existentes, foram responsáveis por criar estereótipos para homens e mulheres (para eles: naturalmente agressivos, provedores, independentes e fortes; para elas: frágeis, obedientes, submissas, sexualizadas e dependentes) e estabelecer preconceitos que, de forma direta ou indireta, induzem práticas de violências contra as mulheres. O poder absoluto tanto social, econômico e político que os senhores patriarcais exerciam sobre suas terras e fazendas prolongou-se a outros domínios como da mentalidade, do controle e do corpo feminino, seja de seus esposas, suas filhas, escravas, dependentes e afins.

As mulheres brasileiras por cinco séculos vem moldando suas vidas e agem sob o "guarda-chuva" do patriarcado, e se caso venham a não seguir os padrões, regras e normas estabelecidas, os homens sentem-se no direito de fazer uso de recursos para punir e reprimir uma possível "revolta das Amélias". Outrossim, "o pensamento patriarcal é construído de tal modo em nossos processos mentais, que não podemos excluí-lo se não tomarmos consciência dele, o que sempre significa um grande esforço" (Lerner, 2019, p. 61).



As violências contra as mulheres eram práticas tão comuns que criou-se uma nação profundamente violenta, machista, racista e desigual que se mantém na estrutura social entre o passado e o presente através das permanências perversas de nossa história. Por conta disso, as relações de gênero e seu vínculo com o patriarcado seguem mais atuais do que nunca, sendo reforçados pelos costumes, hábitos, silenciamentos e crenças propagados desde então que visam perpetuar a manutenção de privilégios masculinos, não somente na esfera familiar, mas sim no corpo social como um todo.



As Ordenações Filipinas (1603-1830), e o Código Civil Brasileiro (1916-2002), são claros exemplos dos resultados dessa cultura patriarcal que se reverbera em todos os setores da sociedade, aqui no caso jurídico, impondo situações absurdas às mulheres brasileiras até muito recentemente. Esse conjunto de leis dava o direito legal aos homens de matar suas esposas e considerava as mulheres seres relativamente incapazes.

As discriminações, desrespeitos, abusos sexuais, agressões físicas, assédios morais e verbais diários revelam a condição histórica das mulheres que é comprovada por meio das estatísticas assustadoras dos dias atuais. Tal realidade é comum no Brasil, que por não enfrentar e não combater práticas e valores patriarcais, autoritários, misóginos e machistas cria cúmplices e aliados sociais. Mesmo com todas as conquistas feministas dos últimos anos, a banalização das violências contra as mulheres perdura, e nunca são casos isolados e nem pontuais. Com tais averiguações históricas podemos apreender que o patriarcalismo se apresenta como uma das raízes mais antigas e profundas deixadas pelo sistema colonial para a experiência social brasileira, que ainda nos fornece informações sobre os dias atuais, embora frequentemente negada para mascarar a realidade que teima em se mostrar muito naturalizada. Resta-nos observar que, apesar da história não poder dá conta de responder pelos dados do presente, no entanto, denuncia como a formação da sociedade brasileira definiu o patriarcalismo como regime masculino de domínio político-sócio-econômico e como essa dominação não só foi responsável pela subordinação das mulheres, como também historicamente evoluiu para a sub representação e invisibilidade das mulheres enquanto agentes históricos, as relegando a espaços marginalizados e propensos a todo tipo de opressões e de violações.





CORONELISMO

ESTRUTURAS DE PODER E SUAS
RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO NO CEARÁ



A História do Ceará também é uma história patriarcal de feição tradicional que se divide entre dominadores e dominados. Desse modo, os “dominadores” se esmeraram em realizar uma colonização no Ceará extremamente violenta, pois usurparam as terras indígenas e os exterminaram com o objetivo de explorar as riquezas locais. Desse modo, no ano de 1535, surge a **Capitania do Siará Grande**, mas a sua colonização, de fato, só vai começar em 1603, pois até esta data não haviam tido expedições oficiais nas terras cearenses. Logo, a ocupação do território cearense, que era estratégico-militar aconteceu lentamente devido à sua grande extensão, aos limitados recursos da época e em virtude das condições climáticas do semiárido que ocasionaram grandes períodos de seca que assolavam a região periodicamente. Porém, muito antes disso, o Ceará já era morada de povos indígenas como os Tabajaras, Potiguaras, Tremembés, Karirís, Aimorés e muitos outros que exerceram forte resistência, travando intensos conflitos e dificultando o processo de ocupação do território pelos invasores europeus.



Figura 43



A marcha do gado

Nos séculos XVII e XVIII, houve a penetração do interior do território cearense com o objetivo de impulsionar a produção agrícola e pastoril. Uma vez que a pecuária extensiva era um empreendimento mais barato que a cana-de-açúcar para os cofres da metrópole portuguesa, e que se adaptava bem à vegetação e ao clima local. Em seguida, precisamente no século XIX, o incentivo ao cultivo e comércio do algodão também se intensificou e se expandiu rapidamente, favorecendo os fazendeiros locais e revelando a potencialidade do sertão cearense que se tornou referência da produção algodoeira durante o período imperial no Brasil. Assim, com o comércio da criação de gado e do charque já sendo as principais atividades econômicas locais ao longo dos séculos XVIII e XIX, surge a função do vaqueiro, que é de extrema necessidade para a vida sertaneja, tanto que, até hoje, é o grande símbolo associado aos sertões. Bem como fortaleceu os donos de grandes latifúndios, uma das principais marcas da vida colonial cearense, alguns desses homens tornaram-se poderosos fazendeiros locais que detiveram as melhores posições de mando e desmandos tanto na esfera política como social.

Capistrano de Abreu usou a expressão “Civilização do Couro” para se referir ao Ceará, devido à importância histórica e econômica do couro na formação da cultura e economia local.



Raízes rurais e patriarcais

Figura 44



Ao longo dos séculos a sociedade cearense vai se formando latifundiária, rural e sertaneja, tendo nas fazendas a unidade econômica e social representada por cada família que lá morava, era onde imperava a vontade dos senhores proprietários, os nossos primeiros coronéis” (Farias, 2012, n.p.). Mesmo quando o Ceará vai se

urbanizando, as marcas da vida rural são levadas e adaptadas ao cotidiano moderno das cidades.

O patriarcalismo oriundo da colonização portuguesa também se fez presente e característica marcante da sociedade e das relações socioculturais estabelecidas no Ceará, fazendo com que tudo girasse em torno do senhor da fazenda, pai e chefe da família, e em alguns casos também chefe local, entidade central da vida social, que inicialmente possuía um poder absoluto. Portanto, as raízes do poder local e do mandonismo político que se firmou no Ceará foram resultados da tradição patriarcal lusitana já transportada para a brasileira, do tipo de ocupação empreendida e apropriação forçada da terra.

Coronéis

O século XX é conhecido no Nordeste pela aparição e ascensão de figuras emblemáticas que até hoje compõem o cenário regional, os coronéis que ainda na atualidade dominam politicamente parte de municípios do interior nordestino, apesar de mais enfraquecidos e de algumas adaptações aos novos tempos. Quanto ao Ceará esse fenômeno político e social se desenvolveu com mais intensidade, assumindo “proporções estorrecedora (Macedo, 1992). O coronelismo designa, no Brasil, o tipo social do grande proprietário rural de comportamento despótico e patriarcal que, por força do consenso geral de um sistema de obrigações e favores, confunde em sua pessoa atribuições de caráter privado e público” (Sandroni, 1994, p. 76). A patente de coronel, de forma oficial, era concedida pelo Exército, mas houveram casos em que certos coronéis foram designados como tais por terem comprado o título ou pelo próprio reconhecimento da população. No Ceará, a criação do posto data do ano de 1699 por Dom Fernando, então Governador de Pernambuco e demais Capitanias anexas. Porém, o título não era para qualquer um, estava reservado para ricos fazendeiros, comerciantes ou industriais que também representavam uma forte liderança local, era uma estratégia de legitimar ainda mais os poderes destes.

“O chefe, o patriarca, o coronel, é aquele que domina a estrutura familiar e que lhe consegue transmitir tranquilidade, segurança, vigilância, e ritmo dos dias serenos numa população que parecia constituir a família comum, com parentes turbulentos, brigões, arrebatados, mas, ao final, acomodados, submissos, ajustados à doce seqüência da vida triste feliz (Carone, 1971, p. 86).



Figura 45

ELAS no coronelismo

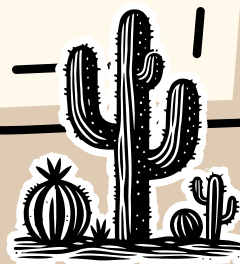
Embora o fenômeno do Coronelismo seja mais voltado ao protagonismo masculino, no Ceará houve uma manifestação coronelística particularmente pouco vista no cenário brasileiro. Fideralina Augusto Lima, ascendeu como coronela do sertão entre o final do século XIX e início do século XX, comandando a cena política da região onde morava no centro-sul cearense na cidade de Lavras da Mangabeira.



Figura 46

Coronelismo e violência

Os coronéis possuíam autoridade e controle para impor ordem sobre quase todos os aspectos e esferas da vida social da população local, principalmente no que tange às questões políticas. À sua volta, além de sua própria família, eram mantidos muitos dependentes, especialmente agregados pobres e sem acesso a informações, que em troca de favores, auxílio econômico, proteção ou de um pedaço de terra prestavam serviços e ofereciam lealdade política e obediência cega para esses grandes proprietários de terras que passavam a ser seus senhores. Em razão disso, por muito tempo a população cearense foi submetida aos coronéis. Esse complexo sistema de poder favoreceu a dominação masculina no Ceará e tornou a violência uma prática naturalizada e frequente. Posto que, para além da importância e prestígio, o poder dos coronéis se dava através de comportamentos e regras que fortalecem laços de submissão, tendo a violência como grande aliada quando outras estratégias de controle falhavam, uma vez que sua atuação era sinônimo de força e medo. As violências e hostilidades se voltavam contra os inimigos, mas, também, sobretudo, contra os seus subordinados, e elas poderiam ser desde cenas de intimidações e ameaças, morte nas guerras por terras, nas lutas políticas e nos conflitos de interesse e de dinheiro até ocorrências de opressão e repressão contra grupos subjugados. Logo, "o fundamento dessa sociedade, no mato e na rua, era a crueldade, a brutalidade, o nenhum respeito pela vida alheia, que tais senhores haviam adquirido na convivência com o gado abatido e sangrado" (Carvalho, 1999, p. 80).



CORPOS OPRIMIDOS, VOZES SILENCIADAS

Em virtude do coronelismo ter funcionado dentro de uma estrutura social profundamente patriarcal, as mulheres figuravam entre os subordinados. Frequentemente, vistas como propriedades ou figuras subjugadas aos homens, especialmente, dentro das famílias rurais e das relações de trabalho, as mulheres, além de postas como submissas, desempenhavam um papel secundário. Os lugares reservados para elas, independentemente se eram brancas, pobres, mestiças ou escravas, já eram determinados e estabelecidos com algumas distinções entre os papéis dessas mulheres. Todavia, não se permitiam contestações vindas destas, pois as regras para as suas existências eram impostas pelos homens, como comportamentos, atitudes, posturas e até pensamentos.



Mulheres brancas e ricas

Às mulheres de camadas privilegiadas era esperado um comportamento moral rígido e a preservação dos bons costumes, como forma de manter a honra familiar e o status social. Estereótipos esses que tem fortíssima influência dos pensamentos religiosos e pressão da Igreja Católica. O cotidiano de mulheres brancas, vistas como "damas" e futuras "senhoras", era receber uma educação exclusivamente dirigida para as tarefas domésticas e para o casamento. Como eram criadas apenas para a restrição das atividades do lar, praticamente não saiam de suas casas. Dado que, o casamento das moças era uma preocupação constante da família do sertão nordestino. Diante disso, as mulheres tinham a obrigação de, ainda bem jovens, casarem-se com um marido consentido pelo pai, tornarem-se esposas recatadas, procriarem o máximo de filhos que pudessem e serem mães cuidadosas.

Então, as mulheres e, principalmente, suas sexualidades, que eram objetos de preocupação e constante vigilância da família, passavam por um adestramento, assim como seus sentimentos e pensamentos eram domesticados e abafados.



Figura 48



Figura 47



Figura 49

Mulheres pobres e livres

Essas mulheres eram livres, mas pobres, e poderiam ser brancas ou mestiças. Apesar das diferenças sociais em relação às mulheres das elites rurais, o casamento ainda representava um valor estimado — embora, para as menos abastadas, fosse muitas vezes um sonho não realizado. Mesmo sendo consideradas inferiores aos homens sertanejos, ao se casarem ou viverem em concubinato, muitas participavam do “mundo do trabalho” e contribuíam ativamente com o sustento da casa e dos filhos, já que seus companheiros, também pobres, não conseguiam, sozinhos, manter a família como pregava a ideologia dominante. Por isso, elas eram frequentemente reconhecidas pelas funções que exerciam: costureiras, rendeiras, lavadeiras, fiadeiras, cozinheiras, até trabalhos considerados “masculinos” como roceiras e etc. Ainda “assim, mesmo desafiando os ideais femininos convencionais de seu tempo, permaneciam como sujeitos marginalizados submetidas a uma estrutura social opressiva e desigual, com autonomies restritas tanto no espaço doméstico quanto na esfera pública.

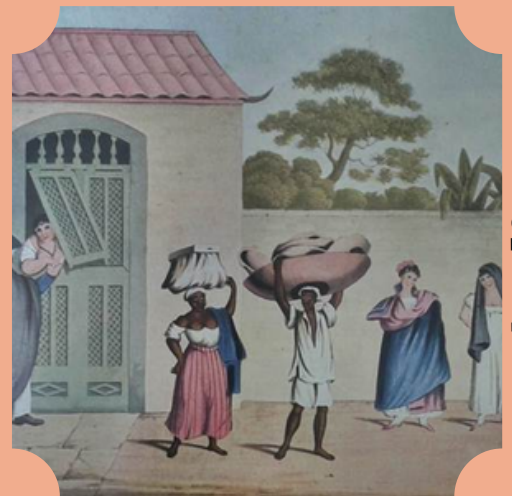


Figura 50

Mulheres negras escravizadas

Quanto às mulheres negras escravizadas, se tratava de poucas em comparação à população da época, tendo em vista que o Ceará, diferentemente de seus vizinhos, não foi uma província que comercializou em grande escala a mão de obra negra. Enquanto a vida de mulheres brancas ricas era marcada pela preparação para o casamento, e as populares se dividiam entre o trabalho doméstico e outros informais, as mulheres negras viviam desafios diferentes. Portanto, vindas da África ou nascidas aqui mesmo, desde a infância eram responsáveis por garantir o trabalho doméstico nas residências ou fazendas, a depender das decisões de seus senhores. A vivência das mulheres escravizadas no Ceará, assim como em outras partes do Brasil, foi marcada por uma grande combinação de sofrimento, resistência e luta pela sobrevivência em um sistema profundamente desigual e opressor. Essas mulheres enfrentavam múltiplas formas de violência e exploração. Além do trabalho forçado também



Figura 51

eram vítimas da violência sexual e da exploração de seus corpos, muitas vezes sendo estigmatizadas por sua condição e transformadas em objetos de uma violência acentuada. Muitas eram violentadas pelos seus senhores e tinham seus filhos, que também nasceriam escravizados, o que perpetuava o ciclo de escravidão.

MULHERES CEARENSES: RESISTÊNCIA, LEGADO E A LUTA CONTÍNUA



A experiência feminina no Ceará é atravessada por lutas e resistências desempenhadas por mulheres ao longo da história e a persistência de mecanismos opressivos enraizados no sistema patriarcal e coronelista que gerou no Ceará desigualdades perversas de gênero percebidas até os dias de hoje, em maior ou menor grau.

As histórias de Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa e Maria da Penha desafiam as narrativas tradicionais que relegaram mulheres à invisibilidade no Ceará e no Brasil. Cada uma, em seu tempo e contexto, enfrentou estruturas opressoras — colonialismo, escravidão e patriarcado — convertendo violências pessoais em lutas coletivas.

Bárbara, no século XIX, insurgiu-se contra o domínio português, tornando-se a primeira presa política do Brasil após liderar movimentos republicanos. Seu corpo torturado e sua resistência nas prisões simbolizaram a coragem de quem ousou desafiar um sistema que reservava às mulheres apenas o silêncio.

Já Preta Tia Simoa, mulher negra liberta no século XIX, articulou a Greve dos Jangadeiros de 1881, paralisando o tráfico de escravizados no porto de Fortaleza. Sua liderança acelerou a abolição no Ceará em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea, desmontando o mito de um estado "sem negros". Seu protagonismo, porém, foi apagado por elites que buscaram branquear a história local, revelando como o racismo estrutural silencia até hoje vozes que desafiaram a ordem escravocrata.

Maria da Penha, por sua vez, transformou uma tragédia íntima em marco global. Sobrevivente de duas tentativas de feminicídio nas mãos do ex-marido, travou uma batalha de 19 anos por justiça. Sua luta resultou na Lei Maria da Penha (2006), instrumento vital no combate à violência doméstica, que inspirou políticas públicas e redes de apoio.

O que une essas mulheres, separadas por décadas ou séculos, é a capacidade de ressignificar a dor em potência política. Bárbara enfrentou correntes físicas; Simoa, correntes sociais; Maria da Penha, correntes simbólicas. Suas histórias mostram que a resistência feminina não se limita a conquistas legais, ela exige romper com culturas arraigadas. A "Terra da Luz", celebrada pelo abolicionismo pioneiro, ainda convive com sombras: o machismo disfarçado em piadas, a LGBTfobia naturalizada, a herança colonial que hierarquiza corpos. A memória de Bárbara, Simoa e Maria da Penha não deve ser apenas reverência ao passado, mas um chamado à ação. Como alerta a historiadora Lília Schwarcz (2019), é preciso que a sociedade civil rompa ciclos herdados da colônia e "aprimorados" na modernidade. Educar contra a violência, exigir políticas públicas efetivas e ampliar o acesso à justiça são passos urgentes. Afinal, a verdadeira homenagem a essas mulheres está em garantir que suas lutas não sejam esquecidas, mas multiplicadas, até que nenhuma voz precise gritar para ser ouvida.



Bárbara de Alencar

De matriarca do Cariri à primeira presa política do Brasil

Bárbara Pereira de Alencar: Uma Pioneira do Sertão

Nascida em 11 de fevereiro de 1760 na Fazenda Caiçara (Exu, PE), na fronteira com o Ceará, Bárbara era filha da indígena Theodora Rodrigues da Conceição e do português Joaquim Pereira de Alencar, membro de uma abastada família do sertão nordestino, donos de engenhos, rebanhos e cultivos de algodão. Branca, alta e forte, integrava a aristocracia rural, mas optou por fincar raízes no Ceará: ainda jovem, mudou-se para o Crato, onde desafiou convenções ao escolher seu marido, o comerciante português José Gonçalves dos Santos, contrariando a família.

Entre o Lar e o Poder

Viúva e mãe de cinco filhos, Bárbara uniu a educação doméstica à administração do Sítio Pau Seco, empreendendo na produção de cachaça e rapadura — papel incomum para mulheres da época. Sua força e autonomia renderam-lhe o epíteto de “mulher-macho”, símbolo de resistência ao patriarcado. Além disso, teve acesso raro à educação, mergulhando em ideais iluministas discutidos em círculos letrados.



Figura 52



Figura 53

Casa dos pais de Bárbara, onde ela nasceu em Exu - Pernambuco.



Figura 54

Casa onde Bárbara morou em Crato - Ceará.

Do Iluminismo à Revolução

A vida de Bárbara transformou-se em 1817, quando seu filho caçula, José Martiniano, retornou de Olinda impregnado de ideais liberais e republicanos. Influenciada por ele, abraçou a causa revolucionária, insurgindo-se contra a submissão do Brasil a Portugal. Sua trajetória, entre o sertão e a política, ilustra o protagonismo de uma mulher que transcendeu limites, unindo gestão, intelectualidade e rebeldia em defesa da liberdade nacional.

Atuação Revolucionária

Influenciada pelos ideais liberais trazidos por seu filho Padre José Martiniano, Bárbara uniu-se à Revolução do Crato (1817), transformando sua casa em quartel-general para reuniões secretas e oferecendo apoio logístico às tropas anticoloniais no Ceará. Em 3 de maio de 1817, protagonizou a declaração de independência da vila do Crato, rompendo simbolicamente com Portugal. Porém, em 11 de maio, as tropas portuguesas retomaram o controle, iniciando uma violenta repressão.



Figura 55

Perseguição e Martírio

Acusada de traição, Bárbara foi presa, torturada e exibida publicamente como exemplo de “mulher indecorosa” — humilhação que simbolizou a violência política de gênero da época. Encarcerada no Forte de Nossa Senhora de Assunção (Fortaleza - CE), tornou-se a primeira mulher presa por motivos políticos no Brasil, resistindo a interrogatórios brutais. Libertada em 1820, após perdão real, perdeu quase todos os seus bens, mas manteve-se firme em suas convicções.

AQUI GEMEU LONGOS DIAS
D. BARBARA DE ALENCAR
VICTIMA EM 1817
DA TYRANNIA
DO GOVERNADOR SAMPAIO

Figura 56

Engajamento Contínuo e Exílio

Em 1824, apoiou a Confederação do Equador, movimento republicano contra D. Pedro I, auxiliando financeiramente o levante liderado por seu filho Tristão Gonçalves. Com o fracasso da revolta e o assassinato de Tristão, Carlos (outro filho) e seu irmão Leonel, refugiou-se em uma fazenda no Piauí. Ali, morreu em 28 de agosto de 1832, aos 72 anos, sem ver consolidada a república que sonhara.



Figura 57

LEGADO ALÉM DAS REVOLUÇÕES

Mais que uma revolucionária, Bárbara personifica a resistência contra estereótipos de gênero. Mesmo com informações escassas sobre sua vida, sua história simboliza a importância de resgatar e preservar as contribuições de mulheres que, em condições adversas, moldaram a nação. Sua luta contra a difamação e a violência política de gênero reforça seu papel como inspiração para a construção de uma sociedade mais igualitária, destacando o lugar central das mulheres em processos de transformação social.

Preta Tia Simoa

De ex-escravizada a líder
da resistência contra a
escravidão no Ceará



Figura 58

Simoa: Resistência Negra no Ceará

Simoa Maria da Conceição, mulher negra liberta que viveu em Fortaleza no século XIX. Conhecida popularmente como “Preta Simoa” ou “Tia Simoa”, símbolo de resistência e solidariedade. Sua história, embora pouco documentada, é marcada pela liderança na Greve dos Jangadeiros (1881), movimento decisivo para a abolição da escravidão no Ceará em 1884 — tornando a província pioneira no Brasil, quatro anos antes da Lei Áurea.



Essa história é conhecida, mas esconde a personagem, a mulher fortalecida, que nos é a forte imagem, feminina a negritude, rica força de atitude, coroada com coragem (Arraes, 2014, p. 2).

A Greve dos Jangadeiros e o Combate ao Tráfico Negro

Entre 27 e 31 de janeiro de 1881, Simoa e seu marido, José Luís Napoleão, mobilizaram mais de 1.500 pessoas no porto da antiga Praia do Peixe (Fortaleza), paralisando o tráfico interprovincial de escravizados. Com habilidades de articulação, Simoa conquistou apoio de pescadores e jangadeiros, que enfrentaram repressão policial para manter a greve. Sua coragem desestabilizou o sistema escravocrata local, que dependia economicamente do comércio de pessoas.

Ceará: Entre o mito do branqueamento e a realidade negra

A narrativa de um “Ceará sem negros” foi construída por elites intelectuais do século XIX, que promoveram o apagamento da presença afrodescendente — mesmo com dados históricos comprovando que, em 1872, 1 em cada 20 habitantes era escravizado (cerca de 40 mil pessoas). Simoa é prova viva dessa resistência, desafiando o projeto de branqueamento que marginalizou líderes negros e apagou suas biografias.





Figura 59

Protagonismo Apagado: Gênero e Racismo na História Oficial

Apesar de seu papel central, o abolicionismo cearense é retratado como movimento masculino, branco e elitista. Apenas Dragão do Mar (Francisco José do Nascimento), líder da segunda fase da greve em 1881, é reconhecido como herói negro — enquanto Simoa, mulher negra, foi invisibilizada. Sua história expõe o racismo estrutural e a misoginia que silenciaram mulheres negras na construção da “Terra da Luz”.

Símbolo de Resistência Tripla

Preta Tia Simoa transcende o Ceará como ícone nacional da luta contra a escravidão, o racismo e a misoginia. Sua história, marcada por enfrentamentos violentos e estratégicos ao sistema escravocrata, desafia a naturalização da opressão no século XIX, tornando-se referência para a resistência negra e feminina no Brasil.



Figura 60

Lei nº 17.688/2021: Reparação Histórica

Em 28 de setembro de 2021, o Ceará sancionou a lei que institui o 25 de julho como “Dia da Preta Tia Simoa e da Mulher Negra”. A legislação também cria a “Semana Preta Tia Simoa” (primeira semana de agosto), dedicada a combater a discriminação racial e de gênero, reforçando seu legado como ferramenta de educação antirracista e empoderamento.

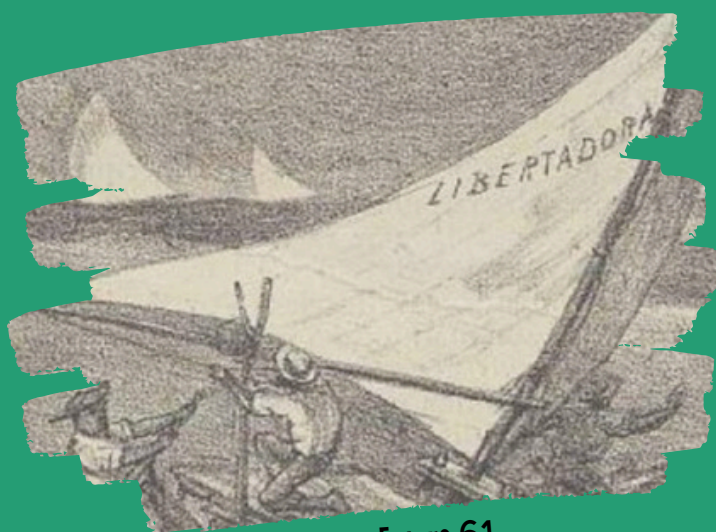


Figura 61

MEMÓRIA COMO ATO POLÍTICO

Em uma sociedade que apagou sua trajetória, celebrar Simoa é reconstruir narrativas. Resgatar sua história significa estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social historicamente invisibilizado, confrontando o apagamento promovido por elites brancas. Sua luta ilustra como mulheres negras construíram redes de resistência mesmo sob condições desumanizadoras, pavimentando caminhos para dignidade e respeito.

Maria da Penha

De sobrevivente da violência doméstica a símbolo nacional da luta pelo fim das violências contra as mulheres



Figura 62

Maria da Penha Maia Fernandes: Da Dor à Lei –

Uma Jornada de Resistência

Nascida em 1º de fevereiro de 1945, em Fortaleza (CE), Maria da Penha cresceu em uma família de classe média. Formou-se em Farmácia-Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1966. Após um primeiro casamento fracassado, mudou-se para São Paulo, onde concluiu mestrado em Parasitologia na USP (1977). Em 1976, casou-se novamente com um colombiano e estudante de administração. O casal retornou a Fortaleza, onde a vida de Maria tomou um rumo trágico.

Ciclo de Violência e Sobrevivência

Após anos de um relacionamento aparentemente estável, Marco Antonio Heredia Viveros, seu então marido, iniciou um ciclo de agressões físicas e psicológicas contra Maria e suas três filhas. Em 28 de maio de 1983, enquanto dormia, ele atirou em suas costas, deixando-a paraplégica. Para encobrir o crime, inventou um falso assalto. Mesmo após a alta hospitalar, manteve Maria em cárcere privado e tentou eletrocutá-la durante um banho. Com apoio familiar, ela fugiu, denunciou o agressor e iniciou uma batalha judicial que duraria 19 anos.



Luta por Justiça e Falhas do Estado

- 1991: Seu agressor foi condenado a 15 anos de prisão, mas recorreu e permaneceu livre;
- 1996: Nova condenação (10 anos e 6 meses), sem cumprir pena;
- 1998: Com apoio do CEJIL e CLADEM, Maria denunciou o Brasil à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), expondo a negligência estatal.

Figura 63

Lei Maria da Penha

(Lei nº 11.340/2006)

Sancionada em 7 de agosto de 2006, a lei revolucionou o combate à violência doméstica no Brasil estabelecendo:

- Medidas protetivas urgentes para vítimas;
- Aumento de penas para agressores;
- Políticas públicas de prevenção e acolhimento;
- A lei não só pune, mas reconhece a violência de gênero como estrutural, fruto do machismo enraizado.



Figura 64

“

A VIDA
COMEÇA
QUANDO A
VIOLÊNCIA
ACABA

”



“

Durante todo aquele flagelo, eu não podia deixar de lembrar de tantas mulheres que sofrem violências no âmbito familiar, e mais, as que perderam suas vidas, vítimas desse tipo de violência. Eu sabia que não estava sozinha. Conhecia também uma violência praticada de forma quase invisível, que é o preconceito contra as mulheres, desrespeito que abre caminho para atos mais severos e graves contra nós. Apesar de nossas conquistas, mesmo não tendo as melhores oportunidades, ainda costumam dizer que somos inferiores, e isso continua a transparecer em comentários públicos, piadas, letras de músicas, filmes ou peças de publicidade (Fernandes. 2012, n.p.).

”

Legado e Ativismo Contínuo

- Instituto Maria da Penha (2009): Oferece apoio jurídico, psicológico e educacional a mulheres em situação de violência;
- Palestras e advocacy: Maria da Penha tornou-se voz global na defesa dos direitos das mulheres, destacando a importância da educação e da mobilização social.



Impacto no Ceará e no Brasil

Referência local, a história de Maria da Penha ecoa a realidade de milhares de cearenses em um estado com altos índices de violência de gênero. E foi capaz de iniciar uma mudança cultural, uma vez que a lei inspirou debates sobre patriarcado e impunidade, incentivando mulheres a romperem o silêncio.

Maria da Penha transformou dor em luta, tornando-se símbolo global de resistência. Sua trajetória ensina que justiça exige união entre legislação, educação e coragem coletiva. Seu nome não apenas batiza uma lei, mas ilumina o caminho para milhões de mulheres.

DEPOIMENTOS DAS ESTUDANTES

Fui apresentada ao feminismo, um movimento que eu tinha preconceito e poucas informações. Pude entender como o racismo se cruza com o gênero e também com classe social e afeta diretamente a vida das mulheres hoje em dia. E por fim, aprendi sobre quem eu sou e quem eu quero me tornar enquanto mulher empoderada.

M.K (2º ano da EEMTIMJCC)

A eletiva "Quebrando o tabu" foi uma disciplina curiosa e uma experiência nova pra mim, pois nunca tinha ouvido falar sobre esse tema na escola. Foi uma maravilha, pude conhecer mais sobre a violação dos Direitos Humanos das mulheres e a importância de respeitar o próximo, além de compreender como a discriminação e a violência podem afetar a vida de uma pessoa.

A.C (2º ano da EEMTIMJCC)

Estudamos sobre gênero, machismo, violência contra as mulheres, por isso gostei muito da eletiva. A disciplina de História nos faz perceber a importância desse conhecimento para que possamos combater e prevenir as diversas formas de violência.

L.P (2º ano da EEMTIMJCC)

Não tenho palavras para descrever o quanto essa eletiva foi benéfica não só para mim, como também para os meus sentimentos. Vários assuntos vistos me despertaram cada vez mais o interesse de prestar atenção nas aulas. Por conta da minha timidez não sou muito de participar dos debates, mas pude aprender a cada encontro coisas que eram desconhecidas pra mim.

D.B (2º ano da EEMTIMJCC)



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <https://images.app.goo.gl/JDbSktYrcUquPbe88>

Figura 2 - <https://images.app.goo.gl/oC4mqKXbk48s2P2C6>

Figura 3 - Cruz, Denise Aparecida Ribeiro da. O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI). - Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. - Curitiba, 2022.

Figura 4 - Facas Gráficas, Fast Food da Política - Molho Especial.

Figura 5 - Manual de Jogos. Fast Food da Política - Molho Especial.

Figura 6 - Facas Gráficas, Fast Food da Política - Molho Especial.

Figura 7 - <https://images.app.goo.gl/tER5179DwBaHJrG26>

Figura 8 - <https://images.app.goo.gl/3rQ8tL2T4jRMWR948>

Figura 9 - <https://images.app.goo.gl/wrbyVZ91e3DoUEWA9>

Figura 10 - <https://images.app.goo.gl/de8RqPtnwvYKrYxMA>

Figura 11 - <https://images.app.goo.gl/f5hYdnKrjobkR9K48>

Figura 12 - <https://images.app.goo.gl/GvTitScJ8P5TL4fV8>

Figura 13 - <https://images.app.goo.gl/rGLwLXS1P7NoHbd89>

Figura 14 - <https://images.app.goo.gl/KJsWxwDAqdFaSXcm6>

Figura 15 - <https://images.app.goo.gl/YwydR7VWorn7ACNw9>

Figura 16 - <https://images.app.goo.gl/bgEaeQzHRiPBT3df9>

Figura 17 - <https://images.app.goo.gl/MJhCwXrhWFgvt2wn8>

Figura 18 - <https://images.app.goo.gl/oHoSsGmsacwVYaTd7>

Figura 19 - <https://images.app.goo.gl/9vYWL7YcQNGCykhUA>

Figura 20 - <https://images.app.goo.gl/DJD3iFCPJbATZxMi6>

Figura 21 - <https://images.app.goo.gl/L7KndPUaprU2St5t7>

Figura 22 - <https://images.app.goo.gl/m8WLvxu5sfXoA4j58>

Figura 23 - <https://images.app.goo.gl/wVA7PyBCha7Zt2pT9>

Figura 24 - <https://images.app.goo.gl/dEessU1wiqWwQZod6>

Figura 25 - <https://images.app.goo.gl/uqWHFr3pwG6CfhRUA>

Figura 26 - <https://images.app.goo.gl/rgio9nLAeitMQCAf9>

Figura 27 - <https://images.app.goo.gl/LomqUK7QFSGyEUmJ7>

Figura 28 - <https://images.app.goo.gl/9xKfzMp7D5yL3hAL8>

Figura 29 - <https://images.app.goo.gl/beLB3GH7a88Jx7ue6>

Figura 30 - <https://images.app.goo.gl/tfeeuZDgBS24E7is8>

Figura 31 - <https://images.app.goo.gl/Db3ZvDnAh7v27gG78>

Figura 32 - <https://images.app.goo.gl/t7HAWbbgAi78vuvt5>

Figura 33 - <https://images.app.goo.gl/FSWxJfsiDogmRMME8>

Figura 34 - <https://images.app.goo.gl/BvTtScQ8UfmQYoes8>

Figura 35 - <https://images.app.goo.gl/aV9McvPqDgXdRix7>

Figura 36 - <https://images.app.goo.gl/QgWzeqMvoFz8a9MM6>

Figura 37 - <https://images.app.goo.gl/sdHdH9AfaqtaPUaH8>

Figura 38 - <https://images.app.goo.gl/gE3FQ9BvZEMgjTMZ8>

Figura 39 - <https://images.app.goo.gl/BzHEEPBokqrjvFQx7>

Figura 40 - <https://images.app.goo.gl/jZjucKjGXBD4nG7z6>

Figura 41 - <https://images.app.goo.gl/1my9A6n56te823op7>

Figura 42 - <https://images.app.goo.gl/Xr6PWPqKezuHMbbu9>

Figura 43 - <https://images.app.goo.gl/u11WCZvYA5jlgoHh6>

Figura 44 - <https://images.app.goo.gl/3ZnS7UEZhBBcaVnS8>

Figura 45 - <https://images.app.goo.gl/45eu8983zAPKk4F17>

Figura 46 - <https://images.app.goo.gl/iGnAFgjL5Bouf9Vr7>

Figura 47 - <https://images.app.goo.gl/sRFKkKwQF5m8RRRc6>

Figura 48 - <https://images.app.goo.gl/s2Z12HaRwswP4trV9>

Figura 49 - <https://images.app.goo.gl/68nMVG3dT3hv8o6g8>

Figura 50 - <https://images.app.goo.gl/shZ1iNny2St8msUp7>

Figura 51 - <https://images.app.goo.gl/53cm9jrvp5EUTh2fA>

Figura 52 - <https://images.app.goo.gl/NFD4GX83qNHuUjdv6>

Figura 53 - <https://images.app.goo.gl/BeSMsyxEQV9A683M7>

Figura 54 - <https://images.app.goo.gl/j3XsdfNUsiowz8268>

Figura 55 - <https://images.app.goo.gl/NC1f6mnDnnBuwkCf7>

Figura 56 - <https://images.app.goo.gl/TahoXhKRpV6CDFoaA>

Figura 57 - <https://images.app.goo.gl/EQ51w9YSAgmmFVDM8>

Figura 58 - <https://images.app.goo.gl/sxBbFjjCcvFTKKhn6>

Figura 59 - <https://images.app.goo.gl/9JFiCzMt3nBxV8CF9>

Figura 60 - <https://images.app.goo.gl/qduGApXmVrTHQhGXA>

Figura 61 - <https://images.app.goo.gl/gRhmX4yABjEUMD6E9>

Figura 62 - <https://images.app.goo.gl/AfSMGqgWgdPf1c33A>

Figura 63 - <https://images.app.goo.gl/mSJ5J1T76qPGUwfl9>

Figura 64 - <https://images.app.goo.gl/S6KAa5GWP3zUbXdy8>



SOBRE A AUTORA

SÂMYA MARINHO

Historiadora e feminista, Sâmya transforma salas de aula em laboratórios de pesquisas e espaços de resistência, resgatando vozes de mulheres apagadas pela história. Este manual é uma homenagem a todas que enfrentaram violências e silêncios — de Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa a Maria da Penha, de Dandara a Yanny Brena — e um tributo às alunas, mães, avós, irmãs, amigas e colegas que tecem diariamente lutas por dignidade. Nas páginas, Sâmya oferece ferramentas para desconstruir narrativas opressoras, inspirada na escuta e na certeza de que empoderar-se é uma jornada coletiva. Nesse sentido, homens são convidados a desaprender privilégios e somar forças por igualdade.

Mais que um manual, é um chamado à ação: que educadores(as) reescrevam histórias com justiça, fazendo do Ceará — terra de luz e resistência — um lugar onde a educação não só conte o passado das mulheres, mas liberte seu futuro.

Que todas as vozes ecoem em coro, rompendo amarras do silêncio, para que nenhuma mulher precise esconder sua luz — ou calar sua verdade — para ser ouvida.

