

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

PRISCIELLI DO CARMO ROZO CERDEIRA DA ROSA

**O ESTUDO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE
HISTÓRIA E NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE**

PONTA GROSSA

2023

PRISCIELLI DO CARMO ROZO CERDEIRA DA ROSA

**O ESTUDO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE
HISTÓRIA E NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, No Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Ribeiro Ferreira

PONTA GROSSA

2023

R788 Rosa, Priscieli do Carmo Rozo Cerdeira da
O estudo de gênero na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Rede Estadual Paranaense / Priscieli do Carmo Rozo Cerdeira da Rosa. Ponta Grossa, 2023.
102 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Ribeiro Ferreira.

1. Currículo. 2. Ensino de história. 3. Gênero. 4. Bncc. 5. Crep. I, Ferreira, Angela Ribeiro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907



TERMO DE APROVAÇÃO

PRISCIELLI DO CARMO ROZO CERDEIRA DA ROSA

**O ESTUDO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA
E NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 24 de maio de 2023, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Angela Ribeiro Ferreira (UEPG - Orientadora)

Profª Drª Bruna Alves Lopes (UEPG)

Profª Drª Lorena Zomer (UEPG)

Ponta Grossa, 24 de maio de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força dada em horas de aflição e por me manter na trilha certa, com saúde e força.

A minha mãe Marly Rozo, pelos seus sacrifícios e pela sua luta no desejo de nos proporcionar dias melhores. Você é o meu maior exemplo. Obrigada por você me incentivar, por regar meus sonhos e sempre acreditar em mim!

Aos meus irmãos Eduarda Soria, Gabrielli Rozo e Fernando Perosa pela amizade, atenção, por estarem ao meu lado e por sempre me fazer ter confiança nas minhas decisões.

Ao meu amigo e companheiro Vinicius Perosa. Agradeço o apoio, o incentivo, o auxílio e a paciência. Sou imensamente grata por ter acreditado em mim e nessa pesquisa.

Aos amigos Cássio Remus, Leonardo Rosa, Leticia Sacks, Nataniel Zanferrari, Renan Fagundes, Ronualdo Gualiume, Vitória Siqueira, que muitas vezes me ajudaram e me orientaram nesse percurso acadêmico. Vocês compartilharam e me ensinaram muitas coisas, estando ao meu lado, prontos para me ajudar sempre que necessário. Obrigada pela amizade, pela atenção e por serem tão solícitos.

A minha professora orientadora Angela Ribeiro Ferreira pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo. Obrigada pela confiança, dedicação e paciência em mim depositada para execução desse trabalho. Essa pesquisa foi um desafio, obrigada por enfrentar essa jornada comigo!

Também agradeço à Universidade Estadual de Ponta Grossa e aos seus docentes que me incentivaram a percorrer o caminho da pesquisa científica.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

O estudo sobre currículo e ensino de História no Brasil demonstra que há uma lacuna nos documentos oficiais e materiais didáticos disponíveis no que diz respeito à abordagem de gênero, o respeito à diversidade, o combate à violência contra a mulher e a luta por igualdade de direitos. Dessa forma, objetivou-se produzir material didático para o ensino de História, a partir da categoria analítica de gênero. Seus objetivos específicos envolvem discutir as teorias curriculares; discutir os documentos curriculares nacional e estadual, a BNCC e o CREP, respectivamente; discutir a relação entre currículo e ensino de História; e realizar uma discussão crítica acerca de aspectos político-ideológicos do currículo e de documentos curriculares. Empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, baseada no referencial bibliográfico, leitura, reflexão e desenvolvimento de material didático para o ensino de História, orientando-se pelo trabalho de gênero. Foram produzidos oito planos de aula, com seus materiais didáticos disponibilizados por este meio e para acesso online. O material final, tanto nas discussões teóricas como nas propostas temáticas e planos de aula sobre mulheres e História disponibilizados acompanha as previsões documentais de conteúdo e enriquecem o repertório dos alunos e alunas. Reconfigura-se a memória histórica, iluminando outras histórias que, como averiguou-se, estão ocultas no currículo e no livro didático da escola pública paranaense hoje.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. Gênero. BNCC. CREP.

ABSTRACT

The study about curriculum and History teaching in Brazil shows that there is a gap in the official documents and didactic materials available regarding gender approach, respect to diversity, the prevention and combat to violence against women and the fight for equal rights. Thus, the objective was to produce didactic material for History teaching, based on the analytical category of gender. Its specific objectives involve discussing curriculum theories; discussing the national and state curriculum documents, BNCC and CREP, respectively; discussing the relationship between curriculum and History teaching; and conducting a critical discussion about political-ideological aspects of the curriculum and curriculum documents. A qualitative research was undertaken, based on bibliographic reference, reading, reflection and development of History teaching didactic material, guided by the work of gender. Eight lesson plans were produced, with their teaching materials made available through this or through online access. The final material, both in the theoretical discussions and in the thematic proposals and lesson plans about women and History made available, accompanies the content document forecasts and enriches the students' repertoire. The historical memory is reconfigured, illuminating other histories that, as we have seen, are hidden in the curriculum and in the textbook of the Paraná public school today.

Keywords: Curriculum. History teaching. Gender. BNCC. CREP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Gênero na BNCC História.....	50
Quadro 2 –	Gênero no CREP História (Anos Finais).....	55
Quadro 3 –	Propostas de planos de aula (Ensino Médio Anos Finais).....	59
Quadro 4 –	Material da aula 1 Reino da Núbia: a representatividade da mulher na política.....	61
Quadro 5 –	Material da aula o papel social da mulher na Idade Média.....	66
Quadro 6 –	Material da aula pintoras renascentistas.....	70
Quadro 7 –	Material da aula as mulheres e a ciência na modernidade.....	73
Quadro 8 –	Material da aula a mulher e o Iluminismo.....	77
Quadro 9 –	Material da aula as faces femininas da Independência do Brasil.....	82
Quadro 10 –	Material da aula o voto feminino no Brasil.....	85
Quadro 11 –	Material da aula as mulheres na 2ª Guerra Mundial.....	89
Quadro 12 –	Outras possibilidades de temáticas de planos de aulas que contemplem as mulheres (Ensino Médio Anos Finais).....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESP	Escola Sem Partido
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MPL	Movimento Passe Livre
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Projeto Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PODE	Podemos
PP	Partido Progressista
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEED	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – TEXTO E DOCUMENTO: A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	19
1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	20
1.2 O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP).....	25
1.3 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	26
1.3.1 Nas tramas e teorias do currículo.....	28
1.3.2 Gênero, ensino de história e BNCC.....	31
1.3.3 Entre teorias e conceitos de gênero.....	33
1.3.4 O programa Escola sem Partido.....	36
1.3.5 Gênero e ensino de História: uma proposta possível.....	41
CAPÍTULO 2 – NARRANDO AUSÊNCIAS: O ESTUDO DE GÊNERO NA BNCC E NO CREP	46
2.1 PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA.....	48
2.1.1 A BNCC de História e o estudo de gênero.....	49
2.2 O CREP E O ESTUDO DE GÊNERO.....	54
CAPÍTULO 3 – CONTEMPLANDO GÊNERO: PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	57
3.1 PROPOSTA DIDÁTICA DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA...	58
3.1.1 Plano de aula: Reino da Núbia e a representatividade da mulher na política.....	60
3.1.2 Plano de aula: o papel social da mulher na Idade Média.....	65
3.1.3 Plano de aula: pintoras renascentistas.....	68
3.1.4 Plano de aula: as mulheres e a ciência renascentista.....	72
3.1.5 Plano de aula: as mulheres e o Iluminismo.....	76
3.1.6 Plano de aula: as faces femininas da Independência.....	80
3.1.7 Plano de aula: a luta pela conquista do voto feminino no Brasil.....	84
3.1.8 Plano de aula: mulheres na 2ª Guerra Mundial.....	88
3.2 ELENANDO POSSIBILIDADES.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Refletir sobre currículo é, antes de tudo, entendê-lo como resultado de uma construção social e histórica que deve ponderar sobre diversas visões sociais. Com isso, precisamos entender que o currículo nunca foi e nunca será um documento neutro e imparcial, pelo contrário, o currículo sempre ocupou um local de disputa (ARROYO, 2013), pelo qual diversos grupos tentaram, e tentam, legitimar suas ideias e valores.

O presente trabalho analisou as ausências do tema de gênero em dois documentos curriculares, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Currículo Referencial do Paraná – CREP. A pesquisa tem como objetivo geral produzir material didático para o ensino de História, a partir da categoria analítica de gênero. Além disso, seus objetivos específicos envolvem discutir as teorias curriculares; discutir os documentos curriculares nacional e estadual, a BNCC e o CREP, respectivamente; discutir a relação entre currículo e ensino de História; e realizar uma discussão crítica acerca de aspectos político-ideológicos do currículo e de documentos curriculares.

Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, baseada no referencial bibliográfico, leitura, reflexão e desenvolvimento de material didático para o ensino de História, orientando-se pelo trabalho de gênero.

Ao longo da história, surgiram diferentes concepções de currículo marcadas por discussões, no intuito de adequá-lo às exigências culturais, sociais e, principalmente, econômicas. Devido a isso, compreendemos que precisamos identificar os mecanismos de sua composição.

De acordo com José Gimeno Sacristán, o conceito de currículo representa:

[...] a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, se a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Nesse caso, junto com a ordenação do currículo, veio também a definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois compreende-se que “o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais,

por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. (SACRISTÁN, 2013, p. 16, grifo do autor)

Assim, percebe-se que o currículo possui função ativa, ao ordenar os conteúdos que deverão ser ensinados em sala de aula. É através dele que as instituições escolares se orientam para delimitar o que o professor deverá ensinar e, conseqüentemente, aquilo que o aluno deverá aprender. Através dessa perspectiva, podemos afirmar que o currículo é um instrumento que regula a organização do ensino, mas que também seleciona os temas e conteúdo que serão silenciados, por isso é importante reconhecermos as forças que agem para a inclusão e exclusão de determinados conteúdos nos currículos escolares. De tal modo, entende-se que o currículo:

[...] não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Com isso, devemos lembrar que a definição sobre o que será contemplado em um currículo afeta diretamente inúmeros sujeitos. Concorda-se com Sacristán (2013) que, se por um lado o currículo tem o sentido de construir a carreira do estudante, por outro, limita a autonomia dos professores, pois falar sobre currículo na prática escolar também é pensar na sociedade externa à escola. Assim como aponta Miguel Arroyo, “há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais” (ARROYO, 2013, p.V13). Tal fato fica visível ao analisarmos as políticas educacionais atuais, principalmente a partir da discussão e da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entendemos que problematizar os embates em torno da educação, mais precisamente, em relação às implementações dos currículos, é adentrar um espaço permeado pelas relações de poder, principalmente hoje, quando a educação se evidencia como um campo rentável para empresários. Nesses últimos anos, a escola passou a ser vista pela ótica do mercado e dos serviços prestados à comunidade e, devido a isso, diversos são os sujeitos que tentam infiltrar as suas ideias no campo educacional. Assim, o currículo firma-se em “um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais” (APPLE, 1996, apud SACRISTÁN, 2013, p. 29).

Exemplo disso são as demandas conservadoras propostas pelo Movimento Escola Sem Partido. Surgido em 2004, o movimento alega ter o intuito de impedir uma “contaminação política e ideológica”, na educação básica e no ensino superior. Será ressaltado adiante como esse movimento em específico vem atuando nas assembleias estaduais e municipais, propondo a criação de projetos de leis que legitimam as suas ideias e, principalmente, sua atuação a partir da segunda versão da BNCC.

Contudo, se por um lado temos conglomerados empresariais e membros da sociedade civil que palpitam sobre a educação, tendo pouco conhecimento a respeito das demandas da escola pública, por outro, há também as ações de diversos movimentos sociais que pressionam por currículos de formação e de educação básica que expressem a diversidade e, conseqüentemente, as identidades coletivas.

As ações dos movimentos sociais vêm sendo muito importantes, pois tentam trazer ao palco das discussões memórias, histórias e culturas que, durante muito tempo, foram invisibilizadas nos materiais didáticos, assim, concorda-se com Miguel Arroyo (2013, p. 11) quando alega que os “movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo do currículo e da docência”.

Dito isso, entendemos que é necessário compreender as forças sociais e políticas que atuam nesse processo de seleção, classificação e transmissão dos conhecimentos escolares que irão compor o currículo. Essas instâncias, muitas vezes ocultas, compreendem os aparelhos ideológicos de estado – aqui está inserida a escola, mas também: família, religião, mídia, cultura, etc. – e ensinam, além de conteúdos as relações de poder, de espaço, as normas de conduta, e os referenciais valorativos na escola (SILVA, 2005).

Arroyo (2013, p. 19), no mesmo sentido considera que “as grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum”.

Tendo em vista essas dinâmicas de poder em torno do currículo escolar, optamos por questionar o espaço e a visibilidade de debate de gênero e da sexualidade que ocorrem na BNCC e no CREP de História. Visto que os embates em torno do gênero estão presentes há alguns anos na agenda pública e política. Compreendemos que tais enfrentamentos reverberam no levantamento de falácias,

entre elas a fatídica questão em torno da “ideologia de gênero”¹, que contribuiu em grande parte pelo silenciamento da diversidade em ambiente escolar, questão que abordaremos mais adiante.

Entende-se aqui que é responsabilidade do educador não contribuir para a continuidade da exclusão de sujeitos da História. Compreendemos que é também responsabilidade do educador fazer com que a temática de gênero e sexualidade sejam, de fato, discutidas e problematizadas no espaço escolar.

Guacira Lopes Louro faz referência a algumas questões em torno dos gêneros e das sexualidades presentes no espaço escolar. De acordo com a autora, é preciso questionar: “como a escola tem lidado com tudo isso? Como nós, professores, nos vemos diante dessas questões? Quais são os nossos pontos de apoio e onde se encontram nossas fragilidades e receios?” (LOURO, 2011, p. 62).

Os questionamentos apontados pela autora sustentam a base desta pesquisa. Pensar e problematizar o debate de gênero e sexualidade em ambiente escolar é uma necessidade. Entendemos que a temática precisa ser refletida por todos aqueles que trabalham no campo da educação e, principalmente, com quem lida diariamente com crianças e adolescentes.

Temos, enquanto sujeitos, o direito de politizar o acesso à memória a fim de emergir histórias e temáticas silenciadas, para evitar a segregação e o ocultamento da diversidade. Para atingirmos tal objetivo, é preciso reforçar práticas educativas que superem a cronologia dos fatos e as exclusões na História. É necessário não nos atermos a uma visão linear/sequencial do conhecimento e transpor o dia-a-dia para a sala de aula, fazendo aproximações e desenvolvendo a criticidade do mundo a nossa volta.

Hoje, abordar a temática de gênero e sexualidade na escola é encontrar-se em um campo minado – principalmente por vozes contrárias à temática – ainda mais em tempos que os discursos sobre a “ideologia de gênero” invadem a escola. Entendemos que debater sobre gênero e sexualidade no espaço escolar é ser resistência; significa não aceitar o silenciamento e a exclusão. Mais do que isso, acreditamos que debater esta temática é imprescindível, pois a escola é uma instituição que deve contribuir para a construção identitária dos alunos, não apenas

¹ A definição e o uso político do termo “ideologia de gênero” será abordada no capítulo um.

no que tange aos valores éticos e morais, mas também ao respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Não queremos aqui reduzir a importância do currículo, enquanto uma expressão cultural e educacional que sustenta a base das instituições escolares. Visamos problematizar quem são os sujeitos que fazem e para quem o currículo está sendo, de fato, elaborado. O foco da BNCC realmente é o ensino-aprendizado dos alunos, a fim de impulsionar o saber por meio de habilidades e competências, ou simplesmente contentar um grupo dominante que tenta, por diversos artifícios, impor a sua própria vontade? Essa é uma das perguntas que tentaremos responder ao longo dessa pesquisa.

As fontes analisadas nesta pesquisa são essencialmente os documentos oficiais, sendo elas a BNCC e o CREP. Temos como referencial teórico as publicações - principalmente Dossiês publicados em revistas científicas - de pesquisadores que, ao longo desses últimos anos, vêm problematizando a criação e implantação da BNCC, entre eles: Caimi (2016); Mello e Ferreira (2019); e Moreno (2016).

Na busca do referencial teórico que pudesse aparar este estudo, constatou-se que a BNCC e o CREP envolvem o campo curricular, mas também político, que é cerceado pelas relações de poder. Dessa forma, para iniciarmos nosso processo investigativo, debateremos sobre o conceito de Currículo. Para isso, contaremos com as contribuições de Ivor Goodson (1997), que propôs perceber a relação entre currículo, cultura e classes sociais. Além disso, o autor nos faz refletir sobre a visão, seleção, classificação e transmissão dos conhecimentos escolares que irão compor o currículo. Partindo disto, entende-se a necessidade de historicizar o currículo a partir das forças sociais que trabalham para a introdução ou exclusão de determinados temas no currículo.

Posteriormente, recorreremos a outras investigações no campo do currículo, tomando como foco a realidade da educação básica no Brasil. Para isso, voltamo-nos às análises propostas por: José Gimeno Sacristán (2000; 2013), Tomás Tadeu da Silva (2005), Antonio Flavio Moreira (2001; 2009), Miguel Arroyo (2013). Através desses autores, conseguiremos também aprofundar na área das teorias do currículo.

Como o ponto central desta pesquisa é o século XXI, percebemos que os questionamentos em torno do currículo escolar se tornaram ainda mais evidentes. Moreira (2009) aponta que docentes e acadêmicos têm procurado participar de encontros, colóquios e demais programas que potencializam a discussão sobre a

questão curricular, principalmente conferindo atenção especial para “as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura” (MOREIRA, 2009, p. 369). Dito isso, percebe-se a emergência de discutir temáticas como políticas curriculares, desigualdade e identidade.

Para conceituar “gênero”, utilizaremos como referência Joan Scott (1990;1992) e Joana Maria Pedro (2005), a fim de iniciar uma discussão teórica a respeito do

[...] uso da categoria de análise “gênero” na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizaram as relações entre homens e mulheres (...) analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero (PEDRO, 2005, p. 88).

Complementando a fala de Joan Scott (1990; 1992), a historiadora Joana Maria Pedro relata que a categoria de gênero foi usada primeiramente para analisar as diferenças entre os sexos, mas não bastava distinguir apenas a partir de parâmetros biológicos, pelo contrário, era necessário combater o determinismo biológico. Para Scott, gênero é constituído por relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que se constituem no interior das relações de poder, com isso, torna-se imprescindível pensar como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas. Assim, entende-se que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1992, p. 86).

Posteriormente, refletiremos sobre gênero e educação; para isso teremos como foco as análises realizadas por Guacira Lopes Louro (1997; 2001). De acordo com a historiadora, “o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos” (LOURO, 2011, p. 63). Concorda-se que a diferença é um marcador simbólico. Esses marcadores agem, muitas vezes, como um processo de silenciamento de sujeitos e silenciamento das relações de poder que se constituem em nossa sociedade. Percebe-se assim que, “os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções” (LOURO, 2011, p. 64).

Por fim, discutiremos as perspectivas de gênero no ensino de História. Para isso, tomaremos como referência as pesquisas realizadas por Ana Maria Colling (2004; 2015) e Jaqueline Zarbato (2015).

Com o intuito de melhor elucidar a presente pesquisa, utilizaremos como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como parâmetro a pesquisa documental e bibliográfica.

Para encontrar as referências e entender as demandas investigativas para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico em portais de busca, sobre os temas: BNCC, Gênero e Ensino de História. Após a primeira seleção das referências, foram realizados fichamentos que nos permitiram visualizar a complexidade de questões e narrativas que perpassam o tema.

Além disso, devido as nossas fontes serem currículos educacionais, ou seja, documentos oficiais, fica evidente que várias narrativas se fizeram presentes na confecção destes documentos, desde vozes favoráveis até vozes contrárias à implantação da temática gênero e sexualidade em espaço escolar. Com isso, entendemos que a investigação em torno desses materiais pressupõe identificar quem são essas vozes e quais esses discursos.

Tendo esta questão como foco, realizaremos a análise de modo a viabilizar uma reflexão sobre a produção destes materiais e dos significados presentes no texto base da BNCC e no CREP de História. Com isso, acreditamos que a análise do discurso nos proporcionará problematizar as nossas fontes, pois procuraremos identificar as relações de poder e as subjetividades presentes no e por meio dos discursos.

A recente publicação da BNCC e dos documentos subsequentes que orientam sua implementação nos estados fez com que diversos pesquisadores, grupos de pesquisa e educadores se dedicassem a investigar quais os avanços e retrocessos que os documentos trazem. O exercício comparativo demonstra que, em alguns casos, as normativas estaduais dão mais ou menos abertura para o trabalho com determinados conteúdos em sala de aula.

Gênero, foco deste estudo; foi discutido por Mello (2021) e Sepúlveda (2021). A abordagem das relações étnico-raciais nos documentos foi feita por Paim (2021) e Ribeiro (2021), por exemplo. Alguns pesquisadores têm se preocupado em publicar análises documentais que subsidiem a atuação docente, alinhamo-nos nesse movimento.

Assim como os autores supracitados,

Em termos metodológicos procedemos a um duplo exercício de análise externa e interna dos documentos. No primeiro movimento buscamos contextualizar o momento de produção situando o processo de elaboração no conjunto da política educacional em curso, identificando autores e sujeitos envolvidos, embates e estratégias discursivas. No segundo momento de análise nos detivemos sobre o texto [...] (MELLO, 2021, p. 26).

Para isso, propusemos a abordagem qualitativa, arranjada pela pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002). Inicialmente, com base nos conceitos e pesquisas sobre currículo, gênero e ensino de História, delineamos a investigação. Entretanto, com a evolução do trabalho, percebemos a necessidade de considerar o conceito de “mulher(es)” nas análises, dado à ausência, intencional, do termo gênero nos documentos.

Gil (2002) prevê essa mobilidade analítica em pesquisas qualitativas, ainda mais quando associada à pesquisa bibliográfica que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Além disso, apresenta caráter exploratório e se debruça sobre documentos que foram tratados analiticamente por outros autores, mas cujas análises não estão presentes, compõe ou alteram seu texto, atribuindo, também, o caráter documental à pesquisa.

Apoiada no que estabelece Eni Orlandi:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetivos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha os seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação (ORLANDI, 2013, p. 26).

Entende-se assim que não há uma verdade velada no interior do texto que se analisa, pelo contrário, há interpretações que são possíveis de serem visualizadas pelo pesquisador que se apropria deste método investigativo, pois “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (PÊCHEAUX, 1975 apud ORLANDI, 2013, p. 17).

Isto posto, um dos desafios desta pesquisa é interpretar os fatos históricos no calor dos acontecimentos, pois, nesse caso, deparamo-nos com a história do tempo presente, ou melhor, do imediato. Apesar da história do tempo presente não estar limitada apenas a aspectos políticos é, sobretudo, em torno desta perspectiva que endereçamos nosso foco.

Chauveau e Tétart (1999) apontam a importância da história do presente, ela permite que o historiador consiga problematizar questões de seu tempo, mas também assinalam as dificuldades que essa história aponta, visto que o distanciamento entre o pesquisador e o objeto é pouco. Cabe ao historiador do tempo presente responder às questões que inquietam a sociedade. No caso desta pesquisa, teremos como essência os impasses sobre o estudo de gênero e sexualidade na escola, a partir da ótica política da implantação de um novo currículo da educação básica.

Devemos, enquanto educadores e educadoras, auxiliar no desenvolvimento de uma História plural e que proporcione também a valorização da identidade dos nossos alunos e alunas. Tal questão nos orienta no desenvolvimento desta pesquisa.

O material final, tanto nas discussões teóricas como nas propostas temáticas e planos de aula sobre mulheres e História disponibilizados acompanha as previsões documentais de conteúdo e enriquecem o repertório dos alunos e alunas. Reconfigura-se a memória histórica, iluminando outras histórias que, como averiguou-se, estão ocultas no currículo e no livro didático da escola pública paranaense hoje.

Além disso, com a circulação desse material e sua utilização em sala de aula, espera-se transformar o espaço escolar para que seja mais inclusivo e orientado para a igualdade de gênero.

CAPÍTULO 1

TEXTO E DOCUMENTO: A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Pensar e argumentar sobre currículo é, sobretudo, entender como um documento é permeado por relações estruturais de poder. Poder este que não emana somente da soberania política, responsável pela sua implementação, seleção e a organização de conteúdos, como também pelas corporações comerciais, que lucram através da elaboração e venda dos materiais didáticos, resultado das reformulações curriculares.

Ao nos debruçarmos por este campo investigativo, concordamos com Ivor Goodson (1997, p. 9-10) quando alega que:

é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Por outro lado, é necessário reconhecer que o objectivo central da história do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes compreender como é que uma determinada -construção social- foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino. Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de selecção e de organização do conhecimento escolar como um processo -natural- e -ínoce-nte-, através do qual académicos, cientistas e educadores -desinteressados- e -imparciais- determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares.

Com isso, é preciso lembrar que não é apenas a escola que vive a essência do currículo. A sociedade civil é impactada diretamente a partir daquilo que o currículo ajuda a mediar e a construir dentro do espaço escolar. Contudo, precisamos estar atentos a não naturalizarmos os processos de ensino-aprendizagem perpassados nesse documento. É preciso compreender as mudanças que ocorrem no íntimo da escolarização e como essas transformações impactam a sociedade contemporânea.

Dessa forma, assimilamos que o currículo se reproduz através das estruturas sociais e é resultado de um processo histórico marcado por disputas e, nesta pesquisa, entendemos que discuti-lo é refletir sobre a sua formulação – principalmente os embates que são travados por grupos e instituições nos campos social, cultural, político, econômico e educacional – e, conseqüentemente a sua inserção dentro do espaço escolar.

Entendemos que é a partir das características que permeiam o currículo que poderemos esboçar o seu processo de construção, validação e implantação. Para tanto, é preciso estarmos atentos às diferentes forças que atuam nessa arquitetura curricular, pois aqueles que participam desse desenvolvimento não o fazem de maneira neutra; o que faz com que marcas ideológicas, valores e interesses passem a constituir a estrutura que virá a compor o documento.

Argumentar sobre currículo é refletir sobre as escolhas, seleções e diferenciações que não são aleatórias. Os conteúdos esboçados nos currículos nos auxiliam a visualizar qual o projeto educacional que foi proposto para a sociedade. Mais que isso, faz com que repensemos como e quais são as intenções e os propósitos de quem o produziu. Com isso, entendemos que, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2002, p. 16).

Ao analisar o currículo, devemos estar atentos à seleção e, conseqüentemente, à organização dos conteúdos. Tais elementos implicam escolhas fundamentadas naquilo que deve e o que não se deve ensinar e aprendido no espaço educativo. Contudo, para percebermos como esta triagem é efetivada, precisamos observar aquilo que, aparentemente, está oculto: os interesses e as forças que gerenciam o sistema educativo.

Esse embate em torno do currículo reflete as contradições e os conflitos enfrentado por todas as forças que duelam para que as suas opiniões e ideologias sejam validadas. Percebemos que refletir sobre o currículo implica pensá-lo não apenas na sua construção, mas, também, em seu desenvolvimento. Isso implica, nesta análise, em repensar qual é a formação identitária que o currículo esboça, principalmente tendo em vista que os debates sobre a educação vêm permeando temáticas diversas e complexas.

1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A partir dos anos 1990, a educação pública brasileira passou a sofrer uma série de ajustes a fim de orientar e redefinir a política educacional. Parte desse rearranjo na educação pode ser visto na Constituição de 1988 que já demonstrava um interesse em construir um currículo educacional de caráter nacional. Contudo, foi a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e da elaboração dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN's) que se evidenciou, com mais clareza, a necessidade de implementação de um novo currículo para o país. Tais documentos nos permitem elucidar que a ideia de construção e implantação de uma Base Nacional Comum não é recente.

Percebemos um hiato de 2003 a 2008, no que tange à temática curricular. Tal demanda pode ser explicada devido à ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010), membro do Partido dos Trabalhadores (PT), ao cargo de Presidente da República.

Nota-se que durante este período:

a temática curricular, no entanto, não ocupou centralidade na agenda dos governos do Partido dos Trabalhadores, o PT. Observando exclusivamente as políticas praticadas pelos governos do PT no campo curricular, podemos verificar que elas buscaram de forma ambígua equilibrar a propensão a intensificar o controle sobre o currículo interativo através do reforço aos exames nacionais e fortalecer as iniciativas que apostavam na necessidade de maior flexibilidade curricular e autonomia da escola (MELLO; FERREIRA, 2019, n.p.).

A fim de articular as pautas educacionais, foram realizadas, durante esse período, as formulações curriculares para a educação básica, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que tinham como objetivo orientar o planejamento curricular do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

Todos esses eventos citados anteriormente acabaram por colaborar na elaboração de leis que garantiam a criação e a aplicabilidade da BNCC.

A construção da Base, de fato, pode ser percebida a partir da transição do primeiro para o segundo governo da presidente Dilma Rousseff (2014-2015), através da Lei 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional da Educação, que evidencia, nas estratégias a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que sustentam a BNCC, sendo elas:

2.2 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;

3.3 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 médio;

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos

(as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes. (BRASIL, 2014a)

A partir de 2015, a primeira versão da Base começou a ser formulada, para atender as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. O documento foi disponibilizado para consulta pública em setembro daquele mesmo ano. Vale ressaltar que diversos sujeitos puderam contribuir enviando suas sugestões e críticas em torno deste documento, entre eles:

1. os diretamente ligados à escola (professores, escolas, gestores e estudantes), 2. Os atores de espaço acadêmico (pesquisadores, docentes universitários e associações científicas) e; 3. atores do segmento privado empresarial, especialmente das fundações (MELLO; FERREIRA, 2019).

A consulta pública possibilitou esses diversos sujeitos a sugerirem modificações nos textos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, em todos os componentes curriculares.

As contribuições enviadas ficaram a cargo de pesquisadores da Universidade de Brasília (Unb) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e na sequência encaminhadas pra assessores e especialistas.

Vale ressaltar que atuação de diversos sujeitos em torno do documento acabou, por sua vez, contribuindo para gerar controvérsias e impasses, pois o olhar que cada um desses atores sociais tinha e têm sobre o currículo e o ensino básico são desiguais e isso contribui para gerar a “guerra de narrativas” (LAVILLE, 1999), pois evidencia que existem uma gama de forças sociais e políticas que enfrentam-se na esfera pública para validarem seus interesses nos manuais escolares, pois, assim, suas narrativas estariam sendo legitimadas e valorizadas.

A segunda versão da BNCC indicou que parte das sugestões realizadas após a publicação da primeira versão foram acatadas e incluídas. O texto resultante foi discutido em seminários estaduais e contou com a participação de professoras e professores vinculados à educação básica. O que nos chama a atenção nessa versão são os objetivos de aprendizagem, que no componente de História, proporcionavam,

mesmo que de forma simbólica, o combate ao preconceito, o tratamento desigual de gênero, religião, etnia, classe social, entre outros.

Contudo, não podemos nos esquecer que a publicação da segunda versão do documento foi lançada em abril de 2016, período em que vivenciávamos o golpe jurídico e parlamentar da presidenta Dilma Rousseff. Tal momento proporcionou notarmos embates mais visíveis entre as forças progressistas *versus* as forças conservadoras em torno do documento.

Dito isto, ressalta-se que os debates em torno dos conteúdos de Ciências Humanas foram minados por membros do Movimento Escola Sem Partido, grupo conservador que promoveu ataques, principalmente ao Ensino de História, ao questionar as vertentes consideradas marxistas ou de esquerda e, principalmente, ao realizar denúncias contra a suposta “ideologia de gênero”, que estaria se apoderando do ambiente escolar e colocando em risco a “família tradicional brasileira”. Sendo assim, acreditamos ser válido identificar quem são as vozes e as instituições que tentam, mais uma vez, silenciar a temática do gênero dentro das escolas.

O Movimento Escola sem Partido, aproveitou-se do panorama político ao qual o Brasil vivenciava, principalmente após a abertura do processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, no final do ano de 2015. Com o afastamento da presidenta em maio de 2016 e a ascensão do vice Michel Temer (MDB) ao cargo de Presidente da República, fez com que um projeto de governo neoliberal e neoconservador começasse a trilhar caminhos no poder em nosso país.

É importante frisar que esta não foi a primeira vez que um governo neoliberal tentou angariar rumos no nosso país. Durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994/1998 e 1999/2002), houve evidência da onda neoliberal que já estava sendo colocada na agenda política do governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990/992), que contou com o apoio de partidos políticos e setores conservadores da sociedade brasileira. Esse avanço do neoliberalismo ainda no início dos anos 2000 foi interceptado com a eleição e posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores.

Nas palavras de Michael W. Apple:

O grupo dos neo-liberais é o mais poderoso no seio da restauração conservadora, guiando-se pela conceptualização de um Estado fraco. Assim, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente mau. As instituições públicas, como as escolas, são vistas como “buracos negros” nos quais o dinheiro é investido – e aparentemente desaparece – e

que não conseguem providenciar resultados adequados (APPLE, 2002, p. 55).

O olhar neoliberal e neoconservador no espaço escolar acaba, por sua vez, sendo extremamente danoso a todos inseridos na escola, principalmente porque abrem-se brechas para questionar o papel e a competência do professor em sala de aula, as supostas ideologias de esquerda e de gênero que estariam sendo ramificadas no interior das escolas e a apologia de um “regresso ao passado” (APPLE, 2002).

Em 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) entregou a terceira e versão final da BNCC para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, com a intenção de compreender a sua implementação na educação básica. Além disso, a reforma do Ensino Médio passou a ser construída e em 2022 ela começou a ser implantada nas escolas.

As primeiras sondagens em torno desta versão da BNCC nos permitem discutir as questões de gênero. Em entrevista realizada no Portal G1, a secretária executiva do MEC, no governo Temer, Maria Helena Guimarães de Castro, alegou que o conceito de gênero não é trabalhado na versão final da BNCC.

Não trabalhamos com ele (conceito de gênero). Nós trabalhamos com o respeito à pluralidade, inclusive do ponto de vista do gênero, de raça, de sexo, tudo. (...) Inclusive fomos até procurados aqui (no MEC) por alguns que defendiam o uso de gênero e outros que eram contra. Nós não queremos nem ser contra nem a favor. Somos a favor da pluralidade, da abertura, da transparência e da lei (CARVALHO, 2017, online).

Ressalta-se que, na primeira e segunda versão da BNCC, as questões de gênero e sexualidade estavam inseridas e deveriam ser debatidas no espaço escolar. Contudo, a fala da ex-secretária executiva do MEC demonstra que ocorreu uma guinada do currículo, mediante os interesses dos grupos conservadores. Percebemos também que essa neutralidade relatada pela ex-secretária, na realidade, não passa de uma camuflagem para esconder os reais sujeitos envolvidos nesta ação.

Compreendemos que, enquanto pesquisadora, é impossível defender uma História plural sem contemplar etnias, classe, gênero e sexualidades. cremos assim, que o ensino de História deve priorizar sujeitos e ressignificar memórias, principalmente de indivíduos que permaneceram às margens por muito tempo.

1.2 O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP)

Após a elaboração da BNCC, coube a cada Estado elaborar, organizar e implantar os seus próprios documentos estaduais no sistema de ensino. No Estado do Paraná, este processo iniciou no final do ano de 2018, quando foi apresentado um documento ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), por meio da Deliberação CEE/CP nº 03/18, publicada em 10 de dezembro de 2018.

Esta deliberação estabeleceu as normas complementares para instituir o Referencial Curricular do Paraná, fundamentado na BNCC e orientar a sua implantação em todo o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, conforme aponta:

Art. 2º. Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (SEED) n.ºs 66 e 278/2018, o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas (PARANÁ, 2018a, grifo do autor).

A partir da data de expedição desta deliberação é possível declarar que o Paraná foi o Estado pioneiro em delinear um documento curricular embasado na BNCC. O Referencial Curricular do Paraná foi estruturado em três partes: Texto Introdutório, Etapa da Educação Infantil e Etapa do Ensino Fundamental. Ressaltamos que os dois últimos itens abordam as estruturas dos conhecimentos do trabalho pedagógico, ou seja, os componentes curriculares.

De tal modo, percebemos que:

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem (PARANÁ, 2018b, p. 8).

Gradualmente, o Referencial Curricular do Paraná desdobrou-se na versão preliminar do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). A partir dele, foi sendo traçado o currículo proposto para a rede estadual. Assim, o CREP foi planejado para ser um guia construído a partir da BNCC (norma curricular nacional) e do Referencial Curricular do Paraná (norma do sistema educacional paranaense).

Em 2019, a versão preliminar do CREP (anos finais) passou por um processo de consulta pública, para que os professores da rede pudessem contribuir para a

melhoria do documento. Já em 2020, o documento passou por novas reformulações. E, naquele mesmo ano, seguiu seu processo de implementação.

Contudo, foi apenas no ano de 2021 que a Rede Estadual recebeu a versão consolidada do CREP (anos finais), como documento curricular orientador. De acordo com o documento, o CREP tem como finalidade fornecer e direcionar subsídios às escolas estaduais paranaenses na elaboração dos currículos, e aos professores, apontamentos para a elaboração dos planos de aula, pois:

reúne os conteúdos que expressam os conhecimentos que cada estudante deve adquirir para cumprir sua trajetória escolar corretamente, atingindo os objetivos de aprendizagem do Referencial. É um documento muito importante, a partir do qual a Secretaria irá planejar e executar suas ações formativas (PARANÁ, 2020).

De acordo com o CREP, as ações prescritas em seu documento visam fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, bem como evidenciar os conteúdos que foram elencados para dar suporte ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem.

Percebemos que a consolidação da política educacional estabelecida desde 2018, no Paraná, visa o enfoque no ensino a partir de competências e habilidades, assim como propõe a BNCC.

Contudo, precisamos, enquanto professores, estarmos atentos a esses direcionamentos, pois o CREP alega facilitar a organização do trabalho pedagógico e as metodologias utilizadas pelos professores, com o intuito de alcançar os níveis de proficiência dos estudantes. Por meio desta alegação, está evidente que o governo do Estado do Paraná visa sucesso nos índices e avaliações externas, contudo, não cremos que essa deva ser a única preocupação do professor ao lecionar.

1.3 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Para aprofundarmos nessa vereda, é preciso pontuar o que entendemos como currículo. Entendemos, a princípio, que o currículo não é algo estático e engessado, pelo contrário, traz consigo inúmeras definições, assim como apontam os estudos de Arroyo (2013); Moreira e Silva (1994); Silva (2005); Sacristán (2000; 2013); Saviani (2011); e Veiga-Neto (2004).

Comumente, o termo currículo é aplicado para denominar o conteúdo de uma disciplina ou de um curso, como se o currículo fosse “algo evidente e que está aí não

importa como o denominamos” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Contudo, qualificá-lo e discuti-lo se faz necessário, ainda mais em momentos em que muitos se debruçam para a organização e validação daquilo que deve ser ensinado e aprendido nas escolas.

O termo currículo, nas palavras de José Gimeno Sacristán (2013, p. 16),

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Nessa perspectiva, distinguimos que há duas práticas às quais o currículo se enquadra. A primeira, conhecida como currículo formal, e que está voltada a eleger quais as disciplinas e conteúdos serão ensinados, perpassando uma dimensão política que a escola adere – ao incluir e/ou excluir histórias e sujeitos. E uma segunda concepção, chamada de currículo oculto, ou seja, o que é ensinado em sala de aula, mas que não necessariamente está elencado nos documentos oficiais. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1994; SILVA, 2005), contudo está em sintonia ao oportunizar e transmitir valores.

Para Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tadeu Tomaz da Silva,

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7).

Verifica-se que, no currículo, coabitam campos de disputas. Existem constantes tensões que perpassam a formação escolar e que atingem diretamente as *práxis* escolares. Esses embates acabam, muitas vezes, impedindo a construção de uma escola democrática, plural e inclusiva.

Outra perspectiva que podemos explicar é a visão de Alfredo Veiga-Neto, para ele:

O currículo foi criado como um artefato escolar envolvido com a fundação da episteme da ordem e representação e sempre se colocou a serviço dela. E, por aí, ele esteve sempre envolvido com a própria constituição da Modernidade. Isso não significa, é claro, que não se possa mudar ou atualizar os sentidos de currículo; não há um sentido impresso nessa palavra, da mesma forma que jamais existe um sentido impresso em qualquer palavra. Mas é preciso sempre examinar o que se perde e o que se ganha com as

eventuais mudanças de sentido, sejam tais mudanças feitas por deslocamento, por ampliação ou por restrição (VEIGA-NETO, 2004, p. 170).

De acordo com tal perspectiva, o currículo tem o dever de gerir o âmbito escolar. A partir disso, também é nossa incumbência refletir acerca de sua importância ao mapear os objetivos em prol da aprendizagem que são incluídos, retidos e alterados, a cada mudança curricular.

Ademais, também nos propusemos a ponderar as palavras de Demerval Saviani. Para o autor:

De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2011, p. 15).

Com isso, percebemos que há também um perigo ao ampliar a ideia de currículo. É importante definir o que são atividades curriculares e extracurriculares, pois ambas – embora importantes – possuem pesos distintos. Por isso, não devemos ampliar demais este conceito, para não diluir a sua característica. Percebemos que, reduzir o conceito de currículo é subtrair o poder que ele tem. É inferiorizá-lo e esvaziá-lo.

Percebe-se, através das citações mencionadas, que o conceito de currículo foi se modificando ao longo do tempo. Essa metamorfose ocorre devido às correntes pedagógicas que procuram estruturar o processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, demarcar o espaço do aluno e do professor nesse processo.

Somente trazendo à cena as características que transpassam o currículo, podemos apreender quais são as diferentes forças, sujeitos e instituições que atuam na elaboração do currículo. Pois, concordamos com Miguel Arroyo, quando aponta que “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normalizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 11).

Ao pensarmos nisso, compreendemos que construir um novo projeto curricular implica, também, em estabelecer embates pedagógicos.

1.3.1 Nas tramas e teorias do currículo

Para abarcar a temática, faz-se necessário problematizar e compreender as teorias que orientaram a definição de currículo ao longo do tempo. Essas teorias são classificadas como: tradicionais, críticas e pós-críticas e cada uma delas aponta as características que englobam a questão curricular.

A teoria tradicional, que surgiu no século XX, ficou popularmente conhecida como teoria técnica, devido ao seu teor mecanicista. Nela, os conteúdos eram listados de modo burocrático, para garantir que a escola funcionasse tal qual uma fábrica, com o intuito de preparar o aluno para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, discipliná-lo. O principal teórico desta teoria foi John Franklin Bobbitt.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...] (SILVA, 2005, p. 23-24).

Nesse modelo curricular, o ensino deveria estar centralizado no professor, emissor do conteúdo, cabendo aos alunos memorizar as informações narradas em aula. A avaliação, nessa perspectiva, deveria apontar a quantidade de informações que poderiam – e deveriam – ser armazenadas pelo aluno. Acreditava-se que, naquele momento, o currículo era supostamente neutro.

A teoria crítica entrou em cena a partir de 1960, momento em que movimentos sociais e culturais começavam a adquirir mais visibilidade. Os teóricos dessa corrente basearam as suas pesquisas nos ensinamentos de Karl Marx. Entre os expoentes dessa teoria, temos Pierre Félix Bourdieu e o educador Paulo Freire.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva,

as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2005, p. 29-30).

Esta teoria critica a teoria tradicional, pois alega que ela não estava preocupada em questionar as desigualdades trazidas com a sociedade capitalista. De acordo com a visão crítica do currículo, a escola e a educação são aparatos da legitimação e reprodução das desigualdades sociais edificadas no cerne da sociedade capitalista.

A principal crítica realizada por esta corrente implicava em demarcar a insatisfação com a escola, por ser excludente e seletiva. Nesse momento, os movimentos sociais auxiliaram a destacar que o currículo é capitalista, pois transmite a ideologia dominante, que se faz, principalmente, mas não unicamente, em território político (ARROYO, 2013).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2005, p. 35).

Dessa forma, ao invés de incluir, a educação continuava atuando de maneira excludente, defendendo e evidenciando os interesses das classes dominantes. Para romper com a lógica dos dominantes, os apoiadores da teoria crítica alegam que o currículo deveria ser uma ferramenta de libertação e emancipação, cabendo ao professor direcionar o processo pedagógico, criando condições para a compreensão do conhecimento, tendo o aluno como um integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de 1970, surge a teoria pós-crítica, com o intuito de conduzir o currículo para uma análise de temas como raça, etnia, gênero, orientação sexual, subjetividade, entre outros. Através dessa perspectiva, o papel da escola estaria direcionado para edificar espaços de diálogo sobre diversidade e desigualdades, a fim de minimizar os impactos dos estigmas² em torno da raça e gênero.

Percebe-se que, gradualmente, as discussões em torno das relações de gênero e sexualidade passam a se fazer presentes, principalmente através das críticas realizadas pelo movimento feminista sobre o currículo frisar o patriarcado.

O currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências das mulheres (SILVA, 2005, p. 94).

² Compreende-se aqui a noção de estigma, construída pelo antropólogo Erving Goffman. Este afirma ser o estigma “um atributo profundamente depreciativo”, que implica em uma identidade deteriorada para o indivíduo estigmatizado que passa a ser socialmente desacreditado (GOFFMAN, 1988, p. 13).

É evidente que a partir das críticas realizadas pelo movimento feminista, questões sobre a diversidade sexual, raça e etnia ganharam força e começaram a ganhar espaço – mesmo que lentamente – nas teorias pós-críticas do currículo. Com isso, constata-se que nessa visão, há uma necessidade de combater a opressão dos grupos que foram, durante muito tempo, marginalizados. Nessa perspectiva, “a análise da dinâmica de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação” (SILVA, 2005, p. 145).

Ademais, é importante relatar que a teoria pós-crítica não supera a teoria crítica, ambas ensinam – de diferentes formas – que o currículo é uma questão de “saber, identidade e poder” (SILVA, 2005). Amalgamadas, elas nos ajudam a perceber melhor como as relações de poder e controle se formam na conjuntura do pensar a construção do currículo e, conseqüentemente, a sua implantação.

A compreensão das teorias sobre o currículo se faz necessária, pois a partir das percepções obtidas podemos analisar as construções históricas que o currículo vivenciou e ainda vivencia, e como essas estruturas de poder influenciam diretamente a educação. Concorde-se com Tomaz Tadeu da Silva, ao afirmar que:

As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (SILVA, 2005, p. 147).

Desse modo, evidenciamos que os alinhamentos propostos nesta pesquisa vão, justamente, na direção investigativa. Compreendemos que cabe a nós trazer ao palco dos questionamentos as ameaças que encontramos no currículo, principalmente ao questionarmos as temáticas como gênero e sexualidade.

1.3.2 Gênero, ensino de História e BNCC

De acordo com as historiadoras Rachel de Soihet e Joana Maria Pedro, a categoria de análise “gênero” enfrentou certa dificuldade de inserção no campo historiográfico.

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram

significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria 'homem' (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Percebemos que, a princípio, a tradição historiográfica positivista ainda encontrava solo fecundo nas universidades, sendo que priorizava construir uma narrativa em torno de grandes fatos e heróis. Foi somente com a tradição historiográfica da escola dos Annales, na primeira metade do século XX, que se abriu o leque para vislumbrar novas possibilidades no campo historiográfico, tanto para fontes, como para sujeitos históricos. Contudo, mesmo com tal perspectiva, isso não quer dizer que as mulheres passaram a ter, de imediato, atenção privilegiada.

Apenas a partir do final da década de 1960, com o advento da segunda onda do movimento feminista, que as inquietações perpassaram o campo social e político. As manifestações do movimento feminista contribuíram significativamente para que as mulheres adquirissem mais espaço na História. Naquele momento, a princípio, as discussões prevaleceram entre as temáticas de “mulher” e, posteriormente, “mulheres”, momento em que os pesquisadores passaram a compreender as “diferenças dentro da diferença” (SCOTT, 1992).

Foi dentro desse aspecto que, subsequentemente, surgiu a categoria gênero. De acordo com a historiadora Joana Maria Pedro, “o uso da palavra gênero advém de movimentos sociais, de mulheres feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p. 78). Com isso, a categoria gênero veio agregar no campo dos estudos históricos, pois, através dela, começou-se a suprimir análises hierárquicas e binárias realizadas até então.

‘gênero’ dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; dá precisão à ideia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado, aspecto essencial para descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 289).

A partir disso, entendemos que precisamos examinar as discussões em torno do gênero, evidenciando-o como um fenômeno histórico. E, nessa perspectiva, concordamos com a historiadora Joan Scott, quando afirma que é preciso:

historicizar gênero, enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias 'mulheres' e 'homens', e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento, esse seria o encaminhamento das abordagens históricas. (SCOTT, 1992, p. 25-26).

Para Joan Scott (1992), gênero é a organização social da diferença entre os sexos e percebidas no interior das relações de poder. Identificamos assim que é essencial fundamentar o gênero enquanto um processo histórico, para contrafazer omissões e sucumbir com estereótipos.

1.3.3 Entre teorias e conceitos de gênero

Para problematizar os estudos de gênero, faz-se necessário tecer um breve olhar em torno dos estudos, políticas e práticas que envolvem o conceito, nessas últimas décadas.

O termo *gender* – traduzido para gênero, no Brasil – surgiu a partir de um grupo de pesquisadoras anglo-saxãs. De início, existiam diferenças quanto as suas definições, contudo, as pautas centrais convergiam para o mesmo ponto: colocar em análise as diferenças que, até então, determinavam o “modo de ser a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas” (MEYER, 2004, p. 14).

Para compreendermos mais esta temática, é preciso destacar que o conceito de gênero também não pode ser compreendido de forma única. Isso ocorre devido aos diversos debates acadêmicos realizados nos últimos anos. Para evidenciar tal discussão, propusemos retratar as concepções de gênero, de acordo com as pesquisadoras Carla Bassanezi Pinsky (2009); Dagmar Estermann Meyer (2004); e Joan Scott (1990).

De acordo com a pesquisadora Dagmar Estermann Meyer, o conceito de gênero pode ser utilizado de duas maneiras:

Por um lado, gênero vem sendo usado como um conceito que se opõe – ou complementa – a noção de sexo biológico e se refere aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a(s) cultura(s) inscreve(m) sobre corpos sexuados. [...] Por outro lado, gênero tem sido usado, sobretudo pelas feministas pós-estruturalistas para enfatizar que ‘a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo

[e, portanto, também o sexo] aparece'. Com este enfoque o conceito problematiza tanto noções essencialistas que remetem a modos de ser e de sentir, quanto noções biologicistas de corpo, de sexo e de sexualidade e disso resultam importantes mudanças epistemológicas e políticas para quem atua nesses movimentos sociais e campos de estudos (MEYER, 2004, p. 14).

Não podemos negar que ambas as visões contribuíram para o entendimento do conceito de gênero que temos hoje. Contudo, com o desenvolvimento de estudos na temática, paulatinamente, os pesquisadores começaram a se afastar das perspectivas das diferenças entre homens e mulheres, definida por critérios biológicos. Desse modo, o conceito de gênero encontrou campo fecundo ao partir para a análise das relações de poder. Isso implica em:

a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da 'mulher dominada, em si' para a relação de poder em que tais diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem considerar ou, pelo menos, tomar como referência, as relações – de poder - e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e interrelacionada, educam homens e mulheres como 'sujeitos de gênero'; d) 'rachar' a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros e, com isso, tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade, nos seus diferentes segmentos culturais e sociais (MEYER, 2004, p. 15).

Nesse sentido, as abordagens em torno do conceito de gênero nos permitem problematizar uma infinidade de questões, entre elas: normas, doutrinas políticas, instituições sociais, entre outras.

Para Joan Scott (1990), a preocupação teórica com o conceito de gênero enquanto uma categoria de análise só surgiu no fim do século XX, através da persistência de grupos feministas. De acordo com a historiadora, "o gênero é uma estratégia pela qual as feministas começaram a encontrar uma voz teórica própria, além de aliados científicos e políticos. É nesse espaço que gênero é uma categoria útil de análise" (SCOTT, 1990, p. 14).

A partir deste marco, as pesquisadoras passaram a problematizar – gradualmente – o conceito de forma mais abrangente, principalmente ao alegar que "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças

percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86).

Quando os/as historiadoras e historiadores começam a visualizar como são construídas as relações sociais e de poder, “o gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p. 89).

Além de Joan Scott, outras historiadoras começaram a refletir sobre gênero como uma categoria de análise. Carla Bassanezi Pinsky aponta que:

[...] como uma categoria de análise, gênero por si só não pressupõe ou descreve nada além do fato de que percepções das diferenças sexuais são capazes de nortear relações sociais. Não traz em si um conteúdo. Não se refere a um objeto específico. Não define de antemão condições, identidades e relações. Portanto, estudar gênero demanda pesquisa (PINSKY, 2009, p. 164).

Percebe-se que, ao analisar gênero como de uma categoria de análise, é possível preestabelecer que as representações de gênero estão presentes em vários espaços e podem ser edificadas, refletidas e questionadas a todo momento.

Defendemos nesta pesquisa o conceito de gênero

[...] como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Ao dirigir o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 21-22).

Percebemos que o gênero é um processo de construção social e que a problematização em torno desse conceito também deve ser debatida em sala de aula, com alunos que estão no processo de construção das suas identidades. Acreditamos e defendemos que a escola e – consequentemente os currículos escolares – devem estar abertos a argumentarem sobre temas como diversidade e sexualidade.

Creemos que, além de refletirmos acerca das diferenças sexuais, também temos a possibilidade de discutir a questão da heteronormatividade e homoafetividade. Tal estratégia se faz necessária para enfrentar – e quem sabe minimizar – as discriminações sexuais e as múltiplas formas de violência que se apresentam no

interior da escola. Pensando nisso, vamos nos propor a visualizar a disciplina de História como intermediadora desse processo.

1.3.4 O movimento Escola sem Partido

O Escola sem Partido - ESP, criado em 2004, pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, é um movimento político que propõe uma agenda conservadora para a educação brasileira. Os articuladores desse programa fazem parte de partidos políticos de extrema direita e grupos religiosos como os evangélicos neopentecostais e os católicos conservadores. Esses grupos serão citados adiante, por meio do grafo presente na página 40.

Cabe ressaltar que, por um tempo, Nagib foi membro do Instituto Liberal de Brasília, cujo objetivo se pautava em difundir valores neoliberais com o apoio financeiro de grandes grupos econômicos. Ademais, Nagib, durante muitos anos, foi articulador do Instituto Millenium (formado por intelectuais e empresários abertamente neoliberais e meritocráticos). Tanto que no website da instituição, Nagib publicou vários textos autorais, entre eles um artigo intitulado: “Por uma escola que promova os valores do Millenium”³.

Os princípios da ESP estão fundamentados na ideologia ultraliberal e no fundamentalismo religioso, além disso, alegam serem contrários ao que eles chamam de “doutrinação ideológica” de esquerda nas escolas.

Embora criado no início do ano de 2000, foi a partir de 2014 que o ESP foi transformado em associação e passou a contar com mais notoriedade, quando Projetos de Leis (PL) inspirados no movimento começaram a ser apresentados e discutidos nas Câmaras Municipais, nas Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional.

Uma das primeiras parcerias formais ocorreu entre Nagib e a família Bolsonaro ainda no ano de 2014, quando o Deputado Estadual do Rio de Janeiro eleito pelo Partido Progressista (PP) Flávio Bolsonaro, filho de Jair Bolsonaro⁴, arquitetou

³ Atualmente no website, Nagib não é mais articulista, tiraram a imagem dele e, no lugar da autoria dos textos vinculados a ele você vai encontrar “Comunicação Millenium”. Cabe aqui um ponto de atenção. A desvinculação da autoria vem ao encontro de acobertar as afinidades ideológicas e passar uma suposta “neutralidade” do idealizador do ESP.

⁴ Ressalta-se que no período em questão, Jair Bolsonaro era Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, filiado ao Partido Social Cristão (PSC).

juntamente com Nagib o Projeto Lei (PL) 2974/2014, intitulado “Programa Escola Sem Partido”, a ser implantado no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, o vereador eleito pelo Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro⁵ propôs o PL 867/2014⁶, na Câmara do Rio de Janeiro, a fim de implantar o ESP nas escolas municipais. É pertinente apontar que o conteúdo desse PL era praticamente igual ao utilizado pelo seu irmão, Flávio Bolsonaro, em âmbito estadual, conforme apontamos a seguir.

Os dois primeiros artigos dos textos estadual (PL 2974/2014) e municipal (867/2014) contam com texto idêntico:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Sistema de Ensino do Município, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica do Município;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

V - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência;

VI - direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções.

Art. 2º É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais (RIO DE JANEIRO, 2014a; 2014b, n.p.).

Os PL ainda abordam a conduta docente, os conteúdos “morais”, e previam a criação de um canal para reclamações sobre o que se referem as leis.

Em 2014, também foi protocolado o primeiro projeto de âmbito nacional. O PL 7180/2014⁷, de autoria do deputado federal Erivelton Santana, do PSC da Bahia, que pretendia alterar o Art. 3º da Lei 9.394 de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. De acordo com esse PL, deveria ser acrescido no Art. 3º o seguinte:

Inciso XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, **tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação**

⁵ Também filho de Jair Bolsonaro, que no ano de 2011, foi um dos políticos que lutou contra a distribuição do Kit Anti-homofobia, criado pelo MEC.

⁶ Este projeto continua tramitando na Legislativa.

⁷ Foram pensados a este Projeto Lei os demais projetos: PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 1859/2015 e PL 5427/2016.

escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas (BRASIL, 2014b, grifo nosso).

Percebe-se que o conteúdo de tal inciso se alinha com o texto do ESP, pois visa limitar discussões que deveriam ser promovidas em espaço escolar. Contudo, em janeiro de 2015, o PL 7180 foi arquivado, sendo retomado em fevereiro do mesmo ano, quando o deputado federal do Paraná, Diego Garcia do Partido Humanista da Solidariedade (PHS)⁸ e o deputado federal do Distrito Federal, Izalci Lucas Ferreira do PSDB, tornaram-se redatores do projeto. Eles apensaram o PL 7180/2014 ao PL 867/2015⁹, que inclui o “Programa Escola sem Partido” entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir de junho de 2015, o PL 1859/2015 apensado também ao PL 7180/2014, do deputado federal Erivelton Santana, trouxe para a agenda política o debate sobre “ideologia de gênero” ao acrescentar no Artigo 3º na LDBEN um parágrafo único:

A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ (RIO DE JANEIRO, 2015, n.p.).

Com isso, a partir do ano de 2015¹⁰, teve início uma grande movimentação na agenda política dos projetos legislativos alinhados com as propostas da ESP. Isso ocorreu, principalmente, pelo fato de, nas eleições de 2014, ter sido eleito um congresso mais conservador, com lideranças políticas (bancadas e partidos) que se comprometeram com o ESP no intuito de responsabilizar o Governo por uma suposta doutrinação. Esta guinada à direita, pautado no neoliberalismo, começou a ser percebida ainda em 2013, com as “Jornadas de Junho”¹¹ e se acentua em setembro de 2014, com as manifestações organizadas pelo Movimento Brasil Livre¹² (MBL),

⁸ Este partido dissolveu-se em dezembro de 2018 e incorporou-se ao PODEMOS.

⁹ Para visualização completa do documento: <<https://bitly.com/Hk1y3>>.

¹⁰ Conseguimos mapear alguns Projetos Leis que surgiram a partir de 2015, sendo eles: PL 163/2015 (RS), 748/2015 (PR), 655/2015 (SP), PL 1301/2015 (SP), 823/2015(RJ), PL 01/2015 (DF), PL 403/2015 (MT), PL 69/2015 (AL), PL 267/2015 (PB) e PL 273/2015 (CE). Nesta pesquisa somente fazemos menção a esses projetos, sendo que eles não serão discutidos amplamente.

¹¹ Movimento que teve início através do Movimento Passe Livre (MPL), em São Paulo, reivindicando o aumento das tarifas do transporte público, mas que se somaram com uma rede de insatisfação de parte da população brasileira maior investimentos em serviços públicos, principalmente em saúde e educação.

¹² Movimento que surgiu em apoio às investigações da Lava a Jato. A partir de 2016, uniu-se a bancada evangélica e a bancada ruralista realizando ataques e protestos a favor do Golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder executivo em 2016.

liderado por jovens. Tal movimento conseguiu, por meio do amplo uso das redes sociais, conquistar seguidores por meio de postagens em defesa do liberalismo e, principalmente, com críticas ao governo petista.

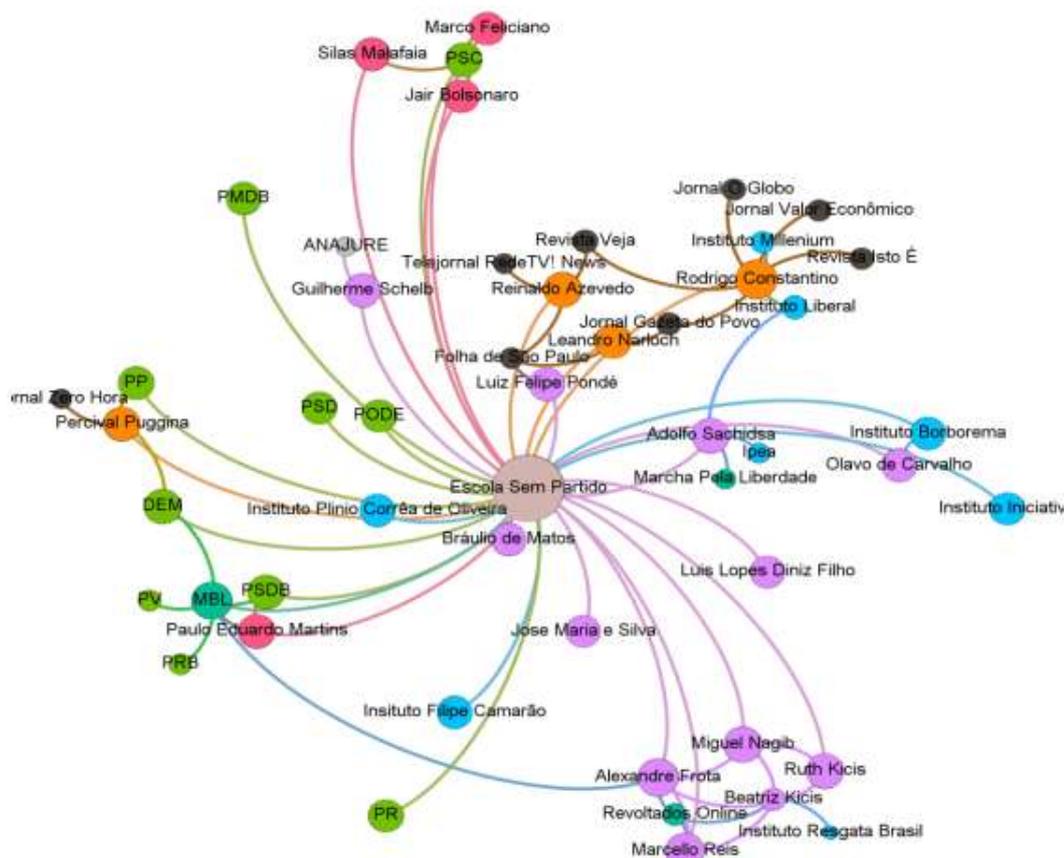
Devido às atuações do movimento, podemos perceber que muitas das pautas do MBL acabaram por se relacionar às ideias do ESP, tanto que, em 2017, tal movimento chegou a defender abertamente o ESP, como aponta a notícia abaixo:

O Movimento Brasil Livre decidiu encampar de vez a bandeira do Escola Sem Partido. Pela primeira vez, a organização está convocando uma marcha contra a doutrinação ideológica nas escolas [...]. O modelo sugerido pelo MBL em parceria com a Associação Escola Sem Partido determina que o professor 'não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias' (CASTRO, 2017, online).

Cabe aqui ressaltar que o apoio ao ESP não veio apenas de movimentos como o MBL. É evidente que a ESP conquistou, ao longo dos anos, uma grande rede de apoiadores, que perpassam as categorias de movimentos políticos, partidos, veículos de comunicação, entre outros.

Os pesquisadores Iana Gomes Lima e Álvaro Moreira Hypolito conseguiram realizar um mapeamento de parte dessa rede de apoio que se manifestou favorável às ideias do ESP desde o seu surgimento, como aponta a Imagem 1. Em uma breve análise das ações apoiadas ou realizadas pelo ESP, fica evidenciado que seus interesses são, de fato, atacar o que chamam de doutrinação ideológica política e a doutrinação de ideologia de gênero. No grafo que será apresentado adiante, a visualização dos atores sociais envolvidos na rede do ESP, com maior ou menor intensidade, mostra indubitavelmente que a rede é constituída por atores identificados com uma orientação de valores conservadores.

Figura 1 – Grafo da rede de apoio do ESP



Legenda dos nós:



FONTE: Lima; Hypolito, 2020, p. 7¹³.

Podemos perceber que o Movimento Escola Sem Partido buscou aproximações principalmente com figuras públicas, que já naquele momento, utilizavam as redes sociais para se aproximarem do grande público e adquirirem seguidores, expondo principalmente críticas à esquerda. Outra estratégia do ESP foi adentrar-se no campo da política, conseguindo articulação com partidos políticos conservadores, o que fez com que a partir daquele momento, começassem a minar projetos de leis ancorados na ideologia do ESP.

¹³ A análise da rede foi elaborada ao final do ano de 2017, tendo pequenas atualizações em 2018.

O movimento ESP queria limitar o ensino ao âmbito privado da família, destruindo um dos componentes emancipatórios da escola pública: a diversidade. As associações demonstradas na rede de apoio, que compreendem periodistas, políticos, associações, veículos midiáticos, partidos, movimentos políticos, institutos e figuras públicas explicitam os espaços alcançados pelo ESP e atores que o fortalecem. Dada a amplitude dessa abrangência, é preocupante os reflexos efetivos dos pressupostos.

1.3.5 Gênero e ensino de História: uma proposta possível

Iniciamos o debate sobre gênero e educação a partir da ótica da educadora Guacira Lopes Louro (1997; 2011), que fez importantes contribuições para esse campo. Através das suas considerações, podemos perceber o sujeito – referimo-nos aos alunos e alunas, neste caso – como um indivíduo que possui “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam” (LOURO, 1997, p. 24). Dito isso, é preciso perceber o gênero como parte do sujeito.

Inscreve-se, nesse pressuposto, uma articulação intrínseca entre gênero e educação e, também, uma ampliação da noção de educativo, uma vez que se enfatiza que educar engloba um complexo de forças e de processos no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2004, p.15).

Entendemos assim que a escola tem como função contribuir na formação dos sujeitos, não apenas ofertando-lhes conhecimento acadêmico, mas também ampliando a visão de mundo que os alunos possuem.

Contudo, vale ressaltar que nem sempre a escola se mostrou adepta de inclusões, pelo contrário, durante muito tempo a escola fechou os olhos para a desigualdade.

Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Percebe-se que, por tempos, a escola não incluiu de maneira igualitária os sujeitos. As distinções e as diferenças permitiram que a escola se tornasse um espaço de segregação. Afinal, a escola é uma instituição social, que emana poder e que

também acaba tendo o compromisso de disciplinar, por meio de normas, regras, procedimentos de ensino e materiais didáticos os sujeitos que dela fazem parte.

Defendemos que, mais do que transmitir conhecimentos, a escola produz sujeitos, identidades étnicas, de gênero e de classe (LOURO, 1997). Por isso, acreditamos que a escola – e aqueles que nela atuam – deve perceber a importância do trabalho com as relações de gênero nesse ambiente. A partir de tal proposição, os alunos e alunas poderão refletir sobre as relações que permeiam o seu dia-a-dia.

Contudo, se a escola permanece como uma instituição limitadora e reguladora, ela jamais conseguirá atingir o ideal democratizador que tanto procura.

Há muitos desafios a serem enfrentados no que se refere à abordagem de gênero na escola. Um deles é ter que lidar com um tipo de história que já nasce pronta, que molda um dado imaginário sobre as relações entre homens e mulheres. Esse ensino vem com esquemas de interpretação do porquê, na história, os homens fizeram desta ou daquela forma, que as mulheres tinham outras funções, ou seja, elementos quase que em formatos definitivos, que pouco têm incorporado da revisão de paradigmas de gênero. Não se pode deixar de avaliar o quanto a repetição de antigos modos de pensar a história define as representações, bem como propaga preconceitos, base de discriminações de vários feitios (LOURO, 2017, p. 95).

Ao defendermos os debates de gênero na escola, concordamos com Guacira Lopes Louro, ao alegar que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

Embora saibamos que a temática – em alguns momentos – aparece como pauta na sala de aula, ela ainda se faz presente de forma tímida. Percebemos que muitos educadores ainda possuem receio em abordar a temática, seja por: a) não saberem distinguir a visão religiosa da visão científica e se oporem a trabalhar com a temática, pelo fato de não concordarem com a aplicabilidade do tema na escola; b) por considerar que a educação sexual deve ser feita em casa, pela família e não pelos agentes educacionais; e c) pela ausência de conhecimento na área e a incerteza de argumentar sobre um assunto que, para muitos, é considerado um tabu.

Embora haja inúmeras iniciativas de construção de espaços de debate sobre a desigualdade de gênero na sociedade, (...) cabe a todas as esferas da educação promover o debate sobre igualdade de gênero, de modo a produzir um necessário, urgente e obrigatório debate sobre igualdade de gênero. Entendemos ainda que tão importante quanto falar sobre a igualdade de gênero, é promovê-la a partir de uma política de educação que permita questionar a hegemonia do saber como privilégio masculino, introduzindo então não apenas o conceito de gênero, com o qual se pode desnaturalizar formas de opressão, mas sobretudo desenvolvendo a possibilidade de

construção de uma epistemologia feminista, que contemple, em todas as áreas de saber, a leitura de autoras mulheres (HEILBORN; RODRIGUES, 2018, p. 18).

Sabemos que debater sobre gênero é abordar um tema sensível. Contudo, não podemos negligenciá-lo. É importante fazer um adendo nessa discussão: Constatamos a existência de um número expressivo de trabalhos publicados que se dedicam a pensar as relações entre gênero e educação, contudo não são tantas pesquisas e publicações que giram em torno da análise entre ensino de História e gênero. E é, devido à escassez de pesquisas nesta área, que os propusermos a seguir tal empreitada.

Identificamos que é preciso denunciar as ausências das mulheres e de toda a população LGBTQIA+ da narrativa histórica nos currículos educacionais, bem como nos manuais didáticos. Com isso, concordamos com Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, ao alegar que necessitamos possibilitar problematizações nas aulas de História, que vão além do masculino. É preciso tecer diferentes questionamentos sobre “relação entre homem e mulher, sobre as vivências e histórias de homossexuais, de transexuais, enfim, fundamentar discussões para além dos elementos de heteronormatividade” (ZARBATO, 2015, p. 55.) A partir dessa perspectiva, acreditamos ser possível edificar um ensino de História com a ausência de binarismos e omissões.

Ao entendermos gênero como elemento conformador dos sujeitos históricos, é necessário demarcar que falamos sobre gênero por meio de conceitos que trazem consigo sentidos diversos e a partir de lugares generificados. Tratando-se do ensino de História, tais lugares são tanto a escola (através de seus currículos, práticas e espaços esquadrihados) quanto a própria História escolar que, através da eleição de determinados conteúdos em detrimento de outros, oficializa o que é ou não socialmente importante a respeito do passado (CUBAS, 2017, p. 84-85).

Dito isso, pensar, discutir, problematizar e escrever sobre as relações de gênero junto com o ensino da História é uma tarefa emergente. Como apontam Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi (2015, p. 299):

A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, sendo que o gênero se situa no campo relacional, porque só se concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens. Falar em gênero em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres e dos homens não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política.

Precisamos identificar que todo relato histórico é um artefato mergulhado em relações de poder. A análise histórica das relações de poder nos permite entender o seu funcionamento. Entretanto, para estarmos atentos a esta performance, faz-se necessário questionar constantemente:

Quais conhecimentos e grupos sociais estão incluídos e excluídos do relato histórico, dado pelo ensino da História? Que divisões do sujeito – gênero, raça, classe são produzidas ou reforçadas pela historiografia, expressas principalmente nos livros didáticos de História? (COLLING; TEDESHI, 2015, p. 310).

Nota-se que a História também age na perspectiva de legitimar ou deslegitimar, incluir, ou excluir sujeitos. É importante ressaltar que essas relações de poder perpassam a própria historiografia a ponto de desembocarem nos currículos oficiais. Para isso, devemos olhar para “o currículo sem a inocência de antes, podemos incorporar os sujeitos historicamente marginalizados na história” (COLLING; TEDESHI, 2015, p. 312).

Além do próprio currículo, que muitas vezes segrega vozes e sujeitos, e implica no que deve ou não ser ensinado em sala de aula, as questões de gênero também se tornam um desafio para serem inseridas em ambiente escolar, visto que as “implicações das legislações, bem como das influências sociais e culturais” (ZARBATO, 2015, p. 52) impactam diretamente sua fixação em terreno escolar.

Hoje, faz-se emergente problematizar as questões de gênero nas aulas de História, pois essa disciplina é campo fecundo para debatermos subjetividades e representações sociais que nos permitam – a médio ou longo prazo – superar os discursos homofóbicos, preconceituosos e segregacionistas. Para que isso seja possível, é fundamental que os professores aprofundem os seus conhecimentos e não se mantenham inertes mediante o que se declara nos currículos oficiais. É o professor que se depara com as múltiplas diversidades, e, justamente por isso, deve estar atento para não tecer discursos excludentes.

Para isso, acreditamos ser fundamental que os professores voltem o olhar para as suas práticas, para permitir com que “na aula de história as questões de gênero, com a desconstrução de estereótipos, com o questionamento de violências e padrões de comportamento definidos como masculinos e femininos” (ZARBATO, 2017, p. 97) sejam abordadas.

[...] ao propor um aprofundamento com as/os futuras/os professoras/os de história, estudantes de graduação, sobre a importância e necessidade de historicizar e problematizar a questão de gênero em sala de aula, principiamos por abordar as questões de gênero refletindo sobre o conceito de transição visual de gênero a partir de personagens históricas, ou seja, a transição visual e a personificação das lutas das mulheres na história (ZARBATO, 2017, 96).

Assim, damos ênfase ao defender que são as práticas cotidianas, inseridas no interior da sala de aula, que permitem com que os professores ultrapassem as barreiras das prescrições do currículo formal (ZARBATO, 2015) que, muitas vezes, torna-se um empecilho para a concretização de uma formação educacional baseada em equidade social e de gênero.

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Mais do que refletir a prática de ensino do professor, devemos repensar a proposição dos currículos de História. Não basta simplesmente que os professores incluam novos temas em suas aulas se, na prática, as abordagens dos temas continuam sendo de preconceitos, estereótipos e exclusões. É preciso que o professor e a professora proporcionem aos seus alunos a aprendizagem da tolerância e do respeito à diversidade e às diferenças, por meio de uma postura crítica e reflexiva.

No entanto, quais são os fatores que impedem este aprendizado? Esta é uma questão que responderemos adiante.

CAPÍTULO 2

NARRANDO AUSÊNCIAS: O ESTUDO DE GÊNERO NA BNCC E NO CREP

Se por um lado, buscamos compreender o conceito de gênero, por outro, também precisamos entender como surgiu o discurso da “ideologia de gênero”, termo que tem figurado no meio político, social e escolar.

A Igreja católica trata desse tema já há muitos anos, como informa o pesquisador Rogério Diniz Junqueira (2018) no texto intitulado “A invenção da ‘ideologia de gênero’: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero”.

Os estudiosos sobre o tema são geralmente concordes em afirmar que “teoria/ideologia de gênero”, com suas flexões, é uma invenção católica cuja configuração e emergência se deram entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte, ao longo de articulações que envolveram episcopados, o associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual, sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé, como a Congregação para a Doutrina da Fé. (JUNQUEIRA, 2018, p. 463)

Das produções desses grupos de fundamentalistas religiosos destaca-se o livro do argentino Jorge Scala, foi um dos primeiros autores a publicar e argumentar sobre a existência de uma “ideologia de gênero”, por meio do livro intitulado *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*, publicado no Brasil em 2011, com prefácio do padre Luiz Carlos Lodi da Cruz, presidente do Pró-vida de Anápolis, conhecido na imprensa brasileira por se posicionar contra os abortos legais. Para Jorge Scala, trata-se de uma ideologia feminista, supostamente originada no interior da terceira onda do movimento. Ademais, para ele, a ideologia de gênero configura-se como uma ideologia totalitária, que vem sendo imposta à sociedade como regra.

Esse projeto de demonização do conceito de gênero vem sendo percebido no Brasil há algumas décadas, com o intuito de retirar a temática dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, como aconteceu com a BNCC e o CREP, casos aprofundados em nossa análise, adiante.

Nos últimos anos, estudiosos e estudiosas de diversas partes do mundo têm observado uma marcante e incisiva presença de um ativismo religioso – não raro, acompanhado por grupos laicos ou não nitidamente confessionais – que encontraram em um neologismo ou, mais precisamente, no sintagma neológico “ideologia de gênero” (ou “teoria do gênero”, e outras variações), um artefato retórico e persuasivo

em torno do qual reorganizam seu discurso e desencadeiam novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Esse debate chegou à esfera política, a partir de setores¹⁴ interessados em realizar uma regressão das conquistas pela promoção dos debates sobre gênero, sexo e sexualidade, em ambiente escolar. Tais grupos alegam atuar em defesa da “família tradicional” e auxiliam na geração de um pânico moral na sociedade civil, constituído por discursos alarmistas, vagos e imprecisos, sustentados em narrativas extremistas, como a manutenção e proteção da vida e segurança das crianças. Buscam, por meio dessas estratégias, conter o avanço das reflexões em torno da diversidade na sociedade e, especialmente, na escola (JUNQUEIRA, 2018).

Em articulação com atores do campo religioso e outras forças políticas, engajaram-se na elaboração de uma retórica antigênero, emergindo a expressão “ideologia de gênero”, que adquiriu centralidade e contribuiu para catalisar estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalistas (JUNQUEIRA, 2018).

O campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e iniciativas discriminatórias têm ganhado espaço:

Tais propostas são denunciadas como ‘ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência’ das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos, impostas por governos e organismos internacionais. Escolas e docentes sintonizados com a “ideologia de gênero” visariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para instilar-lhes a *propaganda gender* e doutriná-los conforme crenças e valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, deliberadamente ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Há destaque, na movimentação antigênero, além da contrariedade à abordagem sobre gênero, sexo, sexualidade e relações sociais; o reforço das diferenças, por uma perspectiva essencialmente biológica, que atinge diferentes âmbitos, com destaque à concepção de família. Para eles, tradicional, heterossexual e patriarcal (JUNQUEIRA, 2018).

Suas intervenções frequentemente se apoiam no artifício de apresentar a produção dos estudos de gênero e afins por meio de citações fragmentadas e

¹⁴ Entre eles: redes de associações pró-família e pró-vida, associações de clínicas de conversão sexual, organizações de juristas ou médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de direita e extrema-direita, profissionais da mídia, agentes públicos, dirigentes do Estado, igrejas evangélicas neopentecostais, entre outros.

descontextualizadas. O discurso da “ideologia de gênero” foge de debates sérios “Ao investir na descontextualização, rotulação e distorção caricatural de toda e qualquer intervenção teórica, jurídica, política, cultural ou pedagógica concernente ou alusiva aos estudos de gênero e afins” (JUNQUEIRA, 2018, p. 462).

Nesse campo em disputa é que se buscou identificar os discursos implícitos na construção da BNCC, e o qual se fez cenário para a análise dos princípios que orientam esse documento e o CREP. Os procedimentos adotados e as informações levantadas são apresentadas na sequência.

2.1 PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

O caráter normativo da BNCC é um dos pontos que a torna relevante, já que estabelece o conjunto de aprendizagens a ser desenvolvido nas instituições de ensino. A 1ª versão da BNCC foi apresentada pelo MEC ainda em 2015, no mês de setembro. O documento, organizado por componentes curriculares, no item que trata dos “Princípios, formas de organização e conteúdo”, estabelece o seguinte:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus **Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento** sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras **embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele**. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a **realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional** sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15, grifo nosso).

E, ainda:

Para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. [...] Tal orientação não dever ser entendida, entretanto, como uma prescrição da progressão. (BRASIL, 2015, p. 16).

A segunda versão veio a público no ano seguinte, em 2016, sendo resultado do (re)trabalho de comissões, a partir da consulta pública. Parte das demandas apresentadas por docentes, e outros membros da comunidade acadêmica e escolar, a respeito do conteúdo de História na Educação Básica foram atendidas. É exemplo disso a inclusão da História antiga e medieval, nessa versão, lacuna presente na versão anterior (ANPUH, 2016).

Avaliações técnicas sobre esse texto realizadas ao longo de 2016 indicam o viés tradicional de currículo adotado pela BNCC e um retrocesso para a área da História; além de lacunas no âmbito do cumprimento de leis, como a 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Havia uma expectativa de que na terceira versão, publicada com caráter definitivo as contribuições das discussões estaduais fossem consideradas “[...] para a elaboração de um currículo que permita a estudantes e professores o exercício da autonomia de pensamento e a construção coletiva do mundo” (ANPUH, 2016, *online*).

A devolutiva do governo federal não foi a esperada, que contemplasse as contribuições da sociedade civil e estudiosos da área, como se demonstrará na análise, a terceira versão, publicada em 2017, por meio da Resolução CNE/CP n. 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017a).

2.1.1 A BNCC de História e o estudo de gênero

Ao acessar o documento da BNCC¹⁵ da Educação Básica referente à História, tem-se a apresentação dos seguintes itens: componente, ano, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Além disso, o material suplementar para o redator de currículo – que não faz parte da BNCC, mas consta no texto – apresenta comentários e possibilidades para o currículo.

O subsídio legal que a abordagem de questões colocadas no leque da diversidade tem, incluindo o ensino de relações étnico-raciais, educação sexual, gênero, sexualidade, inclusão, e outros é deixado de lado nas especificidades da História.

Nas primeiras versões e nesta publicada e vigente, notamos que a BNCC se aproxima de premissas tecnicistas de educação e grande parte das mudanças ocorridas justifica-se a partir de concepções positivistas da escola. Dentre elas, a ideia de que as instituições educacionais não são modernas, destoando do caráter

¹⁵ O download da BNCC do Ensino Fundamental foi realizado a partir dos filtros: para “componentes”, história; para “ano”, todos. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

conectado e tecnológico das crianças e jovens em idade escolar, o que pode ser contestado com dados de acesso à internet no Brasil, por exemplo e o afastamento entre mercado e projeto educacional e a tentativa de aproximação compõem essa visão.

De forma prosaica, mas também artilosa, a singularidade da experiência, a subjetividade e a diversidade foram sendo corrompidas de seus significados que expressam a condição humana e foram sendo ressignificadas para o mercado. O que vale no mundo é ser diferente, no sentido de distanciar-se do outro como um igual de direitos, e subcategorizar quem pode e quem não pode acessá-los, pautando-se na ideia de que, à medida que me esforço verdadeiramente, posso garantir meu sucesso pessoal à revelia das questões sociais (SEPÚLVEDA, 2021, p. 198).

Na BNCC, isso se explicita na determinação de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas na e pela escola, termos marcadamente do mercado de trabalho. Percebemos que, assim, constrói-se um novo cenário de ensino e aprendizagem na Educação Básica, com espaços cada vez mais reduzidos para subjetividades, identidade e para uma vivência plural na escola.

No que tange o debate de gênero a partir do documento, dado o contexto de sua produção, apresentado e discutido no primeiro capítulo, as menções são mínimas e surgem como se demonstra no Quadro 1:

Quadro 1 – Gênero na BNCC História

(continua)

Ano	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
9º.	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Anarquismo e protagonismo feminino	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.
<p>Material suplementar para o redator do currículo – não faz parte da BNCC – possibilidades para o currículo: Na elaboração do currículo, pode-se prever uma problematização inicial para verificar conhecimentos prévios e estereótipos a respeito da formação da sociedade brasileira: existe um brasileiro típico? Que características físicas e culturais são tipicamente brasileiras? É possível pensar em um tipo único de brasileiro? Por quê? Do século XIX até a década de 1970, o discurso sobre a nacionalidade pautava-se pela ótica da mistura, segundo a qual a sociedade brasileira era constituída pela mistura das três raças: o branco como protagonista, e o indígena e o negro como coadjuvantes na formação da nação. Portanto, definia-se a nacionalidade por aquilo que nos unifica. Essa mistura, idealmente, anularia as diferenças, daí resultando a construção do “mito da democracia racial” e de seu desdobramento, a “ideologia da mestiçagem”, que consideram o povo brasileiro um todo homogêneo. Hoje, a ideia de nacionalidade se constitui pela valorização do que nos diferencia. É importante compreender que somos uma nação multirracial e pluriétnica, e daí a importância do respeito mútuo, do reconhecimento das diferenças e de falar sobre elas sem medo ou preconceito. O aluno deve compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões, entendendo-a no plural, “culturas brasileiras”. O tema pode se estender para além da diversidade étnico-racial, abordando também a diversidade de gênero, por exemplo.</p>			

Fonte: a autora, 2023. Adaptado de Brasil (2017b).

Quadro 1 – Gênero na BNCC História

(conclusão)

9º	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
<p><u>Material suplementar para o redator do currículo – não faz parte da BNCC – comentário:</u> Esta habilidade se refere a esclarecer e discutir as mudanças ocorridas no Brasil, de 1989 aos dias atuais, em setores diversos (política, economia, cultura, comunicação, sociedade etc.), identificando aquelas prioritárias à cidadania e aos valores democráticos. A habilidade trata de múltiplos temas em um espaço temporal extenso, onde, em meio a mudanças, persistiram problemas como desigualdades sociais, violências no campo, precariedade da saúde pública, baixo nível da educação etc. Houve avanços na promoção da cidadania com direitos e garantias constitucionais, entre elas: acesso à saúde e à educação; proteção à criança e ao adolescente, ao idoso e à maternidade; acesso a remédios gratuitos pelo SUS; gratuidade das certidões de nascimento e de óbito aos pobres; igualdade de gênero (homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações); liberdade religiosa, livre exercício dos cultos religiosos e proteção aos locais de culto; assistência jurídica integral e gratuita aos cidadãos sem recursos (Defensoria Pública); indenização em caso de erro judiciário e ao condenado que ficar preso além do tempo fixado na sentença; condenação pelo crime de racismo (inafiável e imprescritível).</p>			
9º	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
<p><u>Material suplementar para o redator do currículo – não faz parte da BNCC – comentário:</u> A habilidade se refere a reconhecer os diferentes agentes ou atores sociais que protagonizaram formas de associativismo na sociedade civil de 1989 aos dias atuais. A partir de 1990, os movimentos sociais populares de agendas diversas (de igualdade racial, igualdade de gênero, das pessoas com deficiência, dos sem-teto, sem-terra, em defesa dos índios etc.) se organizaram de forma mais institucional, ganhando maior visibilidade e atuação social.</p>			

Fonte: a autora, 2023. Adaptado de Brasil (2017b).

Na mesma unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, no que refere a competência de

relacionar as conquistas de direitos políticos sociais e civis à atuação de movimentos sociais menciona em seu comentário mulheres militantes anarquistas, a luta contra a posição subalterna feminina, e a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Também no nono ano, na unidade temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, ao discutir a primeira guerra, a questão da palestina, a revolução russa e a crise capitalista de 1929, fala-se no comentário sobre a ascensão da força de trabalho feminina nesses momentos.

No nono ano, na unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946, na habilidade que se refere à identificação de direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e a relação entre cidadania e o compromisso social de combater o preconceito, no comentário, há referência ao reconhecimento dos direitos individuais e sociais das mulheres.

Na mesma unidade temática, na habilidade que se refere à relação entre as transformações sociais e o protagonismo da sociedade civil depois de 1989, na indicação de possibilidades para o currículo, estão incluídos o Movimento Mulheres Camponesas, Instituto da Mulher Negra e outras organizações políticas que pautam, até os dias de hoje, questões de gênero.

Na mesma unidade temática, a habilidade que se refere à discussão e análise das causas da violência contra populações marginalizadas é a primeira a, nominalmente, citar mulheres no corpo da BNCC – e não no comentário ou no item possibilidades para o currículo. Tem como objetivo a tomada de consciência e a construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Finalmente, na unidade temática “História Recente”, com os objetos do conhecimento referentes aos conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; a pauta dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional, na habilidade voltada à identificação e discussão das diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência, o comentário apresentado explana que

A habilidade consiste em reconhecer os movimentos identitários, urbanos ou rurais, formados por segmentos sociais excluídos pertencentes às camadas populares (mas não exclusivamente), que podem incluir mulheres, afrodescendentes, indígenas, grupos geracionais (jovens, idosos), deficientes, seguidores de uma determinada religião etc., que lutam por direitos sociais, culturais, melhores condições de vida, acesso à terra, moradia, serviços públicos, reconhecimento e visibilidade social. A dimensão

deses movimentos pode ser observada no Fórum Social Mundial, que anualmente reúne movimentos sociais de muitos continentes com o objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global (BRASIL, 2017b, *online*).

Dessa forma, o que esse levantamento documental nos indica é que no conjunto das 154 habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica, no ensino de História, do 1º. ao 9º. ano, somente 3 tratam de gênero – nenhuma no documento da BNCC em si, mas na seção de comentários ou indicação de possibilidades para o currículo. E, se consideradas além das menções à “gênero”, a referência à “mulher” ou “mulheres”, tem-se 9. Isso representa 1,9% (gênero) e 5,4% (gênero, mulher e mulheres) das habilidades totais. Somente 1 consta na BNCC, no texto da habilidade.

Esses dados, como buscamos contextualizar, demonstram a ausência da discussão de gênero no currículo de História, sendo relevante indicar que, além do pequeno percentual, todas as vezes que “gênero” ou “mulher(es)” aparecem no currículo, isso se dá no nono ano, deixando uma enorme lacuna do primeiro ao oitavo ano do ensino fundamental.

Ao trazer o texto do documento, retomamos as questões levantadas anteriormente por Louro (2011) sobre como a escola e os professores e professoras se comportam em relação à discussão de gênero em sala de aula. A BNCC demonstra que há um posicionamento curricular sobre a questão, na medida em que faz uma escolha pelo silenciamento da temática. Além disso, coloca o currículo como uma ferramenta que permite a negligência da abordagem na Educação Básica, no ensino de História.

Reforçamos que a disputa entre perspectivas críticas de ensino e a construção conservadora do discurso da “ideologia de gênero” fizeram com que documentos como a BNCC, mesmo que com contribuições da sociedade civil e movimentos sociais, fosse publicada permeada por ausências e, inclusive, omitindo-se do dever de abordar temas transversais relacionados às diversidades.

É também válido destacar a percepção de uma tentativa de desassociar o termo “gênero” das questões relacionadas a gênero, sexualidade e relações de poder que tratam dos direitos e das identidades de homens, mulheres e pessoas que se encontram fora da binaridade de gênero:

Sobre a presença da expressão “gênero”, por exemplo, identifica-se que aparece na BNCC 320 vezes. Somente em Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, são 80 vezes, porém todas dizem respeito à gêneros textuais, literários, discursivos, digitais e de classes gramaticais. Da mesma forma, “gênero” se

repete no Ensino Fundamental, língua inglesa, geografia. No ensino médio, além dos já citados, incluem-se os gêneros de divulgação científica. Em todo documento, no entanto, em nenhum momento gênero se refere à condição de gênero como identidade (MELO, 2021, p. 159).

Há uma compreensão bastante difundida entre pesquisadores e pesquisadoras do ensino de História e gênero que se debruçaram e seguem investigando a BNCC de que o documento silenciou intencionalmente, sustentado na articulação política antigênero, a discussão na escola (MELO, 2021; SEPÚLVEDA, 2021).

Um caminho que vem sendo proposto para a discussão de gênero e sexualidade na escola são as diretrizes de cada estado que são responsáveis pela implementação da BNCC em seu contexto regional. Na sequência, analisamos, como adaptamos o documento federal, com o Currículo da Rede Estadual Paranaense–CREP.

2.2 O CREP E O ESTUDO DE GÊNERO

O processo de reformulação curricular paranaense teve como principais resultados dois documentos: o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), publicados em 2018 e 2019, respectivamente. Neste estudo, optamos por analisar o CREP devido ao fato de ser considerado um marco de mudança curricular no estado, como pontuou Mello (2021, p. 25).

Neste texto defendemos que este fato representou o encerramento de um ciclo de políticas curriculares desenvolvida em bases participativas para a instauração de novo ciclo pautado por concepções neoliberais e autoritárias de educação. Se as DCP representam o produto de um currículo fundado na autonomia do professor, os novos documentos curriculares são a expressão de um rito de pseudoparticipação e consulta, que produziu um currículo prescritivo e voltado ao controle docente a ser exercido por meio da definição das aulas no modelo de ensino estruturado, da produção de recursos didáticos e, principalmente, pela implementação de processos contínuos de avaliação.

Essa consideração nos remonta às teorias de currículo, demonstrando que houve um retrocesso de uma perspectiva crítica para o modelo tradicional, também conhecido como teoria técnica do currículo (SILVA, 2005). Tal percepção estende-se, então, da esfera federal para a estadual e, sem dúvida, esse aspecto afeta a abordagem sobre gênero na Educação Básica.

Trazendo para um cenário mais próximo, as salas de aula do estado do Paraná, essa mudança de posicionamento curricular em relação às questões de gênero, como

Louro (1997) tratava, implica para além dos conteúdos curriculares, nas condutas e práticas escolares.

O documento referente ao ensino de História divide-se em duas partes, Anos Iniciais e Anos Finais. A primeira engloba do primeiro ao quinto ano; a segunda, do sexto ao nono.

A busca pelo termo “gênero”, na primeira parte, não apresenta resultados. O mesmo se dá ao buscar “mulher(es)”. Diferentemente da BNCC, que contempla minimamente as questões de gênero no nono ano, o CREP silencia e a busca por “gênero” resulta em uma lacuna – não há nenhuma menção.

Ao buscar o termo “mulher(es)” no CREP de História, Anos Finais, tem-se a seguinte disposição:

Quadro 2 – Gênero no CREP História (Anos Finais)

Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Orientações de Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
6º.	Lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	Escavidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	Descrever e analisar os diferentes papéis sociais e econômicos das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais, bem como compreender os interesses na exclusão das mulheres em diferentes esferas políticas e de trabalho e as consequências dessas relações na contemporaneidade.
9º.	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	Sujeitos, movimentos sociais e a conquista de direitos: trajetória e os desafios do Brasil contemporâneo.	[...] 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, no Paraná, no Brasil e no mundo.[...]

Fonte: a autora, 2023. Adaptado de Paraná (2019b).

O documento, na seção intitulada Possibilidades de Trabalho com as Competências, no repertório cultural, prevê que

Esta competência apresenta possibilidades de diálogo com a concepção de cultura histórica, que consiste na própria memória histórica e nos processos de rememoração manifestos na esfera pública. O passado manifesta-se por meio de monumentos, manifestações tradicionais, produtos da indústria cultural (filmes, livros, games, revistas e jornais), formando a identidade dos indivíduos e grupos sociais, e constituindo repertório para orientar suas ações. Por exemplo, um filme que se propõe a narrar a história de protagonismo de cientistas negras durante a corrida espacial apresenta condições de mobilizar, por meio de seu potencial estético, o debate público sobre o lugar das mulheres negras na história. [...] A componente História, além de ampliar o repertório cultural, apresenta possibilidades para que os(as) estudantes identifiquem a dimensão científica de explicação do passado e as diferenciem das demais formas nos processos de disputa de memórias (PARANÁ, 2019b, p. 11).

Tais aberturas para a abordagem sobre gênero em aulas de História, no estado do Paraná, assim como no documento federal, demonstram-se escassas, mas, também como se dá com a BNCC, elementos externos ao currículo formal, como os comentários e possibilidades para o currículo apresentadas delineiam outro currículo.

No currículo oculto, forças disputam discursos que organizam, estruturam e orientam a escola e assim como há forças conservadoras, que fomentam as práticas antigênero na escola, há docentes, discentes, e parte da comunidade escolar que olha criticamente para o currículo, o conteúdo e os comportamentos, trazendo propostas mais inclusivas para a escola.

É assim que nos posicionamos e, com base nas brechas documentais, que se dão nas mínimas menções ao trabalho com gênero e mulher(es) no documento federal e estadual de ensino de História que as práticas apresentadas na sequência, em formato de planos de aulas, propõem a defesa do trabalho crítico e responsável com gênero, em aulas de História, ao longo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 3

CONTEMPLANDO GÊNERO: PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mesmo após as explanações em torno do conceito de gênero e a sua aplicabilidade na educação, precisamente no ensino de História, ainda nos surgem algumas inquietações relativas a como e com quais abordagens devemos ensinar os adolescentes sobre a importância do respeito à diversidade de gênero? Quais recursos didáticos podem ser utilizados para auxiliar a desconstrução dos preconceitos e estereótipos de gênero em sala de aula? Quais fontes podem auxiliar para que o ensino de História contemple a temática através da ótica da inclusão?

Essas inquietações também fizeram – e de certo modo ainda fazem – parte da minha trajetória docente. Acredito que tantos outros professores e professoras já tenham ficados aflitos com essas ou outras dúvidas, seja por não terem tido contato com a temática de gênero em sua formação acadêmica ou até mesmo pela dificuldade de encontrar recursos didáticos que permitam incorporar esse tema em sala de aula.

Pensando nisso, como uma estratégia para impulsionar o estudo de gênero na escola, mais precisamente através do ensino de História, propus-me a organizar essa seleção de materiais e recursos didáticos, para que sejam utilizados pelos professores.

No Paraná, há uma legislação que permite a inclusão das temáticas em atividades extracurriculares e no Ensino de História, como a Lei 18.447, de 18 de março de 2015, que institui a Semana Estadual Maria da Penha nas Escolas do Paraná, a ser realizada anualmente no mês de março nas escolas estaduais, para tratar da violência contra as mulheres (PARANÁ, 2015).

No âmbito nacional, temos no Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), que aponta no 2º artigo como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure

atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
X - promoção dos princípios do **respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental** (BRASIL, 2014a, p, 43, grifo nosso).

Por meio dessas diretrizes, nota-se a necessidade de implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater toda e qualquer forma de discriminação presentes em ambiente escolar. Dito isso, cabe ressaltar que ninguém pode proibir o debate sobre gênero na escola.

Entretanto, apesar de uma legislação que atua no combate ao preconceito e a desigualdade, ainda há determinados setores contrários a essa implementação, seja por desinformação, ignorância ou até mesmo medo, motivado por informações inverídicas propagadas nas redes sociais.

Limitar o direito e acesso à informação que permitam minimizar o impacto da desigualdade é coibir o direito de acesso de alunos e alunas aos princípios de igualdade, da não discriminação e, principalmente, da liberdade de aprender e ensinar o respeito à diversidade sexual e de gênero.

3.1 PROPOSTA DIDÁTICA DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Anualmente, muitos alunos e alunas têm suas trajetórias marcadas pela desigualdade, discriminação e violência de gênero no ambiente escolar. Essa exclusão se relaciona muitas vezes com a ausência de temáticas que possam corroborar para a promoção da temática de gênero e sexualidade.

É indispensável que professores e professoras tragam para as aulas de História problematizações acerca da igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Abordar essas questões é crucial para o fortalecimento de uma sociedade igual, justa e democrática.

O direito à educação para a igualdade de gênero é uma pauta legal na Constituição Brasileira de 1988 (CRFB) (BRASIL, 1988), previsto no inciso I do artigo 5º; e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996). Contudo, mesmo esse direito sendo assegurado pela lei, ainda temos que lutar para que seja implementado, pois não nos faltam exemplos ao longo da história das diversas vezes em que as mulheres, indígenas, afrodescendentes e homossexuais estiveram à margem dos discursos e da visibilidade, na penumbra de personalidades

e discursos masculinos. Um exemplo disso é ausência desses sujeitos nos livros didáticos que, quando citados, são em pequenos destaques com sugestões de leitura, ou ainda, com tratamentos genéricos, como “indígenas”, “mulheres” e “negros”, sem citar nomes, contextos ou histórias, como aponta Ana Rubia Pedroso (2023) na dissertação intitulada “O poder da representatividade: os livros didáticos de História e as lutas femininas”, onde apresenta, inclusive com dados quantitativos a desigualdade de inclusão da história das mulheres nos livros didáticos nos últimos 20 anos.

Para romper com esse discurso não inclusivo e que silencia diversos sujeitos, propôs-se a organização desse material didático, a fim de ampliar as discussões em torno do gênero, no espaço escolar. Acreditamos e defendemos que a igualdade entre homens e mulheres é – e deve ser – um direito de todos e a luta para que essa temática adquira mais espaço na escola precisa ser coletiva e constante.

A igualdade de gênero, nas perspectivas teórica e documental, é uma responsabilidade de todos. Para isso, apresentamos um conjunto de Planos de Aula e materiais com propostas de trabalho com a História das mulheres, e reflexões sobre gênero, com as temáticas descritas no quadro, a seguir:

Quadro 3 – Propostas de planos de aula (Ensino Fundamenta - Anos Finais)

Ano	Propostas de temáticas
6º.	Reino da Núbia e a representatividade da mulher na política.
	O papel social da mulher na Idade Média.
7º.	Pintoras renascentistas.
	As mulheres e a ciência na modernidade.
8º.	Mulheres no Iluminismo.
	As faces femininas da Independência do Brasil;
9º.	A luta pela conquista do voto feminino no Brasil.
	Mulheres na 2ª Guerra Mundial.

Fonte: a autora, 2023.

O objetivo geral das aulas apresentadas é promover o ensino de História através de uma perspectiva de gênero, a fim de construir uma História plural, inclusiva e que evidencie a participação das mulheres enquanto sujeitos históricos.

3.1.1 Plano de aula: Reino da Núbia e a representatividade da mulher na política

Tema: Reino da Núbia e a representatividade da mulher na política.

Número de aulas: 2.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 6ª ano.

Objetivos:

- Identificar e compreender a importância das Candaces no Reino da Núbia;
- Caracterizar a participação da mulher na política no Reino da Núbia;
- Compreender o conceito de matriarcado e a representatividade da mulher na política do Reino da Núbia.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado com os alunos e alunas as características geográficas da região onde se constituiu o Reino da Núbia.

Antes de falar sobre as mulheres no governo da Núbia, deverá ser perguntado aos alunos e alunas qual a imagem vem à cabeça deles ao ouvir a palavra “Faraó”. Levantamos aqui a hipótese de que a maior parte dos alunos e alunas, senão todos, descreverão homens em posto de poder. Em seguida, deverá ser mostrado algumas imagens (Slide 4), presentes no material didático, para que professor ou professora relate que existiu um império no continente africano em que as mulheres detinham grande poder.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, deve-se ressaltar para os alunos e alunas que contar a História desse povo é contribuir para a narrativa de uma História que não seja apenas branca e europeia e que a população negra africana também teve seus reis e rainhas.

Além da presença negra nos espaços de poder, será importante que os alunos e alunas reflitam sobre o papel das mulheres naquele momento, pois em boa parte das demais civilizações antigas, as mulheres ocupavam espaços secundários e de pouca visibilidade. Isso não ocorreu na Núbia.

Faz-se necessário realizar uma reflexão sobre a importância das mulheres na política, especialmente porque é comum – principalmente nos discursos de diversos livros didáticos – utilizar-se das narrativas dos grandes reis e faraós homens,

enquanto as rainhas, tão poderosas quanto, que tiveram relações políticas e econômicas fundamentais para o desenvolvimento das regiões, são pouco citadas, estudadas e lembradas.

Para darmos início a essa discussão, iremos utilizar o material de Amanirenas (2023), do material didático para iniciar a reflexão com os alunos e alunas. Após a leitura do texto, será explicado para os alunos e alunas o conceito de sociedade matriarcal.

Na sequência, o professor ou professora deve fazer menção às principais Candaces. É importante ressaltar a importância de explicar que esse termo era utilizado para se referir às rainhas mães do Reino da Núbia.

As rainhas de Meroé cumpriam as mesmas funções e responsabilidades que os reis. Contudo, para legitimar o seu poder como liderança política era preciso que ela tivesse um filho homem de idade não apta para exercer a liderança política.

A partir disso, iremos relatar a biografia das Candaces (Slide 7) presente no material de subsídio ao professor ou professora.

Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, após a explanação dos conteúdos, os alunos e alunas deverão realizar atividades de fixação presentes no fim do material didático.

Recursos: Multimídia, quadro, lápis, caneta, caderno e lápis de cor.

Quadro 4 – Material da aula Reino da Núbia: a representatividade da mulher na política¹⁶

(continua)



¹⁶ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1kDilf_ghq3otuDx0Q2G7-VhtxHLHEoMQ/view?usp=share_link

Quadro 4 – Material da aula Reino da Núbia: a representatividade da mulher na política

(continua)

<p style="text-align: center;">Slide 3</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">SERÁ QUE SÓ HOMENS DETINHAM PODER POLÍTICO?</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rosa</p>	<p style="text-align: center;">Slide 4</p> <p style="text-align: center;">ANÁLISE DE IMAGEM</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: x-small;">FIGURA 1</p>  <p style="font-size: x-small;">Tábua de Amehotep de Akhet, nos Sarcófagos de Giza (Egipto)</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: x-small;">FIGURA 2</p>  <p style="font-size: x-small;">Escritas brônzeas do túmulo de Hetep-Het (Tebas)</p> </div> </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rosa</p>
<p style="text-align: center;">Slide 5</p> <p style="text-align: center;">À MULHER NA ÁFRICA ANTIGA</p> <p style="font-size: x-small;">Ponto 1</p> <p>[O matriarcado] constitui uma das grandes qualidades próprias às antigas culturas africanas [...] [O matriarcado] não significa a dominação da mulher sobre o homem, mas a divisão de responsabilidades e privilégios. O poder é, na maioria das vezes, compartilhado entre mulher e homem, assegurando um equilíbrio estável nos negócios de Estado. [...] São abundantes os exemplos de mulheres soberanas no Egito antigo. [...] Na Bíblia e nos registros históricos, encontramos o exemplo de Makeda (1005-950 a.C.), rainha de Sabá, soberana de um reino que se estendia desde partes do Egito à Etiópia, Sudão, Arábia, Síria e até a regiões da Índia. Além de controlar o comércio riquíssimo da região, de ouro, marfim, responsáveis pela ereção de palácios, estátuas, monumentos, complexos urbanos, represas e sistemas hidráulicos sofisticadíssimos. [...] A história da África conhece muitas rainhas-guerreiras, estadistas, que em vários casos enfrentaram militar e politicamente os escravistas e colonizadores europeus.</p> <p style="text-align: right; font-size: x-small;">Profª Priscilla Rosa</p>	<p style="text-align: center;">Slide 6</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;"> <p>MAS AFINAL, O QUE É UMA SOCIEDADE MatriARCAL?</p> </div> </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rosa</p>
<p style="text-align: center;">Slide 7</p> <p style="text-align: center;">AS CANDACES</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div> <small>Shanakdakhete</small></div> <div> <small>Amanishakete</small></div> <div> <small>Amanishakete</small></div> <div> <small>Amanishakete</small></div> </div> <p style="text-align: right; font-size: x-small;">Profª Priscilla Rosa</p>	<p style="text-align: center;">Slide 8</p> <p style="text-align: center;">SHANAKDAKHETE (170-160 A.C.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Governou a Capital Méroe, sem a presença de um rei; • Na imagem: Shanakdakhete é seguida por um homem (que aparenta ser do círculo real, possivelmente seu filho). <div style="text-align: right;"> <p style="font-size: x-small;">FIGURA 3</p>  <p style="font-size: x-small;">Profª Priscilla Rosa</p> </div>
<p style="text-align: center;">Slide 9</p> <p style="text-align: center;">AMANIREMAS (80-65 A. C.)</p> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: x-small;">FIGURA 2</p>  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Considerada corajosa e cega de um olho. • Combateu o avanço das tropas romanas liderando o seu exército. • Encorajou o crescimento comercial e o intercâmbio cultural entre a região da Núbia com os povos do Mediterrâneo. <p style="text-align: right; font-size: x-small;">Profª Priscilla Rosa</p>	<p style="text-align: center;">Slide 10</p> <p style="text-align: center;">AMANISHAKETE (41-12 A. C.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Governou a Capital Méroe, sem a presença de um rei; • Na imagem: Amanishakete é seguida por um homem (que aparenta ser do círculo real, possivelmente seu filho). <div style="text-align: right;"> <p style="font-size: x-small;">FIGURA 3</p>  <p style="font-size: x-small;">Profª Priscilla Rosa</p> </div>

Fonte: a autora, 2023.

Quadro 4 – Material da aula Reino da Núbia: a representatividade da mulher na política

(conclusão)

Slide 11	Slide 12
 <p>AMANITARE (12-12 D. C.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cega de um olho. • Combateu o avanço das tropas romanas liderando o seu exército. • Encorajou o crescimento comercial e o intercâmbio cultural entre a região da Núbia com os povos do Mediterrâneo. 	 <p>ATIVIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando uma mulher assumia o poder do Reino da Núbia, qual título ela recebia e o que ele significava? 2. Explique por que as mulheres tinham um lugar de destaque no reino da Núbia. 3. Sobre o reino da Núbia, assinale a alternativa correta sobre as candaces: <ol style="list-style-type: none"> a) As candaces não eram importantes na escolha dos reis e nas cerimônias de coroação. b) Algumas mulheres governaram no lugar de seus filhos menores. c) Candaces significa sacerdotisa. d) Candaces eram sacerdotisas que realizavam as cerimônias religiosas nos templos de Meroé. 4. Represente em forma de desenho as Candaces da Núbia. 5. Escolha uma das Candaces explicadas em aula e escreva em seu caderno qual delas você gostou mais e o porquê.

Fonte: a autora, 2023.

Referências

AMANIRENAS a rainha guerreira africana que derrotou os romanos. **Aventuras na História**. Redação, publicado em 23/01/2023. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/desventuras/amanirenas-rainha-guerreira-africana-que-derrotou-os-romanos.shtml#:~:text=Amanirenas%2C%20a%20rainha%20guerreira%20africana%20que%20derrotou%20os%20romanos,-S%C3%ADmbolo%20de%20for%C3%A7a&text=A%20trajet%C3%B3ria%20da%20rainha%20africana,mundo%20j%C3%A1%20teve%3A%20o%20romano>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

AMANISHAKETO (41–12 a.C.?). **Biografia de Mulheres Africanas**, 2023. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/africanas/amanishakheto-41-12-ac/>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

AMANITORE (século I a.C – século I d.C.) **Biografia de Mulheres Africanas**, 2023. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/africanas/amanitore-seculo-i-a-c-seculo-i-d-c/>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. As civilizações africanas no mundo antigo. **Revista THOTH**, n 03, 1997. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2015/10/THOTH-3.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SHANAKDAKHETO (130 a.C.) **Biografia de Mulheres Africanas**, 2023. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/africanas/shanakdakheto-130-a-c/>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

3.1.2 Plano de aula: o papel social da mulher na Idade Média

Tema: O papel social da mulher na Idade Média.

Número de aulas: 3.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 6ª ano.

Objetivos:

- Compreender e identificar os diversos papéis exercidos pelas mulheres na sociedade medieval;
- Apresentar a condição da mulher nos diferentes níveis da sociedade feudal.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado com os alunos e alunas as características socioeconômicas do Feudalismo.

Para refletirmos o papel social das mulheres na Idade Média, os alunos e alunas deverão observar e analisar as imagens do Slide 2, presente no material didático. Após, o professor ou professora deverá instigar os alunos e alunas a apontarem as semelhanças e as diferenças entre as duas obras e quais as atividades essas mulheres estão realizando.

Destaca-se que as mulheres que integravam as camadas mais abastadas (aristocratas/nobres) tinham direitos limitados perante seus maridos, sendo responsáveis por gerir o lar e educar os filhos. As servas e comerciantes, porém, gozavam de maior liberdade (para além do âmbito doméstico), contribuindo com as mais diversas atividades econômicas.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, deve-se ressaltar para os alunos e alunas que resgatar a História das mulheres medievais é um desafio, visto que a grande maioria das mulheres medievais viveu e morreu totalmente sem registro. Disto isso, destaca-se para a turma que é possível encontrar algumas informações, principalmente por relatos presente em livros e em algumas obras de arte, que nos permitem compreender – mesmo que parcialmente – o papel social da mulher durante a Idade Média.

Para que isso seja possível, os alunos e alunas deverão perceber, que a mulher medieval deve ser analisada através da categoria mulheres (SCOTT, 1990), pois existem diferenças entre elas, principalmente quando analisadas através do viés estamental/econômico, pois a existência de diferentes graus de hierarquias sociais acabou diferenciando as funções das mulheres no decorrer da Idade Média. Vale destacar que as mulheres que integravam as camadas mais abastadas (aristocratas

e nobres), tinham direitos limitados perante seus pais, irmãos e/ou maridos, sendo na maior parte das vezes, responsáveis por gerir o lar e educar os filhos. Já as camponesas e comerciantes, geralmente possuíam maior liberdade, contribuindo com as diversas atividades econômicas feudais.

Com isso, faz-se necessário realizar uma reflexão sobre os distintos papéis que as mulheres poderiam ter no decorrer da Idade Média. Essa reflexão é necessária para desconstruir a ideia de que toda mulher medieval era submissa. Para que isso seja possível, faz-se necessário elencar alguns espaços, como: campo, religiosidade, comércio, governo e guerra, para percebermos a dimensão do papel da mulher na sociedade medieval.

Iniciaremos debatendo sobre a mulher no campo, para isso, utilizaremos Cardini (1996) do material didático como suporte de análise, na sequência, comentaremos sobre a mulher no comércio para mensurar as diversas atividades profissionais realizadas pelas mulheres nos burgos, para isto, utilizaremos Dabat (2023) e Dez mulheres... (2023) do material didático.

Posteriormente, relataremos sobre a mulher na vida religiosa, para isso, utilizaremos Pernoud (1978) e Power (1979) para exemplificar o papel da mulher na vida religiosa e sobre a perseguição d mulher considerada bruxa pela inquisição. Neste momento, os alunos e alunas deverão ser instigados a problematizar sobre essas duas percepções da mulher aos olhos da Igreja Católica.

Por fim, comentaremos sobre as ações da mulher no governo e na guerra, para que os alunos e alunas possam visualizar que, mesmo minoritariamente, algumas mulheres conseguiram conquistar esse espaço.

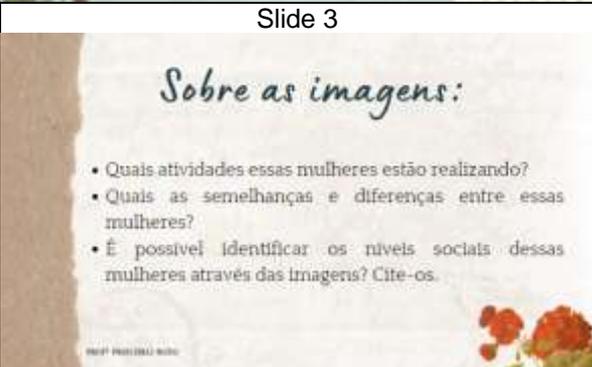
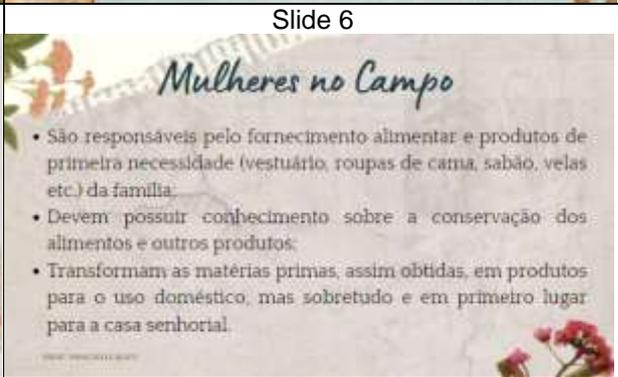
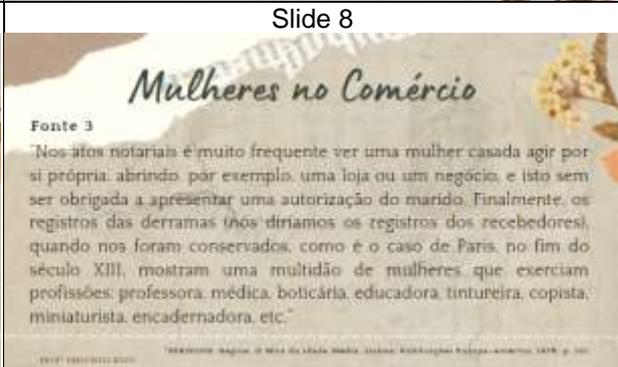
Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, os alunos e alunas deverão realizar uma atividade que consiste em criar um mural colaborativo através da ferramenta Padlet¹⁷. Nesse mural, os alunos e alunas serão desafiados a pesquisar e postar informações sobre mulheres medievais que ficaram conhecidas no período. É interessante que o professor ou professora não foquem apenas em personalidades da Europa Ocidental, para que os alunos e alunas não tenham a percepção que a Idade Média ficou restrita apenas a este continente.

¹⁷ Tutorial para uso do Padlet. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Shjdtgfl_ek. Acesso em: 10 mar. 2023.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis, caneta, notebook e acesso à internet.

Quadro 5 – Material da aula o papel social da mulher na Idade Média¹⁸

(continua)

<p>Slide 1</p>  <p>O papel social da mulher na Idade Média</p> <p>Profª Priscilla Rozo</p>	<p>Slide 2</p>  <p>Análise de Imagens</p> <p>Figura 1 Figura 2 Figura 3</p>
<p>Slide 3</p>  <p>Sobre as imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais atividades essas mulheres estão realizando? • Quais as semelhanças e diferenças entre essas mulheres? • É possível identificar os níveis sociais dessas mulheres através das imagens? Cite-os. <p>Profª Priscilla Rozo</p>	<p>Slide 4</p>  <p>O local social da mulher:</p> <p>Campo Comércio Religiosidade Governo Guerra</p>
<p>Slide 5</p>  <p>Mulheres no Campo</p> <p>Fonte 1</p> <p>Para as camponesas, a participação no trabalho produtivo é normal. Servas ou não suas tarefas são tão meticulosamente estabelecidas quanto para os homens sujeitos a senhores. Inúmeros documentos estipulam a quantidade de trabalho ou produtos requeridos em virtude da condição pessoal, da posse da terra ou mil outras taxas finalmente extorquidas de toda a população rural. Exigem geralmente esforços pesados como manobrar moinhos, e especializadas, como a criação, a produção de alimentos (queijos, manteiga etc) e de tecidos para a casa senhorial. Além do consumo de sua família, as camponesas abastecem portanto boa parte da população castelhana e urbana".</p> <p>Profª Priscilla Rozo</p>	<p>Slide 6</p>  <p>Mulheres no Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • São responsáveis pelo fornecimento alimentar e produtos de primeira necessidade (vestuário, roupas de cama, sabão, velas etc.) da família. • Devem possuir conhecimento sobre a conservação dos alimentos e outros produtos. • Transformam as matérias primas, assim obtidas, em produtos para o uso doméstico, mas sobretudo e em primeiro lugar para a casa senhorial. <p>Profª Priscilla Rozo</p>
<p>Slide 7</p>  <p>Mulheres no Comércio</p> <p>Fonte 2</p> <p>Pode se estabelecer um panorama das profissões exercidas regular e oficialmente por mulheres (...) açougueiras, fazedoras de velas, ferrageiras, incrustadeiras de filetes, sapateiras, luveiras, fabricantes de tintos, capelistas, fabricantes de bolsas, chapeleiras, peleiras, encadernadoras, folheadoras a ouro, pintoras, tecelãs de seda, bordadeiras, vendedoras de especiarias, ferreiras e ourives entre outros".</p> <p>Profª Priscilla Rozo</p>	<p>Slide 8</p>  <p>Mulheres no Comércio</p> <p>Fonte 3</p> <p>Nos atos notariais é muito frequente ver uma mulher casada agir por si própria, abrindo, por exemplo, uma loja ou um negócio, e isto sem ser obrigada a apresentar uma autorização do marido. Finalmente, os registros das derramas (nos ditamos os registros dos recebedores), quando nos foram conservados, como é o caso de Paris, no fim do século XIII, mostram uma multidão de mulheres que exerciam profissões: professora, médica, boticária, educadora, tintureira, copista, miniaturista, encadernadora, etc."</p> <p>Profª Priscilla Rozo</p>

Fonte: a autora, 2023.

¹⁸ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/10UwLSB-mYk9jFnN7xc1SGWP00QfkWAAq/view?usp=share_link

Quadro 5 – Material da aula o papel social da mulher na Idade Média¹⁹

(conclusão)

<p style="text-align: center;">Slide 9</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres no Comércio</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas são donas de seus próprios negócios, ou então criam parcerias com outras pessoas, não apenas com seus esposos ou irmãos; • Entre as camadas mais baixas, as mulheres têm duas ou mais atividades: elas são artesãs e comerciantes de alimentos, por exemplo. 	<p style="text-align: center;">Slide 10</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres na Religiosidade</h3> <p>Fonte 4</p> <p>[...] certas mulheres desfrutaram na Igreja, e devido à sua função na Igreja, dum extraordinário poder na Idade Média. Algumas abadessas eram autênticos senhores feudais, cujo poder era espelhado de um modo igual ao dos outros senhores; algumas usavam báculo, como o bispo; administravam muitas vezes vastos territórios com aldeias, paróquias.</p>
<p style="text-align: center;">Slide 11</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres na Religiosidade</h3> <p>Fonte 5</p> <p>"Uma grande quantidade de superstições até então dispersas convergiu para esta nova imagem das bruxas, que era a imagem de uma mulher má, aliada do diabo e enlaçada a ele através de um pacto, cuja tarefa era a derrubada da cristandade. Foram os teólogos do século quinze que aperfeiçoaram os elementos que ainda faltavam à imagem "definitiva" da bruxa: o pacto com o diabo e a realidade dos poderes mágicos. Foi uma revolução teológica e jurídica que inaugurou a "caça às bruxas".</p>	<p style="text-align: center;">Slide 12</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres na Religiosidade</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Como se estabelecia a diferentes percepções da mulher aos olhos da Igreja Católica? • Como era a vida das mulheres nos conventos? • Como será que a Igreja Católica identificava as mulheres consideradas bruxas?
<p style="text-align: center;">Slide 13</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres no Governo</h3> <ul style="list-style-type: none"> • A lei que permitia mulheres governarem variava em cada reino; • Mesmo quando não tinham poder formal, as rainhas, muitas vezes, podiam deter enorme influência, como dar algumas ordens e realizar alianças; • Muitas rainhas atuaram como patrona das artes principalmente música, poesia e literatura. 	<p style="text-align: center;">Slide 14</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres na Guerra</h3> <ul style="list-style-type: none"> • A guerra era território masculino, mas, mesmo assim, existiram mulheres que tiveram necessidade de agir por conta própria. • Algumas mulheres tiveram que se disfarçar de homens para conseguirem acesso à guerra; • Muitas mulheres defendiam castelos ou atuaram nas Cruzadas.
<p style="text-align: center;">Slide 15</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres na Guerra</h3> <p>Fonte 5</p> <p>"uma amazona habilidosa, que, apesar de uma donzela, tinha a coragem de um homem e lutava na frente dos mais corajosos, com os cabelos soltos sobre os ombros. Todos maravilhados com suas ações incomparáveis, pois suas madeixas voando pelas costas traíam que ela era uma mulher."</p>	<p style="text-align: center;">Slide 16</p> <h3 style="text-align: center;">Atividade</h3> <p>1. Em duplas ou trios, criem um mural colaborativo no Padlet. Vocês devem pesquisar e postar uma imagem, relato e link com alguma informação sobre mulheres medievais que ficaram conhecidas no período. Após a finalização desta atividades vocês deverão apresentar para o grande grupo.</p>

Fonte: a autora, 2023.

¹⁹ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/10UwLSB-mYk9jFnN7xc1SGWP00QfkWAAq/view?usp=share_link

Referências

CARDINI, Franco. **Magia e Bruxaria na Idade Média e no Renascimento**. USP, 1996.

DABAT, Christiane Rufino. **Mas, onde estão as neves de outrora?** Notas bibliográficas sobre a condição das mulheres no tempo das catedrais, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br//revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/110078>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

DEZ MULHERES GUERREIRAS MEDIEVAIS. **História Medieval**, 2023. Disponível em: <<https://www.historiamedieval.com.br/post/dez-mulheres-guerreiras-medievais>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PIZAN, Christine de. **A Cidade das Damas**. Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne (trad.), Florianópolis: Editora Mulheres, 2012.

PERNOUD, Regine. **O Mito da Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1978.

POWER, Eileen. **Les femmes au Moyen Age**. Paris: Aubier, 1979.

3.1.3 Plano de aula: pintoras renascentistas

Tema: Pintoras renascentistas.

Número de aulas: 2.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 7^a ano.

Objetivos:

- Identificar o papel da arte renascentista a partir das obras da pintora Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana;
- Analisar as obras de arte das artistas renascentistas Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado com os alunos e alunas a definição e as características do Renascimento.

Para iniciarmos o tema deste plano de aula, os alunos e alunas deverão analisar duas obras de arte produzidas por Lavinia Fontana e Sofonisba Anguissola (Slide 2), presentes no material didático. Após a observação, os alunos e alunas serão

questionados a refletirem acerca das semelhanças e diferenças entre as duas imagens. Após a contribuição verbal dos alunos e alunas, o professor ou professora deverá relatar que ambas imagens foram produzidas por duas artistas mulheres no período do Renascimento.

Deverá ser solicitado com que os alunos e alunas observem o livro didático que possuem e abram no capítulo que aborda o Renascimento e façam uma busca, para ver se encontram algo sobre elas (com base na produção teórica sobre material didático e prática docente, acredita-se que não haverá nenhum relato sobre elas ou suas obras). Posteriormente, os alunos e alunas serão questionados sobre o porquê de nenhuma informação a respeito dessas mulheres aparecer no material.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, deve-se ressaltar para os alunos e alunas que, muitas vezes, diversas personalidades, principalmente mulheres, acabam ficando de fora dos manuais didáticos. Contudo, é importante comentar que é função do professor ou professora contribuir na formação de um ensino inclusivo e que trazer as mulheres para o palco é uma necessidade, para demonstrar que nem sempre somente os homens ocuparam espaços de visibilidade e poder.

Na sequência, comentaremos sobre a biografia da artista Sofonisba Anguissola (Slides 4, 5, 6 e 7) e Lavinia Fontana (Slides 8, 9, 10 e 11), o contato delas com o mundo das artes e algumas obras dessas mulheres, bem como compreender o movimento artístico a qual ambas fizeram parte. Cabe aqui ressaltar também o contato que elas tiveram com outros pintores da época.

O intuito dessa aula também busca o questionamento junto aos alunos e alunas sobre as dificuldades encontradas pelas mulheres conseguirem visibilidade nas artes, visto que, durante muito tempo, esse campo de atuação era apenas masculino.

Acreditamos ser possível também unir essa aula a um projeto ou sequência didática com a disciplina de Artes, para aprofundar a discussão sobre a temática. Seja abordando as artistas mulheres no renascimento ou expandindo-se para pensar as mulheres artistas em diversos movimentos/escolas artísticas ao longo do tempo.

Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, após a explanação dos conteúdos, os alunos e alunas deverão realizar atividades de fixação presente no fim do material didático.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis e caneta.

Quadro 6 – Material da aula pintoras renascentistas²⁰

(continua)

<p>Slide 1</p>  <p>PINTORAS RENASCENTISTAS</p> <p>Prof. Priscielli Rozo</p>	<p>Slide 2</p> <p>ANÁLISE DE IMAGENS</p> <p>Figura 1</p>  <p>Figura 2</p>  <p>Prof. Priscielli Rozo</p>
<p>Slide 3</p> <p>Questionamentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as semelhanças e diferenças entre as imagens? 2. O que cada uma dessas obras de arte está retratando? 3. É possível perceber qual nível social pertenciam os integrantes das obras? Justifique. <p>Prof. Priscielli Rozo</p>	<p>Slide 4</p> <p>Sofonisba Anguissola</p> <p>Figura 3</p>  <p>Pintora renascentista nascida entre 1532 e 1538 em Palermo, Itália</p> <p>Primeira artista a adquirir fama internacional de que se tem notícia.</p> <p>Prof. Priscielli Rozo</p>
<p>Slide 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi aprendiz informal de Michelangelo, reconhecida pelo Papa e pintora da realeza espanhola. • Seu pai, incentivou todas as filhas mulheres a obter uma educação de alto nível e a desenvolver habilidades artísticas. • Aos 14 anos, passou a ter aulas com o pintor italiano Bernardino Campi. • Sofonisba foi uma pintora "não-oficial" da corte espanhola e raramente assinava as suas obras. • Foi aprendiz de pintores locais e isso foi um facilitador para que as mulheres pudessem ser aceitas como estudantes de arte. 	<p>Slide 6</p> <p>Sofonisba vivia em uma família de mulheres que sabiam usar as habilidades consideradas, até então, masculinas.</p> <p>Figura 4</p>  <p>Prof. Priscielli Rozo</p>
<p>Slide 7</p> <p>Utilizou o autorretrato como uma estratégia de autopromoção.</p> <p>Figura 5 e 6</p>  <p>Prof. Priscielli Rozo</p>	<p>Slide 8</p> <p>Lavinia Fontana</p> <p>Figura 7</p>  <p>Pintora renascentista nascida entre 1551 em Bolonha, Itália;</p> <p>É considerada a primeira mulher na Europa Ocidental a desenvolver uma carreira profissional como artista.</p> <p>Prof. Priscielli Rozo</p>

²⁰ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1p07mcxJ3JeYy-4GduxfKdXINzaZik-QD/view?usp=share_link

Quadro 6 – Material da aula pintoras renascentistas²¹

(conclusão)

<p>Slide 9</p> <p>Figura 8</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Em 1589 pintou imagens sacras para o altar da Igreja do Palácio Real espanhol, e este trabalho fez com que ela realizasse estudo em modelos nus (estilo raro realizados por mulheres); • Isso fez com que ela deixasse de ser exclusivamente retratista e lhe garantiu um espaço ainda maior no mundo da pintura; <p>Prof Priscilla Rosa</p>	<p>Slide 10</p> <p>Figura 9 e 10</p>  <p>Prof Priscilla Rosa</p>
<p>Slide 11</p> <p>Figura 11</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Tornou-se retratista na corte do papa, recebendo inúmeras honrarias. • Muitas das obras pintadas por ela, foram durante muito tempo, erroneamente atribuídos à Guido Cagnacci. <p>Prof Priscilla Rosa</p>	<p>Slide 12</p> <p>Contribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambas quebraram os estereótipos sociais atribuídos às mulheres em relação à prática artística. • Foram pioneiras e impulsionaram outras mulheres a se inserirem nas artes. • Seguiram sua paixão pela arte apesar das barreiras que enfrentou, para se fazer notável nesse espaço. <p>Prof Priscilla Rosa</p>
<p>Slide 13</p> <p>Contextualização</p> <p>As poucas mulheres que se tornaram pintoras conseguiram prosseguir nessa carreira por duas razões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eram provenientes de famílias nobres que lhes permitiam uma liberdade para a época, este é o caso de Sofonisba Anguissola. 2. Eram filhas de pintores que foram ensinadas em casa, como é o caso de Lavinia Fontana. <p>Ao longo dos séculos XV e XVIII, pintoras mulheres eram realmente raras, não pela falta de talento, mas de oportunidades.</p>	<p>Slide 14</p> <p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O número de mulheres pintoras na Europa entre os séculos XV e XVIII era muito pequeno. Quais eram as razões para isso? 2. Quais as principais razões que as poucas mulheres que se tornaram pintoras conseguiram prosseguir em suas carreiras? 3. Existiram outras mulheres que se destacaram na pintura durante a renascença? Faça uma pesquisa sobre o tema.

Fonte: a autora, 2023.

Referências

CREMASCO, Renata Lima. As mulheres (in)visíveis na Arte Renascentista. In: VIX Encontro de História da Arte. **Anais** [...] VIX EHA, UNICAMP, 2019. p. p. 361–368. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3476/3308>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GUIDE, Juliana Ferrari. Mulheres do Renascimento: Lavinia Fontana. **Estadão**, 2023. Disponível em: <<https://estadodaarte.estadao.com.br/mulheres-do-renascimento-lavinia-fontana/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

²¹ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1p07mcxJ3JeYy-4GduxfKdXiNzaZik-QD/view?usp=share_link

HARGRAVE, Isabel. Sofonisba Anguissola (1532/38-1625): uma pintora italiana no Renascimento espanhol. In: VIX Encontro de História da Arte. **Anais** [...] VIX EHA, UNICAMP, 2010. p. 211-219. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2010/isabel_hargra_ve.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PORSCH, Thais. Sofonisba Anguissola, a pintora renascentista admirada por Michelangelo e 'ofuscada' na História. **BBC News**, 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cq5yq252nzvo>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RUIZ, Leticia. Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana. **Dasartes 92**, 2023. Disponível em: <<https://dasartes.com.br/materias/26476/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

3.1.4 Plano de aula: as mulheres e a ciência renascentista

Tema: As mulheres e a ciência renascentista

Número de aulas: 2.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 7^a ano.

Objetivos:

- Discutir sobre os desafios e as contribuições da mulher para a ciência durante o renascimento;
- Compreender o papel da mulher para o desenvolvimento da ciência, por meio de uma perspectiva histórica.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado com os alunos e alunas a definição e as características do Renascimento, bem como argumentado sobre o Renascimento artístico.

Para iniciarmos o tema deste plano de aula, os alunos e alunas deverão observar algumas imagens de mulheres cientistas, entre elas: Marie Curie, Tu Youyou, Mae Jemison e Hayat Sindi (Slide 2). Os alunos e alunas serão indagados a tentarem identificar essas mulheres. Partimos do pressuposto que todas, senão a maior parte delas, são desconhecidas por eles. Na sequência, o professor ou professora deverá relatar quem são essas mulheres e comentar de maneira breve a contribuição de cada uma delas no campo da ciência.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, deve ser ressaltado para os alunos e alunas que, ao longo da História, muitas mulheres que tiveram

conhecimentos técnicos e científicos, acabaram indo parar nas fogueiras da Inquisição, pois naquele momento, para muitos, era inconcebível as mulheres não se dedicarem exclusivamente ao lar e aos filhos.

Partindo disso, relataremos sobre a contribuição de algumas mulheres no campo da ciência no decorrer da modernidade, entre elas, a matemática e astrônoma Nicole-Reine Lepaute, a astrônoma Marie Winkelmann Krich (Slides 6, 7, 8 e 9) e a naturalista Maria Sibylla de Merian (Slides 11 e 12).

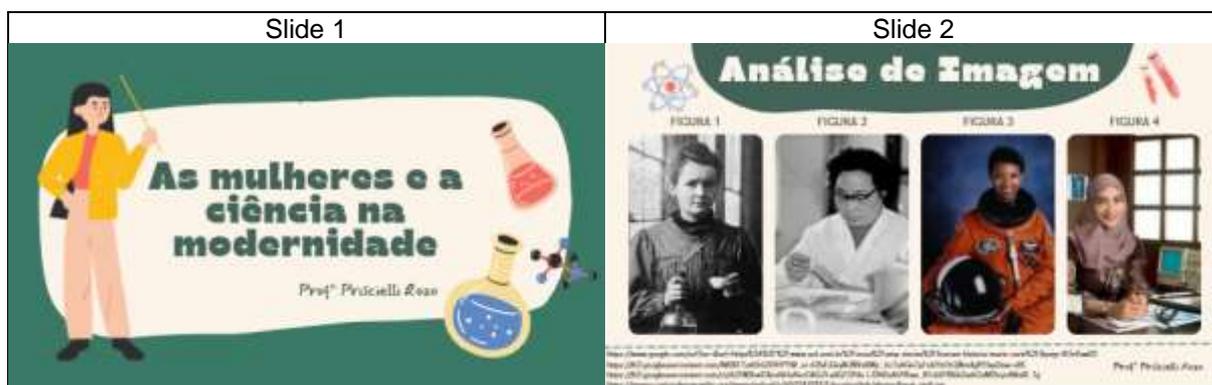
Acreditamos ser possível também unir essa aula a um projeto ou sequência didática com a disciplina de Ciências, para aprofundar a discussão sobre a temática. Seja abordando outras cientistas mulheres no renascimento ou expandido para pensar as mulheres na ciência em diversos períodos da História.

Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, os alunos e alunas deverão realizar uma atividade que consiste em criar um mural colaborativo através da ferramenta Padlet. Nesse mural, os alunos e alunas serão desafiados a pesquisar e postar informações sobre as mulheres contemporâneas e suas contribuições científicas.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis, notebook e acesso à internet.

Quadro 7 – Material da aula as mulheres e a ciência na modernidade²²

(continua)



Fonte: a autora, 2023.

²² O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1XxWAXDROu6Cy9Gyrqtl-NIbWS2ZQz1SU/view?usp=share_link

Quadro 7 – Material da aula as mulheres e a ciência na modernidade

(continua)

<p style="text-align: center;">Slide 3</p> <h3 style="text-align: center;">Questionamentos</h3> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são essas mulheres? 2. O que você imagina que essas mulheres possam ter feito para serem tão importantes? <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>	<p style="text-align: center;">Slide 4</p> <h3 style="text-align: center;">Revolução científica do século XVII</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Momento em que começaram a ser abandonados os pensamentos místicos e adotados um olhar mais racional; • Contudo, as mulheres ainda eram marginalizadas, principalmente no cenário da ciência; • A condição e aproximação das mulheres nas ciências se davam, principalmente, quando seus pais ou maridos eram cientistas. <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>
<p style="text-align: center;">Slide 5</p> <h3 style="text-align: center;">Mulheres cientistas e a modernidade</h3> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>	<p style="text-align: center;">Slide 6</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 5</p>  <p>Nicole-Reine Lepaute</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 6</p>  <p>Marie Winkelmann Kirch</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 7</p>  <p>Maria Sibylla de Merian</p> </div> </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>
<p style="text-align: center;">Slide 7</p> <h3 style="text-align: center;">Nicole-Reine Lepaute</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Astrônoma Francesa; • Calculou a ocorrência de um eclipse solar que aconteceu em 1764; • Previu o retorno do Cometa Halley; • Criou um catálogo de estrelas, que foi útil para futuras pesquisas astronômicas; • Calculou as Elâmetros do Sol, da Lua e dos Planetas, para os anos 1774-1784. <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>	<p style="text-align: center;">Slide 8</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 8</p>  </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>O asteroide 7720 Lepaute foi denominado em sua honra, assim como a cratera lunar Lepaute.</p> </div> </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>
<p style="text-align: center;">Slide 9</p> <h3 style="text-align: center;">Marie Winkelmann Kirch</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Astrônoma Alemã; • Seu pai queria que sua filha tivesse a mesma educação que os homens, por isso supervisionou seus estudos; • Casou com o astrônomo Gottfried Kirch; • O casal trabalhou fazendo observações e cálculos para produzir catálogos precisos e posições de objetos celestes - incluindo planetas, cometas e estrelas; • Winkelmann Kirch foi na verdade a primeira mulher a descobrir um cometa - apelidado de Cometa de 1702. <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>	<p style="text-align: center;">Slide 10</p> <h3 style="text-align: center;">Cometa de 1702</h3> <p>"No início da manhã (cerca de 2h00), o céu estava claro e estrelado. Algumas noites antes, eu havia observado uma estrela variável e minha esposa (enquanto eu dormia) queria encontrá-la e vê-la por si mesma. Ao fazer isso, ela encontrou um cometa no céu. Nesse momento ela me acordou e descobri que era realmente um cometa... Fiquei surpreso por não tê-lo visto na noite anterior."</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Profª Priscilla Rizzo</p>

Fonte: a autora, 2023.

Quadro 7 – Material da aula as mulheres e a ciência na modernidade

(conclusão)

<p>Slide 11</p>	<p>Slide 12</p>
<p>Slide 13</p>	<p>Slide 14</p>

Fonte: a autora, 2023.

Referências

ALMEIDA, Gustavo Steffen. **Punição na ciência através dos tempos**, 2023. Disponível em: <<https://www.comciencia.br/punicao-na-ciencia-atraves-dos-tempos/>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DAVIS, Natalie Zemon. **Nas Margens: três mulheres do século XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LIMA, Luciano. No dia das mulheres, conheça a 'Rainha dos Insetos' **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2021/03/08/no-dia-das-mulheres-conheca-a-rainha-dos-insetos.ghtml>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MULHERES NA CIÊNCIA. **Espaço do conhecimento**, publicado em 15/02/2022. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/mulheres-na-ciencia/>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

NICOLE-REINE LEPAUTE: astrônoma e matemática francesa. **Vaz Tolentino Observatório Lunar**, 2023. Disponível em: <<http://vaztolentino.com/imagens/8211-Nicole-Reine-LEPAUTE-astronoma-e-matematica-francesa>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SCHOBER, Juliana. **A trajetória da discriminação das mulheres**, 2023. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v55n4/a29v55n4.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

TELLES, Norma. Maria Sibylla Merian: artista-naturalista. **labrys, études féministes/ estudo feministas**, 2013. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys23/aventura/maria_sibylla_merian.htm>. Acessado em: 17 mar. 2023.

TV GLOBO. Mulheres Fantásticas #8 Maria Sibylla Merian. Canal de YouTube, publicado em 8 de dez. de 2019. Vídeo (1min09seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JxJIA0PF6vg>>. Acesso em: 02 mai. 2023.

3.1.5 Plano de aula: as mulheres e o Iluminismo

Tema: As mulheres e o Iluminismo

Número de aulas: 2

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 8^a ano.

Objetivos:

- Compreender o papel da mulher no decorrer do desenvolvimento do movimento Iluminista;
- Relatar o que defendiam e o que buscavam essas mulheres ao longo do século XVIII;
- Identificar qual era o papel social da mulher durante o desenvolver do século das luzes.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado junto aos alunos e alunas as críticas e as defesas do movimento Iluminista.

Antes de falar sobre a luta feminina no século das luzes, os alunos e alunas deverão ler a o texto presente no material didático (Slide 1), referente ao significado de mulher no verbete da Enciclopédia.

Após a leitura do texto, os alunos e alunas deverão identificar os adjetivos a qual o autor usa para referir-se às mulheres. Posteriormente, os alunos e alunas deverão procurar no dicionário os adjetivos que foram designados no texto para se referir às mulheres. Após essa investigação, o professor ou a professora deve conduzir um momento de discussão junto aos alunos e alunas se a visão apontada no

texto está correta ou incorreta. Espera-se que nesse momento com que os alunos e alunas falem os seus posicionamentos.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, deve-se ressaltar para os alunos e alunas que nem sempre os discursos intelectuais valorizaram a mulher ao longo da História. Por isso, temos a função, enquanto professores e professoras, de questionar essa visão que limitava e inferiorizava a mulher.

Para desbravarmos essa perspectiva, analisaremos os acontecimentos do século XVIII, tendo como plano de fundo a Europa, local em que ocorreu o surgimento do movimento Iluminista. Para isso, utilizaremos o pensamento do filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau para compreender a função social da mulher (Slides 9 e 10). Posteriormente, os alunos e alunas serão indagados a refletirem se as ideias de Igualdade e Liberdade defendida pelos iluministas também abarcavam as mulheres.

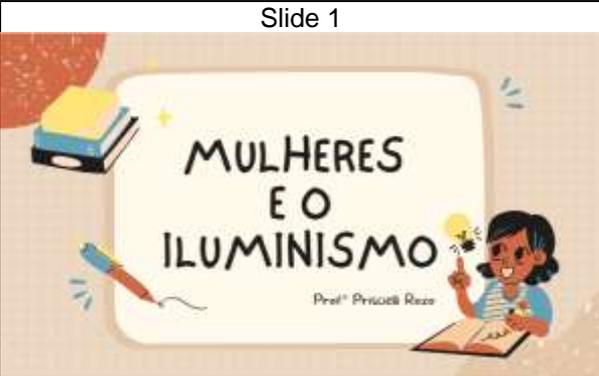
Na sequência, deverá se relatar algumas mulheres (Slide 12) presentes no material didático que, no contexto do Iluminismo, propuseram um novo olhar sobre a participação feminina na sociedade. Essas mulheres contribuíram não apenas com o repensar o local social da mulher, como também com criticar ideias, como as de Jean Jacques Rousseau, que apenas restringiam a mulher ao lar, aos filhos e ao marido.

Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, os alunos e alunas deverão realizar atividades de fixação presente no fim do material didático.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis, caneta, notebook e acesso à internet.

Quadro 8 – Material da aula a mulher e o Iluminismo²³

(continua)

<p>Slide 1</p> 	<p>Slide 2</p> <p>Fonte 1</p> <p>Mulher - Enciclopédia</p> <p>(...) Essa metade do gênero humano, comparada fisicamente à outra, é superior em encantos e inferior em força. A curva das formas, a fineza dos traços, o brilho do semblante, eis seus atributos distintivos. As mulheres não diferem menos dos homens pelo coração e pelo espírito do que pelo tamanho e pela figura. Mas a educação modificou suas disposições naturais de tantos modos; a dissimulação, que parece-lhes ser um dever de estado, tornou a alma delas tão secreta, as exceções tão numerosas, tão confusas com as generalidades, que, quanto mais observações se fazem, menos resultados se encontram.</p> <p>Profª Priscylla Rizzo</p>
<p>Slide 3</p> <p>Ocorre na alma das mulheres o mesmo que acontece com sua beleza; parece que elas só se fazem perceber para deixar imaginar. Isso se dá tanto nos caracteres gerais quanto nas cores; há primitivas, há cambiantes; para passar de uma a outra, há infinitas nuances. As mulheres não possuem caracteres mistos, intermediários ou variáveis, seja porque a educação altera mais sua natureza do que a nossa, seja porque a delicadeza de sua organização faz de sua alma um gelo que recebe os objetos, apresenta-os vivamente e não conserva nenhum deles. Quem pode definir as mulheres? Na verdade, tudo fala nelas, mas numa linguagem equívoca. Aquele que parece mais indiferente é, por vezes, a mais sensível; a mais indiscreta passa sempre pela mais falsa; sempre prevenidos, o amor ou o despeito dita os juízos que fazemos delas [...]</p> <p><small>Visões corrigidas do Iluminismo - Volume 5, de Diderot e d'Alembert, organizado por José Paulo Torres e Maria do Carmo de Sousa. São Paulo: Editora Unesp, 2005, pag. 80-81.</small></p> <p>Profª Priscylla Rizzo</p>	<p>Slide 4</p> <p>ABC</p> <p>Quais são os adjetivos que o autor usa para definir as mulheres?</p> <p>Profª Priscylla Rizzo</p>
<p>Slide 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superior em encantos • Inferior em força • Dissimulação • Generalidades • Cambiantes • Delicadeza • Linguagem equívoca • Indiferente • Sensível • Indiscreta • Falsa <p>Lista de adjetivos</p> <p>Profª Priscylla Rizzo</p>	<p>Slide 6</p> <p>Discussão</p> <p>Será que esses adjetivos fazem menção a todas as mulheres? Você concorda ou discorda com a opinião do texto?</p> <p>Profª Priscylla Rizzo</p>
<p>Slide 7</p> <p>A Mulher no século XVIII</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mulher era responsável pelo cuidado dos filhos. • No discurso oficial ela era representada como um ser frágil, sensível e inadequado para o trabalho físico árduo. <p>Profª Priscylla Rizzo</p>	<p>Slide 8</p> <p>ABC</p> <p>O que o filósofo Jean Jacques Rousseau falava sobre as mulheres?</p> <p>Profª Priscylla Rizzo</p>

Fonte: a autora, 2023.

²³ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1hwXy3Zu_HgIVFowCHT0gEjBKI5Qs4HHz/view?usp=share_link

Quadro 8 – Material da aula a mulher e o Iluminismo

(conclusão)

<p style="text-align: center;">Slide 9</p> <p style="text-align: center;">Fonte 2</p> <p>"(...) a primeira e mais importante qualidade de uma mulher é a doçura; feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem, amíúde cheio de vícios e de defeitos, ela deve aprender desde cedo a sofrer até injustiças e a suportar os erros do marido sem se queixar [...]. O azedume e a obstinação não fazem senão aumentar seus males e os maus procedimentos dos maridos".</p> <p style="text-align: right;"><small>ROUSSEAU, Jean-Jacques. <i>Leila ou da educação</i>, 1972, p. 128</small></p> <p style="text-align: left;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>	<p style="text-align: center;">Slide 10</p> <p style="text-align: center;">Fonte 3</p> <p>"Quando a mulher se queixa da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro".</p> <p style="text-align: right;"><small>ROUSSEAU, Jean-Jacques. <i>Leila ou da educação</i>, 1972, p. 140</small></p> <p style="text-align: left;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>
<p style="text-align: center;">Slide 11</p> <p style="text-align: center;">Questionamentos</p> <p>1. O que apontam esses relatos sobre o papel da mulher?</p> <p>2. Por meio desses relatos é possível observar os ideais de Igualdade e Liberdade defendido pelos filósofos iluministas? Justifique.</p> <p style="text-align: right;"><small>ABC</small></p> <p style="text-align: left;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>	<p style="text-align: center;">Slide 12</p> <p style="text-align: center;">As mulheres no Iluminismo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Figura 1</p>  <p>Mary Wollstonecraft</p> <p><small>Wollstonecraft, Mary. <i>Wollstonecraft by John Opie</i>, 1791</small></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Figura 2</p>  <p>Constance de Salm</p> <p><small>Wollstonecraft, Mary. <i>Wollstonecraft by John Opie</i>, 1791</small></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Figura 3</p>  <p>Mary Astell</p> <p><small>Wollstonecraft, Mary. <i>Wollstonecraft by John Opie</i>, 1791</small></p> </div> </div> <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>
<p style="text-align: center;">Slide 13</p> <p style="text-align: center;">Mary Wollstonecraft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritora inglesa defensora dos direitos das mulheres; • Debateu publicamente com Jean-Jacques Rousseau sobre o direito da mulher à educação; • Reivindicação dos direitos da mulher (1792), considerada uma das peças inaugurais da literatura feminista. <p style="text-align: right;"><small>"Não desejo que tenham poder sobre os homens, mas sobre si mesmas" (Mary Wollstonecraft)</small></p> <p style="text-align: left;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>	<p style="text-align: center;">Slide 14</p> <p style="text-align: center;">Constance de Salm</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi uma poetisa e escritora francesa; • Nasceu em uma família nobre e por isso teve acesso à educação; • Escreveu "Epístola às mulheres" (1797), uma poema endereçado as mulheres sobre a educação e a razão feminina. <p style="text-align: right;"><small>"Os tempos chegaram, a razão te chama Mulheres, acordem e sejam dignas dela" (Constance de Salm)</small></p> <p style="text-align: left;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>
<p style="text-align: center;">Slide 15</p> <p style="text-align: center;">Mary Astell</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi uma filósofa e escritora inglesa; • Ganhou o título de "a primeira feminista inglesa"; • Escreveu "Uma séria proposta às senhoras para a promoção do seu verdadeiro e maior interesse" (1697), obra que defendia uma educação superior para mulheres. <p style="text-align: right;"><small>"Meu sincero desejo é que vocês, senhoras, sejam tão perfeitas e felizes quanto possível neste estado imperfeito" (Mary Astell)</small></p> <p style="text-align: left;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>	<p style="text-align: center;">Slide 16</p> <p style="text-align: center;">Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por que, até hoje, sabemos muito pouco a respeito das mulheres que participavam da produção do conhecimento científico ao longo do século XVIII? Levante hipóteses. 2. Por que o direito ao acesso à educação teve que ser uma luta feminina? 3. Escolha uma das mulheres que trabalhamos ao longo desta aula e registre, em seu caderno, mais informações sobre a sua vida e obra. <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscila Razo</small></p>

Fonte: a autora, 2023.

Referências

ASTELL, MARY. **Uma séria proposta às senhoras, para a promoção de seu verdadeiro e maior interesse**. Londres, 1697. Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/files/54984/54984-h/54984-h.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DIDEROT; D’ALEMBERT. **Enciclopédia**. v. 5. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

PIPELET, CONSTANCE DT. **Epístola às mulheres**. Paris, 1797. Disponível em: <https://fr.wikisource.org/wiki/%C3%89p%C3%A9tre_aux_femmes>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **A Vindication of Rights of Women**. London: Penguin, 2004.

3.1.6 Plano de aula: as faces femininas da Independência

Tema: As faces femininas da Independência.

Número de aulas: 2.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 8ª ano.

Objetivos:

- Compreender a participação das mulheres no processo de Independência do Brasil;
- Proporcionar visibilidade às mulheres no processo que desencadeou a Independência do Brasil;
- Questionar a exclusão das figuras femininas no estudo e celebração da Independência do Brasil.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após a apresentação da Revolução do Porto e do dia do Fico.

A início de conversa, os alunos e alunas serão questionados para que respondam: “Quem são as pessoas que participaram do processo de Independência do Brasil?”. O professor ou professora deverá escrever no quadro os nomes citados pelos estudantes. Levantamos aqui a hipótese da maioria – senão todos – lembrarem

apenas de D. Pedro II, geralmente o mais associado a essa temática. A partir disso, os alunos e alunas deverão ser indagados a respeito de seus conhecimentos das narrativas sobre a Independência do Brasil pela ótica das mulheres que, durante muito tempo, não foram vinculadas a esse fato histórico. Na sequência, os alunos e alunas deverão analisar a obra *Independência ou Morte*, de Pedro Américo (Slide 3) e levantar hipóteses do porquê as mulheres não estão presentes nesta pintura.

Desenvolvimento: Deve-se ressaltar que também se pode narrar esse fato histórico pela ótica as mulheres que contribuíram para que a Independência: D. Leopoldina (Slide 7), Maria Quitéria (11), Maria Felipa (12), Joana Angélica (13).

Iniciaremos comentando sobre a princesa Leopoldina e sua participação direta nos trâmites da Independência do Brasil. Para isso, é importante ressaltar que, por ser filha de aristocratas austríacos, ela teve acesso à educação desde jovem e isso foi crucial para que pudesse participar ativamente dos debates políticos em torno da efetivação da nossa Independência. Para demonstrar uma das suas contribuições para a emancipação do Brasil, os alunos e alunas deverão ler no material didático um trecho da carta enviada D. Pedro I pouco antes de proclamar a Independência do nosso país (HABSBURGO-LORENA, 2015).

Para falar sobre as outras mulheres que tiveram importância notável no processo de emancipação do nosso país, faz-se necessário relatar que a nossa Independência não ocorreu de forma pacífica. É importante pontuar que o Nordeste brasileiro foi palco das guerras de Independência. E foi na região do Recôncavo baiano que algumas mulheres participaram ativamente no conflito contra os portugueses, sejam armadas ou formando resistência pacífica contra o avanço português na região.

Para que isso seja possível, os alunos e alunas entrarão em contato com uma breve biografia das mulheres já citadas acima para compreender os seus feitos significativos no contexto da Independência do Brasil. É preciso também fazer uma reflexão acerca do motivo da maior parte dessas mulheres não serem registradas nos livros didáticos ou, quando citadas, aparecerem somente por meio de uma breve menção em um destaque nos cantos das páginas.

Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, os alunos e alunas deverão realizar atividades de fixação presente no fim do material didático. Uma das

atividades pode se trabalhada de maneira interdisciplinar com o componente curricular de Arte, para aprofundar a discussão sobre a temática e compreender a forma de produção artística a ser exposta na escola.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis, caneta, folha sulfite, lápis de cor, revistas par recorte e/ou imagens impressas.

Quadro 9 – Material da aula as faces femininas da Independência do Brasil²⁴

(continua)

<p>Slide 1</p> 	<p>Slide 2</p> 
<p>Slide 3</p> 	<p>Slide 4</p> 
<p>Slide 5</p> 	<p>Slide 6</p> 

Fonte: a autora, 2023.

²⁴ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1nQdR_hnVTSAFhSLCcScamWSgptqHDNYJ/view?usp=share_link

Quadro 9 – Material da aula as faces femininas da Independência do Brasil

(conclusão)

<p style="text-align: center;">Slide 7</p> <p style="text-align: center;">MARIA LEOPOLDINA</p> <p style="text-align: center;">Figura 1</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Conselheira política de D. Pedro I; • Convenceu D. Pedro I a liderar um movimento de independência; • Presidiu uma reunião emergencial que definiu a nossa independência; • Leopoldina e José Bonifácio assinaram uma carta enviada a D. Pedro I, que informava sobre a necessidade de declarar a Independência do Brasil; • Via a Independência como "o único meio de evitar a queda total da monarquia portuguesa". <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>	<p style="text-align: center;">Slide 8</p> <p style="text-align: center;">Figura 2</p>  <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>
<p style="text-align: center;">Slide 9</p> <p style="text-align: center;">Figura 1</p> <p>"Pedro, o Brasil está como um vulcão. Até no paço há revolucionários. Até oficiais das tropas são revolucionários. As Cortes Portuguesas ordenam vossa partida imediata, ameaçam-vos e humilham-vos. O Conselho de Estado aconselha-vos para ficar [...]. O Brasil será em vossas mãos um grande país. O Brasil vos quer para seu monarca. Com o vosso apoio ou sem o vosso apoio ele fará a sua separação. O pomo está maduro, colhei-o já, sendo apodreco. Ainda é tempo de ouvirdes o conselho de um sábio que conheceu todas as cortes da Europa, que, além de vosso ministro fiel, é o maior de vossos amigos. Ouvi o conselho de vosso ministro, se não quiserdes ouvir o de vossa amiga. Pedro, o momento é o mais importante de vossa vida. Já dissestes aqui o que irás fazer em São Paulo. Fazei, pois, Tereis o apoio do Brasil inteiro e, contra a vontade do povo brasileiro, os soldados portugueses que aqui estão nada podem fazer. Leopoldina".</p> <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>	<p style="text-align: center;">Slide 10</p> <p style="text-align: center;">MAS HOVE GUERRA DE INDEPENDÊNCIA NO BRASIL?</p> <p style="text-align: center;">Sim!</p> <p style="text-align: center;">Portugal mandou esquadras para fazer o Brasil voltar a ser colônia</p> <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>
<p style="text-align: center;">Slide 11</p> <p style="text-align: center;">MARIA QUITÉRIA</p> <p style="text-align: center;">Figura 4</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Primeira mulher a ingressar nas Forças Armadas; • Vestiu-se de homem, usando o nome 'soldado Medeiros', para participar nas lutas de Independência na Bahia; • 1823, Maria Quitéria comandou um grupo de mulheres civis que se uniram para lutar contra os portugueses no litoral do Recôncavo baiano; • Foi condecorada por D. Pedro I como heroína da pátria; • Foi condecorada com a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, medalha criada como forma de homenagear brasileiros ou estrangeiros que tenham lutado pela Independência do país. <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>	<p style="text-align: center;">Slide 12</p> <p style="text-align: center;">MARIA FELIPA</p> <p style="text-align: center;">Figura 3</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Pescadora e capoeirista; • Liderou 200 pessoas entre homens e mulheres de diversas etnias; • Munidas de facas, peixeiras e galhos com espinhos, as mulheres lideradas por Maria Felipa usavam técnicas de sedução e táticas de guerrilha contra os portugueses; • Incendiou embarcações portuguesas; • Declarada heroína da pátria. <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>
<p style="text-align: center;">Slide 13</p> <p style="text-align: center;">JOANA MARIA ANGÉLICA</p> <p style="text-align: center;">Figura 5</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Religiosa e mártir da Igreja Católica; • Se pôs a porta do Convento Nossa Senhora da Conceição da Lapa, salvando as irmãs e noviças; • Enquanto tentava proteger o local da invasão, a freira morreu por golpe de baioneta num ato de bravura; • Tornou-se a primeira heroína da Independência. <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>	<p style="text-align: center;">Slide 14</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma a atuação dessas mulheres impulsionaram o processo de independência no Brasil? 2. Por que, ainda hoje, D. Pedro I ainda é considerado o herói da Independência? 3. Realize uma releitura a obra "Independência ou Morte", de Pedro Américo, por meio de desenho ou colagem, inserindo a representatividade das mulheres neste acontecimento histórico. <p style="text-align: right;">Prof. Flaviano Rossi</p>

Fonte: a autora, 2023.

Referências

AMÉRICO, Pedro. **Independência ou Morte**, por Pedro Américo, óleo sobre tela, 1888. Exposta no Museu do Ipiranga. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pedro_Am%C3%A9rico_-_Independ%C3%Aancia_ou_Morte_-_Google_Art_Project.jpg>. Acesso em: 18 mar 2023.

AS MULHERES E A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. **Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin**, USP, 2023. Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/pt-br/3x22/kits-didaticos/as-mulheres-e-a-independ%C3%Aancia-do-brasil/>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

HABSBURGO-LORENA, Leopoldina. Carta de D. Leopoldina a D. Pedro I. IN: Marsilio. **A biografia íntima de Leopoldina**: a imperatriz que conseguiu a independência do Brasil. São Paulo: Planeta, 2015.

LOPES, Daniela de Amorim. **Extraordinárias**: Mulheres que revolucionaram o Brasil. Cedac. São Paulo: Seguinte, 2018.

SLEMIAN, Andrea. Olimpíada Nacional em História do Brasil. A Imperatriz Leopoldina e a Independência. Canal de Youtube, publicado em 3 de set. de 2021. Vídeo (19min57seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K1Mx0YH43oc>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SILVEIRA, Evanildo. Quem foi Maria Felipa, a escravizada liberta que combateu marinheiros portugueses e incendiou navios. **BBC News Brasil**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62353785>>. Acesso em: 18 mar 2023.

VEIGA, Edison. Joana Angélica, a mártir católica que é considerada heroína da Independência. **BBC News Brasil**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-60428893>>. Acesso em: 18 mar 2023.

3.1.7 Plano de aula: a luta pela conquista do voto feminino no Brasil

Tema: A luta pela conquista do voto feminino no Brasil.

Número de aulas: 2.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 9^a ano.

Objetivos:

- Compreender e identificar a luta das mulheres no Brasil na conquista do voto;
- Discutir a participação das mulheres na política na atualidade.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado a ascensão de Getúlio Vargas ao posto de presidente da República.

Para introduzirmos a temática, os alunos e alunas deverão identificar o que significa a palavra sufragista. Levantamos aqui a hipótese de todos – senão a maioria deles – não saberem que esse termo se refere às mulheres que lutaram pelo direito de votar. Na sequência, explicaremos para os alunos e alunas a primeira onda do movimento feminista e como as ideias das primeiras sufragistas chegaram ao Brasil.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, relataremos a trajetória de vida de luta de mulheres por acesso ao voto no Brasil, entre elas: Isabel de Souza Matos/Isabel de Mattos Dillon (Slide 5, 6, 7 e 8), Leolinda Daltro (Slide 9) e Bertha Lutz (Slides 10 e 11). É interessante que o professor ou professora relate para os alunos e alunas que, embora o direito ao voto tenha sido concretizado apenas em 1934, antes disso, já haviam mulheres que reivindicavam o acesso ao direito político.

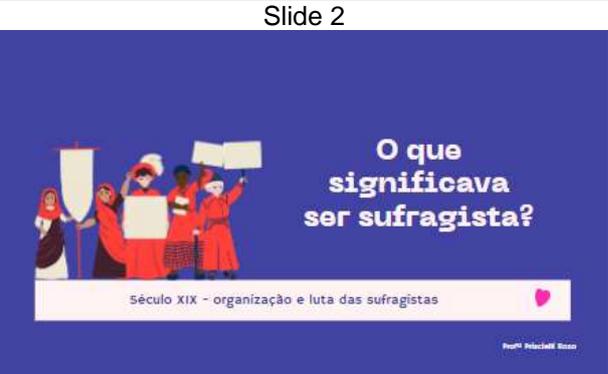
Além dessas mulheres, comentaremos também sobre Celina Guimarães Viana (Slides 13, 15 e 16), primeira mulher a voltar no Brasil. Também relataremos sobre Alzira Soriano (Slides 13, 18 e 19), a primeira mulher a ocupar um cargo político no Brasil.

Síntese Integradora: A aula deve ser finalizada através uma análise de gráfico das eleições de 2022 (Slide 21), o qual aponta dados de eleitoras, candidatas e eleitas. O intuito dessa análise é fazer com que os alunos e alunas percebam que, embora as mulheres tenham direito a votar e serem voltadas, o percentual de mulheres eleitas ainda é muito baixo, se comparado aos homens eleitos.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis, caneta.

Quadro 10 – Material da aula o voto feminino no Brasil²⁵

(continua)

<p>Slide 1</p> 	<p>Slide 2</p> 
<p>Slide 11</p> <h3>Bertha Lutz</h3> <ul style="list-style-type: none"> Em 1919, Bertha Lutz e algumas companheiras fundaram a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher,; Em 1929, criou a União Universitária Feminina, que congregava mulheres com ensino superior em prol da defesa dos direitos femininos. Em 1932, criou a Liga Eleitoral Independente e, em 1930, a União Profissional Feminina e a União das Funcionárias Públicas. 	<p>Slide 12</p> <p>Figura 4</p> 
<p>Slide 13</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Primeira mulher a votar</p> <p>Figura 5</p>  <p>Celina Guimarães Viana</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Primeira mulher eleita</p> <p>Figura 6</p>  <p>Alzira Soriano</p> </div> </div>	<p>Slide 14</p> <h3>Mas será que as mulheres só puderam votar após 1934?</h3> <p>Não!</p> 
<p>Slide 15</p> <h3>Celina Guimarães Viana</h3> <ul style="list-style-type: none"> Professora; Solicitou seu registro para participar da eleição municipal de Mossoró (RN), em 1928. Aos 29 anos, pediu para ingressar na lista dos eleitores, baseando-se na constituição estadual do Rio Grande do Norte; O RN foi o primeiro de todos a regulamentar o sistema eleitoral sem "distinção de sexo"; 	<p>Slide 16</p> <h3>Celina Guimarães Viana</h3> <ul style="list-style-type: none"> Incentivou outras mulheres a fazerem o mesmo, e muitas delas computaram seus votos nas eleições de 5 de abril de 1928. Contudo, a comissão de Poderes do Senado decidiu invalidar o voto das mulheres. 

Fonte: a autora, 2023.

²⁵ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1E4MZnzxpcPMSH7mM9vfmGZMxISTgG0G/view?usp=share_link

Quadro 10 – Material da aula o voto feminino no Brasil

(conclusão)

<p>Slide 17</p> <p>Figura 7</p>  <p><small>Fonte: Lutz, Bertha. Mulheres de Luta. São Paulo: Editora FTD, 2023. Disponível em: <https://www.mulheresdeluta.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2023.</small></p> <p><small>Prof. Priscilla Rizzo</small></p>	<p>Slide 18</p> <p>Alzira Soreano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeira mulher eleita da América Latina; • Aos 32 anos, votou, disputou e venceu as eleições municipais de 1929 em Lajes, cidade do interior do Rio Grande Norte; • Foi eleita prefeita com mais de 60% dos votos • Pouco tempo como prefeita (7 meses); • A eleição de Alzira enfrentou problemas em uma sociedade patriarcal e regida pelas oligarquias da República Velha; <p><small>Prof. Priscilla Rizzo</small></p>																							
<p>Slide 19</p> <p>Alzira Soreano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por não concordar com o governo de Getúlio Vargas, a sua candidatura foi impugnada; • Só voltou a ocupar um cargo público, o de vereadora, em 1947; • Como memória póstuma, recebeu o Diploma Mulher-Cidadã Carlota Pereira de Queirós, da Câmara dos Deputados e um feriado municipal em sua cidade natal. <p><small>Prof. Priscilla Rizzo</small></p>	<p>Slide 20</p> <p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por que as mulheres tiveram que lutar para terem acesso ao voto? 2. Qual trajetória de vida pública das mulheres estudadas nesta aula você mais gostou? Justifique. 3. Analise o gráfico a seguir e responda as questões: <p><small>Prof. Priscilla Rizzo</small></p>																							
<p>Slide 21</p> <p>Gráfico 1</p> <p>VISÃO GERAL</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ELEITORAS</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>CANDIDATAS</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>ELEITAS</td> <td>15%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Gráfico 2</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Grupos</th> <th>2018</th> <th>2019</th> <th>2020</th> <th>2022</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ELEITORAS</td> <td>48%</td> <td>50%</td> <td>52%</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>CANDIDATAS</td> <td>28%</td> <td>30%</td> <td>33%</td> <td>33%</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>Fonte: Justiça Eleitoral. TSE. Mulheres, Disputam em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/19-mar-2023/>. Acesso em: 19 mar. 2023.</small></p> <p><small>Prof. Priscilla Rizzo</small></p>	Categoria	Porcentagem	ELEITORAS	52%	CANDIDATAS	33%	ELEITAS	15%	Grupos	2018	2019	2020	2022	ELEITORAS	48%	50%	52%	52%	CANDIDATAS	28%	30%	33%	33%	<p>Slide 22</p> <p>Análise de gráfico</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O gráfico 1 aponta dados da participação da mulher na eleição de 2022. Por que o número de mulheres eleitas é menor do que as mulheres candidatas? Levante hipóteses. b) O gráfico 2 aponta que existe mais eleitoras mulheres do que homens, contudo por que as mulheres não são a maioria das eleitas? Justifique. <p><small>Prof. Priscilla Rizzo</small></p>
Categoria	Porcentagem																							
ELEITORAS	52%																							
CANDIDATAS	33%																							
ELEITAS	15%																							
Grupos	2018	2019	2020	2022																				
ELEITORAS	48%	50%	52%	52%																				
CANDIDATAS	28%	30%	33%	33%																				

Fonte: a autora, 2023.

Referências

BERTHA LUTZ E A CONQUISTA DO VOTO. **Mulheres de luta**, 2023. Disponível em: <<http://www.mulheresdeluta.com.br/bertha-lutz/>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Uma voz feminina no Parlamento**: Carlota Pereira de Queirós, 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/carlota-queiros.html>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Justiça Eleitoral. **TSE Mulheres**, 2023. Disponível em: <<https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CASTRO, Isis Gabriella. Movimento Sufragista: o que foi e qual o impacto no Brasil? **Politize**, publicado em 07/07/2021. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/movimento-sufragista-o-que-foi-e-qual-o-impacto-no-brasil/>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CONQUISTAS DO FEMINISMO NO BRASIL: uma linha do tempo. **Nossa Causa**, publicado em 08/03/2020. Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/?qclid=CjwKCAjwrpOiBhBVEiwA_473dB-645mQCE3lhKE6WQd_bzZDYe5B7GqiAzV6FWML6HWjVYe_9_0OywehoCq5lQAvD_BwE>. Acesso em: 19 mar. 2023.

DILLON, Izabel de Mattos. Memórias de uma candidata a “Constituinte”: Republicana histórica, a Dra. Isabel de Mattos Dillon falla-nos do seu passado político. **A rua**, publicado em 20/01/1917. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=236403&pagfis=3835>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

Feministas, graças a Deus! XIII – E as mulheres conquistam o direito do voto no Brasil! **Brasileira Fotográfica**, 2023. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?t_ag=izabel-de-souza-mattos>. Acesso em: 19 mar. 2023.

RIBEIRO, Sandra Dayrell; SOBRAL, Maria Berenice Rosa Vieira. **O movimento sufragista feminino no Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://www.tre-mg.jus.br/institucional/memoria-eleitoral/90-anos-da-justica-eleitoral/o-movimento-sufragista-feminino-no-brasil>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

VEIGA, Edison. Celina Guimarães: a história da primeira brasileira a votar. **BBC News Brasil**, publicado em 10/07/2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62100807>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

3.1.8 Plano de aula: mulheres na 2ª Guerra Mundial

Tema: Mulheres na 2ª Guerra Mundial.

Número de aulas: 2.

Duração: 50 minutos/aula.

Turma: 9ª ano.

Objetivos:

- Compreender e identificar os diversos papéis exercidos pelas mulheres no decorrer da 2ª Guerra Mundial;
- Demonstrar a biografia de algumas mulheres que atuaram no front.

Ponto de Partida: Essa aula deve ser colocada em prática após o professor ou professora já ter explorado as fases da 2ª Guerra Mundial.

Para iniciarmos a discussão, os alunos e alunas deverão ler e analisar um trecho da obra *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch, ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura de 2015 (Slide 2). Através desse trecho, os alunos e alunas poderão perceber que, quando o assunto é a guerra, as mulheres nunca são ouvidas, sequer são lembradas. Tanto para aquelas que ficaram longe do front, tanto para aquelas que tiveram funções militares, a guerra sempre foi contada pelos homens, a partir das suas percepções e vivências. Através disso, busca-se levantar hipóteses acerca das lembranças silenciadas de mulheres em zonas de conflito.

Desenvolvimento: A partir da mobilização acima, deve-se ressaltar para os alunos e alunas que resgatar a História das mulheres que viveram zonas de conflito é algo que requer muita sensibilidade do pesquisador que recolhe relatos, pois resgatar a memória é também fazer com que os traumas sejam revividos.

Após argumentarmos sobre as mulheres em zonas de conflito, voltaremos a nossa percepção para as mulheres que atuaram ativamente no front. Desse modo, os educandos serão questionados e responderem, quem são as mulheres que foram ativas na 2ª Guerra Mundial? Tomamos como hipótese a possibilidade dessas mulheres não serem lembradas, pois a maior parte das informações e curiosidade que muitos têm da guerra é baseada em percepções masculinas.

Sendo assim, o intuito dessa aula é justamente dar visibilidade a algumas dessas mulheres que tiveram participações expressivas no contexto da 2ª Guerra Mundial, sendo elas: Virginia Hall (Slides 6, 7 e 8), Lyudmila Pavlichenko (Slides 9, 10 e 11) e Cecile Pearl Witherington (Slides 12 e 13). Relataremos parte de suas biografias e atuação no contexto da 2ª Guerra Mundial.

Síntese Integradora: Para finalizarmos o conteúdo, os alunos e alunas deverão realizar uma atividade que consiste em criar um mural colaborativo através da ferramenta Padlet. Nesse mural, os alunos e alunas serão desafiados a pesquisar e postar informações sobre mulheres que atuaram nas guerras, seja na condição de militar, espiã, enfermeira, engenheira, entre outros.

Recursos: Multimídia, caderno, lápis, caneta, notebook e acesso à internet.

Quadro 11 – Material da aula as mulheres na 2ª Guerra Mundial²⁶

(continua)

<p>Slide 1</p> <h1>Mulheres na 2ª Guerra Mundial</h1>  <p>Profª Priscielli Roza</p>	<p>Slide 2</p> <h2>A guerra não tem rosto de mulher - Svetlana Alexijevich</h2> <p>"A vila de minha infância depois da guerra era feminina. Das mulheres. Não me lembro de vozes masculinas. Tanto que isso ficou comigo: quem conta a guerra são as mulheres. Choram. Cantam enquanto choram. [...] Tudo o que sabemos da guerra conhecemos por uma "voz masculina". Somos todos prisioneiros de representações e "masculinas" da guerra. Das palavras "masculinas". Já as mulheres estão caladas. Ninguém, além de mim, fazia perguntas para minha avó. Para minha mãe. Até as que estiveram no front estão caladas [...] A guerra "feminina" tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras. Nela não há heróis nem façanhas incríveis, há apenas pessoas ocupadas com uma tarefa desumanamente humana.</p> <p><small>Svetlana Alexijevich, <i>As guerras não tem rosto de mulher</i> (1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016), p. 21-22. Profª Priscielli Roza</small></p>
<p>Slide 3</p> <h3>Questionamentos</h3> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por que a guerra é contada apenas pelos homens? Levante hipóteses. 2. No trecho do livro, a autora comenta que a guerra feminina tem outras cores e cheiros. O que ela quis dizer com isso? Justifique. <p>Profª Priscielli Roza</p>	<p>Slide 4</p> <h3>As mulheres nas zonas de conflito</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho intenso nas fábricas; • Cuidadoras*, seja dos filhos, dos idosos e até mesmo das cidades devastadas nos combates; • Prostituição como forma de sobrevivência.  <p>Profª Priscielli Roza</p>
<p>Slide 5</p> <h3>Mulheres no Front</h3> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 1</p>  <p>Virginia Hall</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 2</p>  <p>Lyudmila Pavlichenko</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>FIGURA 3</p>  <p>Cecile Witherington</p> </div> </div> <p><small>Virginia Hall, circa 1941, a studio portrait study taken for her passport. Original publication: Immediate source: photoart, Prada 22 February 1944. Cecile Witherington, https://www.pinterest.com/4pracielli/roza/, journal: fu_and_bomae. Profª Priscielli Roza</small></p>	<p>Slide 6</p> <h3>Virginia Hall</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Foi uma espiã norte-americana que serviu durante a Segunda Guerra Mundial; • Estudou na Universidade de Columbia, onde estudou alemão, francês e italiano; • Possuía diversos pseudônimos; • Os alemães a chamavam de Artemis e a Gestapo chegou a considerá-la uma das espãs aliadas mais perigosas;  <p>Profª Priscielli Roza</p>
<p>Slide 7</p> <h3>Virginia Hall</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Em 1933, sofreu um acidente enquanto caçava na Turquia, que lhe custou a perna esquerda, que precisou ser amputada abaixo do joelho, substituindo-a por uma prótese de madeira, que ela apelidou de "Cuthbert"; • Apelidada pela Gestapo como a dama que manca; • Juntou ao serviço de ambulâncias e resgate antes da anexação da França;  <p>Profª Priscielli Roza</p>	<p>Slide 8</p> <h3>Virginia Hall</h3> <p>FIGURA 4</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Por seus esforços de guerra, ganhou a Cruz de Serviço Distinto, em setembro de 1945, o único oferecido a uma mulher civil durante a Segunda Guerra Mundial; • Em 1951, ingressou na CIA, trabalhando como analista de inteligência para assuntos parlamentares franceses. <p><small>Virginia Hall of Special Operations, Branch receiving the Distinguished Service Cross from General Donovan, September 1945. Profª Priscielli Roza</small></p>

Fonte: a autora, 2023.

²⁶ O material poderá ser acessado em: https://drive.google.com/file/d/1OmGUnCUO7f8XlCkSPERb-3_gUMTzZZgh/view?usp=share_link

Quadro 11 – Material da aula as mulheres na 2ª Guerra Mundial

(conclusão)

<p style="text-align: center;">Slide 9</p> <p style="text-align: center;"> Lyudmila Pavllichenko</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhou em uma fábrica de armamentos em Kiev, até sua entrada na universidade em 1937; • Adentrou em um núcleo de treinamento a atiradoras do Exército Vermelho, onde desenvolveu as habilidades de sniper. • No início da guerra participou ativamente dos combates. • Tornou-se uma das duas mil atiradoras de elite do sexo feminino da URSS; <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscilla Razo</small> </p>	<p style="text-align: center;">Slide 10</p> <p style="text-align: center;"> Lyudmila Pavllichenko</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em 1942, foi atingida por um morteiro e foi retirada da batalha até sua recuperação; • Após a recuperação ela foi enviada para o Canadá e para os Estados Unidos, para uma visita pública, se tornando a primeira soviética a ser recebido pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt; • Nunca mais voltou ao combate, mas tornou-se instrutora de tiro até a guerra terminar. <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscilla Razo</small> </p>
<p style="text-align: center;">Slide 11</p> <p style="text-align: center;"> Lyudmila Pavllichenko</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em 1943, ela recebeu a Estrela de Ouro de Herói da União Soviética; • Depois da guerra, terminou seus estudos na Universidade de Kiev e começou uma carreira como historiadora; • É considerada a franco-atiradora mais bem sucedida na história. <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscilla Razo</small> </p>	<p style="text-align: center;">Slide 12</p> <p style="text-align: center;">Cecile Pearl Witherington</p> <ul style="list-style-type: none"> • Francesa filha de expatriados ingleses; • Conseguiu um emprego de secretária na embaixada britânica, quando fugiu da França invadida por nazistas; • Em 1941, conseguiu um emprego em uma filial do Ministério da Aeronáutica, onde encontrou Maurice Southgate; • Se tornou uma das agentes da Special Operations Executive durante a Segunda Guerra Mundial; <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscilla Razo</small> </p>
<p style="text-align: center;">Slide 13</p> <p style="text-align: center;">Cecile Pearl Witherington</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alegou em sua autobiografia que nunca carregou uma arma durante sua missão; • Após a guerra, foi recomendada para a Cruz Militar, mas não era elegível, por ser mulher; • Foi oferecido um MBE, mas ela rejeitou a medalha, pois ela teve atuação muito maior do que uma civil na guerra; • Em 2004, o MBE de Pearl foi atualizado para um CBE. <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscilla Razo</small> </p>	<p style="text-align: center;">Slide 14</p> <p style="text-align: center;">Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em duplas ou trios, criem um mural colaborativo no Padlet. Vocês devem pesquisar e postar uma imagem, relato e link com alguma informação sobre mulheres que atuaram nas guerras, seja na condição de militar, espiã, enfermeira, engenheira, entre outros. Após a finalização desta atividades vocês deverão apresentar para o grande grupo. <p style="text-align: right;"><small>Profª Priscilla Razo</small> </p>

Fonte: a autora, 2023.

Referências

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CORRÊA, Alessandra. Quem foi Virginia Hall, a espiã americana mais temida pela polícia secreta nazista. **BBC News Brasil**, publicado em 07/05/2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48185016>>. Acesso em: 19 mar 2023.

NOGUEIRA, André. O pesadelo do Reich: Lyudmila Pavlichenko, a mulher que matou mais de 300 nazistas. **Aventuras na história**, publicado em 02/06/2020. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-terror-dos-alemae>>

[s-lyudmila-pavlichenko-a-mulher-que-matou-mais-de-300-nazistas.phtml](https://nigelperrin.com/soe-pearl-witherington.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOE AGENT PROFILES: Pearl Witherington. **Nigel Perrin**, 2023. Disponível em: <<https://nigelperrin.com/soe-pearl-witherington.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

3.2 ELECANDO POSSIBILIDADES

Argumentar sobre as lutas femininas é dar vez e voz às diversas mulheres silenciadas por discursos patriarcais ao longo da História. Propusemos, ao longo desse capítulo, elencar possibilidades de inclusão de algumas mulheres – entre muitas – em algumas temáticas do componente curricular de História, referente ao Ensino Fundamental Anos Finais.

Todos esses planos de aula não ficaram apenas no papel, eles foram utilizados nas escolas as quais a autora desse material ministra aulas. Para conseguir elaborar esses planos de aula, demandou-se estudo e coleta de informações em diversas fontes de pesquisa, pois, muitas vezes, os relatos sobre a participação das mulheres em diversos períodos históricos eram escassos. Isso nos faz pensar na urgência de pesquisas que precisam ser feitas com foco na perspectiva de gênero.

Os processos de pesquisa para a elaboração do material, inclusive, não constam integralmente nos dois primeiros capítulos da dissertação, dado o aspecto anterior ao mestrado e o caráter contínuo dessa coleta de dados e reflexão sobre o tema.

Ao elaborar esses planos de aula, tivemos como intenção auxiliar diversos professores e professoras a incluírem as mulheres em diversas temáticas discutidas em sala de aula durante o ano letivo em diferentes anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Embora tenhamos desenvolvido 8 planos de aula completos e com material de suporte ao professor, as possibilidades de temáticas não se encerram por aqui. Existe ainda uma diversidade de temáticas que podem ser exploradas e repensadas a partir da ótica dos “excluídos” da História, conforme exemplificamos, no contexto do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no quadro abaixo:

Quadro 12 – Outras possibilidades de temáticas de planos de aulas que contemplem as mulheres (Ensino Fundamental Anos Finais)

Ano	Propostas de temáticas
6º.	Mulheres na Grécia: Comparativos entre Atenas e Esparta.
	A educação de meninas e meninos na Grécia Antiga.
	As mulheres faraós do Egito: Hatshepsut e Cleópatra.
7º.	Para além da princesa Isabel – a luta de Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela.
	A representatividade da mulher indígena
8º.	A mulher na Revolução Francesa.
	As mulheres nas Independências da América Latina
9º.	As ondas do movimento feminista.
	As mulheres na 1ª Guerra Mundial
	A mulher na política: um debate contemporâneo

Fonte: a autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo intermédio da análise dos aspectos históricos das teorias curriculares, tendo como ponto de partida as versões da BNCC, pudemos evidenciar como as relações de poder se projetam e interferem na elaboração do currículo escolar. Com isso, apontamos que o currículo não é um documento neutro, pelo contrário, ele defende e valida ideologias dos membros que o discutem, elaboram e implementam.

O currículo pode ora acolher e ora excluir sujeitos sociais. Este é o principal risco que se corre, ao invisibilizar e ocultar sujeitos, silenciam-se histórias. Defendemos que os estudos que articulam gênero e ensino de História contribuem para compreender e delimitar redes de poder que perpassam o ambiente escolar e que afetam diretamente a sociedade civil.

Esperamos que, a partir desta análise, possamos contribuir de maneira ativa e lutar por currículos e práticas realmente comprometidos com a inclusão de sujeitos e temas cotidianamente.

A preocupação em investigar, problematizar, conscientizar crianças e adolescentes sobre as relações de gênero e sexualidade contribui, em nossa perspectiva, com a desconstrução histórico-cultural sobre o que “deve” ser definido para cada pessoa a partir de seu gênero biológico. Uma vez que, num mundo plural e intercultural, respeitar é o princípio básico das ações por uma sociedade em que a equidade seja garantida (ZARBATO, 2017, p. 100).

Contudo, é crucial ressaltar que poucos trabalhos que envolvem diretamente a temática gênero e ensino de História foram encontrados no levantamento bibliográfico realizado. Com isso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para alavancar os estudos e as problematizações que envolvam gênero, currículo e ensino de História.

Debater sobre gênero é, antes de tudo, um ato de resistência em tempos sombrios. Vivemos em um momento em que argumentar sobre gênero e sexualidade tem sido uma tarefa árdua e difícil, devido à demonização que vem sendo promovida por grupos conservadores em torno desse conceito.

Para fugirmos desse julgamento – errôneo – faz-se necessária a reflexão em torno da temática para não cairmos em abismos da discriminação. Dito isto, acreditamos que devemos compreender o processo de discussão e implantação da temática em ambiente acadêmico, articuladamente a sua prática nas escolas.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o debate acerca do papel da mulher na sociedade brasileira e mundial. Refletir acerca da violência que muitas mulheres sofreram e principalmente pensar na ausência de visibilidade das mulheres nos manuais didáticos é o que nos motivou a construir esta pesquisa.

Propôs-se, com esta dissertação, produzir material didático crítico para a abordagem de gênero nas aulas de História. Tal orientação de pesquisa foi motivada pela ausência desse conteúdo nos currículos e no cotidiano formal da educação, mesmo que nas carteiras, corredores e conversas entre sujeitos da comunidade escolar os assuntos de gênero e sexualidade estejam presentes, como estão no meio social.

Entendeu-se a partir das leituras e reflexões promovidas, que o currículo ultrapassa o documento que apresenta as disciplinas e seus conteúdos e perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e professoras de História são atores fundamentais.

Isso se dá porque assim como o trabalho sobre relações étnico-raciais é previsto em legislação, lei 10.639/2003 e 11.645/2008, para ser trabalhado preferencialmente nessa disciplina, o mesmo ocorre, no âmbito do estado do Paraná, com as questões de gênero. Essas previsões dão abertura para que docentes trabalhem com o tema, sem que encontrem, entretanto, material adequado.

A BNCC e o CREP também desempenham o papel de direcionar as práticas educativas no país e no estado, mas omitem em seus textos temas caros à população e aos movimentos sociais, de modo que a generalização do trabalho com vagas menções à equidade de gênero, e a não obrigatoriedade do trabalho com determinados assuntos – havendo, inclusive, o desestímulo – como é o caso de educação sexual, faz com que professores e professoras precisem investir em sua formação continuada sobre o assunto, desenvolver materiais e planos de aula e aplica-los sem apoio institucional.

Esses documentos entendem, igualmente, que o conteúdo relacionado às mulheres e suas lutas cabem em temas históricos bastante específicos, majoritariamente localizados na grade curricular do nono ano, com um caso no sexto. Dessa forma, a proposta didática de gênero para o ensino da História apresentada preenche uma lacuna temática e metodológica da atuação docente na Educação Básica.

Enquanto professora, caminhar por essa trilha não foi tranquila. Diante do tempo destinado à escrita da dissertação e o cumprimento das obrigatórias temáticas curriculares exigidas pela escola em que atuo, muitas possibilidades de abordagens foram deixadas momentaneamente em gavetas, para serem abordadas posteriormente em artigos que surgirão a partir desta dissertação. Assim, como apontei no Quadro 12 (p.94), existem outras possibilidades, podemos aqui citar: a mulher na escravidão, mulheres indígenas e resistências, mulheres na literatura e biografias.

Para escolher quais temáticas que viriam a compor o plano de possibilidades de inclusão de gênero no componente curricular de História, partimos do critério de quais momentos e quanto tempo teríamos entre uma temática e outra que estes planos de aula pudessem ser introduzidos e aplicados em sala de aula. A inclusão desses temas não excluiu outras temáticas presentes nos manuais didáticos as quais os alunos e alunas possuíam. Este material foi complementar e auxiliou a dar vozes as mulheres, tantas vezes silenciadas.

Entende-se que os oito planos de aula apresentados, dois para cada série do sexto ao nono ano, acompanham as previsões documentais de conteúdo e enriquecem o repertório dos alunos e alunas. Reconfigura-se a memória histórica, iluminando outras histórias que, como averiguou-se, estão ocultas no currículo e no livro didático da escola pública paranaense hoje.

Encontrei resistências, sim! O ambiente da sala de aula, por ser composto de sujeitos múltiplos, e foi palco de embate de discursos pró e contra a temática. Isto ocorreu em todas as turmas as quais esses planos de aula foram aplicados, em menor quantidade nas turmas de 6º e 7º ano e em maior quantidade nas turmas de 8º e 9º ano. Para driblarmos este percalço foi necessário deixar em evidência da necessidade de romper preconceitos, estereótipos, violências, discriminações e opressões que se encontram presentes em nossa sociedade.

Mesmo com os enfrentamentos encontrados pelo caminho, defendemos que é necessário barrar os discursos 'anti-gênero' e o pânico moral gerado por meio dos discursos ultraconservadores.

Espera-se que o presente material circule e alcance professores e professoras de História e estudantes na sala de aula, para que gênero e seus desdobramentos, ao serem incluídos no cotidiano escolar, repercutam no cotidiano social, no combate à discriminação e na luta pela igualdade e equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Tássio. BNCC e o Ensino de História: a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27-42, jan./jun. 2022.

ANPUH. **Nota sobre a Segunda Versão da BNCC**, 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 24 fev 2023.

APPLE, Michel W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2. n. 1, p. 55-78, jan/jun, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Bruna Cruz. A BNCC e o componente curricular de História: entre competências e habilidades, como ficam as questões de gênero? **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.467-495, Jul/Dez, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. Lei 13.005/2014, 2014. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legi/n/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei 7.180/2014. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei 867/2015. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, 2017a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **BNCC História Educação Básica**, 2017b. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun. 2016

CARVALHO, Letícia. 3ª versão da base curricular para ensino infantil e fundamental é apresentada; conselho vai avaliar. **Portal G1**, 2017. Disponível em: <https://glo.bo/3tMJGFx>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CASTRO, Gabriel de Arruda. MBL fará marcha pelo Escola Sem Partido em todo o país. **Gazeta do Povo**. Curitiba, publicado em 9 de agosto de 2017, 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mbf-fara-marcha-pelo-escola-sem-partido-em-todo-o-pais-4i3elisi28qrft1bzodr5yl1/>. Acesso em: 05 set. 2022.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

COLLING, Ana Maria. Gênero e História: um diálogo possível? **Contexto e Educação**. Editora Unijuí. Ano 19, n. 71/72, jan/dez, 2004. p. 29-43.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia, jan./jun. 2015, p. 295-314.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lidia Schneider. **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017.

CUBAS, Caroline Jaques. Gênero e ensino de história: demandas de um tempo presente. *In*: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lidia Schneider. **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017.

EVANGELISTA, Anderson Pereira; GONÇALVES, Rafael Marques. Gênero e Diversidade Sexual na Base Nacional Comum Curricular: descritores ausentes que se tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-26, 2020.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Educa, 1997.

HEILBORN, Maria Luíza; RODRIGUES, Carla. Gênero: breve história de um conceito. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano XII, n. 20, jul/dez 2018, p. 9-21

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 2018. p. 449-502.

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

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011

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

MELO, Francisco Egberto. Base Nacional Comum Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. *In*: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. **BNCC de História nos estados**: o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB**: nexos, contextos e o lugar do professor. Disponível em: <https://bit.ly/3uYZ6qC>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de; FERREIRA, Angela Ribeiro. Ensino de história em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. *In*: OLIVEIRA, Núcia A. S. de; MORETTO, Samira P. (Orgs.) **Desafios e resistências no Ensino de História**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2019.

MEYER, Dagnar Estermann. Teoria e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, jan/fev 2004, p. 13-18.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**. Barreiras, v. 1, p. 1-24, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 137, p.367-381, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

NAGIB, M. Sobre nós. Escola sem Partido, 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2013.

PAIM, Elison Antonio. Povos de Matriz Africana e povos originários: apresentações e omissões no Currículo Base da Educação e do Ensino Fundamental do território catarinense. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 03/2018**, de 22 de novembro de 2018a. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado Paraná, Curitiba.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2018b.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense História – Anos Iniciais**, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep2021_historia_seriesiniciais.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense História – Anos Iniciais**, 2019b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_historia_2021_anos finais.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense** (Versão final). Curitiba: SEED/PR, 2021. Disponível em: <<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>>. Acesso em: 03 jan. 2022. Acesso em: 15 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria lança o Currículo da Rede Estadual Paranaense**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-lanca-o-Curriculo-da-RedeEstadual-Paranaense>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

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

PEDROSO, Ana Rubia. O poder da representatividade: os livros didáticos de História e as lutas femininas. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

PINKSY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, janeiro-abril/2009, p. 159-189.

RIBEIRO, Felipe. Um Currículo para resgatar “histórias silenciadas”: apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História. *In*: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. **BNCC de História nos estados**: o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa **Projeto de Lei 2974/2014**, 2014a. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei 867/2014**, 2014b. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257CEB006BC7D4?OpenDocument#TOPO>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei 1.859/2015**, 2015. Disponível em: https://www.camara.le.g.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015. Acesso em: 30 jul. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Katechesis, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter. **A Escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SEPÚLVEDA, Iza Debohra Godói. A quem servem os currículos? A Educação e a História relegada ao tecnicismo e à mercantilização. *In*: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOIHET, Raquel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 27, n. 54, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos, v. 8, n. 15, julho/dezembro, 2004.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, n. 8 jan-jun, 2015. p.49-65.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Diversidade de gênero, interculturalidade e ensino de história: reflexões e produção de sentido histórico. *In*: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lidia Schneider. **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017, p. 87-101.