



Volume 3, Número 1, 2026

A Imagem como Linguagem: Representações de Gênero nas Aulas de História do Pibid

Image as Language: Gender Representations in Pibid History Classes

Deivison Santos¹
Vinícius Vicente²
Samuel Monteir Marcos³
Joyce Delfino⁴
Camilly Vitória Silva Mello⁵
Adriana Fraga Vieira⁶

Resumo: Este artigo relata a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de História, realizada na Escola Estadual Marcos Rovaris, em Criciúma (SC), com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A intervenção pedagógica utilizou a imagem como linguagem para analisar historicamente as representações da mulher, demonstrando como as representações do feminino constituíram uma construção cultural permanentemente disputada. Fundamentada nos conceitos de representação de Roger

¹ Acadêmico do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Atua como Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) financiado pela Capes.

² Acadêmico do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Atua como Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) financiado pela Capes.

³ Acadêmico do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Atua como Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) financiado pela Capes.

⁴ Acadêmica do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Atua como Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) financiado pela Capes.

⁵ Acadêmica do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Atua como Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) financiado pela Capes.

⁶ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Secretaria Estadual de Santa Catarina (SED). Orientadora educacional da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SME), elaborando planejamento curricular de História e Ensino Religioso, criação de materiais didáticos e formação pedagógica para os professores de História e de outras áreas. Professora preceptora do Programa Pibid/Unesc desde 2021.

Chartier, na metodologia de análise de imagens de Peter Burke e na noção de cultura como campo de disputa de Raymond Williams, a proposta foi desenvolvida em dois dias letivos, mobilizando fotografias e propagandas da Guerra Fria e do Brasil. Os resultados indicam que a análise de imagens constitui uma ferramenta potente para desnaturalizar papéis de gênero, promover a inclusão de alunos imigrantes e formar sujeitos críticos comprometidos com a transformação social.

Palavras-chave: Pibid; Ensino de História; Análise de Imagens.

Abstract: This article reports on the experience of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) in History, carried out at the Marcos Rovaris State School, in Criciúma (SC), with a 9th-grade Elementary School class. The pedagogical intervention used image as language to historically analyze representations of women, demonstrating how "being a woman" constitutes a cultural construction that is permanently disputed. Grounded in Roger Chartier's concepts of representation, Peter Burke's methodology for image analysis, and Raymond Williams's notion of culture as a field of struggle, the proposal was developed over two class days, mobilizing photographs and advertisements from the Cold War and from Brazil. The results indicate that image analysis constitutes a powerful tool for deconstructing gender roles, promoting the inclusion of immigrant students, and forming critical subjects committed to social transformation.

Keywords: Pibid; History Teaching; Image Analysis.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pela Capes/MEC, constitui-se como política pública fundamental para a formação inicial de professores, promovendo articulação entre universidade e escola básica. No âmbito do subprojeto de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), desenvolvemos, sob a orientação da Professora Doutora Adriana Fraga Vieira, uma intervenção pedagógica na Escola Estadual Marcos Rovaris – localizada no bairro Pinheirinho, periferia de Criciúma (SC) – junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta majoritariamente por alunos racializados em situação de vulnerabilidade social.

O objetivo central da intervenção foi analisar historicamente as representações da mulher como construções culturais sujeitas a disputas simbólicas e políticas, utilizando a imagem como linguagem pedagógica para desnaturalizar papéis de gênero. O problema que norteou as aulas foi: como as imagens que representaram as mulheres em diferentes contextos históricos nos mostram que "mulher" é um conceito em constante disputa por seu valor? A escolha temática justifica-se pela urgência de abordar, no espaço escolar, questões de gênero que atravessam a vida dos estudantes, especialmente considerando o contexto periférico da escola e a presença de alunos imigrantes venezuelanos e cubanos.

O referencial teórico mobilizou Roger Chartier (1990)⁷ para compreender as representações como construções históricas que organizam o mundo social e naturalizam relações de poder; Peter Burke (2004)⁸ para a análise sistemática de imagens como evidências históricas que precisam ser interrogadas; e Raymond Williams (1979)⁹ para pensar a cultura como campo de disputa entre hegemonia e resistência. Paulo Freire (1996)¹⁰ complementou a fundamentação com a pedagogia da autonomia, que coloca alunos e professores como sujeitos do processo de conhecimento, e Michel Foucault (1987; 1999)¹¹, com a crítica ao poder-saber que nos permite analisar como diferentes discursos – jurídico, médico, religioso, linguístico – produzem e naturalizam hierarquias de gênero. A discussão de gênero, embora não seja o foco exclusivo do artigo, perpassa toda a análise, sendo compreendida a partir da perspectiva das representações culturais e das disputas simbólicas em torno do "ser mulher".

A metodologia adotou a análise de imagens como eixo central, estruturada em quatro etapas: contextualização externa (quem produziu, quando e para qual público), análise visual (quem ocupa o centro, quem está iluminado e quem está à margem), análise simbólica (que projeto de sociedade está sendo projetado) e cruzamento com a historiografia. As atividades foram organizadas em dois dias letivos, totalizando seis aulas de 50 minutos cada, com momentos expositivos, debates coletivos e atividades em grupos e individuais.

O artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, apresentamos a fundamentação teórica que embasou a intervenção e os procedimentos metodológicos adotados. Na sequência, descrevemos o desenvolvimento detalhado das aulas, com ênfase na descrição das imagens mobilizadas e na dinâmica das atividades. A quarta seção integra a análise da experiência com a reflexão teórica, dialogando com a literatura e discutindo resultados, dificuldades e potencialidades. Por fim, tecemos considerações sobre o alcance dos objetivos e proposições para futuras intervenções.

2. ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A intervenção pedagógica foi fundamentada em três eixos teórico-metodológicos principais, articulados à tradição da História Cultural, à pedagogia crítica e à análise do

⁷ CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

⁸ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

⁹ WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

¹⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹¹ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1999.

discurso. O primeiro eixo, representado por Roger Chartier (1990)¹², oferece o conceito de representação como chave para compreender que as imagens e discursos sobre a mulher não refletem uma essência natural, mas constroem sentidos que organizam hierarquias e naturalizam relações de poder. Para Chartier (1990, p. 17)¹³, as representações "são produzidas em contextos específicos, expressam disputas simbólicas, organizam hierarquias, naturalizam relações de poder e definem identidades sociais". Aplicando esse conceito ao tema proposto, o "ser mulher" não constitui uma essência, mas uma representação forjada historicamente por diferentes discursos – científicos, midiáticos, políticos, religiosos e jurídicos – e sujeita a apropriações e disputas. Conforme o autor (1990, p. 23), "as práticas culturais e sociais produzem sentidos e classificações que não são universais, mas datadas e localizadas".

O segundo eixo, fundamentado em Peter Burke (2004)¹⁴, fornece a metodologia para a análise de imagens como fontes históricas. Em *Testemunha Ocular: história e imagem*, o autor propõe que a imagem não deve ser tratada como reflexo da realidade, mas como evidência histórica que precisa ser interrogada. Burke (2004, p. 45)¹⁵ adverte que "o que uma imagem não mostra é tão importante quanto o que mostra". Sua metodologia envolve quatro etapas: contextualização externa (quem produziu, quando, em qual contexto político e para qual público), análise visual (quem ocupa o centro, quem está iluminado, quem está em posição de poder, quem está à margem e quem não aparece), análise simbólica (que tipo de feminilidade está sendo construída e qual projeto de sociedade está sendo projetado) e cruzamento com a historiografia (o confronto da imagem com a realidade histórica das mulheres daquele tempo). Baseados neste processo, procuramos fazer as análises junto aos alunos, estimulando sempre a participação ativa deles.

O terceiro eixo, ancorado em Raymond Williams (1979)¹⁶, oferece a perspectiva da cultura como campo de disputa. Em *Marxismo e Literatura*, o autor desenvolve os conceitos de hegemonia – o senso comum que determinados grupos buscam fixar como natural – e de cultura vivida – as práticas de resistência e transgressão que emergem dos grupos subalternos. Williams (1979, p. 114)¹⁷ nos lembra que "a hegemonia nunca é total; há sempre espaços de resistência e contra-hegemonia". Com base nisso, utilizamos esse referencial para analisar como a hegemonia patriarcal buscou fixar um senso comum sobre o lugar da

¹² CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

¹³ ibidem (p. 17)

¹⁴ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

¹⁵ ibidem (2004)

¹⁶ WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

¹⁷ ibidem (p. 114)

mulher (esposa, mãe, dona de casa), ao mesmo tempo em que identificamos, ao longo da história, as múltiplas formas de resistência produzidas pelas mulheres reais.

Complementam essa base teórica Paulo Freire (1996)¹⁸ e Michel Foucault (1987)¹⁹. Freire fundamenta nossa prática docente ao defender uma educação problematizadora, em que professores e alunos são sujeitos do processo de conhecimento. Como o autor²⁰ afirma (1996, p. 26), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" e "não há docência sem discência". Foucault²¹, por sua vez, nos permite analisar como o poder produz saber e como diferentes discursos – o jurídico, o médico, o religioso e o linguístico – operam como mecanismos de poder que produzem categorias (crime, doença, pecado) que naturalizam hierarquias. Em *Vigiar e punir* (1987)²², o autor analisa como o direito produz categorias como "crime" e "criminoso"; e em *A ordem do discurso* (1999)²³, desenvolve a noção de que os discursos não são meramente descritivos, mas constitutivos da realidade. Essas reflexões foram mobilizadas nas intervenções orais para mostrar como a esfera jurídica – majoritariamente ocupada por homens de determinada classe social – produz discursos que naturalizam desigualdades de gênero.

Os procedimentos metodológicos adotados na intervenção foram estruturados em três momentos. O primeiro, de caráter expositivo-dialogado, consistiu na apresentação do problema norteador e na contextualização histórica das lutas femininas, utilizando slides com imagens e textos para guiar a fala dos professores. O segundo momento, de caráter analítico-prático, envolveu a aplicação da metodologia de análise de imagens de Peter Burke, com atividades em grupos (primeiro dia) e individuais (segundo dia). Já o terceiro, de caráter reflexivo, consistiu no debate coletivo sobre as análises produzidas, no confronto com a historiografia e na problematização das representações hegemônicas. Em todas essas ações, buscamos criar um ambiente de diálogo aberto, valorizando as experiências e opiniões dos alunos e estimulando-os a questionar suas próprias realidades, conforme preconiza Freire (1996)²⁴.

Destaca-se que a coleta de informações para este relato deu-se por meio da observação participante, dos registros escritos produzidos pelos estudantes nas atividades e das anotações dos professores sobre os debates em sala.

¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

²⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²¹ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

²² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

²³ *ibidem* (1987)

²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

3. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A intervenção foi realizada em dois dias letivos consecutivos, totalizando seis aulas de 50 minutos cada, durante o mês de março de 2026. A turma de 9º ano da Escola Estadual Marcos Rovaris era composta por 28 alunos, dos quais grande parte era racializada, com idades entre 14 e 17 anos, residentes no bairro Pinheirinho e adjacências – região periférica de Criciúma, caracterizada por alta vulnerabilidade social. Sendo assim, a unidade de ensino atende a um público de baixa renda, com muitos estudantes em situação de insegurança alimentar e expostos a violências estruturais. Um dado que marcou profundamente a experiência foi a presença de três discentes imigrantes venezuelanos e uma cubana, com apenas um deles fluente na Língua Portuguesa e os demais em processo de adaptação linguística. Essa realidade impôs desafios pedagógicos importantes e exigiu adaptações constantes.

Primeiro Dia: A Invenção do 8 de Março

O primeiro dia de intervenção foi dedicado ao tema "A Invenção do 8 de Março: Representações, Lutas e Permanências" e teve como objetivo central desconstruir a visão mercantilizada e despolitizada da data, resgatando seu caráter histórico como resultado de lutas sociais protagonizadas por mulheres trabalhadoras. A escolha desse ponto de partida não foi casual: sabíamos que o senso comum, alimentado pelo discurso midiático e pelo *marketing* comercial, tende a reduzir o 8 de Março a uma data de "homenagem" genérica, esvaziada de seu conteúdo político. Como nos ensina Chartier (1990)²⁵, as representações dominantes operam justamente naturalizando certas versões do passado em detrimento de outras, e cabe ao historiador desnaturalizar essas construções, interrogando suas origens e interesses.

Na primeira aula, iniciamos com a apresentação do problema norteador: "Como as imagens que representaram as mulheres no Pós-Segunda Guerra nos mostram que 'mulher' é um conceito em constante disputa por seu valor?". A pergunta foi deliberadamente provocativa, pois partia do pressuposto – que os estudantes inicialmente estranharam – de que "mulher" não é uma categoria natural, mas uma construção histórica. Um aluno perguntou: "Mas, como assim 'inventaram' a mulher? Ela sempre existiu, né?". Essa interrogação, que poderia soar ingênua, revelava na verdade a força da hegemonia patriarcal: o senso comum tratava o "ser mulher" como um dado biológico e imutável, exatamente como Williams (1979)²⁶ descreve o funcionamento da hegemonia: a naturalização de uma

²⁵ CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

²⁶ WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

construção social que serve a interesses de dominação. A partir dessa pergunta, iniciamos a desconstrução, explicando que o que está em disputa não é a existência biológica das mulheres, mas os significados atribuídos a elas em cada contexto histórico que variam conforme os interesses econômicos, políticos e culturais de cada época.

Em seguida, contextualizamos historicamente as lutas operárias femininas no século XIX e início do XX, abordando as greves, as jornadas exaustivas de 14 a 16 horas, as condições insalubres de trabalho, o assédio sexual e moral e a dupla jornada – o trabalho na fábrica somado ao trabalho doméstico, que já naquele período sobrecarregava as mulheres de forma invisibilizada. Ainda, apresentamos o incêndio da fábrica Triangle Shirtwaist (1911), que vitimou 146 trabalhadoras – muitas delas imigrantes jovens – e tornou-se um marco na luta por segurança no trabalho, e a proposta de Clara Zetkin para a criação do Dia Internacional da Mulher em 1910, durante a Conferência Internacional das Mulheres Socialistas. Ao longo dessa exposição, procuramos não apenas transmitir informações, mas criar um ambiente de problematização, conforme preconiza Freire (1996)²⁷. Portanto, perguntávamos constantemente: "Por que vocês acham que essas mulheres se organizaram? O que as levou à greve? Quem se beneficiaria com a morte dessas operárias?".

A partir disso, os alunos demonstraram surpresa ao descobrir que a data não foi criada pelo comércio, mas por movimentos socialistas. Um deles exclamou: "Nossa, eu sempre achei que era coisa de loja, tipo Dia das Mães!". Essa reação, que se repetiu em vários momentos, evidenciava o quanto a memória histórica do 8 de Março havia sido apagada ou ressignificada pelo discurso hegemônico, que transformou uma data de luta operária em ocasião de consumo. Logo, percebemos que a simples apresentação dos fatos históricos já começava a desconstruir o senso comum, mas sabíamos que era necessário avançar para uma análise mais estrutural – era preciso mostrar como as representações sobre a mulher haviam sido produzidas e disputadas ao longo do tempo, e como essas representações serviam a projetos políticos concretos.

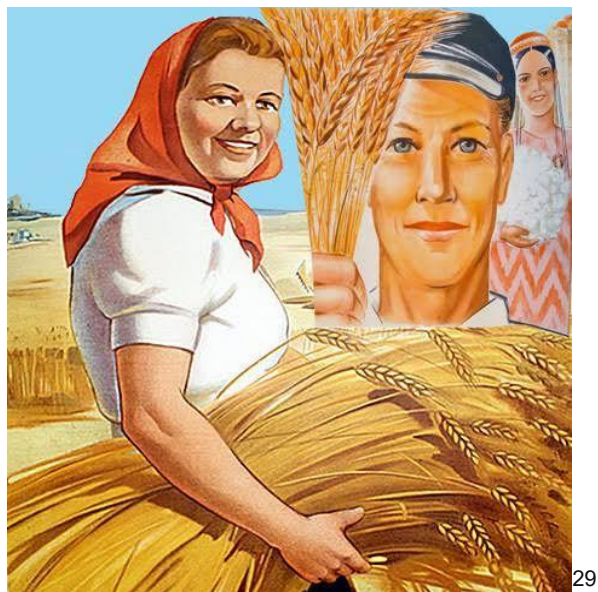
Na segunda aula, realizamos a análise comparativa das representações da mulher durante a Guerra Fria – momento histórico em que a disputa entre Estados Unidos e União Soviética não se limitou ao plano militar e econômico, mas estendeu-se ao simbólico, à disputa por "corações e mentes", como dizia o jargão da época. A imagem da mulher tornou-se, nesse contexto, uma arma poderosa: cada bloco construiu um ideal feminino que refletia e reforçava seus valores, suas aspirações e seus projetos de sociedade. Utilizando a metodologia de Peter Burke (2004)²⁸, projetamos e interrogamos quatro imagens, sempre guiando os estudantes pelo roteiro de análise que havíamos preparado: quem produziu?

²⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁸ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

Quando? Para qual público? Quem ocupa o centro? Quem está iluminado? Quem está à margem? Quem não aparece? Que tipo de feminilidade está sendo construída? Qual projeto de sociedade está sendo projetado?

Cartaz Soviético da Trabalhadora Agrícola



A Imagem 1, um cartaz soviético, representa uma trabalhadora agrícola, produtora de trigo, com postura de autonomia e importância, vestindo roupas de trabalho, com um olhar direto e confiante para o observador.

Trabalhadoras Soviéticas na Indústria Carbonífera

²⁹ SOVIET Union USSR Collective Farm Woman Wheat. [195-]. 1 cartaz, color. Disponível em: <https://vividagallery.com>. Acesso em: 28 ago. 2026.



30

A Imagem 2, também soviética, retrata trabalhadoras na indústria de extração de minério, especificamente na indústria carbonífera, com equipamentos de proteção e ferramentas pesadas, evidenciando a participação feminina em atividades tradicionalmente masculinas e valorizando a força física e a capacidade produtiva da mulher. Os alunos notaram imediatamente que "as mulheres soviéticas parecem fortes, importantes, como se fossem heroínas" – e essa percepção, ainda que intuitiva, já captura o essencial: a propaganda soviética construía a imagem da "trabalhadora heroica", integrada à força de produção, como dever cívico e fonte de realização, em consonância com a ideologia socialista que pregava a igualdade entre os sexos.

Propaganda Americana da Esposa Cozinhando

³⁰ SOVIET socialist realism: painting of heroic women workers shoveling coal in a rail yard, USSR. [195-]. 1 pintura, p&b. Disponível em: <https://www.diomedia.com/stock-photo-soviet-socialist-realism-painting-of-heroic-women-workers-shoveling-coal-in-a-rail-yard-ussr-1950s-image16110331.html>. Acesso em: 28 ago. 2026.



31

A Imagem 3, uma propaganda norte-americana, ilustra uma esposa tradicional, dedicada ao lar, cozinhando e cuidando dos dois filhos, com o marido chegando do trabalho, vestindo terno e gravata, enquanto ela usa avental e segura uma panela, com expressão de contentamento servil.

Propaganda Americana da Dona de Casa e a Geladeira

³¹ [PROPAGANDA de eletrodomésticos com família americana no período da Guerra Fria]. c1955. 1 ilustração, color. Disponível em: <https://pinterest.com>. Acesso em: 28 ago. 2026.



32

A Imagem 4, também estadunidense, reforça o papel doméstico da mulher, mostrando a matriarca em frente a uma geladeira aberta, cuidando dos alimentos, com quatro filhos ao redor, enquanto o marido chega em casa vestindo terno e gravata e segurando garrafas de bebida – clara demarcação de que as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos não eram seu ofício. A partir dela, os alunos observaram que "as americanas parecem felizes, mas presas". Além disso, uma estudante completou: "Elas estão sempre na cozinha, sempre com crianças. Parece que não podem fazer outra coisa.". Essa observação, tão simples e ao mesmo tempo tão precisa, revela a capacidade dos alunos de "ler" as imagens criticamente, aplicando o método de Burke sem sequer terem consciência disso.

Na sequência, confrontamos essas representações com a realidade das mulheres reais, utilizando fontes históricas e depoimentos em um formato que quebrasse a postura de professor autoritário, trazendo um tom de conversa, instigando as participações. Com base nas imagens dos EUA, conversamos sobre o "mal-estar que não tem nome", denunciado por Betty Friedan (1963)³³ em *A mística feminina* – a insatisfação difusa que atingia as donas de casa de classe média, confinadas ao lar e à função de "rainha do lar", mas que não podiam nomear sua angústia. Trouxemos, também, a invisibilização das mulheres negras, que sempre trabalharam fora (como empregadas domésticas, lavradoras, amas de leite) e não se viam naquele ideal branco de classe média, assim como discutimos sobre a violência doméstica que não aparecia nos anúncios de felicidade familiar. Já nas imagens da URSS, confrontamos a ideia da "trabalhadora heroica" com a realidade da dupla jornada: a mulher trabalhava 8 horas na fábrica e depois cuidava sozinha da casa e dos filhos, visto que o Estado não dava conta de suprir todas as necessidades e o "homem novo" socialista ainda não dividia as tarefas domésticas.

³² [ANÚNCIO publicitário norte-americano ilustrando a dona de casa perfeita e eletrodomésticos]. c1955. 1 ilustração, color. Disponível em: <https://pinterest.com>. Acesso em: 28 ago. 2026.

³³ FRIEDAN, Betty. *A mística feminina*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

Nesse momento, tecemos uma reflexão sobre como a lei opera como esfera de poder que constrói discursos, articulando Freire, Williams e Foucault para mostrar que quem produz a lei e quem julga pertencem majoritariamente ao gênero masculino, perpetuando desigualdades. Assim, argumentamos que a desigualdade de gênero se perpetua porque quem produz a lei, quem julga, geralmente é de determinada classe social e, majoritariamente, de um gênero – o masculino –, não havendo, portanto, uma real disposição para mudanças radicais. Essa reflexão, ancorada em Foucault (1987; 1999)³⁴, buscou mostrar que o poder não se exerce apenas pela força bruta, mas também – e fundamentalmente – pela produção de discursos que naturalizam hierarquias. A lei, o direito, o código civil – todos esses instrumentos, elaborados majoritariamente por homens em contextos históricos específicos – não são neutros; eles carregam em si as marcas de quem os fez e dos interesses que servem.

Os alunos, então, começaram a fazer perguntas sobre suas próprias realidades. Com base nisso, percebemos que a turma se dividia entre aqueles que vinham de lares mais conservadores e os que vinham de lares mais progressistas. Uma estudante, por exemplo, disse: "Minha mãe sempre trabalhou fora e meu pai nunca ajudou em casa. Ela dizia que era cansativo, mas que tinha que ser assim.". Outra, de um lar mais conservador, contra-argumentou: "Um casamento pode ser feliz se a mulher fizer a parte dela. Se quando o marido chegar em casa, encontrar uma casa limpa e a esposa for gentil, ele será um bom marido.". Essa afirmação gerou um debate acalorado, que direcionamos para o campo histórico: mostramos que essa "adequação" não é natural, mas foi construída ao longo de séculos por discursos religiosos, científicos, médicos e jurídicos – exatamente como Foucault (1999)³⁵ descreve a produção de saber como forma de poder. O debate, longe de ser um obstáculo, enriqueceu a aula, pois os alunos confrontavam suas visões de mundo e eram provocados a revisitar seus próprios pressupostos.

Por fim, na terceira aula, realizamos a atividade em grupos inspirada em Peter Burke. Os estudantes, divididos em quatro grupos (percebemos aqui que os falantes de espanhol ficaram juntos), receberam as imagens 1, 2, 3 e 4. A partir delas, deveriam debater e produzir uma pequena redação analisando o que observavam, seguindo o roteiro que havíamos entregue. A atividade foi proveitosa e frutífera: os alunos demonstraram diversas interpretações e opiniões sobre o assunto, questionando, interessados no debate e na troca de ideias.

Destaca-se que a presença dos estudantes imigrantes no mesmo grupo revelou a barreira linguística existente, embora eles demonstrassem excelente engajamento e

³⁴ FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1999.

³⁵ ibidem (1999)

reflexões maduras. Um deles observou que "as mulheres nas fotos parecem felizes, mas talvez não fossem na vida real", demonstrando compreensão do conceito de representação, ainda que sem dominar a terminologia acadêmica. Como Chartier (1990)³⁶ nos ensina, as representações são construções que não refletem a realidade, mas a organizam e a classificam – e esses alunos, de forma intuitiva, haviam compreendido essa ideia central.

Segundo Dia: Representações da Mulher no Brasil – Entre o Patriarcalismo, o Estado e a Resistência

O segundo dia foi dedicado à análise das representações da mulher no Brasil, com o objetivo de demonstrar que a "imagem ideal" da mulher brasileira – esposa, mãe, dona de casa, submissa ao pai e ao marido – não é uma essência natural, mas uma construção histórica que foi disputada por diferentes agentes ao longo do tempo. A escolha desse recorte não foi arbitrária: o Brasil, como país de formação colonial, escravocrata e profundamente marcado pelo patriarcalismo, oferece um campo fértil para a análise das representações de gênero, especialmente quando confrontamos as imagens oficiais – produzidas pelo Estado, pela Igreja e pela mídia – com a realidade vivida pelas mulheres reais, que sempre resistiram e transgrediram esses enquadramentos. Como nos ensina Williams (1979)³⁷, a cultura é um campo de batalha entre hegemonia e contra-hegemonia, e a história das mulheres no Brasil é exemplar dessa disputa permanente.

Família Brasileira no Rio de Janeiro - Jean-Baptiste Debret 1839

³⁶ CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

³⁷ WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.



Na primeira aula, abordamos a herança colonial patriarcal, mostrando como a sociedade brasileira nasceu estruturada pela dominação masculina e pela escravidão. Apresentamos a dupla condição das mulheres nesse contexto: a mulher branca de elite, restrita ao espaço doméstico e submetida primeiro ao pai, depois ao marido, com uma educação voltada exclusivamente para o casamento e a maternidade; e a mulher negra escravizada, duplamente oprimida (pelo gênero e pela raça), cujo corpo e trabalho eram propriedade do senhor, e que sofria violências específicas que a historiografia tradicional por muito tempo silenciou. Ao mostrarmos a famosa pintura “Família brasileira no Rio de Janeiro” (A Brazilian Family in Rio de Janeiro), do artista francês Jean-Baptiste Debret, produzida em 1839, questionamos: “Onde estão as mulheres negras nessa imagem?” – uma pergunta que, em sua simplicidade, sintetiza o que Burke (2004)³⁹ ensina: o que uma imagem não mostra é tão importante quanto o que mostra. Afinal, a invisibilização das mulheres negras nos registros oficiais não é um acaso, mas uma escolha política que reflete a hierarquia racial e de gênero que estruturou a sociedade brasileira. Desse modo, quando elas aparecem, assim como na pintura, estão em posição de subalternidade.

Ainda na primeira aula, apresentamos a luta de Nísia Floresta (1832)⁴⁰ que, com seu livro *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, tornou-se precursora da luta pelo direito das mulheres no Brasil, defendendo o acesso à educação para as meninas, a participação

³⁸ DEBRET, Jean-Baptiste. Uma família brasileira no Rio de Janeiro. 1839. 1 imagem (jpg). Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:A_Brazilian_family_in_Rio_de_Janeiro_by_Jean-Baptiste_Debret_1839.jpg>. Acesso em: 7 out. 2026.

³⁹ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

⁴⁰ FLORESTA, Nísia. Direitos das mulheres e injustiça dos homens. 4. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 1989.

feminina na vida pública e a crítica à dupla moral. Logo, perguntamos aos alunos: "Por que uma mulher do século XIX precisou usar um pseudônimo para publicar suas ideias?". As respostas foram diversas – "porque tinha medo", "porque os homens não deixavam" – e nos permitiram iniciar uma discussão sobre como o discurso científico e médico da época construía a imagem da mulher como "naturalmente" frágil, emocional e incapaz de produzir conhecimento, um exemplo do que Foucault (1999)⁴¹ descreve como a produção de saber a serviço do poder.

Em seguida, abordamos o sufragismo, com a atuação de Leolinda Daltro (que fundou o Partido Republicano Feminino em 1910) e de Bertha Lutz (que fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1919), e a campanha intensa pelo direito ao voto entre 1919 e 1932. Mostramos como as sufragistas enfrentaram oposição da imprensa, da Igreja e de setores conservadores que diziam que a política "desvirtuava" a mulher – um discurso que, na época, tentava fixar a "imagem correta" da mulher como confinada ao lar e à família.

Apresentamos também o Código Civil de 1916⁴², que considerava a mulher casada "relativamente incapaz", precisando da autorização do marido para trabalhar fora, viajar, administrar seus próprios bens e receber herança. Nesse contexto, os alunos mostraram surpresa ao perceber que direitos tão básicos e já naturalizados em suas percepções haviam sido conquistados há tão pouco tempo. Essa reação, que se repetiu em vários momentos, evidenciou o quanto a distância histórica pode produzir estranhamento, porém nos permitiu mostrar que essas leis não foram meramente "ultrapassadas", mas expressam uma visão de mundo que ainda persiste em muitos aspectos da sociedade brasileira contemporânea. Ademais, a conquista do voto feminino em 1932, por meio do Decreto 21.076⁴³, foi apresentada como uma vitória importante, mas com restrições: apenas mulheres casadas (com autorização do marido) e viúvas e solteiras com renda própria podiam votar. A ironia histórica veio em seguida: em 1937, o golpe do Estado Novo fechou o Congresso e suspendeu as eleições, de modo que as mulheres conquistaram o direito de votar, entretanto, na prática, não puderam exercê-lo por quase uma década. Os estudantes riram – um riso amargo – ao perceber a contradição: "Elas ganharam o direito, mas não puderam usar?".

Na segunda aula, analisamos as representações da mulher na propaganda varguista, utilizando a metodologia de Peter Burke⁴⁴ para examinar os cartazes produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) durante o Estado Novo (1937-1945). A

⁴¹ FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1999.

⁴² BRASIL. [Lei nº 3.071, de 1 de janeiro de 1916]. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 2 jan. 1916.

⁴³ BRASIL. [Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932]. Decreta o Código Eleitoral. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 3385, 26 fev. 1932.

⁴⁴ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

propaganda oficial construía a imagem da "rainha do lar" – a mulher dedicada à família, à maternidade, à educação dos filhos – com trabalhos permitidos apenas em áreas consideradas "femininas" (professora, enfermeira, costureira) e que não concorressem com os homens no mercado de trabalho. Perguntamos: "Que heroísmo está sendo construído?". Alguns alunos responderam: "O heroísmo materno", "o sacrifício silencioso". "E o que essa imagem não mostra?", questionamos em seguida. Eles começaram a listar: "as mulheres que trabalhavam fora", "as mulheres negras", "as que não queriam ser mães", "a dupla jornada". Algumas respostas vieram mais fáceis, outras apareceram com nossa ajuda. Essa atividade de "leitura" das imagens, orientada pelo roteiro de Burke (2004)⁴⁵, demonstrou como os alunos haviam internalizado a metodologia: não se tratava mais de descrever uma imagem, mas de interrogá-la, de perguntar o que ela escondia, a quem servia, que projeto de sociedade estava projetando.

Propaganda do Sabão Bon Ami, Revista O Cruzeiro, 20 de agosto de 1932



46

Ainda, apresentamos a Enciclopédia Thesouro da Juventude (1911-1927)⁴⁷, um material didático de ampla circulação que educou gerações de meninas com os arquétipos da santa (pureza, devoção, submissão), da princesa (beleza, espera pelo príncipe, destino no casamento) e da dona de casa (eficiência doméstica como realização). Mostramos que a Enciclopédia operava como um dispositivo de formação moral, ensinando as jovens qual deveria ser seu lugar social a partir do olhar masculino e androcêntrico. Os estudantes

⁴⁵ ibidem (2004)

⁴⁶ BON AMI. É tão fácil limpar as janellas. [Anúncio publicitário]. Distribuidores Geraes: Telles, Irmão & Cia. Ltda., São Paulo; Agentes no Rio de Janeiro: Antonio Braga & Cia., [c. 1930–1935]. 1 anúncio, color., 28 x 21 cm.

⁴⁷ THESOURO da Juventude. Prefácio de Clóvis Bevilacqua. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, [192-]. 18 v.

reconheceram nesses arquétipos representações que ainda circulam em filmes, novelas e propagandas: "É tipo a princesa da Disney, que espera o príncipe, né?", comentou uma aluna, estabelecendo uma conexão que demonstrou sua capacidade de pensar historicamente, relacionando passado e presente.

Anúncio Publicitário, Revista Careta em 10 de outubro de 1931



Além disso, discutimos a exceção de Alzira Soriano que, em 1928, foi eleita prefeita de Lajes (Rio Grande do Norte), tornando-se a primeira prefeita da América Latina – uma conquista possível porque o Rio Grande do Norte (RN) havia garantido o voto feminino em 1927, antes do restante do país. Apresentamos, então, a fotografia de sua posse, que seria analisada na atividade individual, mas já a utilizamos para provocar os alunos: "O que essa imagem nos diz sobre a 'solidão da pioneira'? Quem está à margem? Por que ela está isolada no centro?". As respostas iniciais já indicavam a percepção da solidão e da coragem de Alzira, assim como a compreensão de que ela era uma exceção – e que as exceções, por definição, confirmam a regra da exclusão feminina dos espaços de poder.

⁴⁸ 4711 - TOSCA (Anúncio publicitário). Luvaria Franceza (Rua Gonçalves Dias, 54). [S.l.: s.n.], [c. 1930]. 1 anúncio, p&b, 35 x 25 cm.

Fotografia Histórica da Posse de Alzira Soriano (1928)



Em seguida, abordamos a atuação das advogadas Romy Medeiros da Fonseca e Orminda Ribeiro Bastos que, na década de 1950, elaboraram um projeto para acabar com a tutela do marido sobre a mulher casada, resultando na aprovação do Código Civil de 1962 – que finalmente deu às mulheres casadas o direito de trabalhar, viajar, receber herança e administrar seus próprios bens sem autorização do marido.

Após, focalizamos a luta pela anistia durante a Ditadura Militar (1964-1985), com o protagonismo do Movimento Feminino pela Anistia (1975), liderado por Therezinha Zerbini, e as múltiplas formas de resistência das mulheres – na luta armada, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nas greves operárias do ABC paulista nos anos 1970. Por fim,

⁴⁹ POSSE de Alzira Soriano como prefeita de Lajes, RN. 1928. 1 fotografia, p&b. Disponível em: <https://www.tse.jus.br>. Acesso em: 28 ago. 2026.

tratamos das conquistas das mulheres na Constituição de 1988⁵⁰, a "Constituição Cidadã", que contou com a atuação da "bancada feminina" – 26 deputadas federais, apenas 5% do total – e garantiu a igualdade de direitos entre homens e mulheres, a licença-maternidade de 120 dias, o direito ao planejamento familiar e a proteção contra violência no âmbito familiar.

Nesse momento, retomamos a reflexão iniciada no primeiro dia, articulando novamente Freire, Foucault e Williams, mas ampliando-a para outras esferas de poder que produzem discursos e categorias que naturalizam a desigualdade de gênero, a saber:

O humor como discurso de poder: exemplificamos piadas machistas que arrancam risos, mas reproduzem pensamentos problemáticos que povoam o senso comum, naturalizando a inferioridade feminina. Mostramos como uma piada aparentemente "inocente" pode reforçar estereótipos que têm consequências reais na vida das mulheres, como a banalização da violência ou a desqualificação da fala feminina.

A religião como esfera de poder: analisamos como diferentes tradições religiosas produziram discursos que colocam a mulher em condição de inferioridade ou submissão, desde a ideia de que a mulher foi criada "da costela" do homem até a associação da feminilidade ao pecado e à tentação. Evidenciamos que esses discursos, embora frequentemente apresentados como "verdades divinas", são construções históricas que serviram a interesses patriarcais de controle dos corpos e da sexualidade feminina.

A saúde como discurso de poder: utilizamos o exemplo da drapetomania, "doença" inventada no século XIX pelo médico Samuel Cartwright para patologizar a fuga de escravizados, demonstrando como o saber médico foi mobilizado para justificar a escravidão e o controle de corpos negros. Posteriormente, abordamos a histeria como diagnóstico misógino que serviu para silenciar e medicalizar corpos femininos, patologizando a insatisfação feminina e transformando a rebeldia em doença.

A língua como cristalização do machismo estrutural: demonstramos que expressões como "forte como um touro" (masculino) e "vaca" (feminino), "cantar de galo" e "galinha" ou "vagabundo" e "vagabunda" revelam que a própria linguagem atribui valores distintos a homens e mulheres e que nossa língua já traz em si o fato de como nós valem e significamos a mulher de forma distinta dos homens. A partir disso, os estudantes começaram a citar diversos exemplos: "Cachorro é amigo, cadela é ofensa", observou um aluno, e outros complementaram com "ganhão" e "égua", "bom partido" e "solteirona". Essa dinâmica demonstrou como os discentes estavam internalizando a crítica e aplicando-a ao seu próprio cotidiano, o que confirma a potência da abordagem freireana: não se tratava de

⁵⁰ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Edição especial.

transmitir conhecimento, mas de criar condições para que os alunos desenvolvessem uma postura crítica .

Na terceira aula, realizamos a atividade individual de análise de imagem. Cada aluno recebeu a fotografia histórica de Alzira Soriano em sua posse como prefeita de Lajes (RN), em 1928, em que aparece como única mulher em meio a dezenas de homens, todos trajados formalmente, com ela no centro, olhando para a câmera com seriedade. Utilizando o roteiro de análise de Peter Burke⁵¹, os estudantes descreveram a imagem, problematizaram o que observaram (quem está no centro, quem está iluminado, quem está à margem) e, ao final, escreveram sobre uma mulher que admiravam e por quê. A grande maioria analisou a imagem relatando que Alzira devia ser muito corajosa, que era inspiradora e que devia estar amedrontada no meio de tantos homens. Uma aluna escreveu: "Ela está no centro da foto, mas parece sozinha. Ninguém olha para ela, todos os homens olham para frente." Essa observação, que aplica com precisão o método de Burke (2004)⁵², demonstra a capacidade dos discentes de "ler" as imagens criticamente. Quando questionados sobre uma mulher que admiravam, salvo raras exceções, citaram membros da família – na maioria, mães e avós, reconhecendo-as em sua vida cotidiana como verdadeiras heroínas que silenciosamente constroem histórias de superação em contextos de adversidade. Como nos ensina Williams (1979)⁵³, a cultura vivida – as práticas de resistência do cotidiano – é tão importante quanto as grandes narrativas históricas.

4. REFLEXÕES E DISCUSSÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA

A experiência revelou uma turma participativa, com opiniões convictas e disposição para o debate, o que já era esperado pelo contexto periférico e pela vivência cotidiana das desigualdades discutidas em sala. Um episódio particularmente significativo foi a fala de uma aluna que afirmou que, se uma mulher fosse gentil com seu marido, fizesse as tarefas domésticas e "não enchesse o saco", ele não teria motivo para ser violento. Essa manifestação de senso comum conservador, que poderia ter sido recebida como um obstáculo, tornou-se ponto de partida para uma discussão produtiva sobre como a hegemonia patriarcal naturaliza a violência, atribuindo à mulher a responsabilidade pela conduta masculina – exatamente o tipo de representação que Chartier (1990)⁵⁴ nos ensina a desnaturalizar. O debate revelou a divisão da turma entre estudantes de lares mais conservadores e os de lares mais progressistas, e esse tensionamento, longe de ser um

⁵¹ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

⁵² BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

⁵³ WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

⁵⁴ CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

obstáculo, enriqueceu a discussão, pois os alunos confrontavam suas visões de mundo, questionavam-se mutuamente e eram provocados a revisitar seus próprios pressupostos.

A análise comparativa das imagens 1, 2, 3 e 4 revelou a potência da linguagem visual para desnaturalizar representações de gênero. Os discentes rapidamente perceberam que as imagens soviéticas (1 e 2) construíam um ideal de mulher trabalhadora, integrada à produção, como dever cívico e fonte de realização, enquanto as imagens norte-americanas (3 e 4) fixaram a mulher no espaço doméstico, com o eletrodoméstico apresentado como símbolo de libertação – que ironicamente a confinava ainda mais ao lar. Um grupo observou: "as mulheres soviéticas parecem importantes, as americanas parecem felizes, mas presas". Esse confronto com a realidade histórica permitiu que os alunos compreendessem que ambas as representações eram ficções a serviço de projetos políticos distintos: a Guerra Fria foi uma disputa por corações e mentes, e a imagem da mulher se tornou uma arma poderosa nesse confronto. Nas palavras de Chartier (1990, p. 27)⁵⁵, "as representações são armas de luta simbólica" – e os alunos aprenderam a identificá-las como tais, percebendo que nem a "dona de casa feliz" americana, nem a "operária heroica" soviética contavam a história completa, escondendo as dificuldades, as insatisfações e as resistências das mulheres reais.

Além disso, a análise individual da Imagem 5 gerou respostas que revelaram a sensibilidade crítica dos estudantes. A observação de que Alzira Soriano "está no centro, mas parece sozinha" demonstra a aplicação do método de Peter Burke (2004)⁵⁶, que nos leva a interrogar quem está no centro, quem está iluminado, quem está à margem. Sendo assim, os alunos perceberam não apenas a coragem da pioneira, mas também sua solidão – uma "solidão da pioneira" que nos permite refletir sobre a exclusão histórica das mulheres dos espaços de poder. Ainda, quando questionados sobre uma mulher que admiravam, a maioria citou mães e avós. Essa resposta, que à primeira vista poderia parecer limitada, na verdade pode revelar uma compreensão profunda do conceito de resistência cotidiana de Williams (1979)⁵⁷: a cultura vivida – as práticas de resistência do cotidiano – é tão importante quanto as grandes narrativas históricas. Desse modo, os discentes reconheciam em suas mães e avós – mulheres que enfrentavam dificuldades, violências e desigualdades sem o reconhecimento público – as verdadeiras heroínas.

As reflexões sobre lei, humor, religião, saúde e língua como discursos de poder, articuladas a Foucault (1987; 1999)⁵⁸, geraram especial interesse e foram recebidas de forma extremamente positiva. Os alunos passaram a questionar: "se a lei é produzida por homens

⁵⁵ CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

⁵⁶ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

⁵⁷ WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

⁵⁸ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. e A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1999.

de determinada classe social, como ela pode garantir justiça para as mulheres?” Essa pergunta, formulada por uma estudante, sintetiza a potência da abordagem: não se tratava apenas de transmitir informações, mas de criar condições para que os próprios alunos desenvolvessem um pensamento crítico e autônomo. Dessa forma, eles passaram a identificar, em seu cotidiano, piadas, expressões, preconceitos que antes talvez não notassem. Uma discente comentou: "Nunca tinha pensado que chamar alguém de 'galinha' era machismo.". Esse comentário demonstra que a crítica foucaultiana ao poder-saber, quando traduzida em linguagem acessível e articulada às experiências dos estudantes, pode gerar conscientização e transformação. Assim, a análise da língua como cristalização do machismo estrutural permitiu que eles percebessem que a desigualdade de gênero está enraizada em estruturas discursivas que parecem naturais, mas são históricas e, portanto, passíveis de transformação.

Ademais, a presença de alunos imigrantes não lusófonos impôs desafios que nos levaram a refletir sobre as dimensões inclusivas do ensino de História. Embora tenhamos nos esforçado para garantir sua participação – falando pausadamente, solicitando traduções, verificando constantemente sua compreensão –, a barreira linguística permaneceu como obstáculo à plena integração entre eles e os demais. Desse modo, observamos uma barreira de interação que a língua causou. Entretanto, esses estudantes não eram passivos: ao contrário, participaram ativamente quando estimulados, produziram análises e a discente venezuelana fluente em português atuou como mediadora, traduzindo os conteúdos para os colegas. Isso nos lembra que a inclusão não se resume a adaptações técnicas, mas requer uma postura pedagógica que reconheça e valorize a diversidade como potência. A dificuldade foi, sobretudo, a interação com os outros, mas os alunos imigrantes revelaram-se excelentes alunos, tecendo reflexões ótimas sobre o assunto.

Dentre as dificuldades enfrentadas, destacam-se a barreira linguística com os estudantes imigrantes, que exigiu adaptações constantes e paciência, e o confronto com visões de mundo conservadoras, que demandou sensibilidade para não transformar o debate em um confronto, mas em uma oportunidade de aprendizado mútuo. A fala da aluna sobre violência doméstica, por exemplo, poderia ter sido silenciada ou reprimida, mas optamos por problematizá-la coletivamente, o que gerou um dos debates mais produtivos de toda a intervenção. As potencialidades, por sua vez, superaram amplamente as dificuldades: a participação ativa dos discentes, sua disposição para o debate, a qualidade das análises produzidas, o engajamento dos imigrantes, a capacidade de fazer conexões entre passado e presente – tudo isso demonstrou a potência de uma abordagem que articula história cultural, análise de imagens, crítica ao poder-saber e pedagogia da autonomia.

Portanto, concluímos que atividades como essas, que induzem questionamentos sociais e se voltam ao passado com um objetivo claro de conscientização e mudança social,

são uma arma poderosa para formar alunos potentes e desejantes de mudanças radicais. A abordagem ⁵⁹freireana (Freire, 1996) orientou nossa prática em toda a intervenção: não nos posicionamos como meros transmissores de conhecimento, mas como problematizadores, criando situações em que os estudantes pudessem questionar suas próprias realidades e construir conhecimentos de forma autônoma. O estímulo constante ao debate, a valorização das opiniões e a abertura para que trouxessem suas experiências para a discussão contribuíram para que a turma se tornasse protagonista do processo de aprendizagem. Como afirma ⁶⁰Freire (1996, p. 47), "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste relato foi alcançado: a experiência no Pibid História confirmou a potência da imagem como linguagem para o ensino de história, demonstrando que a análise sistemática de fotografias e propagandas, orientada pela metodologia de ⁶¹Peter Burke, permite que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre as representações de gênero, desnaturalizando papéis que o senso comum apresenta como "naturais". Além disso, a intervenção atingiu seu objetivo de demonstrar como o "ser mulher" não constitui uma essência, mas uma construção histórica permanentemente disputada por diferentes agentes – Estado, Igreja, movimentos feministas e mídia – com interesses diversos.

Os resultados observados – alunos engajados, debates produtivos, análises críticas, identificação com figuras históricas e cotidianas de resistência, reflexões sobre a própria linguagem e suas implicações – demonstram que o ensino de História pode, e deve, formar sujeitos potentes e desejantes de mudanças. A presença de estudantes imigrantes não lusófonos, embora tenha imposto desafios, enriqueceu a experiência ao trazer perspectivas outras para o debate, e a forma como lidamos com as barreiras linguísticas – falando mais devagar, solicitando traduções e valorizando a participação mesmo com dificuldades – pode servir de referência para outras experiências em contextos de diversidade.

Como afirma ⁶²Paulo Freire (1996, p. 32), "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio". A educação é sempre um ato político, e o ensino de História, em particular, é uma ferramenta poderosa para a formação da consciência crítica.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁶⁰ ibidem (1996, p. 47).

⁶¹ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: Edunesp, 2004.

⁶² FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 p. 32

Ao ensinar que "mulher" é um conceito historicamente construído e permanentemente disputado, contribuímos para que os alunos compreendam que o mundo em que vivem não é natural ou imutável, mas resultado de processos históricos – e, portanto, passível de transformação.

Além do que foi realizado, proposições para futuras intervenções incluem: ampliar o recorte para incluir análises de imagens produzidas por movimentos feministas contemporâneos, estabelecendo um diálogo mais direto entre as representações históricas e as lutas atuais; desenvolver atividades que envolvam a produção de imagens pelos próprios estudantes, como cartazes ou fotografias, para que possam experimentar, na prática, o poder de construir representações alternativas; aprofundar a discussão sobre a interseccionalidade, abordando, de forma mais sistemática, como raça, classe e gênero se articulam nas representações; e criar estratégias mais robustas de inclusão para alunos não lusófonos, como materiais bilíngues ou atividades que valorizem suas línguas e culturas de origem.

Que as sementes lançadas nessas seis aulas continuem germinando e que os alunos se tornem, como almejava Freire, sujeitos de sua própria história, capazes de interrogar as imagens que os cercam, desnaturalizar as representações hegemônicas e construir um mundo mais justo e igualitário.