



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**ANDRÉIA ALMEIDA DE FREITAS**

**O Lugar das mulheres no Ensino de  
História: entre conquistas e  
silenciamentos**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro/2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO DE HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL

DISSERTAÇÃO

**O LUGAR DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CONQUISTAS E  
SILENCIAMENTOS**

ANDRÉIA ALMEIDA DE FREITAS

RIO DE JANEIRO

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE  
HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

TEMA: O LUGAR DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE  
CONQUISTAS E SILENCIAMENTOS

ANDRÉIA ALMEIDA DE FREITAS

Sob a orientação da Professora Doutora

**Jaqueline Gomes de Jesus**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Ensino de História –  
ProfHistória - da Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

RIO DE JANEIRO

Dezembro de 2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



**TERMO Nº 28 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)**

**Nº do Protocolo: 23083.004182/2024-04**

**Seropédica-RJ, 30 de janeiro de 2024.**

Termo de Aprovação

Nome do(a) discente: ANDREIA ALMEIDA DE FREITAS

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO , área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 05 de dezembro de 2023

Dra. ELETA DE CARVALHO FREIRE, UFPE Examinadora Externa à Instituição

Dra. LETÍCIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO, UFPI Examinadora Externa à Instituição

Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Examinadora Interna  
Dra. JAQUELINE GOMES DE JESUS, IFRJ Presidente

*(Assinado digitalmente em 01/02/2024 14:26 )*

GENY FERREIRA GUIMARAES  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CTUR (12.28.01.30)  
Matrícula: 1253262

*(Assinado digitalmente em 01/02/2024 11:35 )*

ELETA DE CARVALHO FREIRE  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 289.701.794-53

*(Assinado digitalmente em 30/01/2024 10:53 )*

LETÍCIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 035.058.623-39

*(Assinado digitalmente em 30/01/2024 13:55 )*

JAQUELINE GOMES DE JESUS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 852.352.021-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **28**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/01/2024** e o código de verificação: **fb4b564551**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca  
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F862I Freitas, Andreia Almeida de, 1976-  
O LUGAR DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: entre  
conquistas e silenciamentos. / Andreia Almeida de Freitas. -  
Nova Iguaçu, 2023.

112 f.

Orientadora: Jaqueline Gomes de Jesus.

Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, ProfHistória, 2023.

1. Ensino de História. 2. História das mulheres. 3. Gênero. 4.  
Políticas públicas. 5. currículo. I. Jesus, Jaqueline Gomes de, 1978-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
ProfHistória III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

## **AGRADECIMENTOS**

Toda minha gratidão a Deus que me sustentou em todos os momentos, sobretudo, na escrita desse trabalho, sem Ele nunca conseguiria ter chegado até aqui.

À minha família que é meu fôlego, minha alegria, meu maior tesouro, dedico esse trabalho a vocês: Júnior, Laura e João. Amo vocês!!!

À minha mãe minha base de sustentação, meu suporte, meu socorro em todo tempo...

À minha orientadora Jaqueline, que com muita paciência me incentivou e inspirou...

## RESUMO

O trabalho buscará compreender como a partir das lutas e dos movimentos sociais, novos temas foram inseridos no Ensino de História e como através de políticas públicas voltadas para as mulheres, com ênfase no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e a BNCC Anos Finais, a história das mulheres e as relações de gênero foram incorporadas ao currículo de História. Nessa direção contaremos com as contribuições dos estudos decoloniais e das teorias pós-críticas do currículo como uma possibilidade de “superar” as possíveis dificuldades encontradas no Ensino de História para incorporar a história das mulheres e as relações de gênero. Oferecendo assim, novas possibilidades, através de novas abordagens para a construção de novos saberes a partir de uma consciência crítica sobre a realidade de que a história ensinada, não deve ser percebida sob uma ótica universal, mas vista através de uma perspectiva que identifique homens e mulheres como sujeitos historicizados e por isso relevantes e dinâmicos no processo histórico.

**Palavras-chave:** Ensino de História, história das mulheres, gênero, políticas públicas, estudos decoloniais, currículo

## **ABSTRACT**

The work will seek to understand how, based on struggles and social movements, new themes were inserted into History Teaching and how through public policies aimed at women, with an emphasis on the National Policy Plan for Women and the BNCC Final Years, the women's history and gender relations were incorporated into the History curriculum. In this direction, we will count on the contributions of decolonial studies and post-critical theories of the curriculum as a possibility to “overcome” the possible difficulties encountered in History Teaching to incorporate women's history and gender relations. Thus offering new possibilities, through new approaches to the construction of new knowledge based on a critical awareness of the reality that the history taught should not be perceived from a universal perspective, but seen through a perspective that identifies men and women as historicized subjects and therefore relevant and dynamic in the historical process.

Keywords: History Teaching, women's history, gender, public policies, decolonial studies, curriculum



## RÉSUMÉ

Le travail cherchera à comprendre comment, à partir des luttes et des mouvements sociaux, de nouveaux thèmes ont été insérés dans l'enseignement de l'histoire et comment, à travers des politiques publiques destinées aux femmes, en mettant l'accent sur le Plan politique national pour les femmes et les dernières années du BNCC, l'histoire des femmes et les relations entre les sexes ont été intégrées au programme d'histoire. Dans cette direction, nous compterons sur les apports des études décoloniales et des théories post-critiques du curriculum comme possibilité de « surmonter » les éventuelles difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'histoire pour intégrer l'histoire des femmes et les relations de genre. Offrant ainsi de nouvelles possibilités, à travers de nouvelles approches de construction de nouvelles connaissances basées sur une conscience critique de la réalité selon laquelle l'histoire enseignée ne doit pas être perçue dans une perspective universelle, mais vue à travers une perspective qui identifie les hommes et les femmes comme des sujets historicisés et donc pertinent et dynamique dans le processus historique.

Mots clés : Enseignement de l'histoire, histoire des femmes, genre, politiques publiques, études décoloniales, curriculum

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Igualdade e equidade.....	49
<b>FIGURA 2</b> – Capa do jornal Nós, Mulheres.....	78
<b>FIGURA 3</b> - Capa do jornal Nós, Mulheres.....	78

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Objetivos – Educação para Igualdade e Cidadania.....	41
<b>TABELA 2</b> – Metas e linhas de ação – Educação para Igualdade e Cidadania.....	42
<b>TABELA 3</b> – Quantas vezes a palavra gênero aparece na BNCC?.....	51
<b>TABELA 4</b> – Quantas vezes a palavra mulher aparece na BNCC?.....	52
<b>TABELA 5</b> – Quantas vezes a palavra mulheres aparece na BNCC?.....	52
<b>TABELA 6</b> – Quantas vezes a expressão orientação sexual aparece na BNCC?.....	52
<b>TABELA 7</b> – Quantas vezes a palavra feminismo aparece na BNCC?.....	53
<b>TABELA 8</b> – Quantas vezes a expressão relações de gênero aparece na BNCC?.....	53
<b>TABELA 9</b> – Quantas vezes a expressão história das mulheres aparece na BNCC?.....	53
<b>TABELA 10</b> – Na parte destinada à História Anos Finais, quantas vezes aparece as palavras gênero e mulher/mulheres?.....	54
<b>TABELA 11</b> – Conceitos operados em cada teoria do currículo.....	70

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

COVID – Doença do Coronavírus

DEAM- Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIAPN – Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPM – Plano Nacional de Políticas para Mulheres

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

SEDIM - Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher

SEPM – Secretaria Especial de Políticas para Mulheres

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1</b> - O lugar das mulheres na historiografia brasileira: um longo caminho a ser percorrido	
1.1 O feminismo brasileiro e as suas contribuições para a história das mulheres...	17
1.2 As mulheres na historiografia brasileira: “para fazê-las existir, viver e ser”.....	25
1.3 Plano Nacional de Políticas para Mulheres: a luta documentada.....	36
<b>CAPÍTULO 2</b> - O lugar das mulheres nas políticas públicas voltadas para a educação: com foco no PNPM e BNCC Anos finais – História	
2.1 As políticas públicas voltadas para as mulheres na educação.....	43
2.2 A BNCC Anos Finais - História – o documento.....	48
2.3 Quando o silêncio fala mais alto.....	63
<b>CAPÍTULO 3</b> - O lugar das mulheres no Ensino de História: como os estudos decoloniais e as teorias pós-críticas podem contribuir para uma reflexão sobre os silenciamentos em torno da história das mulheres	
3.1 Os estudos decoloniais e suas contribuições para o Ensino da História sob a perspectiva de gênero.....	68
3.2 As teorias pós-críticas do currículo e as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva com seus estudos sobre identidade e diferença.....	76
3.3 Novas abordagens no Ensino de História: por que precisamos incorporar a história das mulheres no Ensino de História.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>PRODUTO</b> - Formação continuada: como as oficinas pedagógicas podem contribuir para dar às mulheres lugar no Ensino de História	
- O fazer docente como prática política	
- Formação continuada: oficinas pedagógicas	
- Descrição do Produto	
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	

*O verdadeiro foco da mudança revolucionária nunca está simplesmente nas situações opressivas das quais nós tentamos fugir, mas sim naquele pedaço opressor que está plantado no fundo de cada um de nós.*

*Audre Lorde*

## INTRODUÇÃO

*"Por muito tempo na história 'anônimo' era uma mulher."*

Virginia Woolf

A célebre frase da escritora Virginia Woolf em sua obra *Um teto todo seu* no início do século XX entrega o devido retrato do lugar destinado às mulheres naquele período e nos anos que se seguiriam. A autora que em sua obra se posicionava diante dos papéis desempenhados pelas mulheres e a inserção dessas na literatura, deixa explícito seu posicionamento em relação à historiografia que caminhava na direção de uma construção histórica predominantemente masculina e excludente. As mulheres são apagadas constantemente do relato histórico, essa percepção se insere no início do século XX, mas nos dias de hoje também vemos o mesmo processo acontecer, desde o mais remoto lugar aos grandes centros, ousar dizer, até nos espaços onde as leis são criadas para "todos". Mesmo relegadas aos espaços dos silenciamentos, as mulheres sempre reivindicaram sua representação social e sua atuação como sujeitos históricos, mesmo que seus atos fossem considerados subversivos. Vinte anos depois Simone de Beauvoir publica *O Segundo Sexo*, a obra foi emblemática e em alguns aspectos chocou as bases da sociedade patriarcal, pois desconstruía a ideia de que a mulher estava destinada biologicamente a ser mulher, a autora propunha que a mulher se constrói ao longo de sua história e cultura onde está inserida. A obra de Simone de Beauvoir foi leitura de cabeceira da juventude feminina acadêmica aqui no Brasil, sendo uma grande referência para o movimento feminista na Europa e Américas.

O que essas grandes autoras têm em particular é uma inquietação diante dos enquadramentos sociais impostos às mulheres, que engessavam e oprimiam não permitindo romper com seus lugares sociais impostos. A contribuição dessas e de outras autoras foram muito importantes, sobretudo, para o amadurecimento do movimento feminista, culminando assim, com a reivindicação de direitos, espaços e igualdade de condições em relação aos homens. É importante pontuar que o movimento feminista nasce em um contexto Norte global branco e passa a influenciar outras partes do mundo, inclusive aqui no Brasil, pontuo aqui a cor do feminismo, porque o termo mulheres é amplo e diverso, contempla mulheres negras, quilombolas, indígenas, lésbicas, trans, que também reivindicaram pautas

que o feminismo branco, nortista e heteronormativo não contemplava, dentro desta perspectiva algumas autoras como Angela Davis, Lélia Gonzales, Bell Hooks e Sueli Carneiro trouxeram inúmeras contribuições para se pensar o feminismo negro.

A proposta da pesquisa está afinada com essa reivindicação de direitos, direito a existência dentro do relato histórico. Sabemos que ao longo dos anos, muitas conquistas foram alcançadas no que diz respeito ao direito das mulheres, e na própria escrita da história, contudo, ainda há muitas barreiras a serem rompidas no sentido da inclusão da história das mulheres e das relações de gênero no Ensino de História. Nesse sentido o trabalho buscará compreender como a partir das lutas e dos movimentos sociais, novos temas foram inseridos no Ensino de História através de políticas públicas voltadas para as mulheres, com ênfase no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e a BNCC Anos Finais – História. Nessa direção contaremos com as contribuições dos estudos decoloniais e das teorias pós-críticas do currículo como uma possibilidade de “superar” as dificuldades encontradas no Ensino de História para incorporar a história das mulheres e as relações de gênero. Oferecendo assim, novas possibilidades, através de novas abordagens para a construção de novos saberes a partir de uma consciência crítica sobre a realidade de que a história ensinada, não deve ser percebida sob uma ótica universal, mas enxergada através de óculos, que identifique homens e mulheres como sujeitos historicizados, portanto, atuantes no processo histórico vivido e experimentado.

Para melhor construção da pesquisa realizada, o trabalho está dividido em quatro capítulos, no primeiro capítulo faremos um panorama do movimento feminista aqui no Brasil, entendendo que o movimento de mulheres teve uma contribuição extremamente importante para denunciar a ausência das mulheres no relato histórico e para trazer as lutas das mulheres para a esfera pública e com isso reivindicar que a mulher fosse pauta de políticas públicas. Ainda no primeiro capítulo buscaremos entender como a História aos poucos foi incorporando a temática da história das mulheres como tema e categoria de análise. Por fim trataremos a luta das mulheres com um recorte a partir dos anos 1970 com a Conferência da ONU, e as que se seguiriam, passando pela Constituinte e finalizando com a instituição da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e o Plano Nacional de Políticas para Mulheres.

No segundo capítulo a proposta é a análise do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, o eixo destinado à Educação para Igualdade e Cidadania e a BNCC Anos Finais – disciplina História, a proposta é a análise dos documentos, com a finalidade de verificar primeiramente o diálogo entre o PNPM e a BNCC a partir da perspectiva política da transversalidade de gênero e como a BNCC incorporou a história das mulheres e as relações de gênero em sua elaboração. Finalizando o capítulo traremos as contribuições de Raewyn Connell sobre justiça social e a importância das instituições estarem comprometidas com as discussões de gênero como um caminho para superação das desigualdades.

No terceiro capítulo compartilho as contribuições dos estudos decoloniais e das teorias pós-críticas do currículo como uma reflexão e um direcionamento para que o(a) professor(a) encontre possibilidades de enxergar o relato histórico a partir de novas perspectivas que não as apresentadas pelo ponto de vista europeu (colonial), além de compreender que as seleções curriculares se realizam tendo em vista disputas de poder que operam para a reafirmação da diferença e a construção de identidades. Finalizando proponho duas abordagens a partir da perspectiva da história das mulheres e das reflexões sobre os estudos decoloniais.

No quarto capítulo apresento meu produto, as oficinas pedagógicas como estratégia de formação continuada e como um instrumento de exercício prático para trocas e construção de novos saberes. Neste capítulo faço uma breve fundamentação teórica acerca da oficina, bem como, destaco a importância da formação continuada do(a) professor(a) como direito a ele(a) assegurada por força de lei.

Dentro das questões que me fizeram pensar e elaborar a pesquisa verifico que em minha prática docente percebo os assuntos relacionados não só ao gênero, mas a raça e classe social são tratados com melindre e na maior parte das vezes encontro inclusive em mim um despreparo para lidar com tais situações dentro do espaço da sala de aula e no planejamento de minhas aulas. Como professora minha preocupação é garantir que meus alunos se identifiquem como sujeitos constitutivos do fazer histórico, espero que eles se vejam representados quando leciono, contudo, muitas vezes me deparo com as limitações impostas pela minha não experiência e formação que não me prepararam para trabalhar com a diversidade. Quando penso na elaboração das minhas aulas, não levo em consideração as subjetividades



trazidas pelos meus alunos, no entanto, sei que a todo momento, mesmo que eu não me dê conta disso essas subjetividades atravessam meu espaço de docência. Compartilho essa limitação enquanto professora, porque assim como Paulo Freire, penso que o professor deve ser o principal crítico de sua prática e porque enquanto educadora entendo que só através de uma aprendizagem relevante, autônoma e libertadora faremos com que nossos alunos se reconheçam no outro e desenvolvam empatia e respeito à diversidade. Sendo assim, reconheço a importância de incorporar a história das mulheres e os estudos de gênero no Ensino de História para além de um novo olhar sobre o ensino, que seja desenvolvido um novo olhar para os sujeitos e que quando o(a) professor(a) prepare suas aulas ele leve em consideração que aprendizagem também está relacionada a representação, a identidade, e que o olhar antes de se dirigir ao currículo precisa ir de encontro aos alunos. Como mulher sei as dificuldades que encontrei para conseguir dar prosseguimento aos estudos em meio ao trabalho que precisava exercer, a maternidade e o casamento. Em sala de aula muitas vezes me deparo com alunas que se ausentam da escola para atender uma demanda familiar ou porque engravidam. Em outros momentos as dinâmicas escolares também destacam as diferenças de gênero, seja através de piadinhas, expressões já sedimentadas pelas estruturas sociais, nos livros didáticos e até mesmo quando enquanto educadores reproduzimos a opressão.

Nossa formação enquanto docentes ainda é muito distante da realidade vivenciada no chão da escola. A universidade privilegia ainda o conhecimento enciclopédico e europeizante, nos cursos de História isso é uma realidade gritante. Não existem disciplinas voltadas para as discussões sobre o gênero, não há espaço para esse assunto, enquanto isso os(as) docentes ficam “perdidos” e sobre a cobrança do cumprimento de currículos que na maioria das vezes não fazem o menor sentido para os alunos, que em meio a suas subjetividades, não se veem representados na história contada nos livros.

A realidade é que as temáticas sobre o gênero em tempo algum foram tão discutidas quanto nos dias de hoje e ainda nos deparamos com a precariedade de abordagem na universidade e nas escolas, que sequer discutem sobre essas questões quando elaboram seus currículos e seus projetos. Se enquanto sociedade queremos nos distanciar da brutalidade que vemos todos os dias, ao ligarmos a tv

ou abirmos os jornais e vemos mulheres, gays, travestis e negros sendo assassinados precisamos nos ocupar com a educação de nossos alunos e a formação de nossos educadores. Conceber hoje uma escola que atenda essas demandas é um objetivo que como educadores buscamos alcançar, através da luta pelos direitos que contemplem as particularidades e principalmente uma mudança de consciência, isso é urgente e necessário se queremos vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária.

## 1. O LUGAR DAS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO

Para entender o lugar das mulheres no Ensino de História, faremos um breve panorama buscando compreender como a historiografia incorporou o tema mulheres e o gênero como categoria de análise histórica e objeto de estudo. Para isso, faremos um histórico incluindo o movimento feminista, a inclusão das mulheres na historiografia e as políticas públicas voltadas para a mulher, sobretudo, a partir da criação da Secretaria de Políticas para Mulheres em 2003<sup>1</sup>, no governo Lula. Esse panorama terá uma grande importância na construção do trabalho apresentado, para entendermos os caminhos que entrelaçam a trajetória das mulheres, sua luta por meio dos movimentos sociais, seu registro na historiografia e as conquistas através das políticas públicas voltadas para mulheres.

### 1.1 - O FEMINISMO BRASILEIRO<sup>2</sup> E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES

Se fizéssemos uma radiografia da historiografia das mulheres, possivelmente encontraríamos as contribuições e influências do movimento feminista. Na verdade, ao longo da história, as grandes transformações do ponto de vista social e político estão intimamente relacionadas aos movimentos sociais<sup>3</sup>, às reivindicações de grupos que de uma forma ou de outra se sentem discriminados, invisibilizados e sem ter acesso a igualdade de condições, sejam elas, sociais, políticas ou econômicas. Com o movimento feminista não ocorreu de forma diferente, grande parte de direitos conquistados pelas mulheres são frutos de reivindicações geradas no movimento. Essas reivindicações ou posicionamentos são percebidos ao longo da história e testemunham que nem sempre a mulher esteve passiva diante da estrutura social que lhe era imposta, muitas vezes utilizavam seu lugar social para manifestar seu

---

<sup>1</sup>DECRETO Nº 4.625 DE 21 DE MARÇO DE 2003

<sup>2</sup> Feminismo brasileiro como um conceito que identifica sua particularidade como uma experiência histórica que enuncia genérica e abstratamente a emancipação feminina e, ao mesmo tempo, se concretiza dentro de limites e possibilidades, dados pela referência a mulheres em contextos políticos, sociais, culturais e históricos específicos. (SARTI, 2004, p.35)

<sup>3</sup> O sentido do conceito de movimento social utilizado está relacionado à perspectiva de DIANI e BISON (2010, p.221)

descontentamento e sua capacidade de intervir e interagir com as demandas do seu tempo.

A autora Constância Lima Duarte faz um grande apanhado sobre o movimento feminista no Brasil e já aponta indícios desse movimento no século XIX, com os escritos de Nísia Floresta Brasileira Augusta, que rompe com os limites da esfera privada, para escrever em jornais na chamada “grande” imprensa.

[...] no século XIX as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve ligada sempre a um feminismo incipiente. (MOREIRA,2003, p.267)

No início do século XX, no Brasil, o movimento feminista começa a dar seus primeiros passos na direção da configuração que reconhecemos hoje. A luta, no entanto, estava relacionada aos direitos das mulheres relativos à cidadania, essas mulheres lutam por educação e o direito de votar. A historiadora Joana Maria Pedro<sup>4</sup> denomina essa fase do movimento, como feminismo de primeira onda, enquanto Celi Regina Jardim Pinto<sup>5</sup> denomina esse primeiro momento como “feminismo bem-comportado”, também conhecido como movimento sufragista. Entendemos ser apropriado dizer que, a divisão do feminismo em ondas, atende a um cerne de organização política do chamado feminismo hegemônico, não desconsiderando as inúmeras lutas por direitos das mulheres, inclusive violências e enfrentamentos dessa violência, numa perspectiva contra colonial.

Esse movimento do início do século XX é reconhecido pela liderança de Bertha Lutz<sup>6</sup>, esse feminismo não tem a intenção de desconstruir estereótipos e lugares estabelecidos entre homens e mulheres, seu foco não é a opressão feminina ou as discussões de gênero. Seu interesse é que as mulheres possam ocupar os

---

<sup>4</sup>PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v.24, n.1, p. 77-98, 2005

<sup>5</sup>PINTO, Celi Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. 119 p. (Coleção História do Povo Brasileiro).

<sup>6</sup>LUTZ, Bertha foi uma bióloga brasileira especializada em anfíbios, pesquisadora do Museu Nacional. Depois de ter contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, criou as bases do feminismo no Brasil. Uma das principais bandeiras do feminismo na época era o sufrágio feminino.

espaços de cidadania. Para a autora o golpe de 1937<sup>7</sup> provoca um certo recuo no movimento, que só voltará a ter relevância e impacto na década de 1970. Ainda assim, neste entreposto houve inúmeras atuações de mulheres, sobretudo na década de 1950.

É a partir de lutas íntimas, portanto, que as mulheres iniciam um questionamento quanto à realidade social, criando os primeiros movimentos feministas, marcados por uma grande diversidade de reivindicações. Antes das historiadoras foram as feministas que fizeram a história das mulheres. O feminismo evidenciou a ausência da figura feminina no território historiográfico, criando as bases para uma história das mulheres feita por historiadoras. (DEL PRIORE,2001)

A década de 1960 é reconhecida internacionalmente como o marco das lutas feministas, porque em várias partes do mundo as mulheres se colocaram em um lugar de contestação do status estabelecido, ao considerar a década de 1960 como marco, não é correto desconsiderar os movimentos (ondas) que ocorreram anteriormente, contudo, o movimento nas décadas de 1960 e 1970 está mais coeso e articulado, com pautas mais delineadas, ou seja, apresentando uma maior maturidade. O Brasil nesse período respirava os ares pesados da ditadura militar, que deixou muitas marcas naqueles que se engajaram nos movimentos de contestação e enfrentamento. Nesse período tão conturbado o feminismo se mostra atuante nas universidades, nas atividades culturais, na luta armada, na imprensa e na esquerda. Esse período no Brasil também foi marcado pela desconstrução de valores estabelecidos pela sociedade tradicional e o questionamento sobre os papéis ocupados por homens e mulheres. As discussões acerca dos lugares ocupados na esfera pública e privada foram absorvidas pelo movimento feminista, que começa a questionar esses posicionamentos estereotipados e a apresentar o espaço do lar(privado) também como questão política, reivindicando seus direitos, inclusive sobre seus corpos.

No ano de 1975, a ONU institui o Ano Internacional da Mulher e a década da mulher, essa data se torna um marco para que todos os países filiados se ocupassem de enfrentar e superar as dificuldades que impediam o pleno exercício da cidadania para as mulheres. Para a autora Maria Lygia Quartim de Moraes, o Ano Internacional da Mulher foi uma referência de extrema importância para a

---

<sup>7</sup> Golpe de 1937 ou golpe do Estado Novo foi liderado pelo então presidente Getúlio Vargas com apoio das forças armadas.

elaboração do movimento feminista no Brasil, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, pois foi uma oportunidade para que as mulheres pudessem discutir seus problemas específicos e ampliassem os debates para outros setores sociais. Nessa mesma década a imprensa se apresenta como uma alternativa de difusão de temas sensíveis para as mulheres, os jornais *Brasil Mulher* e *Nós, mulheres*, tinham como característica o fato desses jornais serem a voz de um coletivo de mulheres, o *Brasil Mulher* publicado pela *Sociedade Brasil Mulher* e o *Nós, mulheres*, publicado pela *Associação de Mulheres*. Não havia interesse comercial e lucrativo, e em muitos momentos ou quase sempre passavam por problemas para o financiamento das edições, o objetivo maior era o de que cada vez mais coletivos de mulheres tivessem acesso, por isso muitas vezes esses jornais eram levados para debates em reuniões de associações. O discurso de esquerda é base do conteúdo ideológico desses jornais, seu corpo editorial, bem como seus colaboradores, revela as pistas de que grande parte de seus agentes são filhos da luta armada e de uma intelectualidade engajada<sup>8</sup>. Na década de 1980 surge o *Jornal Mulherio*, produto do coletivo de mulheres do Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, esse jornal se difere dos anteriores, sendo vinculado a uma instituição de pesquisa e a uma rede profissionalizada. Seu editorial não estava comprometido com nenhuma pauta específica, mas com todos os assuntos que afetavam as mulheres, abrindo espaços de discussão ampla de diferentes posições políticas.

Após a anistia, e com a “flexibilização” do Estado frente ao início do processo de redemocratização, as questões próprias do movimento feminista começam a ganhar uma amplitude maior e o que antes era pauta de discussão e manifestação ganha status de reivindicação dentro das políticas públicas e por fim, o aprofundamento das reflexões sobre gênero. Percebe-se então a partir dessas tendências duas vertentes dentro do movimento, uma que estava mais voltada para o mundo do trabalho e a igualdade de direitos entre os sexos, sendo esta que buscou influenciar as políticas públicas e outra vertente que buscava propor uma

---

<sup>8</sup> FREITAS, Andreia Almeida. “O pessoal é político” Nas páginas do jornal *Nós Mulheres*, monografia de conclusão de graduação em História – UFRRJ, 2017.

subjetividade maior sobre o tema e se manifestou, sobretudo, nos grupos de reflexão e convivência.<sup>9</sup>

Nos anos 1980 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. As ideias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular. (SARTI, 2004, 42p)

A consolidação do movimento dos anos 1980 e o retorno das feministas exiladas nos “anos de chumbo” da ditadura militar, trouxe um novo frescor ao movimento, pois, com o retorno dessas mulheres e suas experiências vividas tanto na Europa (Paris), quanto na própria América do Sul (Chile) foi possível uma atuação mais técnica e especializada acerca do movimento que anteriormente tinha contornos já bem definidos, porém com um caráter mais panfletário. Alguns grupos formaram ONGs, buscando transformações efetivas nas políticas públicas, institucionalizando o movimento. Essa institucionalização estimulou as pesquisas no meio acadêmico voltadas para a temática das mulheres e as reivindicações do movimento pouco a pouco foram sendo transformadas em ações governamentais voltadas principalmente para a violência contra a mulher com a criação das delegacias (DEAM), uma atenção maior à saúde da mulher e com a elaboração da Constituição Federal de 1988 tendo um olhar mais “cuidadoso” à condição da mulher, e a desvinculando da tutela de seu marido.

Sobre isso, autora Jacqueline Pitanguy faz uma interessante reflexão a respeito da luta pelos direitos das mulheres no Brasil destacando dois grandes momentos: a ditadura e a democracia, segundo a autora a ação política desenvolvida pelo movimento feminista nos dois momentos vividos no Brasil demonstram a capacidade de atuação eficiente na luta por leis e políticas públicas.

De fato, ao longo das três últimas décadas do século XX, e ainda hoje, existe uma clara conexão entre o ativismo feminista e as mudanças em legislações discriminatórias, a proposição de novas leis, a implementação de políticas públicas e a resistência aos retrocessos (PITANGUY, 2018, p.82)

---

<sup>9</sup>SARTI, Cynthia A. Feminismo e Contexto: lições do caso brasileiro. Cadernos de Pagu, número 16, 2001

Destacando o período de redemocratização e a elaboração da Constituição, no governo Sarney, através da lei 7353, foi instituído o CNDM – Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres. O conselho tinha por objetivo organizar um programa de trabalho que considerasse na reconstrução das instituições democráticas, uma constituição que estivesse comprometida com a igualdade de direitos entre homens e mulheres. De forma prática, o papel do CNDM era fomentar e organizar eventos nas diversas capitais do Brasil com o propósito de engajar os Estados e unificar os movimentos sociais nessa mesma iniciativa. Além disso, ao Conselho também cabia o incentivo e a luta pela maior participação de mulheres no Congresso Nacional. A partir dos encontros foi elaborada a Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes, o documento foi entregue ao então presidente do Congresso Ulisses Guimarães.

Esse foi um capítulo vitorioso na história da luta das mulheres por seus direitos. Cerca de 80% das proposições foram incorporadas ao texto constitucional, outras levaram a mudanças nos códigos civil e penal, em leis complementares, ou na criação de novas leis e serviços, como as Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAM) e as Casa Abrigo. (PITANGUY, 2018, p.89)

O reconhecimento das vitórias conquistadas pelas mulheres não desconsidera que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito a superação das desigualdades de gênero e outras contradições percebidas dentro do movimento feminista. A autora Cynthia Sarti aponta que a ideologia feminista sob o ponto de vista da construção de uma nova subjetividade feminina e masculina confronta-se com os conflitos e as tensões nessas relações, que não se resolvem facilmente, pois, se constituem parte de um inconsciente coletivo. A autora cita Pierre Bourdieu<sup>10</sup>, quando este utiliza a expressão “violência simbólica”, ou seja, o discurso do dominador internalizado no dominado que o faz cúmplice de sua própria dominação. A internalização dessa violência simbólica foi se tornando visível nos atendimentos dos casos de violência doméstica contra a mulher e contra crianças, demonstrando a complexidade das relações construídas sobre o alicerce da dominação e do autoritarismo, heranças da cultura patriarcal. Outro ponto imbricado do movimento feminista é a sua natureza híbrida, para Cynthia Sarti:

---

<sup>10</sup> A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de exercer ou a sofrer. (Bourdieu, 1996, p.16)



[...] um movimento que embora tenha sido fundado em uma identidade, é ao mesmo tempo recortado por clivagens sociais e referências culturais muito distintas, isso aconteceu porque as mulheres não constituem uma categoria universal, exceto pela projeção de nossas próprias referências culturais. As mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos. A análise do feminismo, portanto, não pode ser dissociada do contexto de sua enunciação, que lhe dá significado.

Nessa perspectiva percebe-se que o movimento feminista apresenta algumas contradições, não sendo ele universal, no sentido de não alcançar ou não ser visto como relevante do ponto de vista de sua enunciação inicial. A não ser que seja percebido dentro de um contexto próprio. Podemos perceber isso quando verificamos que o movimento feminista brasileiro nasce dentro da intelectualidade, de um grupo seleto de mulheres que pertenciam a uma classe social privilegiada, com acesso a formação educacional e profissional diferenciada. Enquanto que a maioria das mulheres brasileiras ocupava-se com outras vivências, não compartilhando as mesmas oportunidades e por isso tinham bandeiras diferentes do movimento. Por isso, enquanto movimento social relevante e com amplitude nacional, o movimento feminista enfrentou desconfiança e resistência, que ainda hoje é sentida, sobretudo, nos círculos mais conservadores da população. Outra questão importante percebida dentro do movimento que sugere a sua não universalidade é identificar o sentido do ser mulher. A que mulheres o feminismo contempla? A autora Sueli Carneiro no artigo *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* mostra como é importante não só entender o movimento feminista sob a perspectiva de promover uma igualdade de gênero, mas é crucial incorporar na agenda do movimento de mulheres a questão racial, entendendo que a mulher negra compõe boa parte da população feminina do país e é atravessada por questões muito particulares de sua condição e por isso são necessárias políticas demográficas na área da saúde, nas questões relacionadas às violências sofridas e ao mercado de trabalho, ou seja, políticas que atentem para a particularidade da mulher negra. Sueli Carneiro destaca a origem do movimento feminista como, um movimento de origem branca e ocidental centrado primordialmente nas diferenças de gênero não levando em consideração aspectos raciais e sociais, e isso tem feito com que a mulher negra se mobilize a fim de que, seja integrada ao movimento as especificidades raciais, étnicas, culturais, religiosas e de classe social.

Penso que a educação pode ser um caminho que proponha a desnaturalização dessas estruturas que ainda hoje, apesar de todos os avanços ainda sufocam e deixam marcas profundas. A escola precisa incorporar as discussões de gênero, sabemos que o Brasil é o quinto país onde mais mulheres são assassinadas. Diante dessas constatações é importante refletir sobre a formação de nossos alunos e o papel social da escola na mudança dessas estatísticas. As problematizações das questões de gênero nas salas de aula, da educação básica, contribuem para desnaturalizar posições e comportamentos sobre masculinos e femininos, para pensar como as relações de gênero, raça e classe estão imbrincadas e compreender como a ampla diversidade de grupos e novos arranjos familiares fazem com que os alunos e professores carreguem toda essa subjetividade para o espaço escolar. Ter essa percepção permite a ampliação das discussões e a superação das construções sexistas, homofóbicas, segregacionistas e preconceituosas.<sup>11</sup>Essa desnaturalização dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade dentro do ensino-aprendizagem se propõe reavaliar além da formação do(a) professor(a), também o currículo escolar. É evidente que a escola não deve ser responsabilizada pelas mazelas do mundo, e nem esse texto têm a intenção de fazê-lo, contudo, não se pode negar a importância da escola na educação voltada para a formação de identidades, da empatia, da solidariedade e para a diversidade. Ofertar uma educação que se propõe a discutir sobre a diversidade requer um olhar crítico sobre a sua prática, como disse Paulo Freire requer um olhar voltado para a desconstrução de posicionamentos eurocêntricos e discriminatórios sob os quais fomos forjados. “Faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 2019, p.37)

A escola é um lugar que precisa fomentar práticas que preservem a justiça social, uma das possibilidades é a implementação de debates regulares entre os alunos e a comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) e a capacitação do quadro de professores e funcionários da escola, através de formações continuadas que abram um espaço de diálogo e onde de fato exista um comprometimento com a

---

<sup>11</sup> ZABARTO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. In: Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun,2015. p.49-65

formação que resulte em transformação. É necessária uma mudança na perspectiva sob quais são as funções da escola, compreendendo que a escola forma para a cidadania, para o respeito às diferenças, tendo em vista a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A autora Bell Hooks em sua obra *O Feminismo é para todo mundo: Políticas Arrebatadoras* aponta:

Senão trabalharmos para criar um movimento de massa que ofereça educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e práticas femininas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. Contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente a nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre feminismo é pra todo mundo. (HOOKS, 2020, p.48)

As contribuições do movimento feminista são incontáveis e o passar dos anos têm mostrado os avanços e as mudanças nas vidas das mulheres brasileiras. Temos aprendido a ter consciência sobre o lugar que ocupamos, sobre representatividade e, sobretudo, quem nós somos e o lugar que queremos ocupar. O movimento feminista e de mulheres foram sem sombra de dúvidas os grandes impulsionadores das políticas públicas voltadas para as mulheres, sem esse esforço coletivo creio que ainda estaríamos vivendo em uma sociedade ainda mais preconceituosa e misógina. Muitos setores da sociedade, ainda hoje, mesmo com tantas conquistas, tentam diminuir as vozes do feminismo, sob o pretexto de que todos são iguais e que todos têm acesso aos mesmos direitos. Essa universalização, essa ideia de manter o masculino como universal tem silenciado e invisibilizado a mulher na história e na vida. Pensar o feminismo como um movimento que ultrapassa os limites ideológicos é pensar em reestruturar instituições que culturalmente tem a responsabilidade de promover a cultura da diversidade, da tolerância e do respeito às diferenças e com isso a transformação de nossa sociedade. Temos ainda um longo caminho pela frente.

## 1.2 - AS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: “PARA FAZÊ-LAS EXISTIR, VIVER E SER<sup>12</sup>”

A frase da historiadora Mary Del Priore destacada no título retrata o que deveria ser uma das funções da história: dar voz e visibilidade aos mais variados personagens que participaram, contribuíram e até hoje se fazem presentes como agentes que interagem e movem a roda da história. A autora está falando de forma específica das mulheres que ao longo do tempo tiveram suas vozes e ações invisibilizadas por uma história que estava a serviço de retratar os acontecimentos sob a ótica masculina e europeizante. Ao responder à pergunta sobre a importância ou a utilidade da história das mulheres, a historiadora expõe: “dar vida às mulheres”, trazer à existência e mostrar sua relevância. O tema mulheres durante muito tempo pertenceu ao obscurantismo da historiografia e mesmo hoje ainda enfrenta certa resistência da academia, sobretudo daqueles que insistem em manter um discurso histórico eurocentrado. Dentro dessa perspectiva faremos uma discussão sobre como a historiografia brasileira incorporou o tema mulheres em sua escrita. Também repercutiremos as influências do movimento feminista bem como as contribuições da Escola dos Annales no trabalho dos historiadores que empreenderam o desafio de resgatar a presença feminina na história.

A escrita da história, bem como aqueles que se encarregavam de pesquisar e analisar as fontes históricas, durante muito tempo esteve a serviço de construir uma memória e um passado descrito a partir dos feitos de grandes homens. A nossa memória histórica foi construída a partir de “mentes grandiosas”, “grandes feitos” e personagens que muitas vezes são manipulados por quem conta a história. Nosso patrimônio histórico em grande parte não conta a história a partir do povo, na verdade o povo, as “minorias” quase sempre são desconsideradas na escrita histórica. Durante o século XIX o paradigma de orientação teórica para a pesquisa histórica que se destacou foi o historicismo. O autor José Carlos Reis explica que os neopositivistas consideravam ciência aquilo que poderia ser descrito e explicado de forma objetiva, enquanto que, para os historicistas a ciência também detinha um caráter subjetivo, sobretudo, as ciências humanas, que tinham nos indivíduos e as

---

<sup>12</sup> PRIORE, Mary Del. História das Mulheres, as Vozes do Silêncio. In FREITAS, Marcos Cesar de. Historiografia Brasileira em Perspectiva, São Paulo Contexto 2007. p. 8

ações destes, seu objeto de estudo. Para os historicistas não é possível considerar as ciências da natureza da mesma forma que as ciências humanas, essas consideram a especificidade da operação cognitiva. Observa-se um avanço na abordagem nas ciências humanas, contudo, o historicismo, tinha como um de seus pontos principais o relato histórico sob o ponto de vista das relações políticas.

Com a virada para o século XX e os avanços científicos, foi possível paulatinamente desconstruir e dar novos significados para a pesquisa histórica. Na década de 1920 os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, da escola francesa, inauguram a Escola dos Annales, a pesquisa historiográfica ainda era influenciada pelo historicismo, no entanto, a partir dos Annales há uma nova perspectiva na pesquisa e escrita histórica. As principais características da Escola dos Annales são: as mudanças nos paradigmas da pesquisa histórica e uma ampliação na variedade de fontes históricas. A proposta também seria um diálogo com outras disciplinas, propondo uma aproximação da História com as Ciências Sociais, Antropologia, Psicologia e uma possibilidade de considerar elementos históricos que anteriormente eram esquecidos, através da diversificação das fontes históricas, tais como: diários, fotografias, cartas, panfletos etc. A primeira geração dos Annales tem uma característica marcante que é a tentativa de problematizar ao invés de somente narrar fatos, o olhar seria de interpretar a partir de hipóteses e recortes. A segunda geração dos Annales situa-se entre 1946 e 1969 e tem como Fernand Braudel seu grande expoente, autor de extrema importância para a Escola dos Annales e criador do conceito de “longa duração”, conceito que explora as relações entre evento, estrutura e conjuntura.<sup>13</sup>A chamada Nouvelle Historie ou “terceira geração dos Annales” tem os historiadores Jacques Le Goff e Pierre Nora, como uns de seus principais nomes, o ano de 1968 marca um novo momento na historiografia.

Não é apenas esta mudança institucional nos Annales o que dá a 1968 a posição de um marco da história do movimento. Para começar, há todo um contexto histórico mais amplo que faz do período que se segue a esta data uma nova era. O próprio ano ficou celebrizado na História Contemporânea por ter trazido uma série de movimentos sociais, políticos e contraculturais em escala mundial. Acontecimentos impactantes assinalam sua passagem, tais como o assassinato de Martin Luther King nos Estados Unidos e o movimento de Maio de 1968 em Paris, além de greves gerais e manifestações estudantis no mundo inteiro, inclusive no Brasil. Muitos cientistas políticos e historiadores avaliam o conjunto de acontecimentos dramaticamente expressos por este ano, e a própria década de 1960 como

---

<sup>13</sup> BARROS, 2012, p. 261

um todo, como ponto de chegada de um grande processo, e estendem para depois deste ano o período de ruptura. Enquanto isso, outros avaliam o ano de 1968 como ponto de partida de novos tempos, ele mesmo produtor de rupturas importantes. De todo modo, a data se tornou emblemática. (BARROS, 2012, p.306)

A Nouvelle Historie traz com ela novos contornos, sobretudo no que diz respeito à escala de observação, que agora considera, não somente a macro-história, mas as micro realidades, um olhar mais atento para aquilo que muitas vezes não era considerado, não era visto, entra em cena a chamada micro-história. Essa nova perspectiva histórica muda radicalmente o olhar do historiador, abrindo novas possibilidades de observação e mudando assim seu ofício. A História cultural passa a ser uma nova ferramenta que traz consigo novos questionamentos, um deles sobre a ideia de uma História total, defendida pela primeira e segunda geração dos Annales. Entra em cena a relativização dessa história totalizante, onde a história conta com a possibilidade de ser contada a partir de recortes, de visões particulares. Dentro dessa perspectiva da história que abraça uma variedade de fontes, temas e abordagens é que caminharemos, entendendo que as contribuições da terceira geração do Annales e a emergência dos movimentos sociais, sobretudo o movimento feminista, despertam o olhar para a invisibilidade das mulheres na escrita da história.

Durante muito tempo a participação das mulheres na história foi um território obscuro, as mulheres não tinham protagonismo, sempre se encontravam atreladas ao papel do homem. A história sempre foi contada sob a perspectiva masculina, quando mencionada, as mulheres eram apresentadas como “perturbadoras do homem”, figura ligada ao pecado e a luxúria. Os estereótipos criados no século XIX baseados nos estudos naturalistas, como aponta Michelle Perrot, destina ao homem, o cérebro, figura racional capaz de liderar e tomar decisões, enquanto às mulheres destinou-se o coração, os sentimentos, sendo assim, dentro da historiografia coube ao homem ocupar lugar de superioridade e ação pública, enquanto às mulheres restou o espaço da domesticidade, da família, do privado. O silenciamento em torno das mulheres na historiografia não foi um exclusivo brasileiro. Países como Estados Unidos e França que tiveram a vanguarda de movimentos sociais relacionados à liberdade feminina e a igualdade de direitos também tardaram a reconhecer as mulheres nos espaços acadêmicos de produção de conhecimento. As décadas de

1970 e 1980 estão marcadas pela inserção das mulheres nestes espaços até então destinados apenas aos homens.

Através do movimento feminista os questionamentos em torno da participação das mulheres na história e em sua escrita fazem com que o campo se amplie, contudo, Mary Del Priore aponta que o perigo estaria na história das mulheres ser apenas considerada uma história paralela e esse não era o objetivo.

Não nos interessa, aqui, fazer uma história que apenas conte a saga de heroínas ou de mártires: isto seria de um terrível anacronismo. Trata-se, sim, de focar as mulheres através das tensões e das contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e seu tempo, entre elas e as sociedades nas quais estavam inseridas. Trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher, o grupo e o fato, mostrando como o ser social, que ela é, articula-se com o fato social que ela também fabrica e do qual faz parte integrante. As transformações da cultura e as mudanças nas ideias nascem das dificuldades que são simultaneamente aquelas de uma época e as de cada indivíduo histórico, homem ou mulher. (PRIORE, 2004, p.9)

O grande desafio que se apresenta é reconhecer as mulheres como sujeitos históricos, tal qual como os homens eram, entendendo sua participação, problematizando seus espaços de atuação, considerando seu esforço na formação de nossa nação. À medida que a historiografia foi problematizando e expondo a participação das mulheres na história, foi preciso fazer uma aproximação com a história cultural e os estudos de gênero, a fim de entender as constituições entre homens e mulheres para além das diferenças biológicas. Com essa nova perspectiva foi possível compreender que as percepções sobre masculino e feminino estavam vinculadas a uma construção cultural.

Para entendermos melhor o caminho percorrido pela história das mulheres se faz necessário conhecer os agentes que contribuíram direta ou indiretamente para que esta se constituísse como tema de pesquisa e tivesse sua repercussão ultrapassando os limites do espaço acadêmico dando visibilidade a inúmeras mulheres das mais diversas classes sociais que durante muito tempo foram invisibilizadas por uma escrita da história eurocentrada a serviço da manutenção das relações de poder e dos legados do colonialismo.<sup>14</sup> A Escola dos Annales foi um dos importantes agentes de mudança e as transformações por ela trazidas para o ofício do historiador, suas novas abordagens, seus novos objetos, permitiram ao

---

<sup>14</sup> OLIVEIRA, 2019, p.64

pesquisador considerar recortes e sujeitos que durante muito tempo foram ignorados. Assuntos que compunham a esfera privada passam a ser ponto importante de pesquisa, nesse aspecto, as mulheres que ocupam esse espaço passam a ser objeto de estudo. É importante deixar claro que a Escola dos Annales e seus paradigmas não tinham originalmente seu foco nas mulheres, contudo, a abordagem e o olhar trazido pela escola foram favoráveis a inclusão de novos temas. Os avanços e mudanças na própria configuração das ciências que ocorreram ao longo do século XX também contribuíram para a crítica ao racionalismo e o fim das exigências de modelos teóricos muito rígidos o que permitiu uma relativização do conhecimento histórico.

Assim é necessário admitir que mesmo tendo mantido as mulheres fora das preocupações centrais, a Escola dos Annales, ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade etc. Temas que permitiram a inclusão das mulheres na história. (SILVA, 2008, p. 224)

O século XX também foi terreno fértil para trazer brilhantes escritoras que foram peças fundamentais para as discussões sobre o lugar das mulheres, seu corpo, seus desejos, suas questões particulares. Autoras como Virginia Wolf em *Room of one's own* e Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, já denunciavam a incompletude histórica, seja pela ausência ou pela presença insignificante das mulheres na escrita histórica. No campo da Arte temos no Brasil as figuras de Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Regina Graz e Zina Aita atuantes na Semana de Arte Moderna, importante evento das Artes constituído majoritariamente pela presença de homens, no jornalismo destaca-se Pagu, importante ativista política.

O mundo efervescia a luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres, na década de 1960 movimentos nos grandes centros mundiais já despontavam e denunciavam a ascensão do totalitarismo, o preconceito racial, a lutas das mulheres pelo seu lugar e a repressão política, sobretudo no Brasil e em alguns países da América Latina, governados por regimes totalitários. As mulheres iniciam nesse período sua emancipação, com o controle de sua vida reprodutiva a partir da pílula anticoncepcional, seu ingresso nas universidades, no mercado de trabalho e na política. Esse momento de efervescência de movimentos políticos e sociais de vanguarda traz novos questionamentos sobre padrões sociais estabelecidos, bem como os marcadores sociais dos lugares que homens e mulheres ocupavam.



Em poucas palavras, vale lembrar um percurso que ninguém seguiu nessas circunvoluções. A partir da constatação de negação e de esquecimento, a história das mulheres toma seu impulso em 1970, apoiada na explosão do feminismo e articulada ao crescimento da antropologia e da história das mentalidades, incorporando as contribuições da história social e dos aportes das novas pesquisas sobre memória popular. Esse foi o período chave dessa produção intelectual: as militantes dos movimentos feministas fazem a história das mulheres antes mesmos que as próprias historiadoras a façam. Com esse impulso, as universidades abrem-se aos grupos de pesquisas, reconhecendo seu valor, encorajando trabalhos e temas. (SOIHET,SOARES,COSTA, 2001, p.2)

Nesse panorama de mudanças na pesquisa historiográfica, o feminismo apresenta um papel de extrema relevância, pois conquistou o seu lugar, sua identidade e sua importância na sociedade, em contrapartida constata sua ausência na historiografia, apresenta-se, então, a necessidade de se estabelecer as bases para uma história das mulheres feita por historiadoras. A universidade em contrapartida era território ocupado por homens, que detinham a supremacia do conhecimento e a inserção das mulheres na academia, embora difícil, se deu de forma gradativa abrindo as portas para as discussões em torno do tema mulheres. Estava posta a necessidade de se produzir uma história onde as mulheres pudessem se reconhecer como sujeitos participantes e integrantes, a necessidade era urgente de se sentirem representadas dentro da história contada e escrita. Nesse período algumas instituições como a Fundação Carlos Chagas sob o patrocínio da Ford, desenvolveu pesquisas envolvendo as mulheres.

A autora Margareth Rago, destaca que as pressões e demandas do movimento feminista, desde os anos 70, assim com a entrada das mulheres no mercado de trabalho e na vida acadêmica forçaram de certa forma a quebra do silêncio das historiadoras.<sup>15</sup> Quase que no mesmo compasso do movimento feminista, nas décadas de 1960 e 1970 a produção historiográfica tendo as mulheres como tema central começa a ganhar corpo. Grande parte da produção é fortemente influenciada pelo marxismo, onde o mundo do trabalho em função do capitalismo é foco da análise historiográfica. A relação entre o marxismo e o movimento feminista gera para alguns autores, certo desconforto, uma vez que, embora a luta pelos direitos das mulheres sejam uma das pautas reconhecidas pelo marxismo, esta era considerada secundária, diante do que para eles era pauta prioritária: a luta de

---

<sup>15</sup>RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: LOPES, Zélia (org) Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, 1995, p.81

classes.<sup>16</sup>Os temas mais abordado nessas décadas são: ingresso das mulheres no mercado de trabalho e as perversas formas dessa incorporação, os baixos salários frente à remuneração masculina e a violência sexual. Essa análise das mulheres na história tem o intuito de situá-las como produto de determinações econômicas e sociais, considerando-as como sujeitos passivos, vítimas do sistema. Desses estudos destaca-se o pioneirismo de Heleieth Saffioti<sup>17</sup> com a obra *A mulher na sociedade de Classes* em 1969. Nesse contexto, onde os estudos sobre as mulheres são balizados pela ótica de ideologias e identidades, a história das mulheres fica circunscrita a um apêndice ou um acréscimo da história geral. Com o avançar dos estudos e o aperfeiçoamento dos métodos e categorias de análise, os pesquisadores começaram a rever seus posicionamentos, sobretudo, em relação ao feminismo e o marxismo, compreendendo que a insistência em certas tendências, causaria um isolamento intelectual.

As tentativas de ampliar as categorias marxistas falhavam ao continuar operando no interior do paradigma da produção. Isso levava, no caso da história das mulheres, a uma lógica do suplemento, isto é, à escrita de uma história na qual as mulheres eram adicionadas ao conjunto dos grandes acontecimentos ou das estruturas. No máximo, o marxismo podia ser ampliado para dar guarida a outros temas como a ideologia, a cultura e a “questão da mulher”, mas as explicações e a ênfase das pesquisas continuavam a ser as relações de produção. (MARTINS, 1998, p.138)

Mesmo durante a década de 1970, onde a historiografia ainda está afinada com a luta de classes e sobre as afirmações do feminismo, já começa haver um distanciamento dos temas relacionados aos partidos políticos, sindicatos, dando lugar para questões subjetivas, mais voltadas para o cotidiano, hábitos e crenças das classes trabalhadoras. Já na década de 1980 a produção está mais alinhada com a história social, o que permite uma inovação nos estudos sobre as mulheres com a utilização do gênero como categoria de análise histórica. A percepção histórica a partir da história social dá às mulheres o lugar de sujeito histórico atuante, consciente de seu lugar, agentes transformadoras de suas realidades, e em capacidade de luta diante de sua condição social. Essa nova vertente historiográfica acaba sendo influenciada pelas pesquisas de E.P.Thompson, historiador marxista, que avança nas discussões sobre a condição das mulheres, ampliando a visão destas dentro da história, para além da lógica da opressão, ele redimensiona as relações de classe, problematizando as relações sociais e a atuação dos sujeitos

---

<sup>16</sup> MARTINS, Ana Paula V. - Possibilidades de Diálogo: classe e gênero -1996, p. 137

<sup>17</sup> Socióloga, professora e especialista em violência de gênero; militante feminista brasileira.

históricos a partir de suas experiências e não observando as relações de classe distanciadas, como “coisas”, ausentes de criação histórica. Thompson, Hobsbawn e Hill propõem uma nova perspectiva histórica denominada: história vista de baixo, com esse olhar era possível entender as relações entre as classes sociais sob o ponto de vista das classes baixas, camponeses e operários, sem abrir mão da complexidade da natureza política dessas relações. Os trabalhos na década de 1980 passam então a olhar as mulheres não somente como produto da opressão, mas coloca essas mulheres como sujeitos que reagem, são ativas, lutam e não como personagens passivos, sem ação diante da opressão sofrida.

Essa nova vertente é bem recebida e a história das mulheres é enriquecida oportunizando várias pesquisas nesse período, autoras como Maria Odila Leite da Silva em *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX* apresenta uma reflexão sobre as mulheres pobres, negras, livres e forras no cotidiano de São Paulo no seu processo de urbanização no século XIX. A autora Maria Clementina P. Cunha, em *O espelho do mundo. Juquery*, a história de um asilo apresenta uma análise dos tratamentos psiquiátricos no Brasil pós-abolição, buscando demarcar a ótica dos homens e das mulheres internados no Juquery, buscando nos prontuários o embate entre o ponto de vista dos médicos e dos pacientes. A autora Laura de Mello e Souza na obra *O diabo e a terra de Santa Cruz* através de sua pesquisa para o doutorado, destaca as práticas de feitiçaria e sincretismo no período colonial no Brasil, demonstrando dentre outras questões a igreja católica com a figura da Inquisição perseguindo mulheres consideradas feiticeiras. E por fim Mary Del Priore na obra *Ao Sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil colonial*, na obra a autora procura retratar as mulheres dentro da perspectiva do Brasil colônia, como ela se insere na sociedade colonial e os processos de “adestramento” encaminhados, principalmente, pela igreja e afinado com a violência colonizadora dos costumes.

No decorrer da década de 1980 os trabalhos acadêmicos não ficaram circunscritos às influências thompsonianas, começa haver uma aproximação com as relações sociais fundadas pelas diferenças de gênero. Começaram a surgir críticas sobre o modelo preconizado por Thompson e sobre a forma como a história das mulheres estava sendo contada. Para Margareth Rago, nos anos oitenta, “o estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmando-se como área de

interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma cultura das mulheres.”(RAGO,1995, p.84) A grande preocupação que se apresenta é que apesar dos avanços nas pesquisas sobre as mulheres, havia o “perigo” de tornar esses estudos um tratado sobre “a capacidade de luta e resistência das mulheres, tornando-a quase invencível, uma heroína, ou seja, na tentativa de resgatar a presença feminina na história, acaba-se tentando fazer da mulher, um novo homem, desconectando-a das relações complexas que formam as sociedades às quais estão inseridas.

Entretanto, se de um lado se ganha com a emergência desta produção acadêmica, de outro, é preciso estar atento para as implicações de uma abordagem teórico-metodológica extremamente preocupada em provar a capacidade de resistência e luta dos subalternos, entre os quais, as mulheres, atribuindo-lhes uma força consciente invejável e, até mesmo, uma certa dose de onipotência. Na verdade, se esta tendência historiográfica se forja na crítica aos estudos que silenciavam a presença dos “vencidos”, produzindo seus “silêncios” ou vitimizand-os demais, afirma-se então na tentativa de construir a identidade destes grupos, respondendo a seu modo aos movimentos sociais que ganham visibilidade fora da academia, seu tom romântico evoca em alguns momentos a construção de antigos mitos e heroizações da história positivista. (RAGO, 1995, p.85)

No final dos anos 1980 a historiadora Joan Scott publica o que convencionalmente é creditado como texto fundador das relações de gênero como categoria de análise histórica, o artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica, publicado no Brasil em 1990. Nele a autora retoma as diferenciações entre gênero e sexo, mas adiciona a noção de poder para entender como as diferenças sexuais se constituíam dentro das relações sociais sob a perspectiva das relações de poder. Os impactos da análise a partir das relações de gênero vêm chamando atenção para a ideia de que homens e mulheres são produtos do seu meio social, portanto sua condição é variável.<sup>18</sup> Para autora a disciplina História ao longo dos anos reforça os estereótipos construídos entre homens e mulheres, fortalecendo a ideia de uma história que é feita principalmente pelos homens. O texto de Scott teve uma grande influência na historiografia e nos estudos sobre gênero no Brasil, demonstrando as complexidades na análise das relações entre homens e entre mulheres ao longo do tempo, suas ideias estão na grande maioria dos textos que discutem o tema e várias historiadoras se debruçaram sobre ele para focalizar a maneira como o gênero se apresenta como ponto de apoio para elaboração de

---

<sup>18</sup> PEDRO e SOIHET, 2007, p.288

subjetividades, políticas públicas e relações com a história.<sup>19</sup> Na década de 1990 autoras como a filósofa Judith Butler e a historiadora Linda Nicholson trazem à arena de discussões a ideia de que não bastava separar gênero de sexo para explicar as construções culturais sobre gênero. Nas construções da filósofa Judith Butler era necessário “desconstruir” a percepção de que o sexo biológico antecedia a condição de gênero socialmente construída, segundo a autora, o sexo e o gênero, ambos são construções sociais. A autora trabalha com a ideia de performatividade<sup>20</sup> para demonstrar que é preciso repensar a categoria mulher como essencial, é necessário compreender que, uma pluralidade de indivíduos, se enquadram e se reconhecem com o ser mulher. Sendo assim, é complicado englobar todas as mulheres em um único conceito identitário. A performatividade demonstraria que podemos performar diferentes gêneros em situações distintas.<sup>21</sup>

Os avanços nas pesquisas sobre gênero no campo da historiografia tiveram um significativo avanço ao longo dos anos e algumas universidades no Brasil têm se debruçado em se dedicar ao assunto, imprimindo excelência sendo referência do ponto de vista dos estudos acadêmicos sobre o tema, destaca-se a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com a publicação da Revista Estudos Feministas e o Projeto Fazendo Gênero, a UFBA (Universidade Federal da Bahia), com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) e o Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, e a UNICAMP (Universidade Federal de Campinas), com o Núcleo de Estudos de Gênero Pagu e a Revista Cadernos de Pagu. Apesar dos avanços testemunhados ainda dentro do território da historiografia a categoria gênero ainda enfrenta resistência e desconfiança, as preocupações demonstradas por Michelle Perrot acerca dos estudos sobre mulheres se constituírem apêndices dentro do espaço da historiografia ainda se apresenta como uma ameaça. Segundo Joana Maria Pedro, no artigo *Relações de gênero como categoria transversal na historiografia*

---

<sup>19</sup> PEDRO, 2005, p.89

<sup>20</sup> Judite Butler parte da premissa de que subjetividades corporificadas não preexistem às convenções culturais que dão significados aos corpos e às experiências identitárias, defendendo, assim, que o sujeito é um efeito-de-verdade de tramas de poder, saber e discurso que são cultural e historicamente específicas. Butler argumenta, então, que gênero não é uma propriedade dos indivíduos, uma essência refletida em seus atos e corpos, mas algo que se faz em nossas ações cotidianas, um efeito pragmático de um amálgama de recursos semióticos (língua, entonação, tom de voz, o que/como se fala, roupas, cores, texturas, cortes de cabelo, posições corporais etc.) usados localmente para este/a interlocutor/a aqui e agora.

<sup>21</sup> COELHO, 2018.p.23

contemporânea, ressalta que na historiografia contemporânea os estudos de gênero têm buscado estar na dinâmica da pesquisa e do fazer histórico, ainda que haja instabilidades e resistências, alguns trabalhos historiográficos que muitas vezes não têm as questões de gênero como foco de sua análise, têm inserido discussões sobre a temática em sua escrita, fazendo dos estudos de gênero uma questão transversal, tornando a escrita da história mais rica. A trajetória dos movimentos sociais e as novas possibilidades de uma escrita da história, marcada por novos paradigmas, colocaram na pauta das discussões a questão da mulher que para além da invisibilização na escrita da história, vivia e vive sua luta diária por igualdade de direitos, representatividade e liberdade sobre seu corpo, seus desejos e suas escolhas. É fato que as pesquisas sobre as questões relacionadas ao gênero não são um exclusivo da historiografia, outras áreas têm se debruçado sobre essa discussão e de certo modo avançado muito mais na tentativa de compreender os caminhos para pensarmos em uma sociedade mais justa e igualitária. O esforço deve continuar para que através da luta possamos conquistar ainda mais espaços, espaços de discussão, de debates, de leis e programas voltados para reparar a dívida histórica que temos com as mulheres.

### 1.3 - PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA MULHERES: A LUTA DOCUMENTADA

A partir do ano de 1975 declarado pela ONU como o ano internacional da mulher e com a realização da I Conferência Mundial da Mulher no México, tendo como tema central a eliminação da discriminação da mulher e seu desenvolvimento na sociedade, cresce no Brasil e em várias partes do mundo, movimentos que visam diminuir as disparidades entre homens e mulheres, o alargamento dos direitos das mulheres, o acesso a espaços antes negados e a participação ativa na elaboração das leis e políticas públicas. Ao longo das décadas de 1980 e 1990 com a redemocratização e a elaboração da Constituinte, as mulheres ganham mais visibilidade nos espaços de poder e suas lutas rompem pouco a pouco a esfera privada, trazendo à luz “problemas” que a sociedade e a cultura patriarcal faziam questão de jogar para debaixo do tapete. As conferências internacionais foram um passo importante para o amadurecimento das discussões no âmbito internacional, sobretudo no Brasil, com o enfrentamento à ditadura militar e os desdobramentos

por ela ocasionados, tais como: perseguições, torturas e o próprio lugar da clandestinidade imposto aos movimentos discordantes considerados subversivos.

As conferências ocorridas em 1975 no México, em 1980 na Dinamarca e em 1985 no Quênia, destacam três aspectos que devem ser observados quanto à relevância dessas conferências. O primeiro deles é a iniciativa da organização e da participação das delegações de mulheres, além de representantes governamentais, demonstrando a seriedade e a importância do evento. O segundo aspecto é o da produção de textos e documentos elaborados a partir das discussões que ocorreram nas conferências, apontando princípios, objetivos e planos de ações que deveriam ser colocados em prática pelos países membros. Por fim o terceiro aspecto é o de até que ponto as ações planejadas foram colocadas em prática efetiva e trouxeram transformação na vida das mulheres dos países membros.<sup>22</sup>

A partir da primeira Conferência Mundial de Mulheres, realizada em México, em 1975, foram formuladas propostas e recomendações para melhorar a condição de vida das mulheres do globo e de acesso às mesmas oportunidades que os homens. A maioria dos governos nacionais se comprometeu em cumprir tais recomendações, no entanto, apesar de sucessivas conferências realizadas ficou evidente que o compromisso assumido pelos governos nacionais não se efetivou plenamente. Pouco empenho foi demonstrado e a situação das mulheres apenas registrou algumas melhoras. Diante dessa constatação, no contexto europeu, e desde a década de oitenta, os diversos movimentos de mulheres promoveram múltiplos debates acerca de como uma política mundial de promoção de igualdade e de oportunidade das mulheres poderia se efetivar, deslocando-se desde suas demandas iniciais para chegar até aos governos nacionais, assegurando a implementação das reivindicações das mulheres de forma mais eficaz nas políticas, ações e programas governamentais. (BANDEIRA, 2005, p. 9)

A iniciativa das conferências deu ao movimento feminista e de mulheres um caráter mais organizado e trouxe uma força política ao movimento, permitindo a inserção das mulheres em espaços de poder antes só transitado por homens e a possibilidade de dentro desses espaços, manifestar suas reivindicações de forma mais efetiva nas políticas públicas desenvolvidas. Alguns temas ganham status de maior importância, como saúde, educação e emprego, a meta seria fomentar políticas voltadas para uma maior autonomia das mulheres de forma que houvesse uma equiparação de direitos com os homens. A educação passa a ser um instrumento para romper barreiras, pois a partir da consciência sobre a importância

---

<sup>22</sup>SALVADOR, Raquel Borges. O Plano Nacional de Políticas para Mulheres e as Professoras: Reflexos em Sala de Aula. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p. 32. 2016

da educação as mulheres superariam as mais variadas formas de violência por elas enfrentadas.

A década de 1990 também foi marcada por inúmeras conferências,<sup>23</sup> voltadas para os direitos humanos e algumas de forma específica para a mulher. Uma característica marcante nessas conferências segundo Raquel Borges Salvador é o compromisso com a educação, como instrumento de transformação para a emancipação da mulher e para a erradicação da violência sofrida por elas. Outra peculiaridade observada, sobretudo na IV Conferência Mundial para Mulheres em Pequim, foi a inserção do conceito de gênero<sup>24</sup> e da transversalidade de gênero, que se caracterizaria pelo compromisso que os governos assumiriam com a introdução da perspectiva de gênero em todas as esferas políticas e governamentais e não apenas em uma “secretaria específica”, além da elaboração de políticas públicas que levassem em conta a perspectiva de gênero. Como dito anteriormente a iniciativa dessas conferências foi de grande relevância e impulsionaram aqui no Brasil vários movimentos e debates em torno dos direitos das mulheres culminando com a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres.

Em 2002 no final do governo de Fernando Henrique Cardoso foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher (SEDIM) ligada ao ministério da justiça. No ano seguinte, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a secretaria é extinta para a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM), vinculada à Presidência da República, essa mudança colocou novamente a discussão acerca das políticas públicas para mulheres no centro do poder governamental, tal como era com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), órgão criado em 1985, este apesar da vanguarda em um momento difícil de reestruturação do país, sofre um esvaziamento político ao longo dos anos, é reativado em 1995, mas, sendo vinculado ao ministério da justiça, acaba ocupando um papel coadjuvante. A SEPM tem então como objetivo principal:

A Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) tem como principal objetivo promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente. Desde a sua criação em 2003, pelo então Presidente Lula, a SPM vem lutando para a construção

---

<sup>23</sup> Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Viena, 1993; IV Conferência Mundial sobre População em Desenvolvimento, no Cairo, 1994; Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, no Pará, 1994; IV Conferência Mundial para Mulheres, em Pequim, 1995.

<sup>24</sup>SCOTT, p. 86.1995



de um Brasil mais justo, igualitário e democrático, por meio da valorização da mulher e de sua inclusão no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. Hoje, a questão de gênero está incluída nas políticas dos três níveis de Governo. Além disso, percebe-se uma crescente mobilização da sociedade civil na busca de igualdade entre homens e mulheres, em termos de direitos e obrigações. Essas mudanças têm sido possíveis a partir de um processo contínuo de cooperação transversal entre a SPM e os demais Ministérios, a sociedade civil e a comunidade internacional. (SPM, 2004)

Por iniciativa da SEPM, no ano de 2004 acontece a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, sob o tema: "Políticas para as Mulheres: um desafio para a igualdade numa perspectiva de gênero", o evento trabalhou os seguintes eixos temáticos<sup>25</sup>: I - Análise da realidade brasileira: social, econômica, política, cultural e os desafios para a construção da igualdade; II - Avaliação das ações e políticas públicas desenvolvidas para as mulheres nas três instâncias de governo: municipal, estadual e federal frente aos compromissos internacionais - acordos, tratados e convenções; III - Proposição de diretrizes da Política Nacional para as mulheres numa perspectiva de gênero, apontando as prioridades dos próximos anos. A partir das discussões ocorridas no evento foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) com objetivos e metas voltados para a autonomia e igualdade no mundo do trabalho, a educação inclusiva e não sexista, a saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos e o enfrentamento à violência contra as mulheres.<sup>26</sup>

Em 2007 ocorreu a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, com destaque o tema: "As mulheres discutem o Brasil", essa conferência também gerou um novo documento, o segundo Plano Nacional de Políticas para Mulheres que apresentou grandes avanços nos eixos debatidos: autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social, educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica, saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos, enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, participação das mulheres nos espaços de poder e decisão, desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, soberania e segurança alimentar, direito à terra, moradia digna e infraestrutura social nos meios rural e urbano, considerando as

---

<sup>25</sup> <https://www.ipea.gov.br/>

<sup>26</sup> PNPM, 2004

comunidades tradicionais, cultura, comunicação e mídia igualitárias, democráticas e não discriminatórias, enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia e enfrentamento das desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e idosas.<sup>27</sup>

Em 2011 ocorreu a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, sob o tema: “Autonomia e igualdade para mulheres”, nesse período temos no Brasil a primeira presidenta eleita Dilma Rousseff, por isso essa conferência, bem como, os documentos produzidos a partir das discussões guardam uma simbologia e um significado muito particular no que tange as políticas de gênero voltadas para transversalidade, pela primeira vez temos uma mulher no topo das decisões políticas no Brasil. O III Plano Nacional de Política para as Mulheres foi lançado em 2013, com vigência até 2015. Os seguintes eixos temáticos foram debatidos: igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica, educação para igualdade e cidadania, saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos, enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão, desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social, direito à terra com igualdade para as mulheres do campo e da floresta, cultura, esporte, comunicação e mídia, enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia, igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência. O terceiro PNPM foi o último documento produzido nas conferências para mulheres.

No ano de 2016 foi realizada a IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, sob o tema: “Mais direitos, participação e poder para as mulheres”, um grande diferencial dessa conferência foi a realização de uma consulta nacional a grupos que tradicionalmente eram excluídos das participações democráticas, da tomada de decisão, garantindo aos grupos de vários segmentos de mulheres transexuais, ciganas, mulheres com deficiência, indígenas, quilombolas e de religião de matriz africana voz e visibilidade. Outro diferencial foi a participação de mulheres jovens e adolescentes, para tratarem de assuntos como: pedofilia, abuso sexual e a discussão de gênero na educação. Essa conferência não produziu um PNPM. Nesse período a presidenta Dilma Rousseff assumia seu segundo mandato, cercada por

---

<sup>27</sup> PNPM,2008

muitas críticas, com índices de popularidade despencando e enfrentando a pior crise política de seu governo, logo sofreria um processo de impeachment que a afastaria do governo, dando lugar ao seu vice Michel Temer. Em 2021 aconteceria a V Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, um texto base chegou a ser elaborado, mas devido à Pandemia de COVID 19 o evento foi adiado. Do PNPM produzido em 2004 ao PNPM produzido em 2013 muitos avanços e conquistas foram observados e a cada plano elaborado percebeu-se um alargamento das ações e uma percepção maior acerca da transversalidade de gênero e da interseccionalidade<sup>28</sup> Houve durante esse período um amadurecimento das questões relacionadas ao gênero e uma incorporação maior de grupos que não eram levados em consideração. No entanto, não podemos deixar de destacar os retrocessos ocorridos a partir de 2016, logo após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A Secretaria Nacional de Mulheres perde o status de ministério, inicia-se um processo de desmobilização e descontinuidade dos projetos elaborados e discutidos nas conferências, voltados para a igualdade de gênero, com o não cumprimento das metas já propostas. A diminuição nos repasses das verbas destinadas para as políticas que beneficiavam as mulheres, além do desmonte do compromisso assumido no sentido da transversalidade de gênero que implicava na participação das mulheres nas mais variadas instâncias da administração pública e a consolidação das políticas públicas nas áreas que mais atravessam as mulheres, como: educação, saúde, violência, participação política e autonomia financeira em igualdade com os homens.

De acordo com o estudo "De política pública à ideologia de gênero: O processo de (des) institucionalização das políticas para as mulheres de 2003 a 2020", a partir de 2003, as ações voltadas para as mulheres começaram a ganhar espaço na agenda política brasileira, se alinhando aos instrumentos internacionais de direitos, como a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim da ONU Mulheres. O levantamento é assinado pelas pesquisadoras do Ipea Carolina Pereira Tokarski, Luana Simões Pinheiro, Ranna Mirthes Sousa Correa, além da pesquisadora associada Krislane de Andrade Matias. O período estudado mostrou que foram estabelecidas bases institucionais para a transversalização da agenda de igualdade de gênero no país, abrangendo áreas como autonomia econômica, saúde, educação, participação política e enfrentamento à violência doméstica. No entanto, as pesquisadoras apontam que a deposição da primeira presidenta eleita no Brasil, Dilma Rousseff, foi marcada por violência política de gênero e deu início a nova fase da desinstitucionalização e do desmonte das

---

<sup>28</sup>Interseccionalidade como sendo a articulação de eixos de poder e de discriminação que estruturalmente produzem opressão, destacando os eixos de racismo, patriarcado e a estrutura de classe. (Kimberlé Crenshaw)

políticas para as mulheres. O texto revela que, a partir de 2019, passou a vigorar uma agenda neoconservadora de restrição do papel social feminino, enfatizando uma concepção de família baseada em estereótipos de gênero. Diante desse cenário, os desafios para a implementação de políticas de igualdade de gênero ficaram ainda maiores devido à falta de recursos, à desarticulação entre os órgãos governamentais, à redução das áreas de políticas públicas e à retórica hostil aos direitos das mulheres. (IPEA, 20/07/2023)

As Conferências realizadas no Brasil e a elaboração do PNPM foram um grande salto em direção à garantia de direitos para as mulheres do nosso Brasil. O documento elaborado abraça inúmeros aspectos que atravessam a vida das mulheres, contudo o foco daqui pra frente será trazer pontos importantes descritos no PNPM voltados para a educação, relacionando-o com a análise da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O intuito deste capítulo foi percorrer o caminho traçado pelas mulheres no Brasil desde sua militância nos movimentos sociais em defesa de seus direitos, em como a História tem contado a história das mulheres e por fim, os frutos dessa luta pela recuperação e reparação de uma invisibilidade histórica vivida por nós mulheres.

## 2. O LUGAR DAS MULHERES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO: COM FOCO NO PNPM E BNCC ANOS FINAIS - HISTÓRIA

*Toda vez que uma mulher se defende, sem nem perceber que isso é possível, sem qualquer pretensão, ela defende todas as mulheres.*

*(Maya Angelou)*

A poderosa frase de Maya Angelou retrata de forma bem direta o longo e desafiador caminho que foi percorrido pelas mulheres ao longo do tempo na busca pelos seus direitos e pela equidade com os homens. Essas lutas, cada uma em seu tempo nos deram capacidade e empoderamento para continuar e superar essas dificuldades como um empreendimento que lidamos todos os dias, no trabalho, na escola, enfim, nas dinâmicas sociais que ainda insistem em enquadrar e por vezes silenciar nossas ações, nossas vozes, nossas vidas. As conquistas adquiridas através das lutas que tiveram como resultado leis e políticas públicas voltadas para o atendimento e suporte de nós mulheres não devem ser em momento algum diluídas em discursos universais de direitos, porque só quem habita nossas peles sabe os dilemas que enfrentamos todos os dias para sermos vistas e consideradas. Esse capítulo buscará demonstrar o que o Brasil desenhou de políticas públicas voltadas para as mulheres na área da educação, alinhando com a análise da BNCC, com foco nos anos finais a fim de perceber sob o ponto de vista das políticas públicas voltadas para as mulheres, como a BNCC incorporou as temáticas relacionadas ao gênero.

### 2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS MULHERES NA EDUCAÇÃO

Ao discutir sobre políticas públicas para as mulheres na educação, o que se tem de mais emblemático é o PNPM, um documento que não tem força de lei, mas que retrata o esforço da sociedade civil, sobretudo, dos movimentos sociais e das forças governamentais instituídas, no sentido do planejamento, elaboração e acompanhamento de um projeto que visa promover igualdade de condições entre homens e mulheres. O Plano Nacional de Políticas para Mulheres no capítulo dois, nos seus três documentos, retrata como a educação desempenha um papel de grande importância para a superação da desigualdade entre homens e mulheres.

Em se tratando da educação em nosso país, na última década os documentos de maior relevância são o PNE lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação, que determina diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no decênio 2014-2024 e a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento que pretende reger a estrutura dos componentes curriculares da educação básica da educação nacional, este documento começou a ser discutido em 2014, com o começo de sua elaboração em 2015.

O Plano Nacional de Políticas para Mulheres em seu último documento (2013-2015) ressalta que as políticas para as mulheres em educação devem estar comprometidas com a igualdade e com a cidadania, reconhecendo o sistema educacional brasileiro como um produtor de desigualdades entre homens e mulheres, mas também como um importante instrumento de transformação e mudança ao se comprometer com uma educação associada à busca pela igualdade e pelo reconhecimento e valorização da diversidade.

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero. A massiva presença das mulheres no professorado marca a formação e o reconhecimento social da profissão, neste persistente quadro desigual. Muitas ações e programas são hoje executados, mas urge o fortalecimento dessas ações, no âmbito da educação, de modo a contribuir para uma educação igualitária e sem discriminação no ambiente escolar (PNPM, 2013-2015, p.23)

A partir da perspectiva de que a escola é um lugar de transformação<sup>29</sup>, o PNPM reflete sobre o papel da escola e com esta pode contribuir para o enfrentamento da violência contra a mulher e uma mudança de mentalidade nos aspectos relacionados a cultura patriarcal em que a sociedade brasileira se desenvolveu. Para essa mudança propõe-se a capacitação dos profissionais de educação através de formação continuada, para que estes estejam preparados para promoverem uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade seja ela de gênero, raça, étnica, social, religiosa ou geracional, formando uma comunidade escolar disposta ao diálogo e à reflexão, solidária e empática. Propõe-se também a revisão dos currículos escolares, materiais didáticos e práticas de ensino a fim de

---

<sup>29</sup> FREIRE, Paulo.

que os profissionais tenham além da formação, suporte material que lhes permita desenvolver um trabalho que envolva e alcance o maior número possível de alunos.

Na construção do PNPM foram desenvolvidos objetivos, metas e linhas de ação para que as políticas públicas discutidas fossem pouco a pouco sendo implementadas e incorporadas por todas as esferas governamentais, indo de encontro à perspectiva da transversalidade de gênero.

TABELA 1- OBJETIVOS- EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE E CIDADANIA

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>I. Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.</p> <p>II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.</p> <p>III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil).</p>	<p>I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.</p> <p>II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades.</p> <p>III. Promover políticas para a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e no ensino superior, com destaque para as áreas científicas e tecnológicas, com igualdade de gênero, raça, etnia, considerando as mulheres em sua diversidade.</p> <p>IV. Estimular a produção de conhecimento sobre relações sociais de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em</p>

	<p>consideração os aspectos étnicos, raciais, geracionais e das pessoas com deficiência.</p> <p>V. Promover políticas para reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre as mulheres acima de 50 anos, negras e indígenas.</p> <p>VI. Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes.</p>
--	---

Fonte: PNPM, 2013-2015

TABELA 2 - METAS E LINHAS DE AÇÃO- EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE E CIDADANIA

METAS	LINHAS DE AÇÃO
<p>A. Apoiar a construção de 6 mil creches e pré-escolas.</p> <p>B. Reduzir a taxa de analfabetismo entre as mulheres, especialmente entre as mulheres negras, indígenas, quilombolas, do campo e da floresta.</p> <p>C. Elevar o número de matrículas da educação profissional e tecnológica, em consonância com o PNE 2011-2020.</p> <p>D. Ampliar a oferta em até 8 milhões de vagas para a educação profissional e tecnológica, com a concessão de até 4 milhões de bolsas a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de</p>	<p>2.1. Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência.</p> <p>2.2. Promoção de cursos de formação continuada de gestores e gestoras e profissionais da educação para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades.</p> <p>2.3. Promoção de políticas</p>



<p>jovens e adultas/os, trabalhadoras/es e beneficiárias/os dos programas federais de transferência de renda.</p> <p>E. Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com elevação de escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo à 100 mil mulheres.</p> <p>F. Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em formação inicial e continuada e técnico de nível médio.</p> <p>G. Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior, especialmente as mulheres negras, indígenas, quilombolas, do campo e da floresta.</p> <p>H. Ampliar em até 5%, entre 2013 e 2015, a frequência de meninas, jovens e mulheres negras na educação básica.</p> <p>I. Articular a ampliação do alcance do Programa Gênero e Diversidade na Escola para as instituições de ensino superior público e privado e demais modalidades.</p> <p>J. Formar até 140 mil profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola.</p> <p>K. Formar até 40 mil gestoras e gestores em políticas públicas nas temáticas de gênero, étnicas e raciais através do Programa Gestão de</p>	<p>educacionais que enfatizem a educação das mulheres jovens e adultas nas áreas científicas e tecnológicas, nos meios urbano e rural, com vistas a reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões.</p> <p>2.4. Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino</p> <p>2.5. Ampliação do acesso e da permanência na educação de mulheres com baixa escolaridade.</p> <p>2.6. Formação de estudantes da educação básica para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades.</p>
---	--

Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GR).	
---	--

Fonte: PNPM, 2013-2015

O PNPM 2013-2015 foi o último documento elaborado a partir das Conferências de Políticas para Mulheres, a partir dele houve uma desmobilização que se refletiu na diminuição de investimentos e o fim dos acordos de pactuação com os demais órgãos e ministérios estabelecidos ao longo das conferências. Nos anos que se seguiram houve um enorme retrocesso nas políticas para mulheres, além disso percebeu-se o aumento nos casos de violência de gênero. As conversas para a ativação do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres foram retomadas em maio de 2023<sup>30</sup> e uma nova conferência de política para mulheres está sendo esboçada.

## 2.2 A BNCC ANOS FINAIS - HISTÓRIA – O DOCUMENTO

Desde a Constituição<sup>31</sup> de 1988 em seu artigo 210, que destaca a importância de se estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino fundamental, a fim de que seja assegurado uma formação básica comum que leve em conta os valores e o respeito à cultura e a arte nacional e regional, muitas transformações aconteceram na educação brasileira. Em 1996 com a elaboração da LDB<sup>32</sup>, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, que se constituíram como um referencial de qualidade do ensino, trazendo discussões, pesquisas e recomendações, porém não se configurando um modelo curricular. Houve a inserção de novas temáticas nos currículos, como a lei 10.639 e 11.645 que introduziram no currículo escolar o ensino de história e cultura afro brasileira e africana e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Em 2014 foi estabelecido o Plano Nacional da Educação e a partir 2015 a Base Nacional Comum Curricular começou a ser discutida, sendo promulgada em dezembro de 2017 a parte direcionada para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua finalização ocorreu em 14 de dezembro de 2018 com a inserção do Ensino Médio.

<sup>30</sup><https://www.gov.br/mulheres>

<sup>31</sup>Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Distrito Federal, 1988, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago.2023

<sup>32</sup>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

A elaboração de um currículo nacional de base comum, já era algo previsto desde 1988 e foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Plano Nacional de Educação respectivamente:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p.51)

Frente às propostas e compromissos firmados no PNPM, de que a educação brasileira deve estar comprometida com a construção de uma sociedade igualitária entre homens e mulheres, buscaremos analisar a BNCC Anos Finais, área de Ciências Humanas, disciplina História. Essa análise buscará compreender como a Base Nacional Comum Curricular incorporou a história das mulheres e as relações de gênero em seu texto base. Partindo do princípio de que a BNCC apresenta força de uma normativa que determina o currículo base que deve ser implementado em todo território brasileiro e por isso detém grande força na elaboração dos currículos regionais, na formação de professores e nas escolhas dos livros didáticos utilizados nas escolas.

As fontes utilizadas na pesquisa encontram-se no site do MEC, onde é possível visualizar o histórico do processo, bem como as três versões da BNCC até a sua homologação. O recorte utilizado para análise foi: o que a BNCC destaca como proposta para as Ciências Humanas, com foco em História e o currículo base do sexto ao nono ano. Para o trabalho foram analisadas as três versões do documento, a proposta ao verificar as três versões é perceber os avanços e retrocessos na dinâmica da construção da base, além de levar em consideração o contexto em que cada documento foi elaborado. A elaboração da BNCC foi cercada de muitas especulações, críticas e alguns questionamentos sobre sua funcionalidade, sobre a participação do corpo docente em sua construção, sobre o tratamento universal a que ela se propõe e finalmente a quais interesses ela busca atender.

Em 17 de junho de 2015 foi instituída uma comissão com especialistas na área da educação, professores da Educação Básica e Ensino Superior, das mais diferentes áreas do conhecimento, com vistas à elaboração de proposta para a Base Nacional Comum Curricular, esta seria a primeira versão do documento. A ideia era que depois de pronto, o mesmo fosse discutido e colocado à disposição de consulta pública pela internet para contribuições. Entre outubro de 2015 e março de 2016 foram cerca de 12 milhões de contribuições ao texto, contou-se também com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros e algumas universidades sistematizaram as contribuições, dando suporte ao MEC para a elaboração da segunda versão<sup>33</sup> No ano de 2016 a segunda versão foi disponibilizada e no mesmo ano foi submetida à apreciação por educadores, que se dividiram para a análise do documento, através discussões por área de conhecimento, nessas discussões os educadores sinalizavam o que deveria ser mantido, excluído ou o que era necessário ser acrescentado.

O Consed e a Undime elaboraram juntos o relatório que trazia as contribuições recolhidas nas discussões e seminários que foi encaminhado ao Comitê Gestor do MEC. Segundo Aguiar<sup>34</sup> é importante destacar que daí por diante as decisões sobre a finalização e formulação da terceira versão partiram única e exclusivamente do Comitê Gestor do MEC, que traçou as definições e diretrizes que nortearam a versão final do documento. Em agosto de 2016 começou a ser redigida a terceira versão, e em abril de 2017 foi encaminhada a versão final para o Conselho Nacional de Educação, que elaboraram parecer, para que finalmente em dezembro de 2017 a mesma fosse homologada. Da primeira para a segunda versão manteve-se a mesma estrutura, ainda é percebida a tentativa da elaboração do documento visando uma construção coletiva, contudo, os caminhos pelos quais a política brasileira passou a trilhar, de ruptura democrática e avanço conservador, trouxeram grande impacto na formulação do documento final, acirrando ainda mais as disputas e tensões que rondavam desde a origem do processo de elaboração do documento.

---

<sup>33</sup> AGUIAR, Márcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

<sup>34</sup>Ibidem

Antes de começarmos a nos debruçar sobre os recortes propostos para a análise do trabalho é importante fazer algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular. Como dito anteriormente, a elaboração do documento desde sua origem foi cercada de muitas críticas e questionamentos que dentro da perspectiva do trabalho têm grande relevância e contribuição. Refletiremos sobre algumas delas.

Em primeiro lugar é interessante pensar na função da BNCC para a educação brasileira, qual a finalidade de uma base comum, para todos os estudantes do Brasil? Aos que a defendem a BNCC, seria um instrumento que qualificaria a educação, propondo uma identidade para a Educação Básica brasileira, proporcionando conteúdos idênticos, assim garantiria igualdade de oportunidades para todos os educandos. Para Lopes, no entanto, essa ideia acaba por mascarar as reais causas da desigualdade no sistema educativo:

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p.25)

Com isso não desconsideramos a importância da educação como instrumento de transformação social e de propagação do conhecimento, tendo a função de diminuir as desigualdades, contudo, considerar a escola e o currículo como determinantes na equação da desigualdade social enfrentada pela sociedade brasileira é desconsiderar outros fatores que atravessam a nossa realidade todos os dias, onde muitas vezes, o aluno vai para escola para se alimentar e adquirir conhecimento e refletir sobre ele que seria o fim principal da educação passa a ser algo secundário, pois outras necessidades se colocam mais urgentes nesse contexto.

Outro ponto importante a ser destacado é a formulação de uma base comum que busca atender uma necessidade de mercado. Para Cury; Reis e Zanardi a

participação de grandes fundações privadas, entusiastas da BNCC, demonstra os interesses liberais e de mercado na formação dos nossos alunos e na construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como no desenvolvimento de habilidades técnicas que atendam ao mercado de trabalho, ou seja, uma educação tecnicista que não prioriza a reflexão e a consciência crítica, nem as relações afetivas entre professor-aluno. O foco é no desenvolvimento de competências (o saber fazer) a fim de atender as finalidades de mercado e uma educação voltada para avaliações internacionais:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI<sup>35</sup>, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>36</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>37</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)<sup>38</sup>. Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. **Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)**, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.(BNCC, 2017, p.13 grifo nosso)

Essa intervenção de grandes empresas na direção dada à BNCC, demonstra por sua vez a quais interesses a elaboração da BNCC busca atender e ressalta a

---

<sup>35</sup>Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: Acesso em: 23 de set de 2023.

<sup>36</sup>Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros

<sup>37</sup>OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: . Acesso em: 23 mar.

<sup>38</sup>UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017

não participação efetiva de professores e especialistas em educação, demonstrando como a construção e finalização de processo foi verticalizada e antidemocrática, pois não considerou a participação de quem realmente entende as reais necessidades que se impõem todos os dias nas salas de aula do nosso Brasil.

Ainda, outra questão a ser questionada e que é destacada por Cury; Reis e Zanardi é que a BNCC guarda em si o “sonho iluminista”<sup>39</sup> de universalização de direitos, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à qualidade da educação. Para os autores a burguesia se apropriou desses valores para a construção de uma sociedade voltada para corresponder às demandas do mercado. A proposta da universalização de direitos e acesso ao conhecimento esbarra indubitavelmente com a desigualdade estrutural vivida no Brasil, ela acaba por silenciar ainda mais as diferenças existentes do ponto de vista social e cultural, sob o pretexto de diminuir as desigualdades.

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades. (OLIVEIRA, 2018, p.57)

Sendo assim, uma BNCC que se propõe universal, não atende às particularidades, com isso, continuamos a silenciar aqueles que estão à margem da história, mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, população LGBTQIAPN+<sup>40</sup> e outros. Para Giovannetti, os currículos nacionais de caráter universalista podem ser considerados instrumentos de controle, que silenciam pessoas e saberes plurais. Ao selecionar temas ditos universais em detrimento de outras possibilidades de conhecimento, continuamos a reproduzir na escola, sobretudo na História, tema de nosso trabalho, uma perspectiva norte global de aprendizagem que desconsidera nossas origens e reafirma a todo momento sua superioridade, reforçando preconceitos e estereótipos, fazendo com que nossos alunos não se sintam acolhidos e representados. Sob o pretexto da igualdade de

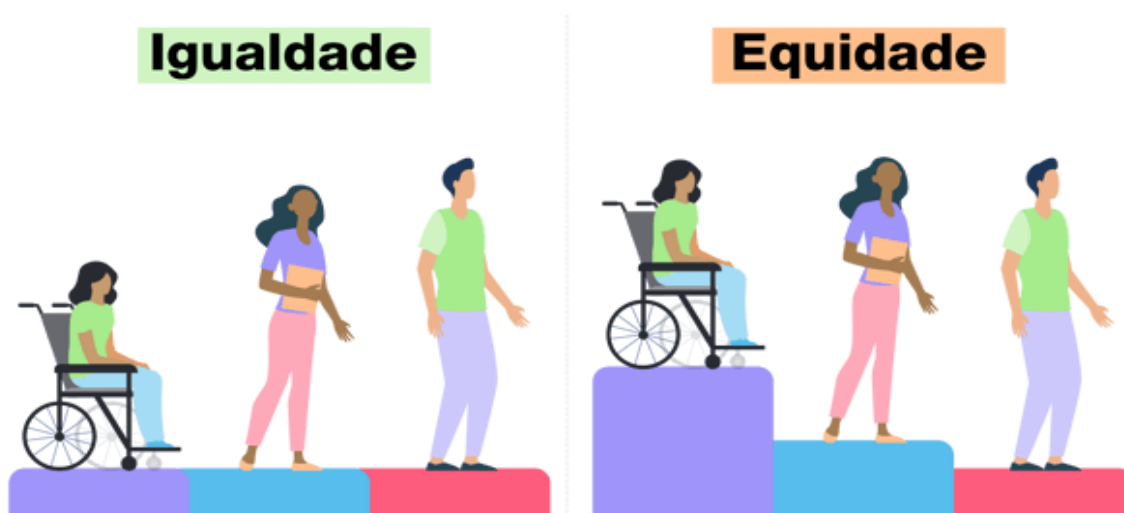
---

<sup>39</sup>O Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu na Europa, no século XVIII, e defendia a valorização da razão como forma de garantir o progresso da humanidade. (www.historiadomundo.com.br acesso em 23/09/2023)

<sup>40</sup><https://g1.globo.com/> Acesso em 23/09/2023

direitos, recusamos a equidade, sabemos que em nossas escolas atendemos os mais variados tipos de alunos e famílias, que precisam ser contemplados nesse ambiente, dito plural. Ao analisar a BNCC que se autointitula referência, nota-se que a mesma transfere para estados e municípios a responsabilidade de uma adequação que já deveria estar explícita na base. O não considerar as relações de gênero, a história das mulheres e a devida ênfase aos povos originários e a cultura afro-brasileira, diz muito sobre qual tipo de sociedade que aqueles que nos dirigem desejam formar. Utilizaremos uma imagem que exemplifica bem a ideia do currículo que se propõe a ser universal e aquele (ideal) que ao invés de considerar todos como iguais, considera tratar de forma particular os diferentes.

Figura 1: Igualdade e Equidade



Fonte: Google, 2023.

Para finalizar as discussões acerca da elaboração da BNCC, é importante sinalizar a natureza curricular da Base Nacional Comum Curricular. Mesmo que seja preconizado, inclusive em seu texto que o documento servirá de referência para a elaboração dos currículos dos estados e municípios, não se pode desconsiderar a natureza curricular da BNCC. Para Cury; Reis e Zanardi o caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes o que eles devem estudar, ou seja, é um currículo, ao negar sua natureza, pretende “fugir” da politização que envolve a seleção curricular, sob o pretexto de uma neutralidade.



O currículo é, assim, desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras. (CURY; REIS e ZANARDI, 2018, p.70)

O Ministério da Educação ao responder sobre a diferença entre a BNCC é currículo sinaliza:

A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da Educação Básica e o currículo define o conjunto de decisões que possibilitam materializar tais aprendizagens, tais como a contextualização dos conteúdos, as estratégias educacionais, a forma de organização dos componentes curriculares, as metodologias a serem empregadas, entre outras. Os sistemas e as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos.<sup>41</sup>

Nossa preocupação em demonstrar a natureza curricular da BNCC tem a finalidade de apontar intenções muito específicas na seleção dos conteúdos, competências e habilidades apresentados no documento. Segundo Tomaz Tadeu da Silva o currículo é sempre o resultado de uma seleção: escolhe-se o que deve ou não ser estudado com a finalidade de moldar que tipo de sociedade se quer formar. A prerrogativa da BNCC é nortear os currículos que devem ser elaborados nos estados e municípios, contudo, a Base, embora “comprometida” com a pluralidade, apresenta ao longo de sua elaboração grandes retrocessos acerca da abordagem das temáticas de gênero e da história das mulheres. A escolha de analisar a BNCC tem a proposta de trazer o que de mais novo temos como documento norteador dos currículos que serão desenvolvidos Brasil a fora, além do entendimento de que esse documento orientará a elaboração de livros didáticos e a formação de professores.

Como dissemos anteriormente, foram analisadas as três versões da BNCC, a fim de visualizar avanços e retrocessos na perspectiva a que nos propomos: compreender como a Base Nacional Comum Curricular incorporou a história das mulheres e as relações de gênero em seu texto base. Para isso elaboramos inicialmente um quadro, onde fizemos uma série de perguntas relacionadas às temáticas investigadas nas três versões.

Para iniciar a análise dos três documentos foi utilizada como ponto de partida a elaboração de algumas perguntas com a finalidade de perceber quantas vezes as

---

<sup>41</sup><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/> Acesso em: 24/09/2023

palavras ou expressões apareceram na BNCC. Esse exercício foi realizado utilizando as palavras abaixo:

- Gênero;
- Mulher/mulheres;
- Orientação sexual;
- Feminismo;
- Relações de gênero;
- História das mulheres;

Foi destinado um espaço apenas para o recorte do ensino de História, buscando as palavras: gênero - mulher/mulheres.

#### ANÁLISE DA BNCC – ASPECTOS QUANTITATIVOS

TABELA 3 - QUANTAS VEZES A PALAVRA GÊNERO APARECE DA BNCC?			
BNCC	Incidência da palavra	No sentido das relações de gênero <sup>42</sup>	
1ª VERSÃO	78	15	9,23
2ª VERSÃO	276	38	3,76
3ª VERSÃO	320	0	

TABELA 4 - QUANTAS VEZES A PALAVRA MULHER APARECE NA BNCC?	
BNCC	Incidência da palavra
1ª VERSÃO	1

<sup>42</sup>SCOTT,p. 86.1995

2ª VERSÃO	1
3ª VERSÃO	1

TABELA 5 - QUANTAS VEZES A PALAVRA MULHERES APARECE NA BNCC?	
BNCC	Incidência da palavra
1ª VERSÃO	7
2ª VERSÃO	5
3ª VERSÃO	3

TABELA 6 - QUANTAS VEZES APARECE A EXPRESSÃO “ORIENTAÇÃO SEXUAL”?	
BNCC	Incidência da palavra
1ª VERSÃO	1
2ª VERSÃO	3
3ª VERSÃO	0

TABELA 7 - QUANTAS VEZES A PALAVRA FEMINISMO APARECE NA BNCC?	
BNCC	Incidência da palavra
1ª VERSÃO	0
2ª VERSÃO	0
3ª VERSÃO	0

TABELA 8 - QUANTAS VEZES APARECE A EXPRESSÃO RELAÇÕES DE GÊNERO?	
BNCC	Incidência da palavra
1ª VERSÃO	1
2ª VERSÃO	2
3ª VERSÃO	0

TABELA 9 - QUANTAS VEZES APARECE A EXPRESSÃO “HISTÓRIA DAS MULHERES”?	
BNCC	Incidência da palavra
1ª VERSÃO	0
2ª VERSÃO	0
3ª VERSÃO	0

TABELA 10 - NA PARTE DESTINADA À HISTÓRIA ANOS FINAIS, QUANTAS VEZES APARECE AS PALAVRAS ABAIXO?		
BNCC	GÊNERO	MULHERES/MULHER
1ª VERSÃO	0	2
2ª VERSÃO	0	1
3ª VERSÃO	0	3

Os quadros elaborados demonstram como ao longo da formação do documento a incidência de alguns temas foi diminuindo ou desaparecendo e ainda, não ocupando o devido lugar nas três versões. Embora nosso trabalho vise uma análise qualitativa, esse levantamento nos oferece uma perspectiva nítida dos espaços reservados para as relações de gênero e para a história das mulheres na BNCC. Percebe-se através dessa análise preliminar que as mudanças do ponto de vista político, o acirramento das disputas por projetos de sociedade pelo qual passamos no período da elaboração da BNCC foram determinantes para acentuar o isolamento e a marginalização da história das mulheres no documento que é referência curricular para a educação brasileira. Giovannetti destaca que:

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser acirrado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes. (GIOVANNETTI, 2020, p. 260)

As mudanças ocorridas ao longo da elaboração da BNCC reforçam ainda mais os silenciamentos das histórias das mulheres e de qualquer menção às relações de gênero, inclusive no componente curricular História. Ao analisar o documento nota-se em sua narrativa um incessante compromisso com as singularidades e as pluralidades, contudo, na prática, a descrição do que a BNCC orienta como referência para o estudo da História nos Anos Finais, não dialoga ou pouco dialoga com o que o documento se propõe em seus objetivos. Vejamos o que na primeira versão da BNCC o componente curricular História apresenta como uma de suas propostas:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. **Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira.** (BNCC, 2015, p.241, grifo nosso)

Percebe-se no trecho sinalizado a “preocupação” com uma aprendizagem histórica que esteja comprometida com a formação cidadã que respeita

singularidades e pluralidades e a liberdade de pensamento, mas quando observamos os objetivos de aprendizagem do componente curricular História, verifica-se que a história das mulheres só é mencionada em duas partes do documento no oitavo e nono ano.

(CHHI8FOA119): Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade. (BNCC, 2015, p. 256)

CHHI9FOA139): Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes. (BNCC, 2015, p. 258)

Na segunda versão da BNCC destacamos sobre o componente curricular História a seguinte proposição:

Assim é importante empreender, na formulação dos currículos para o Componente História, a partir do que se apresenta como base comum, um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade. As narrativas dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que concorreram para a construção do país, devem ser trazidas para o centro dos debates e análises sobre a História. (BNCC, 2016, p. 460)

Nessa versão há um destaque aos grupos excluídos historicamente, mas curiosamente as mulheres não são consideradas dentro dessa perspectiva de exclusão, desconsiderando a trajetória de lutas e resistência vivida pelas mulheres ao longo da história. Ao observar os objetivos de aprendizagem no componente curricular História, as mulheres só são mencionadas uma única vez.

(EF08HI29) Relacionar a história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos direitos das mulheres. (BNCC, 2016, p. 475)

Na terceira e última versão sobre o componente curricular História destaca-se:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações

marcadas pelo conflito ou pela conciliação. **Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito.** A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (BNCC, 2018, p. 397-398, grifo nosso)

**Competência do Ensino de História** - Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 420)

Dentro da proposta para o ensino de História nas três versões da BNCC há um “empenho” no documento em propor uma educação voltada para a diversidade e pluralidade, superação das diferenças, com vistas ao exercício da cidadania vinculados à equidade e solidariedade, contudo, observa-se também que o discurso não corresponde às intenções curriculares na aprendizagem de História, pois o espaço destinado às discussões de gênero e da história das mulheres é mínimo ou simplesmente não existe. Sobre os objetos do conhecimento e habilidades a terceira versão da BNCC nos apresenta:

**O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.**

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. (BNCC, 2018, p. 421)

**Anarquismo e protagonismo feminino**

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (BNCC, 2018, p. 429)

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. (BNCC, 2018, p. 429)

**A questão da violência contra populações marginalizadas**

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (BNCC, 2018, p. 431)

**Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade**

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (BNCC, 2018, p. 433)

Com os dados apresentados é possível perceber que ao longo da elaboração da BNCC até a sua versão final, as discussões em torno das relações de gênero vão desaparecendo e a história das mulheres é muito pouco explorada, sendo mencionada duas vezes na primeira versão, uma vez na segunda e duas vezes na terceira, isso levando-se em conta o fato de que os Anos finais são distribuídos em

quatro anos de estudos. Outro ponto importante é pensar que, sendo a BNCC a base e a referência para estados e municípios elaborarem seus currículos, ela oferece poucos subsídios para a inserção das discussões de gênero e da história das mulheres nos currículos, ora, se a própria Base que se propõe a ser um documento que garantirá a igualdade de condições a todos os estudantes brasileiros, mas não referenda esses temas, reafirmando essa invisibilidade, como estados e municípios se comprometerão com a inserção desses temas? Sendo a Base referência para elaboração de obras didáticas e pela formação de professores como esses temas serão abordados? Essas perguntas denunciam uma verdade inconveniente que reafirma todos os dias a ausência da história das mulheres nos currículos e nas aulas de História, reforçando assim manutenção de estereótipos. A autora Chimamanda Ngozi Adichie nos oferece uma grande contribuição ao alertar sobre o perigo de uma história única, estamos condicionados a reproduzir um discurso histórico que intencionalmente “rouba” das mulheres seu direito de serem sujeitos participantes do fazer histórico. “A consequência de uma história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.” (ADICHIE, 2019, p.20)

A problematizações das questões de gênero nas salas de aula de História da educação básica contribuem para desnaturalizar posições e comportamentos sobre masculinos e femininos, para pensar como as relações de gênero, raça e classe estão imbrincadas e compreender como a ampla diversidade de grupos e novos arranjos familiares fazem com que os alunos e professores carreguem toda essa subjetividade para o espaço escolar. Ter essa percepção permite a ampliação das discussões e a superação das construções sexistas, homofóbicas, segregacionistas e preconceituosas.

### 2.3 QUANDO O SILÊNCIO FALA MAIS ALTO

Michelle Perrot ao escrever seu itinerário sobre “A minha história das mulheres” inicia assim: “A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história “sem as mulheres” parece impossível. Entretanto, isso não existia.” De fato, o espanto que nos acomete ao



pensar em uma história sem as mulheres se deve à ideia de que racionalmente constatamos ser impossível conceber essa realidade diante do que vivenciamos em termos das contribuições das mulheres nos mais variados setores da sociedade. A autora Michelle Perrot, não está falando da história de mulheres específicas, ou seja, biografias, mas da história das mulheres como um conjunto de histórias, uma história de um grupo que durante um longo tempo foi silenciado e negligenciado, mas como a autora mesmo diz: “o silêncio foi substituído pela palavra e a mudança no olhar, que fez emergir na própria história, novos objetos, nos relatos que constituem a história”. Curioso pensar que a primeira edição do livro da referida autora em língua portuguesa foi publicado no ano de 2007, onde já discutíamos no Brasil o Plano Nacional de Políticas para Mulheres e colhíamos os frutos de anos de luta contra o apagamento das mulheres da história e dos silenciamentos impostos, onde “parecia” haver um avanço crescente na direção de novos horizontes no sentido de garantir igualdade de condições entre homens e mulheres.

O Plano Nacional de Políticas para Mulheres, importante documento de luta, aponta a transversalidade de gênero como já descrito em nosso trabalho como um construto teórico orientador, no sentido de compreender como as dinâmicas sociais se mobilizam na produção das desigualdades de gênero. Nas questões práticas, a transversalidade das políticas de gênero atua para a inclusão sociopolítica nas esferas públicas e privadas. Através do gerenciamento da transversalidade, é possível garantir a incorporação das políticas de gênero de tal maneira que a ação do Estado inclua em sua base, políticas públicas voltadas para mulheres, sendo assim, não fica restrito aos organismos voltados para políticas de mulheres a responsabilidade de garantir e manter a igualdade de gênero, mas todos os níveis federativos, inclusive as pastas de ministérios e secretarias precisam garantir que as mulheres e homens sejam geridos pela base da equidade.

As políticas públicas de gênero partem da premissa de que as instituições estatais são partícipes da construção política e social dos gêneros e, portanto, devem combater a iniquidade e a desigualdade entre homens e mulheres. Essas políticas desenvolvem-se em contexto amplo, buscando aperfeiçoar e promover melhor qualidade de vida para ambos por intermédio do pleno exercício da cidadania. Partem do princípio de respeito para com as mulheres como sujeitos autônomos, ativos e participantes do desenvolvimento, transcendendo os papéis sexuais naturalizados pela cultura. Concebem as mulheres não como sujeitos homogêneos na ideologia individualista moderna, mas cidadãs situadas historicamente, membros da comunidade e portadoras de direitos. (SUÁREZ; BANDEIRA, 2002)

Na análise da BNCC, dentro da perspectiva de transversalidade de gênero em política pública, o documento não dialoga com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres no seu eixo Educação para Igualdade e Cidadania, ao contrário, na medida em que o documento é discutido ao longo dos quatro anos, o mesmo se distancia ainda mais das perspectivas de gênero e da inserção da história das mulheres como parte do currículo de História. O que se vê é a adição de temas ao longo dos Anos Finais, temas na maioria das vezes soltos, com uma adição no sexto ano, nenhuma no sétimo ano, duas no oitavo ano e quatro adições no nono. Os silenciamentos em torno das relações de gênero e da história das mulheres no documento final da BNCC “gritam” sobre uma realidade: esses temas embora amplamente discutidos e estudados, como já temos desenvolvido ao longo do trabalho, ainda ocupam um lugar de esquecimento. Ainda existem resistências que operam na esfera social como instrumentos de seleção e exclusão muito bem elaboradas e cercadas de intencionalidade. A retirada da palavra gênero ao longo da elaboração da versão final da BNCC retrata bem, como as seleções curriculares colaboram para a manutenção da história das mulheres e as discussões sobre o gênero no lugar de subalternidade no ensino de História. Trago o primeiro parágrafo da BNCC versão final:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e **está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BNCC, 2018, p.7 grifo nosso)

A BNCC apresenta enorme retrocesso no que tange as políticas públicas voltadas para as mulheres, quando se auto intitula um documento inclusivo, está bem distante de cumprir este papel e com isso transfere ao educador e às escolas uma importante responsabilidade de preencher essas lacunas e isso é visto todos os dias, não só sobre as políticas de gênero especialmente, mas digo, de um lugar de fala: as políticas de inclusão documentadas, não são cumpridas na prática, não por falta de compromisso das escolas ou dos profissionais, mas por falta de

comprometimento, de cumprimento das políticas públicas, que não devem estar somente documentadas, é necessário oferecer formação e investimento em infraestrutura para que não só o acesso seja garantido, mas a permanência também deve ser garantida e com qualidade. Essa transferência de responsabilidade tem adoecido profissionais capacitados, porém esgotados, por não terem suporte para conduzir seu trabalho com excelência.

Outro ponto que merece destaque em relação ao silenciamento imposto pela BNCC à história das mulheres e às discussões de gênero é a questão da justiça social. Quando pensamos na realidade do nosso país, as discussões sobre gênero precisam ocupar destaque nas políticas públicas, por isso a importância do PNPM, pois através dele foi possível organizar as demandas enfrentadas pelas mulheres nas mais variadas esferas sociais. Trazer as relações de gênero para o debate sobre educação no Brasil e incorporar a história das mulheres nos currículos de História, não é um capricho, é uma questão de justiça social. A autora Raewyn Connell apresenta uma significativa contribuição sobre esse assunto quando reflete sobre as questões de gênero fazendo uma interessante diferenciação sobre os problemas de gênero enfrentados no Norte e Sul global. Para a autora no Norte as preocupações envolvem principalmente as questões de identidade, enquanto no Sul, os problemas de gênero são de ordem social, relacionados à educação, saúde, violência de gênero, assistência médica, desigualdade econômica e poder. E sob essa visão apontada pela autora é que nos apegamos para falar do silêncio que fala mais alto, pois, um país que não reconhece a historicidade de um grupo que atuou e atua, participando da construção do que experimentamos hoje como nação, sempre reproduzirá estereótipos, preconceitos, machismos, que culminam com a desigualdade e com a violência. Dar lugar às mulheres e às discussões de gênero nos espaços, e aqui, sobretudo nos espaços escolares é questão no Brasil de vida ou morte.

A violência também é um grande problema envolvendo a justiça de gênero, problema que não se encaixa facilmente nas categorias “material” ou de “reconhecimento” – embora esteja ligada a ambos. A violência é uma prática de inclusão social, numa ação que ou destrói ou danifica corpos. Tais práticas são estruturadas socialmente e em grande medida são geradas pela própria dinâmica social. Uma verdade que se aplica às práticas rotineiras, antes socialmente invisíveis, de violência doméstica e abuso sexual dentro da família, como Heleieth Saffioti (2004) deixa claro.

São igualmente verdadeiras as impressionantes concentrações de violência baseada no gênero, como os feminicídios[...] (CONNELL, 2014, p. 6)

A autora destaca sobre o processo de apreensão da justiça social a responsabilidade de reparação que devem ser pauta de reivindicação de coletivos e movimentos sociais, mas que essa compreensão é uma questão de mudança que deve vir das instituições e nas estruturas sociais. Partindo desse lugar, das instituições, a autora sinaliza que para haver a justiça social no âmbito da escola é necessário haver justiça curricular. Segundo a autora, para que a justiça curricular se consolide, três princípios precisam ser levados em consideração na sua elaboração: a defesa dos interesses dos menos favorecidos, a garantia da participação e de um currículo comum, e que este não privilegie alguns grupos, mas que sua elaboração caminhe no sentido da igualdade de direitos. Caminhando na direção de um currículo aberto(flexível), um currículo de história que privilegie outras histórias, outras perspectivas, desnaturalizando uma visão reducionista do ensino de História, onde haja um diálogo com a diferença e que busque atender as particularidades a fim de garantir o que autora pontua como justiça curricular. Ao estabelecer o sul global como eixo de sua pesquisa sobre gênero, Connell denuncia que as dimensões de poder relacionadas ao gênero possuem um histórico diferente da metrópole (Norte), essa percepção da autora se relaciona com os estudos sobre colonialidade e decolonialidade, essa relação é relevante para entendermos as dinâmicas de poder relacionadas ao gênero que operam nas dinâmicas sociais, inclusive na seleção dos currículos.

Esse capítulo teve como objetivo demonstrar as políticas públicas voltadas para as mulheres na educação através do PNPM e sua relação com a BNCC, para isso realizamos uma análise da Base visando perceber como a BNCC em sua elaboração contemplou a história das mulheres e as relações de gênero. A partir da análise percebeu-se que em detrimento de todos os debates atuais sobre o reconhecimento das mulheres e sua incorporação no Ensino de História, bem como, os extensos debates acerca das relações de gênero, ambos os temas foram silenciados ou pouco comentados na BNCC. A partir desse silenciamento, proponho nos debruçarmos sobre os estudos decoloniais e as teorias pós-criticas, como possibilidade de reflexão e reconstrução docente. Acredito que o caminho deve ser percorrido a partir do chão da escola, a partir das vivências diárias no espaço escolar, precisamos ser resistência.

### **3. O LUGAR DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: COMO OS ESTUDOS DECOLONIAIS E AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS PODEM CONTRIBUIR PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS SILENCIAMENTOS EM TORNO DA HISTÓRIA DAS MULHERES**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os estudos decoloniais, as contribuições de Catherine Walsh e as teorias pós-críticas do currículo, sobretudo, as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva em seus estudos sobre identidade e diferença como possibilidade de enfrentamento aos silenciamentos em torno da história das mulheres e da perspectiva de gênero no ensino de História. A articulação entre as duas contribuições tem o propósito de refletir sobre novas abordagens no ensino de História que resultem em ações práticas para a inserção das mulheres, bem como, uma oportunidade de promover uma educação que aponte para superação de estereótipos, a formação de uma consciência crítica, o rompimento de preconceitos e o reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos atuantes.

#### **3.1 – OS ESTUDOS DECOLONIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO.**

De modo mitológico, a Europa, centro capitalista mundial que colonizou o resto do mundo, passou a figurar como preexistente ao padrão capitalista mundial de poder e, assim, estaria no ponto mais avançado da temporalidade contínua, unidirecional e linear das espécies. De acordo com uma concepção de humanidade que se consolidou com essa mitologia, a população mundial foi dividida em dicotomias: superior e inferior; racional e irracional; primitiva e civilizada; tradicional e moderna. (LUGONES,2020, p.59)

As palavras da filósofa María Lugones dão o devido foco, de como a percepção eurocêntrica dividiu a humanidade a partir de enquadramentos, tendo o Norte global como referência hierárquica de superioridade. De certo que grande parte do centro-sul global foi colonizado pela Europa no que a história denomina Colonialismo, contudo, alguns intelectuais apontam uma influência para além do colonialismo, que eles denominam colonialidade. Essa ideia, oriunda do colonialismo, mas que ultrapassa as esferas e padrões de dominação política e econômica molda de forma duradoura, a cultura, o trabalho, as relações sociais, ou

seja, ela continua existindo mesmo com o fim do colonialismo. Ela se mantém viva, nos livros, em como se produz o conhecimento e nas formas e anseios desses povos.

Como uma forma de crítica e reflexão sobre o eurocentrismo e os mecanismos de dominação propostos pela colonialidade, alguns intelectuais como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, María Lugones e Catherine Walsh integrantes do grupo latino-americano denominado: Projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, desenvolveram pesquisas e análises sobre como o eurocentrismo moldou a América Latina através da expansão capitalista, estabelecendo o norte como modelo a ser seguido fazendo com que os povos colonizados perdessem seus referenciais originários. Aníbal Quijano no texto “Colonialidade do poder e classificação social”, destaca que o eurocentrismo não é exclusividade apenas dos europeus ou dos que detêm a dominação do capitalismo mundial, mas também daqueles que são educados a partir dessa perspectiva. O autor também propõe que embora a crítica acerca da hegemonia europeia não ser algo recente, ela somente ganhará corpo no pós- Segunda Guerra, principalmente a partir dos países dominados e dependentes do mundo capitalista. Dentre as críticas e reflexões propostas pelos estudos decoloniais pode-se destacar a libertação política, econômica, social, da produção do conhecimento e da cultura com a finalidade de desconstruir os padrões da colonialidade apontados por Quijano.

Para o que será proposto neste trabalho, relacionando os estudos decoloniais com os desafios encontrados pelo Ensino de História, serão abordados os conceitos de colonialidade do poder de Anibal Quijano, colonialidade do saber de Walter D. Mignolo, colonialidade de gênero de María Lugones e utilizaremos as pesquisas de Catherine Walsh sobre pedagogia decolonial

Em se tratando da colonialidade de poder, Quijano demonstra alguns atributos utilizados pelo capitalismo mundial para categorizar socialmente as pessoas: gênero, idade, força de trabalho, o fenótipo e a raça são alguns dos exemplos. “Por outras palavras, o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a ‘natureza’. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais. Da mesma maneira, a ‘naturalização’ das categorias sociais que dão conta do lugar desses elementos no poder, é um produto histórico-social vazio.”

(QUIJANO, 2009, p.106) A partir dessa perspectiva apresentada por Quijano é possível identificar dentro da história ensinada elementos que apagam e invisibilizam o papel das mulheres, dos negros dos povos latino americanos como inferiores ou primitivos, legitimando a ideia do machismo, do patriarcado, da escravidão, da opressão e manipulação. Pensar sob o olhar de Quijano sobre a colonialidade de poder traz à luz a lógica estrutural pela qual a história é ensinada e reproduzida, compreendendo que essa estrutura não foi desenhada pelo acaso, mas faz parte da expansão da lógica capitalista eurocentrada.

Walter Mignolo quando discute a ideia de colonialidade do saber, a propõe a partir dos conceitos de geopolítica do conhecimento e dependência epistêmica. A expressão geopolítica do conhecimento foi cunhada pelo sociólogo americano Carl E. Pletsch<sup>43</sup>, nele pode-se compreender a Europa Ocidental como lugar de onde se emana o verdadeiro conhecimento, desconsiderando as culturas e povos periféricos. A dependência construída através da exploração dos povos colonizados extrapola as esferas coloniais “deixadas para trás” nos séculos XVIII e XIX e perdura na conservação de uma dependência epistêmica que formula como deve-se pensar, o que se aprende, como se aprende, como se ensina, seguindo paradigmas distantes da realidade dos povos latino americanos.

A filósofa argentina María Lugones reconhece a importância das pesquisas de Anibal Quijano sobre a colonialidade do poder, porém a autora problematiza a partir do entendimento de que autor ao fazer sua análise sobre gênero, o faz sob a perspectiva biológica, heterossexual e binária, a partir dessa ideia, o gênero estaria ligado apenas a questão da sexualidade, não levando em conta as construções e elaborações históricas e sociais entre homens e mulheres. A autora ressalta que a separação entre: classe, raça, gênero e sexualidade como categorias distintas, reforça a subalternização de alguns grupos sociais, sobretudo, as “mulheres de cor”<sup>44</sup>. Esses grupos estariam então excluídos da dinâmica moderna-colonial. Outro

---

<sup>43</sup> Esta diferença, implícita na geopolítica do conhecimento descrita por Carl E. Pletsch, é efetivamente a diferença colonial irreduzível - a diferença entre o centro e a periferia, entre a crítica eurocêntrica do eurocentrismo e a produção de conhecimento por aqueles que participaram na construção do mundo moderno/colonial e aqueles que foram excluídos do debate. (Mignolo, 2000, pp. 78- 142).

<sup>44</sup> O uso do termo “mulheres de cor”, cunhado nos Estados Unidos por mulheres vítimas da dominação racial, como um termo de coalizão contra múltiplas opressões. Não se trata apenas de um marcador racial ou de uma reação à dominação racial, ele é também um movimento solidário

ponto que a autora destaca é a ênfase dada as questões relacionadas à raça, deixando a categoria gênero no universo dos silenciamentos.

A interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra. A denominação categorial constrói o que nomeia. Enquanto feministas de cor, temos feito um esforço conceitual na direção de uma análise que enfatiza a intersecção das categorias raça e gênero, porque as categorias invisibilizam aquelas que são dominadas e vitimizadas sob a rubrica das categorias “mulher” e as categorias raciais “negra”, “hispanica”, “asiática”, “nativo-americana”, “chicana”; as categorias invisibilizam as mulheres de cor. (LUGONES, 2020, p.59)

Pra a autora é importante ter um olhar a partir da interseccionalidade onde gênero/classe/raça, estão imbricadas a fim de perceber os vazios e as ausência para “reconceitualizar a lógica da intersecção”, evitando assim, o esvaziamento do o olhar separado para cada categoria. Lugones nos apresenta uma importante aproximação dos seus estudos com o ensino de História quando traz uma análise sobre as sociedades que não são constituídas sobre o sistema opressivo de gênero. Para isso apresenta as pesquisas de Oyeronké Oyewùmi<sup>45</sup> com a sociedade ioruba no período antes da colonização, destacando que o gênero só começou a aparecer como categoria social, quando os estudos foram traduzidos para o inglês, demonstrando uma apropriação ocidental sobre a documentação. Na língua ioruba homem e mulher não são categoricamente diferenciados como binariamente opostos, e que a partir da colonização com as disputas entre colonizadores e colonizados pelo espaço público as mulheres acabaram por serem excluídas no desempenho de papéis que antes dominavam, como liderança política, acesso à propriedade e espaços econômicos.

Para as mulheres, a colonização foi um processo duplo de inferiorização racial e subordinação de gênero. Uma das primeiras conquistas do estado colonial foi a criação da categoria “mulheres”. Portanto, não é de todo surpreendente que o reconhecimento de fêmeas como líderes populares entre os colonizados, inclusive entre os iorubás, era impensável para o governo colonial (...) Em certa medida, a transformação do poder do estado em poder masculino se deu com a exclusão das mulheres das estruturas

---

horizontal. “Mulheres de cor” é uma frase que foi adotada pelas mulheres subalternas, vítimas de diferentes dominações nos Estados Unidos. “Mulheres de cor” não propõe uma identidade que separa, e sim aponta para uma coalizão orgânica entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxies, chicanas, mexicanas, pueblo – toda a trama 3. 4. 5. 6. complexa de vítimas da colonialidade do gênero, articulando-se não enquanto vítimas, mas como protagonistas de um feminismo decolonial. A coalizão é uma coalizão aberta, com uma intensa interação intercultural.

<sup>45</sup> Cientista social, teórica e feminista nigeriana. Escreveu A invenção das mulheres 1997 produto de sua tese de doutorado.



estatais. Essa dinâmica estava em profundo contraste com a organização do estado iorubá, na qual o poder não era determinado pelo gênero. (OYEWÚMI, 1997, p.50)

Outra importante contribuição trazida por Lugones para pensar a decolonialidade de gênero no ensino de História são os estudos apresentados por Paula Gunn Allen<sup>46</sup>, sobre os povos originários da América, demonstrando a liderança exercida pelas mulheres no que dizia respeito à espiritualidade. Segundo a autora as forças que moviam a natureza eram femininas e a manifestação do sagrado derivava da mulher. A organização e comando da tribo era da mulher e do homem, um no aspecto dos assuntos internos e o outro externos. O gênero não era determinado pela biologia, mas pelos papéis desempenhados dentro desse aparato.

Para Lugones é importante trazer e aprofundar os debates sobre os lugares ocupados tradicionalmente por homens e mulheres e entender em quais bases eles foram fundados, sobretudo na esfera pública, para compreender como estes foram construídos historicamente, ou seja, não são determinados pela natureza, mas sim demonstram relações de poder.

Para o ensino de História, o conhecimento dessas perspectivas que propõem uma visão diferente da História tradicionalmente ensinada, são de extrema importância para fazer emergir temas silenciados e excluídos e mais do que isso, entender por quais dinâmicas esses silenciamentos ocorreram. Pensar o Ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial se apresenta como um desafio para o professor de História, sendo ela própria uma disciplina de origem europeia e tendo suas principais escolas formadoras do pensamento situadas no continente. O professor de História encontra-se então desde a sua formação, habituado a olhar a história do mundo a partir das construções e visões europeizantes, confirmando a ideia apresentada por Quijano de que a educação é um instrumento de perpetuar a dinâmica da colonialidade. Destaca-se então, importância do professor como questionador das práticas e conteúdos instituídos, o lecionar como ferramenta de decolonização.

Sobre pensar o Ensino de História a partir de uma pedagogia decolonial refletiremos sobre as pesquisas da autora Catherine Walsh que desenvolve a ideia

---

<sup>46</sup> Poetisa, crítica literária, ativista, professora e romancista americana. De ascendência mestiça europeu-americana, árabe-americana e nativa americana, ela se identificou com o povo de sua mãe, o Laguna Pueblo, escreveu vários ensaios, histórias e poesias com temas nativos americanos e feministas, e duas biografias de mulheres nativas americanas.

da construção de novas pedagogias que abram o caminho para pensamentos mais críticos e decoloniais. O conceito de pedagogia decolonial está relacionado à interculturalidade crítica. A autora elabora o conceito como uma crítica ao multiculturalismo decolonial na América Latina, situado na década de 1990, dentro do contexto das intervenções do Banco Mundial na educação. Para a autora, esse multiculturalismo se apresenta com um objetivo de universalização humanista “igualando” todas as culturas, tendo estas o mesmo valor, contudo, ao “igualar” todas as culturas, reconhecendo nas diferenças algo essencialmente cultural, o multiculturalismo neoliberal, desconsidera os mecanismos e as relações de poder que produzem essas diferenças. Admite-se as diferenças e celebra-se as diferenças, promovendo-se assim o controle das divergências sem problematizar mantendo-se o status quo. Para Walsh, é necessário questionar as diferenças, por que só assim, entenderemos os mecanismos que produzem as desigualdades sociais. As preocupações de cunho político e social que questionam as diferenças e produção destas, precisam alcançar a dimensão dos saberes e por isso a importância de uma pedagogia decolonial que busca “questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade.”

Não basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia. Como consequência, é urgente pensar a subalternização dos grupos dominados nas aulas de História como produtos de disputas de poder historicamente dadas. (COSTARD, 2018, p.172)

Sobre os processos educacionais em torno de uma pedagogia decolonial, Catherine Walsh propõe os conceitos: pensamento-outro e o pensamento crítico de fronteira, a autora pensa sobre esses conceitos a partir da América Latina. O pensamento-outro é um termo cunhado pelo autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi<sup>47</sup>, a perspectiva do pensamento passa a ser a do colonizado, a referência passa a ser a luta contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais epistêmicas e políticas<sup>48</sup>. Sobre a relação que podemos fazer do pensamento de Walsh com o ensino de História temos o “pensamento crítico de fronteira”, onde a

---

<sup>47</sup> Filósofo, escritor e poeta marroquino de língua francesa e também de língua árabe.

<sup>48</sup> CANDAU, OLIVEIRA, Vera Maria Ferrão e Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 abr. 2010, p. 24

decolonialidade não nos aponta uma sociedade ideal, mas a possibilidade de questionar a colonialidade do ser, saber e poder, conscientes de que essas relações de poder não desaparecem, mas podem ser reconstruídas a partir da possibilidade de formas diferentes de pensar a lógica eurocentrada dominante. A partir do pensamento crítico de fronteira é possível ao ensino de História, contar a história a partir no novas referências, novas possibilidades. Um exemplo disso aqui no Brasil é a própria implementação da lei 11.645<sup>49</sup>, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Pedagogias que tragam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que por sua vez reavivam a desordem absoluta da descolonização contribuindo para uma nova humanidade, como apontou Frantz Fanon. As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e da gente, mas parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas - ante a negação de sua humanidade - de se e fazer-se humano. É neste sentido e frente a estas condições e possibilidades vividas que proponho o enlace do pedagógico e do decolonial.” (WALSH, 2017, p. 31)

A partir dos pensamentos dos autores Paulo Freire e Franz Fanon a autora busca um diálogo entre as demandas relacionadas à educação e a aprendizagem relacionando-as com os movimentos sociais, com destaque para os movimentos indígenas e afrodescendentes com a finalidade de resgatar as origens, os costumes e a cultura latino-americanas. A autora ressalta que a dominação imposta pela colonialidade impõe o poder sobre os corpos e os espaços, a partir da violência que usurpa e desagrega, fortalecendo o racismo e as diferenças de classe e gênero. Pensando a partir dessa perspectiva, é possível propor um Ensino de História Decolonial? Para a autora, é importante estar atentos a essas formas de dominação para que a prática pedagógica seja questionadora e no que diz respeito ao Ensino de História é necessário um olhar para o currículo que privilegie os povos originários e a sua cultura, não somente sobre a perspectiva de inclusão no currículo, mas se atentando para problematizar os processos pelos quais essas culturas foram sufocadas, buscando o resgate e valorização desses povos. Não se trata de uma negação do eurocentrismo, mas a desconstrução do Norte global como ponto de

---

<sup>49</sup> Lei: 11.645 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

partida para a leitura de mundo. No nosso caso específico, um olhar mais atento para a América Latina, como eixo central da aprendizagem histórica nos planejamentos e como uma possibilidade de contar a história sob outra perspectiva. Outro ponto importante é levar em conta as demandas trazidas pelos alunos que muitas vezes não se sentem representados através da história ensinada, e por isso se sentem desinteressados, e muitas vezes a disciplina História é considerada “chata” e extenuante, pois acaba por contar uma história de um povo, de uma realidade, muito distante da nossa.

Enquanto professores(as) somos atravessados a todo momento por uma série de situações que descolam a história ensinada da realidade. Contamos uma história que não têm mulheres, os indígenas ocupam apenas a História do Brasil Colonial, onde o negro é destacado no livro didático como escravo e onde a História Ocidental do Norte global é a nossa matriz referencial. Preciso acreditar que há muito mais para ensinar além disso, é necessário entender porque de ainda estudarmos a partir desses referenciais onde vemos povos originários e mulheres ainda serem subalternizados no relato histórico. É difícil superar a colonialidade, elemento estruturante das nossas relações. Compartilho Paulo Freire, que mesmo antes dos estudos decoloniais já nos ensinava sobre essa mudança de consciência.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15)

Paulo Freire destaca que uma educação libertadora é possível quando eu me reconheço como sujeito e quando desenvolvo a capacidade de conscientização sobre a realidade. Essa conscientização é que faz de nós capazes de sermos instrumentos de transformação do mundo, que aproxima as pessoas num movimento de empatia e identificação, derrubando barreiras e preconceitos, promovendo o reconhecimento do eu no outro.

### 3.2 - AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO E AS CONTRIBUIÇÕES DE TOMAZ TADEU DA SILVA COM SEUS ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA

Refletir sobre o currículo no Ensino de História nos dias de hoje, nos remete a discussões em torno das reformulações do currículo, aos movimentos sociais e suas reivindicações, ao campo das políticas públicas e também às ações práticas que os professores desempenham todos os dias nas salas de aula do nosso Brasil. Durante muito tempo a forma com que os professores lidavam com o currículo estava circunscrita ao acúmulo de conhecimento e a capacidade de transferi-lo ao aluno, mas como dito anteriormente, as reflexões sobre o currículo têm sido alvo de debates e tem atravessado as fronteiras das escolas e secretarias de educação e avançando na direção de uma compreensão mais aprofundada, sobre a razão das seleções curriculares, as intenções por trás das escolhas, as políticas públicas que influenciam ou não as escolhas curriculares e o currículo como produtor da identidade e da diferença.

A percepção do currículo durante muito tempo, esteve relacionada a algo anterior à prática do professor, seria um produto elaborado nos círculos acadêmicos e disponibilizado aos professores que teriam a função de transmiti-los aos alunos. O professor era visto como mero transmissor desse conhecimento, apenas tendo o papel de selecioná-los de acordo com a faixa etária de cada aluno. Para Ana Maria Monteiro essa racionalidade técnica, não considera o saber escolar, aquele que advém no exercício da prática docente, produzidos e mobilizados na ação pedagógica. Para a autora o professor que se dá conta de que também é um pesquisador e um autor de sua prática docente, consegue utilizar o “saber referência” de forma a não o reproduzir, mas elaborando novos saberes. Pensando a partir de uma pedagogia crítica é necessário:

[...] levar em consideração que as relações na escola, e entre escola-sociedade-cultura, determinam distintas leituras dos textos curriculares oficiais, originando um “currículo na ação”, ou seja, que se forja na prática, com distintas formas de mediação didática e com seleção dos temas e conteúdos que serão efetivamente ensinados e aprendidos, de acordo com as injunções e demandas de cada realidade escolar. Ou seja, há currículos reais que são executados e que se relacionam mais ou menos com os currículos prescritos de acordo com a seleção cultural feita pelos professores. (COSTARD, 2018, p.162)

A partir dos pressupostos de cada realidade escolar, um currículo real será executado. Considero que as reflexões de Tomaz Tadeu da Silva serão de grande importância para a compreensão dessa ideia de que o currículo é objeto de seleção. O autor com larga experiência nos estudos sobre currículo apresenta em sua obra Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, importantes contribuições para entendermos que selecionar é uma operação de poder. Sobre as teorias do currículo, o que diferencia as teorias críticas<sup>50</sup> e pós-críticas<sup>51</sup> das tradicionais<sup>52</sup> é questão de poder. Formularemos um quadro para situar os conceitos que cada uma delas enfatiza.

QUADRO 11 – CONCEITOS OPERADOS EM CADA TEORIA DO CURRÍCULO

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Metodologia</li> <li>• Didática</li> <li>• Organização</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Eficiência</li> <li>• Objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologia</li> <li>• Reprodução cultural e social de poder</li> <li>• Classe social</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Relações sociais de produção</li> <li>• Conscientização</li> <li>• Emancipação</li> <li>• Libertação</li> <li>• Currículo oculto</li> <li>• Resistência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade</li> <li>• Alteridade</li> <li>• Diferença</li> <li>• Subjetividade</li> <li>• Significação e discurso</li> <li>• Saber-poder</li> <li>• Representação</li> <li>• Cultura</li> <li>• Gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.</li> </ul>

Fonte: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2022, p. 17

<sup>50</sup>Teoria crítica do currículo: Já as teorias críticas superam a ideia de um currículo homogêneo, meramente prescritivo e argumentam que o mesmo reflete intencionalidades de diferentes ordens, entre elas: política, social e econômica na constituição dos saberes, com um viés marxista.

<sup>51</sup> As Teorias pós-críticas também reconhecem a presença da cultura, raça, gênero e etnia como elementos a serem considerados na seleção dos saberes que devem compor os currículos, sendo, por vezes, mais influenciadores na configuração desses que fatores macro condicionantes.

<sup>52</sup>Teoria tradicional do currículo: As teorias tradicionais são caracterizadas por priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais, constituídas em três vertentes distintas. A clássica com foco no conhecimento estabelecido como verdadeiro e inquestionável, advindos da influência das sete artes liberais (trivium e quadrivium). A progressivista foco nas aprendizagens dos alunos sob influência dos estudos de John Dewey. E a tecnocrática, nos mecanismos de controle e ampliação da eficiência do ensino e aprendizagem, sob influência de Tyler. (Tomaz Tadeu da Silva)

Para o nosso trabalho nos limitaremos a refletir sobre a teoria pós-crítica, contudo, considero interessante ressaltar as informações de rodapé e do quadro 11 para que ao compreender os desdobramentos da teoria pós-crítica termos elementos das demais para possíveis comparações.

Tomaz Tadeu da Silva apresenta a teoria pós-crítica do currículo sob a perspectiva feminista destacando a importância dos movimentos sociais de mulheres para o despertar acerca do papel do gênero na produção da desigualdade. Fazendo um contraponto com a teoria crítica que utiliza o conceito de classe como categoria, o autor resalta que o movimento feminista a muito já tinha detectado que o capitalismo não era o único fator estruturante das relações de poder, e que sim, o patriarcado era também um fator estruturante e causador das desigualdades entre homens e mulheres, que se apropria de recursos indispensáveis na sociedade e nesse desequilíbrio também estão incluídos a educação e o currículo.

Em um primeiro momento da história essa desigualdade estava relacionada ao acesso à educação, a mulher estava destinada ao casamento, à família à reprodução. A medida em que as desigualdades de acesso foram superadas, começaram a existir desigualdades internas, criadas a partir de estereótipos de gênero, que atravessavam tanto mulheres como homens, acerca das carreiras destinadas a cada um. O currículo então, reproduzia esses estereótipos, nos livros didáticos que retratavam mulheres como enfermeiras, professoras, donas de casa, ou seja, profissões que ressaltam o cuidado, a afetividade, o serviço, enquanto homens eram retratados como médicos, advogados e engenheiros, profissões ligadas ao público e a tomada de decisões. Esses “avanços”, segundo o autor demonstram que “o simples acesso pode tornar mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens.” Em um mundo onde os arranjos sociais são feitos sob a lógica da universalização, da neutralidade, onde tudo é feito para “todos”, a análise feminista vai justamente questionar esses arranjos, pois essa suposta neutralidade guarda uma perspectiva masculina.

A perspectiva feminista implica, pois, uma verdadeira virada epistemológica. Ela amplia o insight, desenvolvido em certas vertentes do marxismo e na sociologia do conhecimento, de que a epistemologia é sempre uma questão de posição. Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises, as formas de conhecimento das pessoas em desvantagem social seriam, inclusive, epistemologicamente melhores. Da perspectiva feminista que aqui nos

interessa, é suficiente, entretanto, reter o fato de que a epistemologia nunca é neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. Apenas numa concepção que separa quem conhece daquilo que é conhecido é que se pode conceber um conhecimento objetivamente neutro. (SILVA, 2022, p. 94)

Por isso a perspectiva feminista é tão importante para a teoria curricular, pois a partir de seu olhar é possível enxergar a lacuna, a invisibilidade, a ausência, em contrapartida perceber que os currículos elaborados sob a ideia de neutralidade, na verdade estão fundados a partir das impressões e concepções masculinas. A solução seria a partilha, currículos elaborados tendo em vista um equilíbrio entre o olhar masculino e feminino. Ainda sobre o currículo o autor destaca o vínculo saber-poder-identidade, num diálogo incessante a fim de compreender que não é possível mais olhar os currículos com inocência, que é preciso ter o entendimento de que a construção do currículo é atravessada pela seleção de saberes, que visam atuar ideologicamente no sentido de formar identidades, de operar situando cada um na execução de seus papéis sociais. Sendo assim devemos ter uma percepção sobre o currículo que ultrapasse a barreira do “ser”, para avançarmos em direção em como ele vem sendo definido historicamente.

Por fim Tomaz Tadeu da Silva demonstrará que a identidade e a diferença não são “dadas” como algo da natureza humana, segundo o autor tanto uma quanto a outra são produzidas social e historicamente. Para isso ele tal como Catherine Walsh questionam o “multiculturalismo” que difunde e celebra a diversidade e a diferença, propondo tolerância e respeito, contudo, não considera que tanto a identidade quanto a diferença são processos de produção social que envolve relações de poder. Nas nossas relações sociais produzimos e reproduzimos identidades e diferenças, elas não são preexistentes, não são elementos passivos da cultura.

Relacionando a identidade e a diferença em termos de currículo e pedagogia podemos verificar algumas reflexões importantes para o nosso trabalho. O autor chama a atenção para a consciência do “outro cultural”, a existência e a convivência com o outro, faz questionar nossa própria identidade. O contato com a existência do outro produz conflitos, confrontos e até violência. Na nossa sociedade que caminha cada vez mais na direção de identidades mais difusas, o outro é o gênero, a cor, a



sexualidade, o corpo diferente<sup>53</sup>. Uma estratégia que grande parte das escolas propõe para esse enfrentamento, segundo o autor seria o cultivo de bons sentimentos no sentido do respeito e da tolerância ao diferente, a escola estimularia o contato com as mais variadas formas culturais, contudo, mais uma vez essa estratégia não levaria em conta as relações de poder que constroem uma identidade hegemônica e que faz enxergar a outra como subalterna.

Aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais, essa estratégia reforça, ao construir o outro por meio de categorias do exotismo e da curiosidade. (SILVA, 2014, p. 99)

Para Tomaz Tadeu da Silva uma boa estratégia pedagógica seria propor que os currículos e a própria pedagogia tratassem a identidade e a diferença como questões de política e que as contribuições da teoria cultural, sob inspiração pós-estruturalista<sup>54</sup> contribuíssem para que ao planejarem os currículos as perguntas cruciais fossem: “Como a identidade e a diferença são produzidas”? “Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação”?

A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2014, p. 100)

Uma pedagogia e um currículo comprometido com a diferença precisam caminhar no sentido de desestabilizarem as identidades, sair dos lugares de conformismos e dos consensos, sair do sentido da diversidade e caminhar na direção da multiplicidade, assim, será possível não só questionar as identidades, mas compreender a quais poderes ela está associada.

---

<sup>53</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. (org) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

<sup>54</sup> Questiona as diferenças na sociedade em relação a classe e a outras formas de dominação que resultam na exclusão das minorias, como por exemplo, as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade.

### 3.3 – NOVAS ABORDAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POR QUE PRECISAMOS INCORPORAR A HISTÓRIA DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ao longo da história do Brasil as mulheres e os negros são os sujeitos que mais vivenciam e são atingidos pelo preconceito e a discriminação e isso impulsionou os movimentos sociais na luta pela superação desses preconceitos e pela garantia de direitos a essas populações. Outros sujeitos são atravessados também por essa realidade: indígenas, população LGBTQIAPN, nordestinos, os moradores das comunidades, portadores de necessidades especiais, dentre outros. Essa situação que ainda é uma realidade vivida, apesar de muitas superações, demonstram os desafios que a escola ainda enfrenta para superar essas dificuldades. No que concerne o nosso trabalho as relações de gênero ainda são determinadas pela desigualdade baseada na diferença entre os sexos, onde o masculino heterossexual é superior ao feminino. O patriarcado como elemento estruturante das relações sociais contribui para assentar e legitimar os preconceitos e discriminações sobre as mulheres.

Como já vimos no decorrer do trabalho muitos foram os avanços do ponto de vista social e jurídico em relação aos direitos das mulheres, bem como, a participação decisiva do movimento feminista para a consolidação desses direitos. A criação da Secretaria de Políticas para Mulheres e o próprio Plano Nacional de Políticas para Mulheres são um retrato dessas conquistas. No entanto:

[...] fenômenos como a violência contra a mulher, especialmente no âmbito doméstico, abuso sexual, discriminação no mundo do trabalho e da política, assim como a difusão, especialmente na mídia, de uma mulher como objeto de consumo continuam a ter uma grande incidência na sociedade e, em muitas situações, especial dramaticidade. Os estereótipos de gênero estão profundamente arraigados à sociedade brasileira, em cuja organização o machismo continua sendo um padrão cultural e social dominante. A discriminação da mulher adquire sua máxima intensidade quando se trata de mulheres pobres e negras. (CANDAU, 2012, p. 19)

A escola acaba sendo um recorte dessas relações sociais conflituosas, equacionando várias visões de mundo que atravessam o cotidiano escolar. Dentro dessa perspectiva é fácil perceber como no ambiente escolar são reproduzidos padrões de conduta adquiridos fora da escola. A escola então vive esse impasse no equilíbrio dessas forças, onde embora, a escola tenha um discurso de respeito e tolerância, outros mecanismos estruturais ainda que sutis interferem reforçando

preconceitos e estereótipos no cotidiano escolar. A manifestação desses preconceitos estão, desde o currículo(documento), livros didáticos, práticas pedagógicas até chegar aos comportamentos e práticas explícitas. O currículo tem uma grande implicação nesse círculo vicioso de reprodução de preconceitos, pois através de sua seleção, na grande parte das vezes favorece os discursos universais e não leva em conta as particularidades vivenciadas nas salas de aula. Outro ponto percebido inclusive na elaboração do PNPM é a própria constatação de que embora o corpo docente seja majoritariamente ocupado por mulheres em nossas escolas, sobretudo na Educação Básica, essas lógicas machistas e patriarcais ainda se reproduzem no ambiente escolar.

A massiva presença das mulheres no professorado marca a formação e o reconhecimento social da profissão, neste persistente quadro desigual. Muitas ações e programas hoje executados, mas urge o fortalecimento dessas ações, no âmbito da educação, de modo a contribuir para uma educação igualitária e sem discriminação no ambiente escolar. (PNPM, 2013, p. 23)

A formação do(a) docente deve promover a construção de sujeitos críticos sobre os espaços, mas sobretudo sobre si mesmo. O papel do(a) docente de História frente à essas demandas deve ser de apontar como as questões relacionadas ao gênero foram construídas e mediadas ao longo da história e como a colonialidade moldou a forma como o gênero, a raça e classe são percebidos. Entender a história com um olhar crítico é uma possibilidade de desconstruir, a misoginia, a hierarquia entre homens e mulheres, o patriarcado, o racismo e a ideia de que homens e mulheres devem ocupar espaços estabelecidos na sociedade. Ao docente de História cabe a possibilidade de através do conhecimento descortinar esses enquadramentos e possibilitar uma análise mais crítica sobre a história ensinada. Como professora de História e educadora penso que só através desse olhar crítico sobre a nossa prática é que conseguiremos por meio da educação desconstruir essas normatizações sociais onde homens e mulheres têm papéis pré-estabelecidos e hierarquizados.

A Importância de se incorporar a história das mulheres no Ensino de História se dá primeiramente porque o tema gênero está longe de ser um assunto esgotado, como foi tratado anteriormente, muito se tem escrito e até debatido sobre o tema, contudo, ainda existem muitas arestas a serem aparadas, sobretudo na educação. Aníbal Quijano diz que a educação é um instrumento onde se perpetua a

colonialidade,<sup>55</sup>e dentro desta perspectiva seguimos perpetuando estereótipos, continuamos relegando às mulheres a invisibilidade e total ausência na história ensinada. Outra questão que não pode ser desconsiderada é a questão da representatividade, a história que ensinamos não considera as mulheres como sujeitos históricos, a própria prática pedagógica não considera as mulheres, sendo assim, cria-se uma lacuna do ponto de vista da representatividade o que opera para a perpetuação das desigualdades e estereótipos. Acho pertinente retomar a contribuição de Pierre Bourdieu<sup>56</sup> para relacionar a questão da representatividade com a violência simbólica<sup>57</sup>. Uma vez que o Ensino de História não se compromete com a incorporação das mulheres nas dinâmicas relacionadas ao currículo estudado e mais do que isso, a forma como esse currículo é desenvolvido em sala de aula, não há representação, e se legitima a invisibilidade. Essa invisibilidade contribui para que as múltiplas violências sofridas pelas mulheres, e me refiro aqui, às alunas sejam normatizadas, inclusive por elas. Precisamos ir de encontro à construção a partir da escola de horizontes e roteiros de vida nos quais a subalternidade não seja o destino necessário<sup>58</sup>.

Finalmente é importante trazer para a nossa reflexão a formação docente. Na academia se iniciaram as primeiras pesquisas e discussões sobre gênero e história das mulheres, mas, e quanto aos professores formados pela mesma academia? Será que eles estão capacitados para promover um Ensino de História comprometido em incorporar a história das mulheres? De certo que a História ensinada na escola, não é a História dos historiadores, a escola tem em si mesma

---

<sup>55</sup>Colonialidade/colonialismo: colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. (Quijano 2009)

<sup>56</sup> Pierre Bourdieu: sociólogo francês

<sup>57</sup> Violência simbólica: "toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural."

<sup>58</sup> HEILBORN E RODRIGUES, Maria Luiza e Carla. Gênero: breve história de um conceito. APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano XII, n.20, p.21

uma especificidade que a difere da academia, o desafio então é compreender como esse saber escolar pode contribuir para o desenvolvimento do saber histórico de diferentes sujeitos.

Se a História é uma maneira particular de pensar e não propriamente um conjunto de conhecimentos (BERGMANN, 1990), seu ensino na educação básica deveria se converter numa ferramenta poderosa para que crianças, adolescentes e adultos possam compreender melhor o mundo em que vivem, para potencializar formas de habitar e existir articuladas a pertencimentos a uma coletividade e a um projeto de futuro comum. (SILVA, ROSSATO E OLIVEIRA, 2013, p.455)

Incorporar a história das mulheres ao Ensino de História não se trata de reescrever uma nova história, mas de dar a devida representatividade considerando as mulheres como sujeitos históricos atuantes e por isso, não devem permanecer sendo negligenciadas no Ensino de História. Não se trata de uma falsificação da História, para atender a posicionamentos políticos ou demandas de movimentos sociais, embora, o fato de estarmos refletindo sobre esse tema tem em muito a contribuição deles, mas de compreender que ao selecionar o que aparece nos currículos escolares, invisibilizando as mulheres, revelamos que tipo de identidade queremos formar em nossos estudantes, reproduzindo a desigualdade, a exclusão, a violência, os estereótipos e os preconceitos.

O resultado dessa preocupação dessa preocupação, que é política e social, passa também pelas esferas do saber e se preocupa com a exclusão, negação e subalternização epistemológica-cognitiva de determinados sujeitos sociais. É, portanto, um processo também de “desaprender o aprendido para tornar a aprender” (Walsh, 2008, p. 12), andando de mãos dadas com o projeto de decolonialidade. (COSTARD, 2017, p.171)

Uma vez que entendemos em quais bases os currículos escolares são elaborados como já temos refletido no decorrer de nossa pesquisa, como os(as) professores(as) de História podem contribuir para que a colonialidade presente na formação de nossos currículos pode ser “superada” pela conscientização de nossos(as) alunos(as)? Algumas perguntas para nos ajudar a refletir: Qual lugar temos reservado para as mulheres nos currículos escolares? Nosso compromisso está fundado na transmissão de conteúdos ou na formação de uma consciência histórica que dialogue criticamente com esses silenciamentos? Temos apresentado mulheres históricas para os nossos alunos? Sob quais perspectivas as temos apresentado?

Sob a ótica da prática cotidiana podemos pensar em dois exercícios que podem contribuir para novos olhares e novas abordagens sobre as mulheres no

Ensino da História. Um deles é fruto de minha pesquisa para a graduação, que demonstra como através do jornal *Nós, Mulheres*, podemos oferecer aos nossos alunos uma percepção do movimento feminista e a atuação de mulheres no período da ditadura militar no Brasil. Esse material é facilmente encontrado na página da Fundação Carlos Chagas e nos põe em contato com as vivências e demandas das mulheres nesse importante momento da nossa história. Além de ajudar a problematizar os estereótipos ligados à mulher e aos homens, no sentido da ocupação das mulheres na esfera privada, enquanto o homem ocupa a esfera pública.

FIGURA 2



FIGURA 3



Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda

A trajetória do feminismo no Brasil tem na década de 1970 seu primeiro grande salto para um movimento mais organizado e com contornos e demandas mais definidos. O retorno das feministas do exílio e confronto destas com a realidade brasileira, ainda mergulhada na ditadura militar foram determinantes para a elaboração de um jornal alternativo voltado para as questões do universo feminino com um olhar mais político e engajado. As relações entre homens e mulheres, o mundo do trabalho, as questões relativas ao corpo da mulher são uns dos temas trabalhados no jornal *Nós Mulheres*. O jornal foi uma ferramenta muito importante para colocar na roda de debates assuntos que estavam relegados à esfera privada

ou eram discutidos apenas nos coletivos de mulheres que já existiam no Brasil, como o Centro da mulher brasileira e a Associação das donas de casa.<sup>59</sup>

Observe que dentro do contexto da ditadura militar brasileira, para além de aprendermos sobre cada um dos militares que ocuparam a cadeira de presidente e a opressão sofrida no período com a utilização da máquina pública para censurar, perseguir, torturar e matar, podemos olhar para as resistências observadas, não só sob o aspecto da luta armada, mas trazer as mulheres para a roda, perceber que elas foram ativas na luta armada, participaram de resistências no meio acadêmico, estiveram engajadas nas lutas feministas e romperam com a sua ocupação circunscrita à esfera privada, indo para ruas reivindicar seus direitos.

Outro exercício que proponho são os estudos de Oyeronké Oyewùmi sobre a sociedade iorubá que já mencionamos aqui no trabalho. Sabe-se que a partir da implementação da lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, fez-se necessária uma reformulação curricular, inclusive nas universidades, introduzindo como matéria obrigatória a História da África. Dentro da perspectiva de gênero, entendo ser importante oferecer aos alunos novos arranjos sociais a partir do continente africano no período anterior às colonizações, justamente para relacionar os impactos coloniais nas formas de organização sociais, sobretudo, na sociedade iorubá.

[...] apresento um tipo diferente de organização familiar – a família iorubá tradicional. Ela pode ser descrita como uma família não generificada, porque seus papéis de parentesco e suas categorias não são diferenciados por gênero. Os centros de poder dentro da família são difusos e não especificados por gênero. O princípio organizador fundamental no seio dessa família é a ancianidade baseada na idade relativa, e não no gênero. (Oyewùmi, 2004, p.91)

A finalidade é problematizar junto aos alunos, os papéis sociais ocupados por homens e mulheres, antes da colonização para a compreensão de que esses papéis não são “dados pela natureza” as relações de gênero são construídas e solidificadas pelas relações de poder. Neste caso objetivamente, a história da África foi reescrita a partir da colonização sob a perspectiva europeia, descaracterizando seu estado original. Incorporar os estudos de gênero e a histórias das mulheres no Ensino de

---

<sup>59</sup> FREITAS, Andreia Almeida. “O pessoal é político” Nas páginas do jornal Nós Mulheres, monografia de conclusão de graduação em História – UFRRJ, 2017.

História significa na prática não um movimento de insurgência negativa, mas uma possibilidade de construção de saberes que superam a simples transmissão de conteúdo e avança no sentido de um saber crítico voltado para o exercício de uma cidadania plena e consciente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa verificamos inúmeros avanços na implementação de políticas para as mulheres no Brasil, essas conquistas foram muito importantes para que as mulheres se emponderassem e buscassem cada vez mais espaço no mercado de trabalho, na pesquisa e na política. Essas conquistas são fruto da luta do movimento feminista que trouxe da esfera privada, espaço destinado tradicionalmente às mulheres, assuntos e demandas que acabaram se tornando públicos e políticos. Essa trajetória contribuiu muito para que o silêncio em torno da história das mulheres na historiografia fosse percebido e denunciado, sendo tema de vários trabalhos e pesquisas que questionaram esse silenciamento. Essas lutas também foram fundamentais para a implementação de políticas públicas exclusivamente voltadas para a diminuição das desigualdades entre homens e mulheres. É importante sinalizar que essas conquistas não privilegiaram todas as mulheres, porque sabemos que o próprio conceito mulheres é amplo e diverso, são mulheres negras, indígenas, trans, lésbicas, quilombolas, que possuem cada uma delas particularidades.

O racismo estabelece a inferioridade social dos seguimentos negros da população em geral e das mulheres negras em especial, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial como a questão de gênero na sociedade brasileira. (CARNEIRO, 2003, p. 315)

A partir dessas reivindicações as mulheres negras deram ao movimento feminista um novo frescor de mudança, segundo Sueli Carneiro, onde a diferença seja vivida como equivalência e não como inferioridade.

A despeito dos avanços, muito ainda precisa ser feito no sentido de uma sociedade mais igualitária, a educação brasileira ainda dissemina e reproduz uma herança colonial que oprime e silencia as mulheres no relato histórico e muitas vezes nos espaços educativos. A análise da Base Nacional Comum Curricular demonstra que em seu processo de elaboração, as discussões sobre gênero foram esvaziadas e a incorporação da história das mulheres no currículo de História nos Anos Finais foi precarizada. Tal constatação demonstra um esforço de colocar as questões relacionadas ao gênero em um espaço de apagamento e silenciamento, muito afinado com o retrocesso conservador vivenciado no período de sua

elaboração e que se seguira anos depois, sedimentando ainda mais preconceitos e estereótipos. Tendo em vista a importância do currículo como formador de identidades, observa-se uma tentativa de através do multiculturalismo neoliberal propor um currículo universal sob o pretexto da igualdade, porém sem considerar as particularidades.

Considero aqui a figura do(a) professor(a) e da escola, como fundamentais para resistir contra toda e qualquer tentativa de diminuir ou manipular a autonomia curricular, que precisa levar em conta as pluralidades e os mais variados cenários educacionais. Compartilho a ideia da dimensão incontrolável do currículo (PARAÍSO, 2016) o currículo em ação, que não é apenas um documento, mas que depende das condições materiais e subjetivas que atravessam alunos(as) e professores(as), para ressaltar que, apesar dos esforços em silenciar ou excluir as temáticas de gênero no currículo ensinado, é possível aos educadores(as) resistir, demonstrando e problematizando essas ausências, trazendo para as salas de aula a história das mulheres e todo o potencial a ser explorado sobre a temática, num exercício de trazer à existência a força de várias mulheres escravizadas, escritoras, operárias, que fizeram e fazem história. A partir dessa reflexão, acredito que a escola pode ser um espaço de ressignificar representatividades, representatividade no sentido de construção de identidades, onde meninas, jovens e mulheres conseguem se enxergar no relato histórico, e assim assumirem o protagonismo de suas próprias histórias.

Finalizo esse trabalho trazendo os pensamentos de Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Esperança*, encerro com um educador.

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. Enquanto projeto, enquanto desenho do "mundo" diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele[...] É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos "pragmáticos", tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE. 1992, p.47)

## **PRODUTO: FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO AS OFICINAS PEDAGÓGICAS PODEM CONTRIBUIR PARA DAR ÀS MULHERES LUGAR NO ENSINO DE HISTÓRIA**

*“...desaprender o aprendido para tornar a aprender.”*

*Catherine Walsh*

Retomo a frase da pesquisadora decolonial Catherine Walsh para reforçar o exercício que todo educador(a) crítico de sua prática deve estar comprometido em sua jornada. O ofício do professor(a) está atrelado ao movimento de construção e desconstrução, a educação se desenvolve dessa maneira, onde impactamos e somos impactados, aprendemos e desaprendemos para aprender novamente, nesse círculo onde o afeto<sup>60</sup> contribui para o sucesso do nosso trabalho. A partir desse movimento que é inerente ao ato de educar discorro sobre a importância da formação continuada para o melhor desempenho dos(as) professores(as) no esforço de oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos.

### **O FAZER DOCENTE COMO PRÁTICA POLÍTICA**

A função docente na Educação Básica ainda é em sua maioria vista pela academia como um lugar de transmissão do que é produzido nas universidades e centros de pesquisas, ou seja, a sala de aula é um espaço de reprodução do conhecimento a partir de uma racionalidade técnica-instrumental. Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser um lugar de divulgação do conhecimento e não um espaço de produção de conhecimento. Para Forquin<sup>61</sup>, as dinâmicas escolares são mais complexas, os saberes escolares não são uma simplificação dos saberes científicos, mas uma seleção, onde existem inúmeros interesses envolvidos, inclusive nas bases onde foram sedimentadas as formações dos professores(as), suas referências, suas convicções, suas experiências de vida, toda essa bagagem atravessa a atividade docente. O ofício docente é cercado pela multiplicidade e complexidade de funções e talvez essas demandas sejam a maior dificuldade

---

<sup>60</sup> Afeto segundo as perspectivas de Henri Wallon.

<sup>61</sup> Foi pesquisador do Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, França, seus estudos se centraram em o que a escola deve ensinar, que cultura ela deve transmitir, quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar.

enfrentada pelos(as) professores(as), nos dias de hoje, as transformações e a dinâmica do conhecimento se transformam muito rapidamente, os alunos por sua vez, trazem seus pressupostos, suas demandas para o interior das salas de aula e na maior parte das vezes todas essas questões são desconsideradas, porque não há tempo hábil e ainda porque os educadores(as) não se sentem preparados para problematizar as questões trazidas pelos discentes. Antes de mais nada é necessário ao professor(a) de História ter a consciência crítica sobre sua prática, entendendo-a como uma atuação político-educadora e de que ao articular o currículo em suas aulas é preciso considerar o sexo, o gênero e raça como marcadores sociais da diferença.

[...] a atuação docente frente à questão do conhecimento e os modos de sua produção são determinantes para a nossa prática, afinal, agimos a partir daquilo que pensamos. E, portanto, nada mais oportuno do que buscar para o campo de formação docente a discussão sobre os modos pelos quais os conhecimentos e as verdades sobre os temas, como sexo, gênero e raça – entre outros – têm sido estabelecidos e mobilizados em nosso trabalho. (SILVA, ROSSATO, OLIVEIRA, 2013, p.461)

Sendo assim, é necessário desnaturalizar alguns posicionamentos legitimados pela escola, virar a chave, sobre pensamentos operados no meio escolar que contribuem para normatizar preconceitos, estereótipos e enquadramentos. Para Foucault, a escola se enquadra na lista das instituições que são responsáveis por regular sujeitos e corpos. Essa tendência escolar de uniformizar visões de mundo e posicionamentos, talvez seja a maior dificuldade de pensar as diversidades culturais. Um exemplo disso são os enquadramentos em relação ao masculino e ao feminino. “As meninas são mais comportadas”, “As meninas têm as melhores letras”, “Os meninos são banguceiros”, “Os meninos são mais insubordinados e desorganizados.” Esse processo de desnaturalizar posicionamentos é lento e mesmo nos dias de hoje sofre muita resistência, como dito anteriormente, a escola, como reflexo da sociedade têm uma tendência a promover uma educação homogeneizadora, onde o diferente é exótico e visto com desconfiança. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* quando discorre sobre os saberes essenciais à prática educativa para o exercício da consciência crítica e autônoma destaca:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia

enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2019, p. 76)

A partir da perspectiva de Paulo Freire na direção de que a convicção sobre a mudança é algo possível caminhamos na direção de uma educação comprometida com a superação das desigualdades e no entendimento de que como Paulo Freire acreditava: “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo.”

A despeito de uma perspectiva historiográfica que trouxe à cena “novos temas e novos problemas”, oriundos da terceira geração dos Annales com a emergência da História cultural, ainda existem grandes dificuldades em se incorporar ao currículo temas relacionados à história das mulheres, que ainda aparecem como apêndices nos currículos e nos livros didáticos, enquanto a “história tradicional” europeia ocupa o topo da história que de fato “deve ser aprendida”, inclusive nas universidades. Não há uma preocupação na reestruturação dos currículos, a fim de preparar os novos docentes nessa direção. Não se pode negar que a emergência dos movimentos sociais, têm ao longo das últimas décadas transformado essa realidade, contudo, essas transformações têm alcançado muito timidamente os espaços escolares e nossas salas de aula. É importante sinalizar que essas transformações e conquistas das últimas décadas esbarraram com um movimento de retrocesso conservador em nosso país, datado, a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que implicou na estagnação de vários projetos e na falta de investimentos em outros, que acabaram extintos. Com a eleição do presidente Lula em 2022, esperamos que esses projetos que visam uma escola mais cidadã sejam retomados e que mais investimentos ocorram nas universidades e nos municípios para que nossos (as) professores (as) estejam cada vez mais capacitados para atender às demandas dos novos tempos.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: OFICINAS PEDAGÓGICAS

A educação é um espaço em constante movimento e transformação, a profissionalização dos educadores é algo que supera os limites acadêmicos, fazendo-se necessário oferecer oportunidades de formação continuada para os

profissionais que já atuam na Educação Básica, oferecendo-lhes a possibilidade de novos olhares sobre a sua prática e para a aprendizagem dos alunos. O Plano Nacional de Educação, com vigência 2014-2024 em sua Meta 16, prevê a garantia de formação continuada para os(as) professores(as) em suas áreas de atuação, de acordo com as necessidades e demandas dos sistemas de ensino:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica **formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Estratégias:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o **planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior**, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. **consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica**, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; Plano Nacional de Educação 2014-2024 81;

16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (PNE, 2014, p.81, grifo nosso)

Para a conclusão do mestrado profissional ProfHistória é necessária a elaboração de um produto que possa ser utilizado para enriquecer o Ensino de História, a medida em que contribua para a melhoria da formação dos professores e da aprendizagem dos alunos. Pensando sobre a incorporação da história das mulheres no âmbito da História ensinada nas classes do Ensino Fundamental, faz-

se necessário pensar em quais ferramentas podemos dispor para capacitar os (as) professores(as), a fim de que percebam a necessidade de um olhar sobre a história ensinada que leve em consideração as relações de gênero, observando as mulheres como fundamentais na construção do saber histórico. Utilizaremos como ferramenta de aprendizagem, as oficinas pedagógicas, pelo entendimento de que elas são um instrumento que propõem principalmente as trocas entre pares dentro de um espaço dinâmico que possibilita a estimulação do saber através de situações concretas e significativas, desenvolvendo habilidades e conhecimento.

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio dramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc. São elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAUI, 1999, p.11)

A escolha por oficinas pedagógicas vai de encontro a pesquisa realizada, pois a proposta não é de respostas prontas, manuais pré-estabelecidos, mas a ideia da oficina como um meio de construção coletiva através da reflexão e das trocas. Não se trata de transmissão de conhecimento, este, está hoje à mercê de qualquer curioso, mas a sensibilização e a reflexão que conduzam inicialmente a uma tomada de consciência e por fim a transformação. Outra justificativa para a escolha das oficinas é o custo, em geral o material utilizado na elaboração das oficinas, bem como, o espaço disponibilizado é encontrado facilmente nas escolas e caso seja necessário podem ser feitas adaptações de acordo com o espaço e quantidade de pessoas.

## DESCRIÇÃO DO PRODUTO

**Origem do produto:** Pesquisa para conclusão de Mestrado Profissional em Ensino de História: O lugar das mulheres no Ensino de História.

**Área de conhecimento:** Ciências Humanas

**Justificativa:** O projeto: Oficinas de História – por que precisamos incorporar a História das Mulheres no Ensino de História, é importante, pois traz para o chão da escola uma reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres, os silenciamentos impostos às mulheres na escrita da História e em como reproduzimos isso no espaço escola, sobretudo nas aulas de História.

**Objetivo:** o objetivo de provocar os(as) professores(as) de História na direção de um novo olhar para a história das mulheres nas salas de aula e no próprio currículo de História. Através das oficinas promover uma reflexão sobre as relações de poder que implicaram nos silenciamentos das mulheres e construir possibilidades para a incorporação das mulheres nas aulas de História.

**Público-Alvo:** Professores(as) Anos Finais

**Duração:** 3 encontros

**Encontro 1:** 1h30min

**Encontro 2:** 1h30min

**Encontro 3:** 1h50min

**Tipo de produto:** Oficinas pedagógicas

**Desenvolvimento:** As oficinas serão desenvolvidas ao longo de três encontros com as mesmas dinâmicas:

Sensibilização/Bate-papo/Apresentação de documento/Discussão/Proposta de aula.

**Avaliação:** A avaliação será realizada no último encontro, onde os(as) professores(as) escreverão sobre os impactos que as oficinas produziram, neles e em suas aulas.

**Idioma:** Português

**País:** Brasil

**Proposta:**



**Oficina 1:** Uma escola para a diversidade: Representatividade e Justiça Social

O objetivo da primeira oficina é pensar a inserção da história das mulheres e das relações de gênero em uma perspectiva de direitos humanos, compreendendo que no Brasil, existe uma necessidade urgente de considerar essas questões no ambiente escolar para a promoção de uma educação que vise a diminuição da violência de gênero, a desconstrução de estereótipos e a construção da representatividade de gênero no relato histórico.

**Oficina 2:** O movimento feminista: conhecendo a interseccionalidade

O objetivo da segunda oficina é conhecer o movimento feminista a partir da perspectiva da interseccionalidade, pensando a partir de um lugar onde a classe, a raça e o gênero operam dentro da estrutura social oprimindo simultaneamente. O feminismo como movimento nasce a partir de um pensamento universal sobre as mulheres e não leva em conta o ponto de partida dessas mulheres, a sensibilidade interseccional permite uma análise que considere essas particularidades e esses entrelaçamentos que atravessam mulheres negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, trans...

**Oficina 3:** Olhando a história com óculos diferente: a ditadura militar a partir da perspectiva das mulheres

O objetivo da terceira oficina é propor uma aula sobre ditadura militar a partir do olhar de mulheres. Convencionalmente os livros didáticos pontuam a ditadura dando nome as presidentes, aos atos institucionais ao período de repressão, censura e perseguição política, a proposta do trabalho é trazer o documentário “Torre das donzelas” e o jornal Nós, mulheres como ponto de partida para visitar esse período sob o olhar das mulheres.

# OFICINA DE HISTÓRIA

POR QUE PRECISAMOS INCORPORAR A HISTÓRIA  
MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA



*Para fazê-las  
existir, viver e  
ser"*

*Mary Del Priore*

*E eu?  
Não sou  
uma  
mulher?*

*Sojourner Truth*

*“As marcas  
da tortura  
sou eu.  
Fazem parte  
de mim”.*

*Dilma Rousseff*

*Uma escola  
para a  
diversidade:*

*Representatividade  
e  
Justiça Social*

**O  
movimento  
feminista:**

*Conhecendo a  
interseccionalidade*

*Olhando a  
história com  
óculos  
diferente:  
a ditadura  
militar a  
partir da  
perspectiva  
das mulheres*



## **OFICINA 1**

*Uma escola para a  
diversidade:*

*Representatividade  
e  
Justiça Social*

## **Conteúdos**

Direitos humanos na perspectiva da diversidade com justiça social

## **Objetivos**

- Identificar nas práticas em sala de aula, atitudes que não consideram a diversidade e que defendam a universalização da aprendizagem;
- Reforçar a partir da história ensinada, mulheres que se destacaram, a fim de promover a representatividade dentro do espaço de aprendizagem;
- Compreender que ao preparar as aulas, o(a) professor(a) precisa considerar as particularidades apresentadas pelos(as) alunos(as)
- Questionar os lugares ocupados por homens e mulheres

## **Desenvolvimento**

- ☀ Sensibilização: Vídeo sobre os direitos das mulheres e sobre o PNPM.
- ☀ Bate papo
- ☀ Ler o eixo Educação para Cidadania do PNPM.
- ☀ Discussão: sobre os aspectos abordados no PNPM
- ☀ Reflexão sobre proposta de aula

*Uma escola para a diversidade*

## **Recursos**

- Texto do PNPM
- TV ou Projetor
- Folha e caneta

## **Proposta de Aula**

Elaboração de proposta de aula que considere as reflexões pontuadas na oficina

## **Referências**

[https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/arquivo33\\_pnpm.pdf](https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/arquivo33_pnpm.pdf)

<https://www.youtube.com/watch?v=wQHeL2hHe7g&t=39s>

<https://www.youtube.com/watch?v=GYghEmhccNs&t=16s>

CONNELL, Raewyn. Questões de gênero e justiça social. In: Século XXI Revista de Ciências Sociais, v.4, nº2, p. 11-34, jul./dez.2014

Estatística de Gênero: indicadores sociais de mulheres no Brasil. IBGE 2021

*Uma escola para a diversidade*



## **OFICINA 2**

***O movimento  
feminista:  
conhecendo a  
interseccionalidade***

## **Conteúdos**

Feminismo e Interseccionalidade

### **Objetivos**

- Apresentar o movimento feminista suas origens e construção;
- Compreender a interseccionalidade como um movimento de questionamento dentro do próprio feminismo;
- Conhecer autoras que desenvolvem a temática;
- Sensibilizar para a percepção de que nossos alunos vivenciam esses “atravessamentos”.

## **Desenvolvimento**

- ☀ Sensibilização: apresentação do trailer do filme: Estrelas além do tempo.
- ☀ Bate-papo: sobre o vídeo
- ☀ Apresentação dos vídeos de Carla Akotirene, de Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez
- ☀ Discussão sobre o vídeo
- ☀ Reflexão sobre proposta de aula

## **Recursos**

- TV ou Projetor
- Texto
- Folha e caneta

### **Proposta de Aula**

Elaboração de proposta de aula que considere as reflexões pontuadas na oficina

## **Referências**

<https://www.youtube.com/watch?v=enBxbQilljI>  
<https://www.youtube.com/watch?v=P88Ln07WyAI>  
<https://www.youtube.com/watch?v=wx3PVtrU-Os>  
[https://www.youtube.com/watch?v=fv5\\_xRpHV2s](https://www.youtube.com/watch?v=fv5_xRpHV2s)  
 Collins, Patricia Hill Interseccionalidade [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge ; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020  
 Akotirene, Carla Interseccionalidade / Carla Akotirene. — São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.



*O movimento feminista*



## ***OFICINA 3***

***Olhando a história com óculos diferente: a ditadura militar a partir da perspectiva das mulheres***

## Conteúdos

Ditadura militar, a partir da perspectiva de mulheres.

## Objetivos

- A proposta da oficina é conhecer o período da ditadura militar a partir do olhar de mulheres que atuaram nesse período de forma significativa.
- Utilizar o jornal Nós, Mulheres como fonte de pesquisa e percepção do período.
- Construir uma proposta de aula sobre a ditadura a partir do olhar das mulheres.

## Desenvolvimento

- ☀ Sensibilização: apresentação do trailer do documentário “Torre das donzelas” e do vídeo sobre: Mulheres na ditadura
- ☀ Bate papo
- ☀ Apresentar slides do jornal Nós, Mulheres
- ☀ Discussão sobre os assuntos abordados no jornal
- ☀ Reflexão sobre proposta de aula

*Ditadura militar a partir da perspectiva das mulheres*

## Recursos

- Projetor ou TV
- Textos
- Folha e caneta

## Avaliação

Elaboração de um texto sobre a contribuição das oficinas para a construção de aulas de História considerando a perspectiva de gênero e a história das mulheres.

## Referências

<https://www.youtube.com/watch?v=xxUzXbiksIo>  
<https://www.youtube.com/watch?v=sAY9dAfGJ7A>  
<https://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/nosmulheres/>

TELES, Amelinha; LEITE, Rosalina Santa Cruz. Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980). São Paulo: Intermeios, 2013. 312 páginas.

WOITOWICZ, Karina Janz. O movimento feminista durante a ditadura militar no Brasil e no Chile: conjugando as lutas pela democracia política com o direito ao corpo. In: Dossiê gênero, feminismo e ditaduras. Ano X, número 21, 2º Semestre 2009, pp 43-55

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos de 1970: revisitando uma trajetória. In: Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, maios/agosto, 2004.

*Ditadura militar a partir da perspectiva das mulheres*





*As imagens utilizadas no trabalho foram retiradas do banco de dados do Google imagens  
Os vídeos utilizados foram retirados do Youtube*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. 1ª edição – São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*. Volume 8, nº 1, 2000

ARROYO, Miguel G. Currículo Território em Disputa. 5ª edição, Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

BANDEIRA, L. M., & ALMEIDA, T. M. C. de. (2013). A transversalidade de gênero nas políticas públicas. *Revista Do CEAM*, 2(1), 35–46. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10075>

BARROS, José D'Assunção. Teoria da História. A Escola dos Annales e a Nova História. Volume V. Petrópolis: Vozes, 2012

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – 2014, 2016 e 2017

CANDAU, OLIVEIRA, Vera Maria Ferrão e Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista Belo Horizonte* | v.26 | n.01 | p.15-40 abr. 2010

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Somos Todos Iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2ª edição, Lamparina, 2012

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Org. Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 400p

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. In: *Cadernos de Pagu*. nº 4, 1995. p. 37-47

COLAÇO, Thais Luzia. Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CONNELL, R. W. Schools and social justice. Philadelphia, EUA: Temple University Press, 1993.

CONNELL, Raewyn. Questões de gênero e justiça social. In: Século XXI Revista de Ciências Sociais, v.4, nº2, p. 11-34, jul./dez.2014

CONNELL, Raewyn e PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global: compreendendo o gênero da esfera pessoal à política no mundo contemporâneo. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial.: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. Fronteiras e debates. Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017

CUNHA, Maria de Fátima. Mulher e historiografia: da visibilidade à diferença. Londrina: volume 6, 2000, pp 141-161

CURY, Carlos Roberto Jamil, REIS, Magali e ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo uma história a ser contada. In: Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Org. Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 400p

Estatística de Gênero: indicadores sociais de mulheres no Brasil. IBGE 2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa – 58ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Andréia Almeida de. O “Pessoal é político” nas páginas do Jornal “Nós, Mulheres. Monografia para conclusão de graduação de Licenciatura em História, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2017, 61p

GIOVANNETTI, Carolina e SALES, Shirlei Rezende. História das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. In: Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil. REHR, Dourados, MS, v.14, nº 27, p. 251-277. 2020

GOMES, Gisele Ambrósio. História, mulher e gênero. Virtú UFJF, volume 10, p 1-15, 2010.

GONÇALVES, R., & ABREU, S. (2019). DO PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES AO “MACHISTÉRIO” DE TEMER. *Revista De Políticas Públicas*, 22(2), 753–771. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v22n2p753-771>

HEILBORN E RODRIGUES, Maria Luiza e Carla. Gênero: breve história de um conceito. APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano XII, n.20, p. 9-21.

HOOKS, Bell. O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras. 12ª edição – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão, em B.B. Sawaia (org), As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social, 2ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2001, 61p

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas e currículo. In: Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Educação, Sociedade e Cultura, nº 39, 2013. 7-23

LOPES, Alice Casimiro, DIAS, Rosanne Evangelista e ABREU, Rozana Gomes. Discursos na Políticas de Currículo. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Org. Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440p

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e educação. Educação e realidade. 101-132, jul-dez. 1995

LOURO, Guacira Lopes. Uma Leitura da História da Educação sob a Perspectiva do Gênero. In: Projeto História, São Paulo. 1994

LUGONES, María. Colonial idade e gênero. In: Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Org. Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. 384p

MARCONDES, Mariana Mazzini e FARAH, Marta Ferreira Santos. Transversalidade de gênero em política pública. Revista Estudos Feministas. v.29, nº1. 2021

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. Revista Lusófona de Educação, 48, 187-224

MIRANDA, TL., e SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: FERREIRA, AJ., org. Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 66-91.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Mulheres em movimento: o balanço da década da mulher, do ponto de vista do feminismo, das religiões e da política. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985

MORAES, Maria Lygia Quartim. Feminismo e Política: dos anos 60 aos nossos dias. In: Estudos Sociológicos, Araraquara, volume 17, número 32, 2012, pp 107-121

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre o currículo, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p

Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar". Em MOREIRA, Maria Eunice (org.). *História da Literatura, teorias, temas e autores* Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.

OLIVEIRA, Maria da Glória. A História disciplinada e seus outros: reflexões sobre as (in) utilidades de uma categoria. A História (in)Disciplinada. Teoria, ensino e difusão de conhecimento histórico, Vitória: Editora Milfontes. 2019

OLIVEIRA, Laís Paula Rodrigues e CASSAB, Latif Antônia. O Movimento Feminista: algumas considerações bibliográficas. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, GT10 - Teorias Feministas – Coord. Márcio Ferreira de Souza e Silvana Mariano. ISSN 2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014

#### PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA MULHERES: I Conferência 2004; II Conferência 2007; III Conferência 2011

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda onda”: corpo, prazer e trabalho. In: Pedro, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2016

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. Topoi, v. 12, n. 22, jan-jun. 2011, p. 270-283

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História, São Paulo, v.24, n.1, p. 77-98, 2005

PERROT, Michelle. Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. 11ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

PERROT, Michelle. Minha História das Mulheres. 2ª edição – Rio de Janeiro: Contexto, 2007

PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. 119 p. (Coleção História do Povo Brasileiro).

PITANGUY, Jacqueline. A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro. In: Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Org. Heloísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 400p

PRIORE, Mary Del. História das Mulheres, as Vozes do Silêncio. In FREITAS, Marcos Cesar de. Historiografia Brasileira em Perspectiva, São Paulo Contexto 2007. P. 222

PRIORE, Mary Del. A Mulher na história do Brasil. São Paulo: Contexto, 1994, 64p

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses: Editora Cortez, 2009. 726p

QUINALHA, Renan. Censura moral na ditadura brasileira: entre o direito e a política. Rev. Direito Práx. vol.11 no.3 RJ. Jul/Set. 2020. Epub Set 07, 2020

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

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e história. In. Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998  
REIS, José Carlos. Teoria e História. Tempo histórico, História do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SALVADOR, Raquel Borges. O Plano Nacional de Políticas para Mulheres e as Professoras: Reflexos em Sala de Aula. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p. 32. 2016

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos de 1970: revisitando uma trajetória. In: Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, maio/agosto, 2004.

SARTI, Cynthia A. Feminismo e Contexto: lições do caso brasileiro. Cadernos de Pagu, número 16, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição – Belo Horizonte: Autentica, 2022. 156p

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. (org) A Escrita da História: Novas Perspectivas. 4ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p 81

SCOTT, Joan *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995

SILVA, Tânia Maria Gomes. Trajetória da Historiografia das Mulheres no Brasil. Politeia: História e Sociedade, Volume 8, número 1, 2008.

SILVA, C. B., ROSSATO, L., e de OLIVEIRA, N. A. S. (2013). A formação docente em história - Igualdade de gênero e diversidade. *Retratos Da Escola*, 7(13), 453–465. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.318>

SOIHET, Rachel. História das mulheres. Cultura e poder das mulheres: Ensaio de historiografia. In: Annales, Esc, Paris, nº 2, PP 271-293



SOIHET, Rachel e 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. Revista Gênero, Volume 2, nº 1, 2001.

SOIHET, Rachel. SOARES, Rosana M.A e COSTA. Suely Gomes. A História das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia.

SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes. A politização da violência contra as mulheres e o fortalecimento da cidadania. In: BRUSCHINI, C.; UN-BERHAUM, S. G. (Org.). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 2002.

VARIKAS, Eleni. Pensar o sexo e o gênero. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decolonialesvolum-i.pdf>. Acesso em janeiro 2021.

ZABARTO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. In: Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun,2015. p.49-65