

Eixo Temático

2. Educação no Campo e Políticas Públicas

Título

A PREDOMINÂNCIA DO GÊNERO FEMININO NAS AÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU / RJ

Autoras

Márcia Figueira Marques Da Silva
Darlene Camargo Gomes De Queiroz
Neide Amorim Ernesto

E-mail

marciafmarques@gmail.com
profdarlenedequeiroz@gmail.com
neidepierre@ig.com.br

Palavras-chave

PNAIC; Professoras-Alfabetizadoras e História Da Educação.

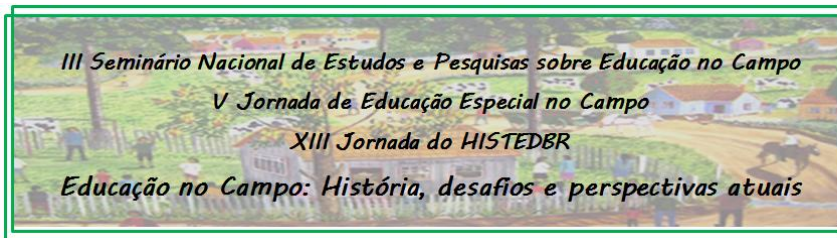
Resumo

Este artigo surgiu com base nas ações do PNAIC sobre a legislação e a formação de professores alfabetizadores,, no que concerne à prática docente e de como concebem as ações do pacto no cotidiano escolar. Pretende também relatar a constatação feita no local de formação desses profissionais, onde pudemos observar predominância do gênero feminino na turma deste município. A partir desta observação, esse artigo busca ainda realizar um estudo sobre a história da educação e da concepção da predominância do gênero feminino nas classes de alfabetização do magistério e, principalmente, na formação de professores do PNAIC.

Texto Completo

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC emergiu em 2012 de programas anteriores do governo, tais como o Ciclo de Alfabetização e o Pró-letramento, que tentaram resolver a questão da alfabetização, considerada por

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



especialistas como o momento mais crítico da educação brasileira e um marco na vida escolar da criança, pois a partir deste pilar ela poderá se apropriar de diversas experiências educacionais.

Tais tentativas de resolver o entrave das séries iniciais do Ensino Fundamental tinham como meta alfabetizar os alunos até os nove anos de idade. Após algumas pesquisas, FERRERO (1996), MORTATTI (2006), SMOLKA (2012) e SOARES (2013), em âmbito nacional, os resultados mostram claramente que uma grande parte das crianças brasileiras chega ao final do ensino fundamental por volta dos onze anos de idade sem estar alfabetizada. Geralmente, essas crianças são promovidas às séries finais do Ensino Fundamental com as habilidades da escrita, da leitura, tampouco das operações matemáticas, pouco desenvolvidas, o que dificulta a aquisição e a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, o estudo entre os pesquisadores, educadores e especialistas da educação citados, evidenciou que as crianças chegam de formas diversas ao seis anos de idade nas escolas e, neste ponto, é possível “construir uma convergência que permita que essas crianças compartilhem experiências, trilhem percursos e aprendizados” que permitam que sejam alfabetizadas ao longo de três anos, no máximo, e até oito anos de idade.

Segundo informações de Cesar Callegari, Secretário da Educação Básica do MEC, a taxa de analfabetismo aos 8 anos de idade é ainda muito grande e encontramos diferentes níveis de analfabetismo entre as diversas regiões do país. A construção da proposta inicial do PNAIC partiu da apresentação e discussão com cada um dos estados e o Distrito Federal, audiências com o Conselho Nacional de Educação e representação do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação e de apresentação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Cada um dos estados em parceria com o MEC e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF que tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação



pública com qualidade social definiram o modo de implantação e as formas de atuação com os sistemas, as redes de ensino e as Universidades formadoras.

O acordo assumido resultou na reafirmação do Compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, expresso por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O processo de alfabetização do sujeito ganha uma importância singular na medida em que a sociedade se concebe mais ou menos letrada. Para que os conhecimentos possam ser adquiridos pelos alunos, com sucesso em toda sua trajetória escolar, a qualidade de sua iniciação nas práticas de leitura e escrita deve garantir avanços que sejam cumulativos e, no percurso, não deixe para trás aprendizagens que possam comprometer seu desempenho como leitor, escritor e compreendedor da realidade vista, sentida e expressada. (CALLEGARI, Secretário da Educação Básica do MEC)

O PNAIC tem como eixo principal a formação de professores. Os professores dos municípios de todo o Brasil que aderiram ao pacto, participam da formação. Faz-se necessário esclarecer que adesão ao pacto é uma decisão individual de cada professor das classes de alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental).

A formação continuada destes professores viabiliza as ações deste programa, visto que nestes espaços de formação, as interações de seus participantes propiciam a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Em uma visita à turma de formação continuada de professores que aderiram ao pacto no Município de Nova Iguaçu, deparamo-nos com uma classe de professores onde predominava o gênero feminino. Tal observação chamou-nos a atenção para o fato e, em conversa com os organizadores e professores-orientadores da formação continuada do pacto, os mesmos sinalizaram que a predominância do gênero feminino nas classes de formação continuada de professores-alfabetizadores é notória, não apenas nesta formação, mas principalmente no segmento de “alfabetização”, que compreende as classes de escolaridade dos 6 a 8 anos de idade, onde há predominância de profissionais do sexo feminino.



Diante dessa realidade, instigamo-nos a buscar respostas na própria história da educação, no tempo e no espaço de onde a profissão de professor foi concebida e na história das mulheres alfabetizadoras, assim como na formação inicial e continuada destas profissionais no Brasil.

1 A História da Formação de Professores no Brasil

A educação, durante muito tempo, foi considerada uma função estritamente masculina. Os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras.

Com a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, a mulher é chamada a assumir o seu “papel social” na educação dos filhos. Perrot (2008) diz que:

De início as mulheres parecem confinadas. A sedentariade é uma virtude feminina, um dever das mulheres ligadas à terra, à família e ao lar.[...]Para Kant, a mulher é a casa. O direito doméstico assegura o triunfo da razão; ele enraíza e disciplina a mulher, abolindo toda vontade de fuga. (p.135)

Porém, não é a sua entrada no magistério que permitiu que as separações e discriminações efetuadas com base nas relações de gênero não estivessem presentes na escola. Elas já estavam arraigadas na instituição escolar e mudar as relações excludentes de gênero não dependia somente da aceitação da mulher como docente. Perrot (2008) afirma que:

Entre as duas guerras, foram as professoras primárias que desenvolveram um sindicalismo ativo, muito sensível às reivindicações das mulheres, inclusive quanto ao controle da natalidade, o que as envolveu em processos judiciais. (p 150)

Como consequência da abertura do magistério às mulheres, há a desvalorização do trabalho da mulher imitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom”. E essa associação é baseada em certas relações que as



remetem a função da maternidade, em sua habilidade em cuidar de crianças e a feminilidade, também associada ao trabalho de educar as crianças ainda na infância.

No Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Quando os portugueses vieram para o Brasil, eles acabaram por trazer seus modelos de comportamento e dominação na época da colonização. Nesse modelo da cultura ocidental judaico-cristã, patriarcal, determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes (FREITAS, 2000).

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência.

No Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Na colonização, os portugueses vieram para o Brasil trazendo seus modelos de comportamento e dominação. Esse domínio era patriarcal, típico na cultura ocidental judaico-cristã, e foi aperfeiçoado durante anos pelo sistema capitalista em ascensão. A sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes (FREITAS, 2000).

Tal paternalismo, segundo FREITAS, fazia com que a mulher restringisse sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja. O impacto dessa restrição levou a mulher a se recolher ao âmbito doméstico, “à condição de mera reprodutora, tornando-se apenas um objeto de domínio masculino”. Segundo Piori (2006),

Com a feminização do magistério, as assim chamadas “características naturais femininas” são articuladas às tradições religiosas da atividade docente, dando-lhes outra conformação. A Professora é consagrada “mãe espiritual”. (p 463)



A mulher não precisava ter boa formação. Precisava apenas conhecer as primeiras letras e cálculos aritméticos básicos, com o intuito de “domesticá-la”, já que nesta época muitos adjetivos pejorativos a ela eram atribuídos: “mulher pecadora”, “tentação permanente” e frequentemente associada a Eva, que incentivou Adão a cometer pecados.

O marido deixar a mulher trabalhar era considerado um perigo para sua integridade e para a integridade de sua família, e do homem que sobre ela detinha o poder, pois a traição era temida. E, portanto, a mulher era subjugada à superioridade ativa do homem, que devia controlá-la, afastando essa tentação. PRIORI (2006) diz que:

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa história se deu também no terreno das relações de gênero. (p. 454)

Podemos dizer que, através do magistério, considerado um trabalho feminino, que a mulher brasileira conseguiu abrir caminho ao exercício profissional. Até a independência do Brasil não existia educação popular. Depois desta oferta, o ensino tornou-se gratuito e público, inclusive para mulheres a partir da primeira lei do ensino (datada de 1827) que deu direito à mulher de se instruir (porém com conteúdos diferenciados dos ministrados aos homens) e que admitiu o ingresso de meninas na escola primária (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

A formação de professoras do sexo feminino se fez necessária, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos e assim, o primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu, em Niterói (RJ), em 1835, e tinha no seu estatuto alguns pré-requisitos para quem quisesse cursá-lo: a “boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos” (MARTINS, 1996, p. 70).

Nessa época, o currículo do estudo feminino era diferenciado do masculino: as moças se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. As mulheres professoras eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para estabelecer níveis de salário, portanto, reforçava-se com isso a



diferença salarial. Assim, as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual (FREITAS, 2000).

Entretanto, mesmo sendo um direito garantido por lei, a maioria das mulheres não tinha acesso à instrução, com exceção daquelas que pertenciam às elites e às classes ascendentes, pois a segregação da mulher continuava presente na sociedade. A elas eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: certidão de casamento certidão de óbito do cônjuge, sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação e que usasse vestuário “decente”.

A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão de obra: os assalariados.

No século XIX, A educação aliava-se ao desejo de modernização das classes dominantes, pela necessidade que a produção tinha de contar com trabalhadores especializados. Deste modo, cresceram as pressões exigindo educação, e, com elas, primeiramente começou a expandir-se o número de professores masculinos, simultaneamente acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma aprovada pela sociedade.

Na realidade, a participação feminina no magistério foi incentivada muito mais pelo fato de que as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, os homens não aceitariam um salário menor; então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua vocação para essa profissão.

Até os anos de 1930, o magistério era o único trabalho considerado digno para as mulheres e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional . Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo.



Após a entrada maciça da mulher no magistério, o homem foi, até mesmo, impedido de ingressar nos cursos normais. Confirma-se esse fato com o decreto 7941, promulgado em 1943 no Distrito Federal (que na época era a cidade do Rio de Janeiro), que criou uma nova organização para o Curso Normal, *proibindo* o ingresso de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996).

Com isso, a desvalorização da profissão foi aumentando, junto com a justificativa de que a mulher deveria ter o “dom” para o magistério e, assim, seu salário (que já era pequeno) poderia ser menor, até porque esse dinheiro não seria para sustentar a família, pois caberia ao homem essa função.

A feminização do magistério continua até hoje se perpetuando a tal ponto de ainda refletir na profissão, desvalorizando o papel da mulher docente cada vez mais. E o homem cada vez mais distante das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis. As profissões também estas são ainda escolhidas de acordo com essa diferenciação: as profissões consideradas movidas pela emoção seriam próprias das mulheres e as ligadas à inteligência seriam patrimônio exclusivo dos homens.

2. Século XX: A predominância do gênero feminino nas classes de Alfabetização

A feminização do magistério continua até hoje e podemos inferir que esse aspecto ainda reflete na profissão, desvalorizando o papel da mulher docente cada vez mais. E o homem cada vez mais distante das salas de aulas no primeiro segmento do Ensino Fundamental e totalmente distante das classes de alfabetização. Considera-se que o homem continua optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis.

Em pleno século XXI, ainda observamos que as profissões consideradas “mais rentáveis” no passado, estas são ainda escolhidas de acordo com essa diferenciação: as profissões movidas pela emoção são próprias das mulheres e as ligadas à inteligência de patrimônio exclusivo dos homens.



Parece-nos que essa premissa acaba por influenciar ainda as mulheres deste século. A escolha da profissão de professora das classes de alfabetização, chamadas de professoras-alfabetizadoras, ainda carrega os atributos da visão de que a profissão docente é para mulheres e o homem, quando a concebem, atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, no segmento do Ensino Médio, ou em faculdades.

Tal escolha não deveria estar atrelada a um “dom”, como era considerada antigamente e sim numa escolha consciente, ainda que por uma ideologia que não deve ser confundida por mera “paixão”, a qual possa mover uma profissional a lutar por uma educação de qualidade no segmento em que escolheu atuar. Moreira (2001), afirma que:

É necessário destacar a *legitimidade da escolha das mulheres* que, conscientemente, preferem ser donas de casa ou profissionais em áreas femininas por tradição, no caso em que a escolha é verdadeira. Dito de outra forma, quando se baseia no conhecimento de toda a gama de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento pessoal inerentes a uma profissão ou ocupação. O que se discute é a restrição das possibilidades oferecidas/percebidas pelas mulheres e não as escolhas baseadas na liberdade pessoal. (p. 81)

A autora (2001) ainda diz que não é o estímulo às mulheres para ingressarem em ocupações tradicionalmente masculinas e de homens em profissões tradicionalmente femininas que levarão a condições de igualdade no mercado de trabalho. Pois, esse estímulo não consideraria “as necessidades, saberes e habilidades de cada pessoa, ou os obstáculos culturais que deverão enfrentar, individualmente [...]” (p. 82).

Almeida (1998) considera que a profissão, apesar de ter sido desvalorizada com a entrada das mulheres no magistério, continua a ser escolhida por mulheres que, apesar de tudo, gostam da profissão, têm amor por ela. E não é esse fato que interfere nos preconceitos sobre o magistério, pois gostar da profissão não impede de lutar para melhorar as condições de exercê-la:

[...] se por um lado educar e ensinar são uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de



paixão, a paixão pelo possível [...] Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (p.76)

3 Formação Inicial e Formação Continuada de Professoras alfabetizadoras do PNAIC

A formação inicial e a formação continuada, em nossa opinião, não podem ser desassociadas, pois ambas estão ligadas ao cotidiano e à prática de sala de aula. São nesses espaços que podemos discutir as práticas com as professoras e refletir como concebem a alfabetização e sobre as dificuldades e sucessos encontrados e, nessas oportunidades, contribuir para a melhoria do trabalho docente.

Quando reconhecemos que a escola é um espaço em constante movimento de construção e reconstrução de saberes, vemos nas professoras-alfabetizadoras, através de seus relatos, a relação de sua prática docente adquirida em sua formação inicial e sua prática reflexiva, através de seu contato com as crianças em sala de aula, da relação com as demais colegas professoras nos encontros pedagógicos e de suas experiências dentro e fora da escola e em outros espaços de aprendizagem.

Através de sua percepção e reflexões, elas são capazes de encontrar as respostas sobre o sucesso e o fracasso e de como buscar ações para resolver os entraves do seu cotidiano em sala de aula.

Também é verdade que, nos espaços de formação, deparamo-nos com outras professoras-alfabetizadoras que nos relatam grande dificuldade em lidar com o fracasso escolar e de resolver as questões do seu dia-a-dia.

A formação continuada nos mostra um caminho para a socialização de saberes adquiridos que ainda não vemos na teoria e nem nos livros, mas que tem sido eficazes em suas práticas. Tornam-se pesquisadoras de suas próprias práticas. Nos espaços de formação, as professoras tem a oportunidade de ter voz, de abandonar a postura de subalternidade e ser sujeito de uma ação transformadora em sala de aula.

Através de suas práticas exitosas, elas registram os resultados obtidos, a fim de demonstrá-los nos espaços de encontro de professores e divulgá-los. Nesses espaços, elas terão possibilidade de beneficiar-se das práticas das demais colegas. E nessa troca



de conhecimentos, todos se beneficiam. Esta atividade de pesquisa-ação tem se mostrado eficiente nas práticas colaborativas. GARCIA (2001) diz que:

Nesse processo de transformação da professora-alfabetizadora em pesquisadora estabelece-se assim um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano de sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. (p.23)

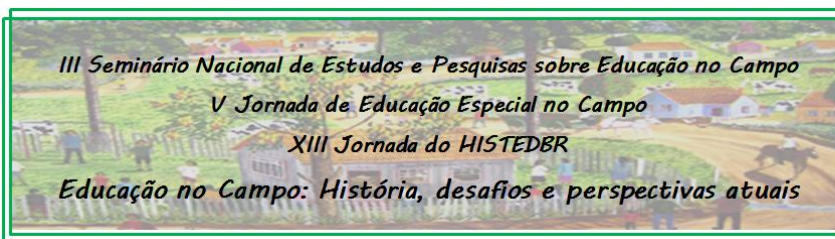
A frequência e a continuidade da formação em que essas experiências ocorrem é que vão dando sentido de continuidade trazendo novas percepções sobre a perspectiva do processo até o momento alcançado na formação. Garcia ainda diz que:

A chegada de uma ideia nova, principalmente, se ela destoa de um conjunto de verdades (sentimentos, pensamentos, percepções) já configurado como um porto seguro, traz a exigência de um trabalho que o sujeito terá de realizar, ou passar ao largo de um estímulo que se aproxima, registrando-o como algo desprovido de sentido – e arquivá-lo ou considera-lo como algo a ser assimilado e submetido a um teste de veracidade, por assim dizer.” (p 165)

A formação de professores poderá tornar-se mais rica se os saberes de cada um forem levados em conta nas escolas normais e que a eles sejam enriquecidos pelos saberes de cada escola normal para outras possibilidades de conhecimentos. É sempre importante trocar os saberes e experiências de cada um nas formações de professores. E o que se espera de um professor é que ele participe de debates, saiba argumentar e posicionar-se politicamente.

Como o próprio nome já diz, é formação, porque os saberes não são estáticos e é continuada, pois o conhecimento precisa estar sempre em movimento, incorporando novos conceitos e novos saberes, frente as novas ferramentas que nos são representadas.

Deste modo, fica evidente a necessidade de uma formação continuada de professores, onde se possa trocar conhecimentos e acrescentar novos saberes e, mais que isso, possibilitar a interação de participantes com interesses comuns.



Considerações Finais

Não podemos negar que o ofício do magistério está presente na mulher, visto que sua emancipação e conquistas ainda são muito recente na história das mulheres. Entretanto, não há como ignorar que esse trabalho não está desassociado de ter amor pela profissão.

O que esperamos desta observação é que este amor não impeça de enxergar as imposições sociais como no passado e que a faça lutar por seus ideais e conquistas. E que ela cada vez mais busque por conhecimentos e invista cada vez mais na sua formação.

É necessário que a subjetivação que a sociedade exerce sobre a mulher não seja maior do que seus impulsos pessoais e a vontade de lutar por ideais. Afinal, não há coisa melhor do que fazer do seu ofício um prazer e um modo de batalhar pelo que se deseja.

Destacamos aqui que a docência foi profissão masculina, e isso faz com que se ache natural a feminização do magistério. Assim, a memória forma uma escolha inerente às mulheres pelo magistério.

A memória dos primórdios da educação deve ser vista não só pelo vínculo com o poder, com seus processos que tentaram constituir o indivíduo para controlá-lo e pela tentativa de manter a tradição de “lugar de homem” e “lugar de mulher”.

Se a nossa memória nos leva a esquecer as opções que não foram efetuadas e nos deixa a contemplar as que foram alcançadas, é preciso sejam lembradas que as escolhidas sejam sempre objeto de uma maior reflexão e possível mudança.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

_____. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.



CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

COSTA, M. V. **O magistério e a política cultural de representação e identidade.** In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional.** v. 3, São Paulo:UNESP, 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/neccso/frame10.html> Acesso em: 22 jul.2003.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias.** Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Leite Regina. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, C. **A escola e seus profissionais.** Rio de Janeiro: Agir. 1997.

LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, **Representação.** In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MELLO, J.C. LEITE, E. **Discursos velados: memória e cotidianidade feminina.** In: LEMOS, M. T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) **Memória, Identidade e Representações.** Rio de Janeiro: 7 letras,2000, p. 38-42.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Trad. Angela M.S. Corrêa.1. ed. 1ª impressão. -São Paulo; Contexto, 2008

PRIORI, Mary Del. BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil.** 8ª ed.-São Paulo: Contexto, 2006.