

REPENSANDO OS PROTAGONISTAS:

uma perspectiva de Ensino de História
pautado na ampliação das personagens
históricas



REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA

REPENSANDO OS PROTAGONISTAS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE
HISTÓRIA PAUTADO NA AMPLIAÇÃO DAS PERSONAGENS HISTÓRICAS

NATAL/RN

2025

REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA

REPENSANDO OS PROTAGONISTAS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE
HISTÓRIA PAUTADO NA AMPLIAÇÃO DAS PERSONAGENS HISTÓRICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza

NATAL/RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Paiva, Rebeca Nadine de Araújo.

Repensando os protagonistas : uma perspectiva de ensino de história pautado na ampliação das personagens históricas / Rebeca Nadine de Araujo Paiva. - Natal, 2025.

174 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza.

1. Ensino de História. 2. Gênero. 3. Raça. 4. Classe. 5. Personagens femininas históricas. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA

REPENSANDO OS PROTAGONISTAS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE
HISTÓRIA PAUTADO NA AMPLIAÇÃO DAS PERSONAGENS HISTÓRICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, à seguinte Banca Examinadora.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Juliana Teixeira Souza (Presidente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof^a. Dr^a. Margarida Maria Dias de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Bruno Balbino Aires da Costa (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

(Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Para vizinho, Valmir Araújo (*in memoriam*), homem negro e analfabeto
que sempre perguntava sobre os estudos de sua neta na capital.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me sustentado durante todo esse processo.

A Pedro Hugo, meu companheiro de tantas aventuras, que foi essencial durante toda a construção até a finalização, por tanto amor compartilhado e por acreditar em mim quando eu não acreditei.

À minha família. Aos meus pais, Ester Araújo e Gildemberg Paiva, por me proporcionarem a liberdade de voar mais longe e me apoiaram, ao se jeito, nessa trajetória no munda da educação. Minha irmã, Nínive Luara, por ser inspiração desde nossa infância e por, junto ao seu companheiro Tulio Rocha, serem abrigo em diversos momentos difíceis dessa trajetória.

À família Canto, em especial Carla, Ana Mirtes, Alessandra e Bruno, por me acolherem e se tornarem minha família há tanto tempo. Também, por todo carinho e apoio prestados ao longo desse mestrado.

Aos meus amigos da UFRN com os quais compartilhei grandes anseios da vida acadêmica, em especial Emerson Naylton, Maria Luiza e Fabrício Carlos, estar com vocês e contar com vocês é um grande presente na minha vida.

Aos meus amigos do IFRN que permanecem até hoje, em especial Richardson Oliveira e Renildo Rene, por serem aconchego, mesmo em meio à distância e correria impostas pela vida adulta.

À turma do ProfHistória UFRN 2023. Sem vocês, essa jornada teria sido mais difícil. Em especial, para as outras 7 mulheres, Érica, Meire, Ivonette, Yhow, Rayane, Elizabeth e Adriana, por toda a parceria nessa jornada.

Às amigadas que fiz profissionalmente ao longo de tantas escolas por onde passei nesse processo, Nathália, Andiara, Cristina, Gildênia, Ana, Carol, Roberta, Leda, por tantos ensinamentos e pelos momentos de descontração.

À toda equipe da Escola Municipal em Tempo Integral Joana Alves de Lima, por tantos ensinamentos e por me demonstrarem, ao longo desse último ano, que a educação pública tem jeito e vale muito à pena quando compartilhada por profissionais comprometidos com uma educação de qualidade.

Aos professores que me guiaram ao longo de todo esse caminho. Juliana e Margarida, por me orientarem e serem exemplo de grandes mulheres no universo acadêmico. Os professores do ProfHistória UFRN, em especial Roberto Airon e Santiago, pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas e na banca de qualificação.

Aos meus alunos, por me proporcionarem tantos aprendizados todos os dias.

RESUMO

Nesta dissertação apresentamos uma proposta de ampliação de narrativas históricas a partir de personagens femininas que propiciem a discussão de temáticas de gênero, raça e classe. O trabalho foi pensado a partir das vivências de uma professora de História em diferentes escolas na cidade de Parnamirim/RN que compartilhavam uma característica em comum: situações de machismo e racismo no ambiente escolar, que reverberavam no desconforto de estudantes e naturalização de falar preconceituosas. A partir disso, tomamos como objetivo geral compreender a História a partir de personagens historicamente marginalizadas. Para este fim, subdividimos em três objetivos específicos: analisar a formação inicial docente (2018-2021); dialogar com produções anteriores ao trabalho; construir proposta didática que auxilie na naturalização de personagens historicamente marginalizadas. Assim, nossa metodologia foi pautada na reflexão sobre prática docente; análise da formação inicial a partir do currículo e das experiências vivenciadas; leitura e análise de produções que deram embasamento teórico-metodológico; e construção de um material didático que auxilie na naturalização de personagens historicamente marginalizadas. Desse modo, temos como resultado o produto didático pedagógico “Exposição Pioneiras: Material didático-pedagógico para aulas de História”, que foi dividido em três partes: guia de orientações, contendo uma explicação sobre o material e uma proposta de sequência didática; guia de atividades, com 10 outras propostas de aplicação e adaptação; e, por fim, o material visual homônimo.

Palavras-chave: Ensino de História; Gênero; Raça; Classe; Personagens femininas históricas.

ABSTRACT

In this dissertation we present a proposal to evolve historical narratives from female characters that provide the discussion of themes of gender, race and class. The work was designed from the experiences of a History teacher in different schools in the city of Parnamirim/RN that shared a common characteristic: situations of machismo and racism in the school environment, which reverberated in the discomfort of students and naturalization of prejudiced speech. From this, we take as a general aim to understand History from historically marginalized characters. To this end, we subdivide it into three specific objectives: to analyze initial teacher training (2018-2021); dialogue with productions prior to the work; to build a didactic proposal that helps in the normalization of historically marginalized characters. Thus, our methodology was based on reflection on teaching practice; analysis of initial training based on the curriculum and lived experiences; reading and analysis of productions that gave a theoretical-methodological basis; and construction of didactic material that helps in the naturalization of historically marginalized characters. Therefore, we have as a result the pedagogical didactic product “Pioneers Exhibition: Didactic-pedagogical material for History classes”, which was divided into three parts: orientation guide, containing an explanation about the material and a proposal for a didactic sequence; activity guide, with 10 other proposals for application and adaptation; and, finally, the homonymous visual material.

Keywords: History Teaching; Gender; Race; Class; Female Historical Figures.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: ENTRE EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA UFRN	13
Construindo as experiências pela trajetória.....	13
O Projeto Pedagógico do Curso e seu compromisso com a formação de professores ..	20
Aprendendo a ser professora com meus professores	29
Sendo estudante-professora	37
CAPÍTULO 2: APROFUNDANDO AS RAÍZES.....	43
Ressignificações de “gênero”, “raça” e “classe”	44
Gênero, Raça e Classe no Ensino de História.....	53
Por uma prática docente decolonial	64
Minha comunidade escolar.....	65
Narrativas históricas a construir	67
Reflexão sobre a serventia das narrativas históricas	67
Sentido histórico pretendido.....	68
CAPÍTULO 3: PRODUZINDO SENTIDO A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA ...	70
Sequência didática “Mulheres brasileiras: desafios e perspectivas entre os séculos XX e XXI”	77
Descrição da proposta	77
Objetivos	78
Inserção no planejamento.....	79
Conteúdo	79
Estratégias	84
Avaliação.....	86
O material didático	86
Atividade I: Jogo da memória	87
Atividade II: Cartas às pioneiras	87
Atividade III: Diários das pioneiras	88
Atividade IV: Linha do tempo.....	88
Atividade V: Mapa das pioneiras	89
Atividade VI: Entrevista.....	90
Atividade VII: Rede de influências	90
Atividade VIII: Pioneiras nas redes	91
Atividade IX: Proposta de redação.....	92
Atividade X: Monte a sua exposição.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICE	106

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir e buscar soluções para a efetivação do Direito à diferença em sala de aula, a partir do Ensino de História. Entendo aqui o “direito à diferença” como a liberdade para os cidadãos expressarem suas singularidades de acordo com suas características, preferências e personalidades. No nosso país, este direito é garantido pela Constituição Federal ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, Art. 5).

Entretanto, apesar de garantida pela lei, esta igualdade não se estabelece no cotidiano da nossa sociedade, reverberando isso em diversos comportamentos problemáticos no chão da escola. Então, sua formulação parte dos meus anseios enquanto professora de História diante de situações de machismo e racismo no ambiente escolar, atuando desde 2022 em instituições de ensino públicas e privadas, no Rio Grande do Norte. Ainda, é preciso considerar que essas preocupações que passei a ter no convívio escolar não eram resultantes apenas do que via e ouvia, mas um desdobramento das vivências e discussões que tive até chegar a este espaço.

Acredito que esta inquietação parte dos meus aprendizados desde o meu primeiro ano de graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2018. Aquele foi um ano marcante em minha trajetória acadêmica, mas também um marco da não garantia dos direitos inseridos na nossa Carta Magna com a ascensão da extrema direita nacionalmente, que conseguiu eleger seu candidato à presidência para alavancar o processo. Na época da campanha eleitoral, cursava a disciplina optativa “Os excluídos da história do Brasil republicano”, ofertada pela professora Juliana Souza, a partir da qual pude ter o primeiro contato aprofundado sobre o delineamento das exclusões em nossa nação.

Esta disciplina foi dividida em 3 unidades com as seguintes temáticas: O negro no pós-Abolição; Gênero, raça e classe; Desvios da norma. A partir desses temas tive contato com leituras muito impactantes na minha trajetória posterior, tais como “Memórias do cativo”, de Hebe Mattos e Ana Rios (2005), para refletirmos sobre as memórias da população descendente dos últimos escravizados traficados para o nosso país; “Do cabaré ao lar”, de Margareth Rago (1985), entendendo sobre a realidade das mulheres pobres e suas relações com o mundo do trabalho; e “O espelho do mundo”, de Maria Clementina Cunha (1986), com o qual entendemos as exclusões decorrentes dos preconceitos morais/comportamentais, sendo mais rígidos para a

população preta e pobre¹. Junto ao aporte teórico, tive também as primeiras experiências de produção de materiais didáticos nessa perspectiva².

Concomitante a isto, iniciavam também minhas experiências no Espaço Escolar a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Antes de tratar sobre essa experiência, é importante frisar que estamos partindo da concepção de Margarida Dias de Oliveira (2013, p. 235), que define esse espaço como o

conjunto das relações construídas entre o espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhanças, legisladores, gestores etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc.

Sendo, então, a experiência a seguir a primeira vez que ocuparia e pertenceria a este ambiente como professora em formação.

À época, o subprojeto era coordenado pelas professoras Margarida Oliveira e Juliana Souza, que instrumentalizaram a mim e mais 23 graduandos a utilizar o método histórico para atingir os objetivos necessários em sala de aula, ou, como elas gostam de dizer, aprendi a “ensinar História como se faz História”. Nos semestres seguintes, continuei buscando aproximações com esses temas, já colocando em prática em algumas oportunidades. No total, foram 18 meses de PIBID, depois pude vivenciar ainda 12 meses do Programa Residência Pedagógica³ (PRP) no contexto pandêmico, que me agregaram aprendizados relativos ao ensino remoto e reorganização de demandas em situações emergenciais, e, junto a isso, foram cumpridos os 4 estágios obrigatórios, uma das exigências para obtenção do diploma. Então, ao

¹ Estas obras citadas foram escolhidas entre as 13 bibliografias listadas no planejamento de curso disposto no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Para estas escolhas, rememorei as descobertas que cada leitura me proporcionava, me fazendo experienciar o prazer em descobrir e analisar o passado e a dor de entender tantas mazelas sociais causadas em nossa sociedade, como os crimes cometidos para com a população negra e afrodescendente, mulheres e demais grupos que não se encaixavam nas normas vigentes.

² Em duas, das três unidades, as avaliações tiveram esse propósito.

³ Este programa foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Era uma iniciativa similar ao PIBID, visando o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, com foco nos que estivessem na segunda metade do curso (enquanto o outro programa contemplaria os da primeira metade). Contou com 3 editais que contemplavam 18 meses de duração cada: 2018, 2020 e 2022. Em 2024 o PIBID foi reformulado, voltando ao seu formato anterior, se estendendo para alunos de qualquer período, enquanto o PRP foi encerrado.

fim dessa etapa eu me sentia preparada para encarar os próximos desafios, entendendo que muitas outras questões da prática docente só seriam aprendidas mesmo com a experiência.

Após a conclusão da graduação, em setembro de 2021, me empenhei em buscar chances de me inserir no mercado de trabalho. Em consequência disso, assumi formalmente minhas primeiras turmas em março de 2022, como temporária na rede pública de ensino de Olho D'água do Borges, minha cidade natal. Lá permaneci durante todo o ano letivo, finalizado em dezembro, atuando em uma turma de 6º ano e três turmas de 7º ano. Aquele foi um ano desafiador para todos os professores da equipe, por ser, de fato, um retorno totalmente ao presencial no contexto pós-pandemia e, em uma estrutura precária, com materiais limitados, tudo se tornava mais desafiador.

Tratando desse momento, um dos principais problemas enfrentados naquela ocasião era a readaptação dos estudantes ao ambiente escolar. Ao longo de todo o ano, precisei lidar com posturas desrespeitosas durante as aulas, que independentemente das tentativas de aproximar o assunto à realidade dos estudantes, não gerava um engajamento por muito tempo, especialmente nas turmas de 7º ano. Mesmo em meio ao pessimismo da maioria dos colegas, fui vivenciando cada experiência como única, tentando entender o que poderia funcionar ou não com cada turma, mesmo que fossem da mesma série.

Nos primeiros meses, a cada tentativa fracassada, ficava muito frustrada em minha atuação. Contudo, fui ficando em paz comigo mesma ao entender que, primeiro, trabalhar com adolescentes exige que consideremos as instabilidades emocionais dessa fase, e segundo que nem toda aula precisa ser perfeita. No decorrer dos quatro bimestres, consegui ainda colher bons resultados naquele cenário. Dentre eles, se destacavam as experiências com as fontes históricas. Tivemos uma oficina de fontes no 6º ano, na qual a partir de um arquivo pessoal eles tentariam reconstituir a vida daquela pessoa (da professora, no caso), e em outra ocasião realizaram um exercício parecido com réplicas de objetos líticos. Nos 7ºs realizei atividades similares, privilegiando o uso de mapas e imagens impressas para análise coletiva, como um dia em que comparamos as clássicas pinturas de Albert Eckhout a fim de dialogar sobre o tratamento para com os povos indígenas no período colonial. Pude testar também a aplicação de temas transversais, como a questão patrimonial, relacionando com os temas de cada série, na tentativa de construção de valores culturais.

Concomitante a isso, ia percebendo a normalização de violências e discursos naquela comunidade escolar. Em um contexto de hipersexualização das meninas, isso se revelava principalmente no modo em como elas se tratavam, existindo diversas prescrições de como

deveriam ser e agir para serem consideradas belas e atraentes, o que gerava em situações de racismo para com aquelas de pele mais escura, uma típica situação de colorismo. Junto a isso, estava também a misoginia, homofobia e manifestações de vários outros preconceitos que permeiam a nossa sociedade.

Nos últimos meses do ano, toda a equipe se empenhou em prol do grande evento que aconteceria na cidade: o desfile cívico de emancipação política. Sendo aquela escola a principal do município (que atende de 1º a 9º ano e única na zona urbana), as ideias principais foram gestadas ali, definindo-se que o tema seria em torno da comemoração dos 200 anos de independência, assunto que estava sendo amplamente debatido pela comunidade historiadora naquele ano. No contexto interno à escola, ajudei a coordenação na elaboração dos temas dos pelotões, com sugestões de representações que contemplassem a diversidade de lutas da sociedade brasileira.

Entretanto, esse foi um evento idealizado apenas para satisfazer a gestão municipal. Não houve uma organização prévia que partia da escola, nem um trabalho coletivo para a discussão de objetivos pedagógicos a serem atingidos com aquele feito. Assim, foi realizado num contexto bastante impositivo, com a direção da escola seguindo as ordens da prefeitura e passando a responsabilidade para os demais funcionários que deveriam satisfazer o desejo das autoridades. Com isso, no fim das contas eu era apenas mais uma professora que deveria cumprir as ordens para organizar determinado grupo de alunos. Nisso, coordenei junto a alguns colegas um grupo que representaria a Primeira República. Nele, tivemos representações do Cangaço, da Guerra de Canudos e da Greve Geral de 1917; partindo da intenção de demonstrar como diferentes movimentos sociais se organizaram neste período, à despeito da organização federal da época que continuava privilegiando as elites.

Para o restante do desfile, no entanto, não havia ninguém se preocupando em fazer pesquisas históricas aprofundadas e construir uma narrativa linear, chegando um grupo de crianças a representar as navegações portuguesas, algo sem sentido se a intenção era tratar da independência, mas o incômodo principal foi a escolha de representação para a comissão de frente: um grupo de meninas fantasiadas de “índias”, representando os primeiros habitantes desse território. Para a maioria dos espectadores, era apenas mais uma fantasia bonita para abrilhantar o evento, mas sabemos que esse tipo de cena é o que reverbera vários estereótipos quanto aos povos originários, mantendo sua imagem cristalizada no passado, principalmente pelo fato de não aparecerem em nenhuma outra parte do desfile.

Foi neste cenário que prestei a seleção e ingressei na turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) em 2023. Estando apenas com 1 ano de experiência, com algumas angústias e inquietações que não conseguiria resolver sozinha, que provavelmente em debate com os colegas com mais de 10 anos em sala de aula e orientações poderia encontrar caminhos que me ajudassem a amenizá-los. Para alguns, parecia incoerente a minha presença naquele ambiente, pela defesa de o programa ser um espaço para “atualizações” e que este não seria o meu caso. Eu preferia enxergar de forma diferente, partindo de a própria finalidade do programa ser em relação à “elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional” (ProfHistória, 2024) o que serve a qualquer professor, entendendo que ao longo de nossa carreira podemos passar por diferentes situações que nos requerem buscar novas formações.

Neste ano do ingresso, a fim de conciliar meus estudos na capital do estado, iniciei minha atuação na rede privada de ensino de Parnamirim. Logo, precisaria entender aquela nova realidade para construir meu projeto de pesquisa, baseado nas novas necessidades. Era uma escola pequena, fazendo parte do perfil de “escola de bairro”⁴, que havia iniciado suas turmas de anos finais no ano anterior, então eu atuaria de 6º a 8º ano, sendo uma turma de cada série. Nas primeiras semanas, logo fui percebendo as diferenças existentes entre estes alunos e os do ano anterior, destacando-se em minhas percepções a maior presença de discursos preconceituosos e racistas tidos como norma. Dentre elas, alunos com dificuldades de identificação étnico-racial e comentários pejorativos voltados a elementos culturais afrobrasileiros⁵.

Entretanto, existia uma maior possibilidade de uso de recursos audiovisuais, alunos mais engajados, e certa liberdade quanto ao fazer pedagógico, desde que eu seguisse o que estava previsto no material didático⁶. Diante disso, sempre inseria nas temáticas discussões sobre grupos historicamente excluídos como negros, mulheres e indígenas, o que costumava gerar alguma curiosidade sobre essas personagens. Em alguns casos, por exemplo, quando

⁴ Utilizo esse termo para me referir àquelas escolas da rede privada de ensino que funcionam em estruturas mais simples, mantém poucas turmas e costumam atender ao público da sua vizinhança, ofertando condições de mensalidade mais acessíveis à classe média.

⁵ Por se tratar de um contexto de trabalho em empresa privada, não focarei em mais informações acerca deste ambiente.

⁶ É praticamente um consenso de que exista essa regra de “bater a capa do livro” no contexto das escolas particulares, uma vez que os responsáveis pagam caro por esse material e fazem questão de cobrar que seja utilizado. Nessa escola, por exemplo, era utilizada uma coleção dividida em quatro módulos, sendo meta cumprir um deles por bimestre.

debatíamos o texto do livro, havia alunas que logo perguntavam onde estavam as mulheres daquele contexto, que em muitos casos apareciam em apenas um tópico de todo o capítulo ou apenas não eram mencionadas.

Ao tratar da questão negra e indígena, se tornavam temas mais sensíveis, principalmente em relação aos últimos, pelos mesmos estereótipos da escola anterior. Mesmo assim, durante o 1 ano e 6 meses que passei naquela instituição, fiz trabalhos relacionados à sensibilização sobre determinados tópicos, inserindo de acordo com os conteúdos previstos, discussões em relação a esses personagens que apareciam pouco ou simplesmente não eram contemplados no material didático. No segundo semestre de 2023, por exemplo, propus à coordenação que fizéssemos um evento para o Dia da Consciência Negra, o qual foi aceito, mas não foi feito nenhum planejamento coletivo entre gestão e demais professores, tudo ficaria sob minha responsabilidade. Chegada à data, coordenei a manhã de atividades, contendo a construção de um calendário negro, proporcionando a reflexão sobre personalidades negras do nosso país e apresentação de exposições em cada turma. À tarde, pude contar com o professor de educação física para uma oficina de jogos e brincadeiras afro-brasileiros e tivemos um show de talentos, momento em que a coordenação se fez presente incentivando a participação dos estudantes.

Esta foi uma das situações em que pude perceber, tanto durante quanto após, que era um trabalho recompensador pela evolução no aprendizado dos estudantes. Isso se revelou, principalmente, a partir das produções das turmas: o 6º ano ficou responsável por produzir notícias felizes sobre a população negra, que em muitas vezes é alvo de histórias trágicas na mídia, sendo esse um desafio que resultou em belíssimos trabalhos de construção autoral de estudantes que estavam acostumados apenas a copiar o que buscavam na internet; no 7º ano tivemos uma exposição sobre tradições afro-brasileiras, na qual a turma demonstrou que tinha se apropriado da temática e estava preparada para repassar seus conhecimentos; por fim, no 8º ano, as alunas foram desafiadas a criar painéis sobre alguns países africanos, demonstrando os diversos tipos de conhecimentos provenientes do continente, combatendo estereótipos que são reproduzidos pela lógica imperialista do hemisfério norte. Em todas essas situações pude vislumbrar como era possível inserir a discussão de forma coletiva, deixando o protagonismo para os estudantes.

Contudo, nem sempre o que fazia dentro da sala de aula repercutia no contexto escolar. Um exemplo disso aconteceu no mesmo semestre, quando me foi solicitado que preparasse uma apresentação com parte da turma do 6º ano para evento artístico da escola. Para tal, adaptei a

obra *Lisístrata*, de Aristófanes⁷, em uma pequena encenação que traria uma revolta das meninas da sala, sempre preocupadas com atividades e organização dos trabalhos, contra os meninos, que só se preocupavam em brincar. Tivemos algumas semanas de preparação, que ocorreram com toda a turma, proporcionando o debate sobre as divisões de gênero impostas pela sociedade, que repercutiriam em aulas posteriores, inclusive no ano seguinte. Quanto ao evento em si, tive outro compromisso que me impossibilitou a participação na organização durante a manhã, mas prestigiei a tarde de eventos, percebendo, ao fim, que a apresentação planejada sequer tinha sido incluída na programação, desvelando falhas de comunicação na realização de eventos e despreocupação quanto aos objetivos a serem alcançados com cada um deles.

Em consequente, entre março e dezembro de 2024 atuei também em outra escola da rede privada de Parnamirim. Era uma instituição com mais anos de história na cidade, melhor posicionada comercialmente, significando conseqüentemente em mensalidades mais caras, e um público com maior poder aquisitivo, rompendo as fronteiras do bairro em que estava posicionada. Neste novo ambiente, não havia a mesma liberdade⁸ para proposição de atividades alusivas a estas temáticas fora do contexto das aulas, sendo também um público mais conservador. Mas, de forma semelhante, encontrava em minha prática diversas situações semelhantes às anteriores: propagação de falas racistas, homofóbicas e misóginas, desconhecimento quanto à questão indígena e até mesmo ouvi o comentário “feminismo é coisa de mulher fraca”, desvelando também a ignorância em relação ao tema. Tudo isso era intensificado com o fator do elitismo social, no qual a maior parte do público se enxergava em uma escala social muito elevada, envolta de privilégios que os faziam desconhecer temas básicos do cotidiano como a mobilidade urbana da própria cidade, favorecendo também um menor apreço às temáticas sociais.

Por fim, em setembro de 2024, assumi como professora temporária na rede municipal de Parnamirim, onde estou até o momento. Apesar das diferenças sociais que diferenciam os públicos das duas redes, continuei encontrando situações de múltiplos preconceitos, sobretudo o machismo e racismo incorporados à prática cotidiana, ratificando que minhas inquietações não se restringiam ao contexto em que estava situada enquanto ingressante neste programa. Então, independentemente das escolas onde atuei, continuei ouvindo discursos e vivenciando

⁷ Na obra original, temos uma comédia grega que foi escrita e encenada em Atenas no ano 411 A.E.C. Nela, as mulheres fizeram uma greve de sexo, indignadas com o acúmulo de responsabilidades que tinham no ambiente doméstico. Vale ressaltar que, apesar da temática, todos os papéis eram interpretados por homens, pois esta também era uma tarefa não permitida para o sexo feminino.

⁸ Esta afirmativa parte do fato de já existir um calendário muito fechado em relação a reuniões, projetos e afins, enquanto na outra instituição a gestão era mais próxima da equipe docente e flexível às nossas ideias.

situações de preconceito e ignorância quanto a diversas pautas sociais que, infelizmente, ainda são questões da nossa época, o que me motivou a elaborar esta proposta que dialogue com as questões de gênero, raça, e classe de forma interseccional na sala de aula.

Desse modo, a partir das minhas experiências, nos quatro contextos de trabalho diferentes persistiram foram as situações de machismo e racismo. Para essa dissertação, desenvolvida em um programa de pós-graduação que me auxilia a pensar sobre a minha prática docente e em como a minha experiência pode auxiliar outros, considero que construir, apresentar e refletir sobre o tema do machismo seja de suma importância. Uma vez que considero os problemas de raça e diferença de classe econômica também como algo central, penso que eles podem apresentar possibilidades de aprofundamento para a questão de gênero, como leituras que não são paralelas, mas, sim, basilares para a reflexão.

Assim, para a resolução destas questões, tomarei como ponto de partida a questão do machismo, por entender que esta prática esteve presente em todos os meus espaços de atuação e, a partir dele se engendram demais preconceitos percebidos no cotidiano escolar. Mais especificamente, este trabalho foi inspirado a partir das discussões com uma turma formada por apenas seis meninas, as quais acompanhei por quase dois anos de sua vida escolar. Elas me desafiavam, dia após dia, a debater temas que eram tratados como apêndice nos seus materiais didáticos, a explorar novas metodologias de trabalho e exercitar a autonomia de adolescentes com consciência crítica sobre seu papel no mundo.

Em primeiro plano, a discussão de gênero, focada na questão feminina⁹, se justifica a partir da implementação da Lei 14.986/24. Ela estabelece a obrigatoriedade da inclusão de perspectivas femininas nos conteúdos curriculares, também instituindo a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História como obrigatória no calendário escolar (Brasil, 2024). Esta legislação, ainda sem parecer, é fruto do enfrentamento ao histórico de nossa sociedade machista e misógina, preconceitos esses que se revelam no ambiente escolar, seja horizontalmente ou verticalmente.

Essa realidade é comprovada a partir da percepção dos ataques escolares que aconteceram entre os anos de 2001 e 2024 no nosso país. Quanto a isso, a pesquisadora Marcela de Oliveira Nunes aponta que “o maior número de vítimas fatais e feridos nos ataques escolares aqui no Brasil são de meninas e professoras” (Jornal USP, 2025); sendo, na maioria dos casos,

⁹ Entendemos que a questão de gênero é bastante ampla, envolvendo estudos sobre a masculinidade, questões da população LGBTQIA+ e os vários tipos de identificação de gênero etc., porém não nos debruçaremos sobre todo esse campo neste trabalho.

ataques impulsionados por comunidades virtuais de estímulo à violência que atraem meninos adolescentes. Mas, precisamos considerar que os jovens não precisam buscar muito longe para encontrar inspiração, visto que nos noticiários temos constantes relatos chocantes de violência contra a mulher, como o caso de Juliana Soares, agredida em um elevador na capital potiguar (CNN Brasil, 2025), caso que gerou grande repercussão.

Tais situações demonstram o desprezo que certos grupos sociais têm ao gênero feminino. Então, isso resulta na reprodução intergeracional de estereótipos para com essa parcela da sociedade e reprodução de comportamentos violentos e agressivos, perpetuando as mulheres em uma posição subalterna. Ao contrário disso, entendemos que, ao inserirmos no cotidiano escolar discussões de valorização ao sexo feminino, auxiliaremos na promoção de uma cultura de respeito entre os sexos, colaborando com uma sociedade igualitária.

Concomitantemente, o estudo da raça se justifica pela comprovação de que, à despeito da nossa composição populacional, o racismo se manifesta contundentemente no cotidiano das escolas¹⁰. É válido considerar que a população negra em nosso país hoje corresponde a 55,8% dos brasileiros e, no Rio Grande do Norte, o número sobe para 62,8% (DIEESE, 2022). Junto a isso, a Constituição Federal, no primeiro parágrafo do artigo 242, prevê que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1996, Art. 242). Desse modo, nas aulas de História, é importante prezarmos pelo ensino de diferentes narrativas para que nossos alunos percebam que a história pode e deve ser contada a partir de diferentes sujeitos sociais.

Assim, considero de extrema importância o cumprimento da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica. A partir dela, devem ser pensadas propostas educacionais que contemplem a multiplicidade dos povos que formaram o nosso país, entendendo e valorizando os saberes e experiências afro-brasileiras. Levando em consideração, ainda, o reconhecimento e valorização das culturas de matriz africana, em suas dimensões sociais, históricas e antropológicas, com vistas no combate à discriminação e ao racismo.

O parecer dessa lei explica que ela “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações

¹⁰ A escola foi apontada como o local com mais ocorrências de racismo de acordo com pesquisa feita pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC). Para mais informações, conferir: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>

afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, 2013, p. 498). Desse modo, é urgente que, na disciplina escolar de História, discutamos o passado com vistas para o presente. Além de pensarmos sobre o passado da população negra no Brasil, entendendo sobre o seu processo de exclusão social, perceberemos que raça e classe são elementos que não podem ser dissociados

Por fim, o imbricamento com as questões de gênero se justifica pela percepção contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a urgência de se promover um debate que promova a inclusão social dos grupos historicamente excluídos; sendo, para isso, necessário o debate das questões de classe, gênero, raça, etnia e geração (Brasil, 2013, p. 16). Por isso, proponho este produto que buscará, a partir de proposições para turmas de EFAF¹¹, contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e que vise a superação de parte desses preconceitos e violências no cotidiano dos cidadãos.

De antemão, é importante frisar que situações de racismo também são constantes no ambiente escolar e acontecem em todos os tipos de escola do nosso país. Um exemplo disso aconteceu no dia em que uma mãe natalense resolveu “fantasiar” seu filho de escravizado para o Halloween de uma escola de elite da cidade, no ano de 2018. No caso das escolas públicas, temos o chamado “racismo recreativo”, no qual temos palavras racistas e termos pejorativos incorporados ao vocabulário dos estudantes; esse é um dos cenários da minha prática.

Como a Lei 10.639/03, resultante da luta do movimento negro¹², já tem 22 anos, está ancorada em setores da sociedade civil que visam a sua defesa e efetivação. Por exemplo, para averiguar a implantação da lei, foi realizada uma pesquisa que analisou a atuação das secretarias municipais de educação em relação ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, uma parceria entre o Geledés e o Instituto Alana. No tocante às ações das secretarias, apenas 23% oferecem apoio regular para estruturação de bibliotecas com materiais temáticos de relações étnico-raciais, sendo 33% as que realizam orientações regulares sobre práticas pedagógicas e atividades (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 50). Devemos ter em mente que todo projeto educacional demanda também orçamento específico, havendo apenas 8% de secretarias com capital reservado para esta agenda (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p.40).

¹¹ A escolha de fazer um material direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental se justifica por ser meu ambiente de atuação desde 2022 até o momento.

¹² Para mais informações, consultar: SILVA, Jefferson Pereira da. Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014). 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

Diante deste cenário, é constatado que, frente à falta de interesse do poder público de fazer a lei ser cumprida, a sociedade civil organizada encontrou outras formas de efetivá-la. Este é o caso da criação do ANANSI (Observatório da Equidade Racial na Educação Básica), criado pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), em parceria com agências de fomento. A plataforma oferece diversos tipos de materiais para subsidiar a discussão sobre equidade racial nas escolas. Esperamos que, conforme esses exemplos, a Lei 14.986/24 seja defendida e incorporada por diferentes setores.

No contexto local, temos ainda outra justificativa para o trabalho com essa temática. Em 2024 a cidade de Parnamirim/RN, minha cidade de atuação, elegeu pela primeira vez em sua história uma mulher ao poder executivo municipal, que carrega ainda como marcadores sociais o fato de ser negra e professora. Desde sua campanha, a professora Nilda Cruz foi descredibilizada por seus oponentes, devido o seu perfil. Já eleita, em abril de 2025, foi vítima de ataques *online* com frases racistas e ameaças de morte¹³. Tal situação demonstra a extrema urgência de discussões dessa temática em escolas dessa realidade.

Por isso, mesmo com atividades de conscientização da população, inserção de novos profissionais da educação comprometidos com pautas sociais no corpo docente das escolas e aprovação de leis federais, percebemos que sempre podemos adicionar ao tema, refletindo sobre as nossas práticas e experiências no chão da escola. Dessa maneira, esse conjunto de informações demonstra que, para além das comemorações em torno das leis, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que elas sejam aplicadas de forma unânime em toda a educação básica. Assim, a discussão deste assunto e a realização deste projeto são de extrema importância para nos posicionarmos em favor do compromisso com a promoção de uma sociedade mais igualitária.

Para tanto, no Capítulo 1, tomaremos como base minha principal experiência anterior ao ingresso na turma de 2023: minhas vivências enquanto aluna da graduação em História na UFRN. Farei uma análise do quadro de disciplinas que cursei entre os anos de 2018 e 2021, evidenciando os caminhos que segui nas escolhas de disciplinas optativas e as reflexões que essas experiências me proporcionaram para a minha prática docente e os contatos que foram proporcionados a partir disso. Dessa forma, a preocupação principal é em como o curso de Licenciatura em História da UFRN me proporcionou experiências que colaboraram com as

¹³ Para mais informações, conferir: G1. Polícia civil investiga ameaças de morte à prefeita de Parnamirim. G1, 28 abr. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2025/04/28/policia-civil-investigacao-ameacas-de-morte-prefeita-parnamirim.ghtml>. Acesso em: 10 mai. 2025.

percepções que tive ao formular o problema desse trabalho e uma resolução para ele. Nisso, consideraremos os tipos de avaliação exigidos nesse período, entendendo quais momentos me fizeram ficar próxima dos temas que abordarei em meu produto. Expandiremos essa reflexão também para as vivências que aconteceram para além das disciplinas, devido a minha participação em diferentes projetos que foram essenciais em minha formação.

No Capítulo 2, aprofundaremos essas experiências da minha formação e prática docente em perspectivas teóricas e metodológicas sobre os conceitos de “gênero”, “raça” e “classe”. A ideia é mostrar como esses conceitos me auxiliam a repensar a minha prática docente e formular algumas hipóteses sobre como trabalhar os problemas de racismo brasileiro, opressão de gênero e consciência de classe que observei nas minhas experiências. Esse capítulo concentra as leituras, debates e reflexões que tive durante esse mestrado no ProfHistória e foi separado em três partes. Na primeira, explorei as perspectivas teóricas sobre os três conceitos. Na segunda, apresentei como os temas de “preconceito” e “interseccionalidade” foram trabalhados em dissertações que estão preocupadas com o Ensino de História, com reflexões sobre como o meu produto oferece algo inédito para a minha prática docente. Por fim, a terceira parte introduz como eu pensei o produto para a escola que leciono atualmente, praticando uma decolonialidade para a construção do sentido histórico em conjunto com o Espaço Escolar.

No Capítulo 3, traremos uma análise sobre essas questões no currículo nacional. Após isso, apresentaremos uma sequência didática pensada para o 9º ano do Ensino Fundamental acerca de conquistas femininas ao longo da história do Brasil. Junto a ela, traremos um material complementar, contendo uma exposição com vinte perfis de personagens femininas e dez propostas de atividades que podem ser aplicadas a partir dela. Esse material será direcionado para o uso de professoras e professores de História, ou de outras áreas que se interessem pela temática, que o terão como fonte de consulta para diversificar as narrativas que já são tratadas em suas aulas.

Por fim, nas Considerações Finais, traremos as percepções sobre o caminho percorrido na construção do produto, entendendo, sobretudo, como as questões analisadas nos Capítulos 1 e 2 refletem os resultados do Capítulo 3. Além disso, apontaremos como essa trajetória contribuiu para o aperfeiçoamento de minhas habilidades docentes, me mantendo uma profissional que ainda acredita na educação como principal arma para a redução das desigualdades.

CAPÍTULO 1: ENTRE EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA UFRN

Neste primeiro capítulo, rememorarei as minhas primeiras experiências que me fizeram sentir-me como professora: as vivências durante a graduação. A partir do que vivi entre os anos de 2018 e 2021, enquanto aluna da licenciatura em História da UFRN, buscarei traçar quais contatos me proporcionaram uma formação enquanto profissional atenta à realidade dos meus estudantes e às desigualdades que perpassam o ambiente escolar. Assim, farei um diálogo entre o que estava prescrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o que foi vivido na minha experiência, na tentativa de entender como esse percurso contribuiu para as minhas práticas do presente.

Construindo as experiências pela trajetória

Em fevereiro de 2018 iniciaram as minhas aulas no primeiro semestre da graduação em História (licenciatura) pela UFRN, no turno matutino. Estar naquele ambiente representava um novo momento da minha vida, não apenas por estar na universidade, mas sim pela necessidade de ressignificar os ambientes que ocupava naquela instituição. Isso se dava pelo fato de ter ingressado na instituição no ano anterior, em outra graduação, o que consequentemente me fez estabelecer laços com outros espaços que eram diferentes dos que passaria a frequentar.

É válido salientar que, anteriormente ao ingresso no ensino superior, fui aluna do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) entre os anos de 2013 e 2017¹⁴, fato que moldaria a trajetória que construiria em seguida. Ao adentrar naquele novo ambiente para cursar o Ensino Médio, entendi que podia e deveria experimentar todas as experiências que estavam sendo proporcionadas e que eu nunca teria acesso em outra instituição. Dessa forma, com o passar dos anos, participei dos diversos tipos de projetos que existiam ali: pesquisa, extensão, monitoria, olimpíadas, coral, eventos artísticos e científicos. Sem dúvidas, ter tido acesso àquela riqueza de conhecimentos e oportunidades tão jovem, foram cruciais para a formação da minha consciência enquanto pessoa e cidadã com responsabilidades. Dentre todas as experiências,

¹⁴ Devido às greves que ocorreram no IFRN nos anos de 2012 e 2015, todos os anos letivos nos quais estudei lá não obedeciam ao calendário padrão. Assim, tive aulas oficialmente de junho de 2013 a janeiro de 2017.

uma que deve ser melhor explicada foi a minha participação na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).

Devido à organização curricular prevista para os 4 anos de curso técnico, a disciplina de História só faria parte da minha grade nos dois últimos anos¹⁵. Por esse motivo, quando soube da existência da ONHB no início do 2º ano, vi nela a oportunidade de ter acesso a conhecimentos de um componente que sempre gostei. Assim, logo formei uma equipe com amigos que tinham a mesma afinidade que eu, companheiros com os quais construí uma incrível relação de amizade e compartilhamento de ideias entre as edições de 2014, 2015 e 2016. Nas duas primeiras participações, conseguimos chegar até a 5ª fase¹⁶, ficando o sentimento de “bater na trave” em relação à convocação para a grande final presencial em Campinas, no estado de São Paulo. Em nossa última chance, enquanto concluintes do Ensino Médio, mais uma vez nos esforçamos ao máximo e alcançamos a sonhada convocação, acompanhada da oportunidade de andar pela primeira vez de avião e viver tantas outras coisas que só aquela competição poderia nos proporcionar.

A finalização do curso técnico em Informática, em janeiro de 2017, representou um momento de diversas incertezas em minha mente juvenil: enquanto vários colegas demonstravam perfis muito definidos de áreas de identificação, eu me encontrava na intersecção de tantas coisas que achava muito simplista ter que me decidir em uma carreira de exatas ou humanas. Eis que, por acreditar que o mundo das exatas me proporcionaria uma carreira melhor, ingressei no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia, no primeiro semestre daquele ano.

Desde o primeiro dia, me sentia insegura quanto às razões que me fizeram escolher estar ali, mas fui seguindo, tentando ser a aluna que se dava bem em matemática como sempre tinha sido. Ainda durante o primeiro semestre, consegui ser aprovada em uma bolsa de estágio não obrigatório na SINFO (Superintendência de Informática), atual STI (Superintendência de Tecnologia da Informação). A partir do segundo semestre passei a fazer parte da equipe de Testes de Software do SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), e acredito que estar nessa atividade foi o que me fez ter mais dúvidas se valia a pena continuar naquele curso que não estava me estimulando. Enquanto esperava as notas do Exame Nacional

¹⁵ Organização prevista no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada aprovado pela Resolução N° 38/2012-CONSUP/IFRN. A organização curricular prevista neste documento foi implementada nas turmas ingressantes a partir de 2012.

¹⁶ Até 2017 a ONHB contava com 5 fases antes da final presencial. Apenas em 2018 o padrão foi reformulado, passando a conter 6 fases *online* desde então.

do Ensino Médio (ENEM), planejei com certeza: meu desejo era tentar ser professora de História.

Assim, iniciei esta empreitada tentando me adaptar às novidades acompanhadas da mudança de curso, tentando fazer do setor de aulas II e do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) como meus novos lares. As disciplinas cursadas no primeiro semestre, seguindo a regra, foram definidas automaticamente pela coordenação de curso e as turmas continham alunos da licenciatura e do bacharelado. Aquele seria o último ano no qual os dois cursos compartilhariam as mesmas turmas no primeiro semestre. A partir de 2019, as turmas ingressantes da licenciatura seguiriam um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que foi definido ao longo de 2018 para se adaptar a novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

Uma importante alteração que ocorreu nesta mudança de grade curricular foi a inclusão das disciplinas História da África e História Indígena no Brasil como obrigatórias, em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Então, para cursar tais disciplinas, que não seriam ofertadas de forma exclusiva para minha turma, deveria me organizar quanto à carga horária de optativas que deveria cumprir. Como estou seguindo a narrativa de uma experiência individual neste curso, não me prolongarei em pontuar demais mudanças curriculares que ocorreram neste curso de graduação¹⁷.

Prosseguindo com o histórico das disciplinas, o primeiro semestre, que já tinha uma organização pré-definida, foi o único no qual segui o que era originalmente determinado pelo PPC, nos seguintes aproveitei a liberdade da inexigência de pré-requisitos¹⁸ para seguir meu próprio caminho. Desse modo, no primeiro semestre cursei 5 disciplinas: *História Antiga I*, *História Antiga II*, *Introdução ao estudo da História*, *Métodos e técnicas de pesquisa* e *Pré-História*.

No período seguinte, com o desejo de passar pelo curso de forma mais rápida que o previsto, me matriculei em 7 componentes. Foram eles: *Didática da História*, *Fundamentos sócio-filosóficos da educação*, *História Medieval I*, *História Medieval II*, *Língua Brasileira de*

¹⁷ A quem possa interessar, a grade curricular em vigor em 2018 foi definida em 2004, ano em que foram separados os cursos de licenciatura e bacharelado em História. Os ingressantes até 2003 recebiam formação em dupla habilitação; após a reformulação, os cursos se dividiram, mas com distinções mínimas de disciplinas, fazendo com que as turmas no turno matutino fossem direcionadas para ambos. Para uma melhor leitura sobre a reformulação de 2004, ver COSTA, Aryana Lima. *O Curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004: discutindo a formação de um profissional*. 2007. Monografia de final de curso (Bacharelado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. digitado.

¹⁸ Esta é uma particularidade quando comparado a outros cursos de graduação na UFRN, que costumam contar com disciplinas que são pré-requisitos para matrículas em turmas subsequentes.

*Sinais (LIBRAS), Organização e Funcionamento da Educação Brasileira (OEB)*¹⁹ e *Os excluídos da História do Brasil republicano*. Destas, a primeira e última eram optativas, tendo sido elas escolhidas a partir do contato com as reuniões do grupo de pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais (EPPS), mais especificamente com a linha de História e espaços de ensino, coordenada pela professora Margarida Dias. Além disso, *Didática da História* seria ofertada por Caio Lima, professor com o qual havia cursado uma disciplina no semestre anterior, desenvolvendo interesse em aprender mais com ele sobre os temas da teoria da História que costumava comentar; enquanto *Os excluídos da História do Brasil republicano*²⁰ havia sido aberta pela professora Juliana Souza, sendo muito recomendada por colegas veteranos.

Quanto às demais, eram obrigatórias, sendo LIBRAS e OEB previstas para semestres posteriores. Foi nesse mesmo semestre que também iniciei minhas atividades como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, a pedido da coordenadora, fui alocada em uma escola no turno matutino, o que implicaria no acompanhamento das disciplinas com minha turma original. Assim, a partir desse período, cursei muitos componentes no período noturno, me adaptando ao que estivesse disponível.

Para o terceiro período, estabeleci como número máximo 6 disciplinas. Assim, escolhi: *Didática, Fundamentos da Psicologia Educacional, História da América I, História Moderna I, Historiografia Brasileira e Teoria da História*. Este foi um semestre com apenas disciplinas obrigatórias, previstas para serem cursadas entre o segundo e quinto período, sendo uma delas um dos únicos pré-requisitos existentes na grade curricular: Didática, que deve ser cursada antes do início dos estágios obrigatórios (neste caso, minha turma deveria cursar no quinto período). Encarei esse semestre de forma mais burocrática, eram disciplinas que simplesmente precisavam ser cumpridas em algum momento, não necessariamente envolvendo temáticas que me despertassem grandes interesses.

Nesse momento, eu ansiava por cursar logo as disciplinas obrigatórias relacionadas à História do Brasil e pretendia conseguir entrar na turma do que tratava sobre o período colonial. Entretanto, como já havia deixado de cursar a disciplina sobre historiografia no período anterior, decidi priorizá-la, e os horários dessas duas entravam em conflito, o que gerou o cenário

¹⁹ Disciplina equivalente a Organização da Educação Brasileira. A turma com este nome, especificamente, era ofertada para a licenciatura em Pedagogia.

²⁰ De acordo com pesquisa feita em outubro de 2024 no SIGAA, foram ofertadas 9 turmas dessa disciplina até o momento: duas em 2015.1, com o professor Thyago Souza (substituto); uma em 2019.2 e duas em 2021.1, com a professora Maria da Conceição Fraga (atualmente aposentada); uma em 2018.2, duas em 2022.2 e uma em 2024.2, com a professora Juliana Souza.

relatado. Assim, com tantas horas obrigatórias já cumpridas, no semestre seguinte me senti com uma maior liberdade para escolher o que gostaria de cursar, sempre utilizando com cautela as horas destinadas às optativas.

Desse modo, no quarto período me matriculei nas seguintes turmas: *Estágio I, História da América II, História do Brasil Império, História Moderna II, Memória e Patrimônio Histórico e Paleografia*. Dessas, apenas a segunda e a terceira eram previstas para aquele momento do curso. Com essas escolhas, estava realizando dois grandes desejos: cursar a primeira disciplina obrigatória sobre um dos períodos históricos brasileiros e ter contato com as discussões sobre patrimônio, tema com o qual trabalhei durante o Ensino Médio e tinha bastante interesse. Junto ao primeiro estágio, vivi grandes desafios nessas disciplinas, com discussões e tarefas que cada vez me deixavam mais ávida em realizar o que era proposto. Ademais, aproveitei para conhecer a disciplina de paleografia, sempre bem comentada entre os colegas por ser um componente que as atividades eram todas resolvidas na própria aula, e, de fato, foi muito instigante conhecer mais sobre esse tema.

Após dois anos de rotina frenética, cursando muitas disciplinas enquanto era bolsista PIBID e voluntária de PIBIC, acreditei que 2020 seria o ano de buscar novos rumos, devido ao fim da bolsa²¹, e ter mais tranquilidade nas disciplinas para conseguir focar em planos futuros. Portanto, realizei minha matrícula em apenas quatro componentes: *Estágio II, História Contemporânea I, História do Brasil República I e História do Ensino de História*. Seguindo com esse padrão de horas por semestre, eu conseguiria concluir sem sufocos toda a carga horária pendente em mais dois anos, abaixo do previsto de nove períodos.

Estando as disciplinas escolhidas, em 17 de fevereiro daquele ano iniciava mais um semestre letivo, estabelecendo uma nova rotina de estudos. Eu teria aula nas segundas, quartas e sextas pela manhã e nas terças e quintas à noite. Com essa organização, não precisaria passar longos períodos do dia na universidade. Entretanto, exatamente após um mês do início, em 17 de março, as aulas seriam suspensas em decorrência da pandemia de Covid-19. Com isso, se passaram alguns meses para que a UFRN tomasse as providências quanto ao retorno às atividades.

²¹ Conforme definido pela Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018, que definiu o período máximo de 18 meses para bolsistas do programa. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-175-2018-08-07.pdf>

Nesse sentido, apenas no dia 01 de junho foi regulamentado o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE)²², com as seguintes características principais: não era obrigatório, duraria seis semanas e cada estudante poderia cumprir até 180 horas curriculares. O Departamento de História (DEHIS) ofertou seis turmas, sendo cinco delas de componentes optativos. Dentre as opções, duas disciplinas me chamaram atenção a partir de seus planos de curso e assim decidi cursá-las.

Após tanto tempo sem uma rotina estabelecida, em meio a tantas incertezas e inseguranças, este período apresentado como experimental me trouxe novas motivações e alegrias. As aulas ocorreram entre 15 de junho e 29 de julho e minhas escolhas foram: *Seminário de Metodologia da História III*, ofertada pelos professores Francisco Santiago Júnior e Juliana Souza, que tinha como objetivo principal refletir sobre o papel dos historiadores na análise dos impactos daquela pandemia; e *Seminário de História Moderna e Contemporânea I*, ofertada pela professora Susana Guerra, com o tema “O papel das artistas negras contemporâneas na reescrita da África”. Além de terem sido essenciais para o retorno a uma organização de estudos, ao fim do período já estava com seis disciplinas optativas cumpridas, restando apenas quatro para o cumprimento das exigências quanto a esse tipo de carga horária.

Antes da finalização do PLSE, a UFRN aprovou o novo calendário oficial²³, estando o semestre 2020.1 previsto para reiniciar em agosto. Foi nessa mesma época que fui aprovada para ser monitora de uma disciplina do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e fui selecionada como bolsista do Residência Pedagógica (RP), experiências que tratarei posteriormente. Dessa forma, prossegui com a matrícula nos quatro componentes já citados e, como tudo seria remoto, inseri mais uma que estava antes em um horário desconfortável para o deslocamento presencial: *História indígena no Brasil*.

Foi um período muito desafiador, com tantos encontros acontecendo apenas no formato *online*, várias horas em frente ao computador, as dificuldades para conseguir uma turma para realizar o estágio e um conjunto de disciplinas que exigiam atividades mais complexas do que as do início do curso. Apesar dos desafios, estava em componentes com temáticas que me interessavam bastante e em optativas que há tempos tinha curiosidade de acessar. Ao final, senti que aquele tinha sido o semestre mais exaustivo até aquele momento, acarretando em muitas

²² Regulamentado pela RESOLUÇÃO n° 023/2020-CONSEPE disponível em:

https://ufrn.br/resources/documentos/calendarioacademico/periodo_letivo_suplementar_excepcional.pdf

²³ Para mais informações, conferir <https://ufrn.br/imprensa/noticias/37989/consepe-aprova-calendario-com-retomada-do-periodo-letivo-2020-1>

dores físicas (os últimos trabalhos foram entregues em meio a crises de tendinite), mas estava muito satisfeita com o meu desempenho até ali.

Estando finalizado o ano de 2020, o cenário pandêmico se agravava cada vez mais e o presidente Jair Messias Bolsonaro nada fazia para atenuar a situação. Assim, já estava sem esperanças de um dia retornar às atividades presenciais na universidade, o que me fez planejar cuidadosamente os componentes que me matricularia a seguir e o cálculo era perfeito: restavam apenas dez disciplinas e eu conseguiria finalizar a graduação em mais dois semestres. Então, em janeiro de 2021 iniciávamos 2020.2, que seria meu sexto período, no qual cumpri as seguintes disciplinas: *História da África*, *História do Rio Grande do Norte I*, *História Contemporânea II*, *História do Brasil República II* e *Metodologia da Pesquisa Histórica*. Destas, apenas a primeira era optativa, a qual tinha interesse desde o início do curso.

Depois de tanto tempo de pandemia e dois semestres *online* (sem contar o suplementar), no último o sentimento predominante era o cansaço. Mesmo com todas as incertezas que o fim da graduação traria, eu apenas desejava ter minha sala de aula, pois não aguentava mais me sentir impotente na posição de aluna. Felizmente, era pequena a carga horária que faltava e, como bolsista do RP, pude cumprir um dos estágios por meio do programa. Com isso, minha última solicitação foi nos seguintes componentes: *Comunicação*, *Direitos Humanos e Políticas Públicas*, *Estágio IV*, *História do Brasil Colônia* e *História do Rio Grande do Norte II*. A primeira da lista seria minha última optativa e a única a ser cursada fora do DEHIS, com o pessoal do Departamento de Comunicação (DECOM). Diante dos sentimentos de exaustão, minhas energias foram focadas principalmente no estágio, no qual, mesmo de forma remota, pude assumir aulas sozinha pela primeira vez, produzir material didático com conteúdo totalmente selecionado por mim que rendeu atividades maravilhosas dos estudantes. Ao fim, em setembro de 2021, pude vislumbrar uma trajetória muito bonita que havia trilhado e estava em paz para seguir as oportunidades que a vida trouxesse.

Hoje, penso que poderia ter tido menos pressa e aproveitado mais o que a universidade podia proporcionar, sobretudo no formato presencial, entretanto sei que fui tomando as melhores escolhas de acordo com os conhecimentos que tinha na época e que, de fato, aproveitei muito. Esse caminho, inclusive, fez com que eu chegasse até aqui, ao Profhistória. Por exemplo, a experiência de produção de material didático no último estágio se deu pelas condições do formato remoto e da necessidade do cumprimento de atividades síncronas e assíncronas para o cumprimento das horas necessárias. Nele, desenvolvi quatro aulas assíncronas que tratavam de povos historicamente excluídos (mesmo interesse que tenho agora) e segui esta organização em

cada: Material de conteúdo conceitual apresentando fontes históricas, atividade e *box* com informações complementares. As duas primeiras aulas trataram sobre povos indígenas, a terceira trazia as mulheres como protagonistas e a quarta tratava da população negra, sempre propondo análises que proporcionassem a relação entre passado e presente.

Diante disso, como apresento uma proposta de caderno de atividades que tragam estes mesmos personagens como protagonistas, farei a seguir neste capítulo uma análise do PPC do curso e das disciplinas que foram contextualizadas até aqui. Para tanto, partirei das seguintes perguntas: Quais os objetivos desse curso de graduação? Quais as formas de avaliação? Quais delas pensavam na sala de aula da educação básica? Assim, entenderemos quais as principais contribuições para os desafios enfrentados na minha atuação no presente e as maiores aproximações com o que proponho produzir neste trabalho.

O Projeto Pedagógico do Curso e seu compromisso com a formação de professores

As experiências vivenciadas no curso de História entre os anos de 2018 e 2021, narradas na introdução deste capítulo, foram delineadas a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), posto em vigor a partir do ano de 2004. Este documento foi redigido para se adequar às diretrizes do Ministério da Educação (MEC), em especial às resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e CNE/CES 13, de 13 de março de 2002. Tais resoluções versavam, respectivamente, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de licenciatura, a carga horária dos cursos de licenciatura e os parâmetros para criação dos projetos pedagógicos dos cursos de História (tanto licenciatura quanto bacharelado).

Nesse sentido, o PPC aprovado em 2003 foi formulado a partir da necessidade de ser atualizado em diversos sentidos, para além dos documentos legais. Entre as justificativas, o primeiro ponto destacado é o fato de o currículo anterior estar em vigor desde 1988, construído para responder a um contexto distante do que se vivenciava (UFRN, 2004, p. 9). Somado a isso, no PPC são elencados como pontos cruciais a serem mudados: a dupla habilitação do curso em licenciatura e bacharelado, o que levava a um acúmulo de muitas responsabilidades para os alunos ao fim do curso; e o encadeamento das disciplinas em diversos pré-requisitos, gerando dificuldades para os alunos se manterem nivelados e, principalmente, manifestando um

desalinhamento com as novas concepções historiográficas sobre a linearidade do tempo (UFRN, 2004, p.12-13).

Para a promoção dessas atualizações, o documento faz um diagnóstico do currículo anterior, afirmando que “nem a Licenciatura nem o Bacharelado têm oferecido condições para uma formação teórica que se articule com a prática; tampouco têm introduzido o aluno no conhecimento do meio social onde deverá exercer suas atividades profissionais” (UFRN, 2004, p. 27). A partir disso, compreende-se que o corpo docente da época estava preocupado com a profissionalização dos estudantes que cursavam esta graduação.

Então, a fim de entender quais profissionais deveriam ser formados a partir desta nova reformulação, devemos considerar o perfil do aluno descrito no PPC. De início, temos uma descrição ampla que descreve a postura dos futuros licenciados e bacharéis; entretanto, como um dos principais objetivos do documento é a separação dessas duas habilitações, temos também tópicos específicos sobre cada profissional a ser formado. No tocante aos licenciandos, é previsto que eles deverão:

- Perceber os indivíduos na sua diversidade, de classes, de etnias, de culturas, estimulando o aluno a compreender de modo crítico as relações sociais.
- Estimular o aluno a situar-se como agente histórico e como ser integrado a uma comunidade humana, auxiliando-o a reconhecer e estreitar seus vínculos com a comunidade em que está inserido.
- **Estimular a atividade da pesquisa na escola, nas suas diversas possibilidades, incluindo aí o trabalho na intersecção com outras disciplinas.**
- **Adotar posição permanentemente indagadora e aberta à experiência a respeito de seus métodos de avaliação de aprendizagem e de ensino.**
- **Mostrar-se capaz de incluir como apoio no processo de ensino-aprendizagem o uso de tecnologias como a internet, o cinema e o vídeo.**
- **Manter-se inteirado a respeito dos rumos que a disciplina toma atualmente, no plano teórico e da pesquisa efetiva, quanto às novas problemáticas, métodos e abordagens.**
- Demonstrar postura ética na profissão, a que deve somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano. (UFRN, 2004, p. 39-40, grifos nossos)

Entre os sete pontos listados, percebemos que eles versam sobre uma formação historiográfica bem como sobre posturas profissionais e características necessárias para a carreira de professor, da educação básica principalmente. Em especial, os quatro pontos grifados podem ser entendidos como aqueles que demonstram a preocupação em tornar os graduandos deste curso como docentes conscientes de sua prática pedagógica, que não se preocupem apenas com uma mera “transposição” do que é aprendido na universidade.

Diante disso, a estrutura curricular deste PPC foi formulada com vistas a atender as mudanças almejadas e, especialmente, com o objetivo de formar licenciandos com este perfil. Como o interesse é analisar o plano de fundo da formação desta autora como professora, não trataremos sobre o perfil esperado dos habilitados como bacharéis. Assim, atendendo a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, é previsto que o aluno da licenciatura deveria cumprir “121 créditos, perfazendo um total de 1815 horas/aula, 210 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, 405 horas de Prática como Componente Curricular e 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado” (UFRN, 2004, p. 48).

Um dos pontos importantes dessa divisão entre as duas habilitações é a inclusão das horas de Prática como Componente Curricular (PCC), contando com a mesma carga-horária dos estágios supervisionados. Estes dois pontos foram definidos de acordo com a resolução supracitada. Desse modo, o documento institui que os alunos da licenciatura terão 20 disciplinas obrigatórias de “Formação Histórica” (entendemos aqui como as de responsabilidade dos professores do DEHIS/UFRN) que totalizariam 88 créditos, sendo 13 deles dedicados à PCC. Ademais, se somariam à formação as disciplinas “profissionais” (entendemos aqui como as que hoje são ofertadas pelo Centro de Educação/UFRN), com 16 créditos, bem como as “complementares” (definidas entre as optativas) que deveriam somar 44 créditos. E, mais uma vez, a PCC é citada como parte das disciplinas complementares, totalizando 14 créditos (UFRN, 2004, p. 53).

Entretanto, apesar da inclusão da PCC como parte do currículo, não há uma definição objetiva de como ela deveria ser praticada. Nesse documento, apenas é registrado que as atividades poderiam acontecer em “comunidades, em instituições como escolas, museus (como o Museu Câmara Cascudo), Arquivo Público do Estado, entidades e associações diversas” (UFRN, 2004, p. 53). Sobre este assunto, após a conclusão das primeiras turmas sob este currículo, tivemos uma análise da implementação dessa nova estrutura curricular como objeto de pesquisa de Aryana Costa (2010) em sua dissertação.

Tratando deste assunto, Costa (2010) fornece uma tabela com as disciplinas com as “horas de Laboratório”, contempladas. Estas são aquelas que teriam, portanto, a PCC inseridas como parte de seu planejamento. Como já citamos anteriormente, o PPC define a quantidade de créditos entre as disciplinas dedicados à prática; porém, nele não encontramos um descritivo de quais seriam elas. Assim, ela fornece os dados utilizados para construir a Tabela 1.

Tabela 1: Quadro de disciplinas com horas de PCC.

Disciplinas que teriam carga horária específica para a Prática como Componente Curricular	
<i>15 horas de Laboratório</i>	<i>30 horas de Laboratório</i>
<u>Métodos e Técnicas de Pesquisa</u>	Conservação de Documentos
<u>Metodologia da Pesquisa Histórica</u>	Arqueologia
<u>Pré-História</u>	Museologia
<u>História Contemporânea I</u>	Formação dos Estados Ibéricos
História Contemporânea II	História da Cultura
<u>História da América I</u>	História das Ideias Políticas e Sociais
<u>História da América II</u>	História Geral da Arte
<u>História do Brasil Colônia</u>	História da Arte Brasileira
<u>História do Brasil Império</u>	História da Arte Sacra
<u>História do Brasil República I</u>	<u>História Indígena no Brasil</u>
História do Brasil República II	História Agrária
<u>História do Rio Grande do Norte I</u>	História Urbana
<u>História do Rio Grande do Norte II</u>	

Fonte: Adaptado de Costa (2010, p. 65).

Cientes de que o currículo não é um documento estático, tendo passado por pequenas alterações entre 2004 e 2018, tentamos identificar a presença dessas prescrições nas disciplinas cursadas durante a experiência descrita no início do capítulo e que estamos tomando como ponto de partida. Desse modo, sublinhamos na Tabela 1 os componentes curriculares que em seus registros no SIGAA contém horas dedicadas a aulas práticas. Com isso, 11 dos 13 itens da primeira coluna permaneceram de acordo com a definição de 2004, inclusive com os mesmos códigos de identificação.

Tratando da segunda coluna, ela contém apenas disciplinas complementares/optativas, tendo elas o dobro de horas dedicadas a atividades de laboratório. Assim, de acordo com a descrição de créditos citada anteriormente, o discente da licenciatura deveria cursar sete entre as 12 opções para conseguir cumprir os 14 créditos estabelecidos pelo currículo. Entretanto, na descrição do documento do curso não há esta explicação, tampouco esta exigência foi observada durante nossa experiência na graduação entre 2018 e 2021. Isto pode ser observado a partir do

fato de que a única delas cursada foi *História Indígena* (que teve sua nomenclatura mudada para *História Indígena no Brasil* entre os anos de execução desse currículo).

As duas disciplinas obrigatórias não sublinhadas – *História Contemporânea II* e *História do Brasil República II* – permaneceram com a mesma nomenclatura, porém com códigos diferentes e não seguindo a previsão curricular para cumprimento de horas práticas. Isto nos levou então a identificar quais teriam sido as mudanças que ocorreram nesses componentes cursados entre sua definição no PPC e à época em que foram cursados (2018 a 2021) a partir de suas ementas, resultando na Tabela 2.

Tabela 2: Quadro de disciplinas com horas de PCC que tiveram suas ementas modificadas entre 2004 e 2021.

Comparação de disciplinas com PCC que tiveram mudanças na ementa entre o PPC (2004) e a experiência no curso (2018-2021)		
<i>Disciplina e semestre</i>	<i>Ementa no PPC de 2004</i>	<i>Ementa na oferta</i>
(HIS0006) Pré-história – cursada em 2018.1	A pré-história humana: conceitos básicos sobre a origem e sistemas taxonômicos da evolução. Estudos sobre pré-história asiática, europeia e americana: os achados arqueológicos e os estudos atuais.	A pré-história: conceitos básicos sobre a origem do homem e sistemas taxonômicos da evolução. Estudos sobre pré-história asiática, europeia e americana: os achados arqueológicos e os estudos atuais.
(HIS0012) História Contemporânea II – cursada em 2020.2	A revolução russa de 1917. O conflito ideológico no período entre-guerras: democracia liberal, fascismo, nazismo e comunismo. A crise do capitalismo internacional nos anos 1930. A 2ª Guerra Mundial e seus desdobramentos: a “guerra fria”, a descolonização da Ásia e África. O fim do bloco soviético e a “nova ordem mundial”.	O cenário mundial de 1914 a 1920. Ditadura e democracia entre as duas guerras. A ascensão dos povos não europeus. A Segunda Guerra e demais crises do mundo atual.
(HIS0015) História do Brasil Colônia – cursada em 2021.1	O processo colonizador e a distribuição de terras. O indígena frente à colonização e a distribuição de terras. Trabalho escravo e formas	O processo colonizador e encontros entre culturas. Grande lavoura e lavoura para autoconsumo. Trabalho escravo e formas de resistência. Política e

	de resistência. Grande lavoura e pequena produção. Ocupação do interior e a economia mineradora. Estrutura política-administrativa e poder local. Identidades e diversidades culturais. Crise do sistema colonial.	administração na colônia. Antigo Regime nos trópicos e Antigo Sistema Colonial.
(HIS0020) História do Rio Grande do Norte II – cursada em 2021.1	O republicanismo no Rio Grande do Norte e o sistema oligárquico. A cotonicultura potiguar e a “Divisão Internacional do Trabalho”. Movimentos populares nas primeiras décadas do século XX. A rearticulação oligárquica e as resistências nos anos 30. A 2ª Guerra Mundial e as transformações socioculturais. Industrialização e Populismo. Política e sociedade no final do século XX.	A transição do Império para a República no Rio Grande do Norte. Constituição e tensões do sistema oligárquico. Modernização de Natal. O movimento de 1930 e a reação aos Interventores. Os movimentos político-ideológicos entre as guerras mundiais. A 2ª Guerra Mundial e as transformações socioculturais no estado. Vida econômica. O Movimento de Natal. Populismos. O Rio Grande do Norte na Nova República.
(HIS0037) História Indígena no Brasil – cursada em 2020.1	Primeiros contatos entre indígenas e europeus (séc. XVI): alianças e guerras. A visão dos cronistas coloniais. A ação do Estado e da Igreja (séc. XVII – XVIII): escravidão, catequese e legislação colonial. Resistência indígena ao domínio colonial. Desaparecimento e “cabocliização” (séc. XIX – XX): legislação e questões territoriais. A questão indígena atual.	Povos indígenas e europeus no século XVI: contatos, alianças e guerras. As múltiplas formas de dominação: a ação do Estado e da Igreja (XVI-XVIII). As distintas respostas indígenas ao avanço colonial. Princípios da legislação indigenista (XVI-XXI). A invisibilidade indígena e a ideologia da “cabocliização” (XIX-XX). Aspectos culturais e sociais dos povos indígenas contemporâneos. Os índios na História do Brasil.

Fonte: Tabela construída pela autora com base em dados do PPC de 2004 e planos de curso obtidos a partir do SIGAA.

Então, dos 14 componentes da Tabela 1 que foram cursados, apenas cinco deles tiveram modificações em suas ementas²⁴; a saber: *Pré-História*, *História Contemporânea II*, *História do Brasil Colônia*, *História do Rio Grande do Norte II* e *História Indígena no Brasil*. No primeiro, percebemos apenas uma mudança pontual, o adjetivo “humana” foi substantivado e acrescentado em outra parte do texto; o que não significaria necessariamente alterações na demarcação temporal da disciplina ou nos assuntos a serem abordados.

No segundo, temos, visualmente, a maior mudança entre todos. A primeira ementa listava muitos eventos do mundo contemporâneo, deixando em um formato muito engessado, o que poderia causar a perda de liberdade pedagógica do docente na seleção de conteúdos, bem como uma falta de atenção aos temas do tempo presente que também podem e devem ser abordados nessa disciplina. Assim, na reformulação temos uma ementa mais enxuta, que tem sua centralidade nas duas grandes guerras do século XX, mas deixa em aberto demais eventos em paralelo, reconhecendo a importância do tratamento para com realidades não-europeias, sem restrições geográficas, bem como a preocupação com as demandas do mundo atual.

Já no terceiro, as alterações revelam uma preocupação de manter o componente alinhado aos grandes tópicos historiográficos da área. Enquanto na ementa de 2004 aparece “o indígena frente à colonização”, dando uma ideia de empecilho ao projeto colonial, na reformulação temos o termo “encontro de culturas”, ressaltando a participação de múltiplos povos na sociedade desse período. Temos o mantimento dos temas sobre trabalho escravo e gestão de terras; porém, os demais tópicos relativos à economia e gestão administrativa do território são substituídos pelas duas correntes historiográficas que debatem tal período: Antigo Sistema Colonial (ASC)²⁵ e Antigo Regime nos Trópicos (ART)²⁶.

Na quarta linha, temos como principal mudança a temporalidade a ser trabalhada. Na ementa de 2004, a disciplina iniciaria já com o republicanismo no Rio Grande do Norte e terminaria com questões do fim do século XX, ao passo que, em sua reformulação é incluída a transição do período imperial para o republicano e traz como período final a Nova República, demonstrando assim uma abertura ao debate das questões do tempo presente. Quanto aos

²⁴ Mudanças relativas à acentuação e pontuação foram desconsideradas.

²⁵ Corrente “paulista” inaugurada pelo historiador Fernando Novais com a publicação da obra “Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)”, em 1979, defendendo a ideia de que o Brasil era um elemento complementar na dinâmica da economia portuguesa durante o período do capitalismo comercial.

²⁶ Tese “carioca” que surge a partir de críticas à dualidade posta na obra de Novais, formalizando-se com a publicação do livro “O Antigo Regime nos Trópicos”, de Maria Fernanda Bicalho, Maria de Fátima Gouvêa e João Fragoso, em 2001, bem como com a criação do grupo de pesquisa homônimo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

demais termos, eles são reescritos com palavras similares ou substituídos por termos mais amplos: os temas sobre cotonicultura, divisão de trabalho e industrialização são substituídos por “vida econômica”; o sistema oligárquico aparece com atenção à sua formação e transformações; o termo “movimentos populares” é transformado em “reação aos Interventores” e “o Movimento de Natal”; e o populismo aparece no plural. Ademais, o tópico sobre a Segunda Guerra Mundial é mantido e temos a adição de outros dois: as mudanças entre as duas grandes guerras e a modernização da capital.

Por fim, a quinta disciplina, única ofertada como optativa por este plano de curso analisado, também demonstra algumas atualizações. Os quatro primeiros tópicos da ementa reformulada são repetições do que já existia com alguns ajustes: a palavra “contatos” muda de lugar na construção do primeiro; no segundo a oração é invertida, os termos antes apontados são substituídos por “múltiplas formas de dominação” e o marco temporal inicial muda do século XVII para XVI; a “resistência indígena” é trocada por “distintas respostas”; e o “desaparecimento” é substituído por “invisibilidade”. Ademais, é retirado o tópico sobre a visão dos cronistas, mas acreditamos que isso aconteceu pelo entendimento de que estes escritos também representavam uma forma de dominação dos povos originários, não necessariamente sendo deixado de discutir²⁷. Também, percebemos que o tema sobre atualidades é dividido em dois: um que contempla os aspectos socioculturais, trazendo um foco para o conhecimento de diferentes culturas indígenas; e outro que sintetiza tudo em “os índios na história do Brasil”²⁸, deixando em aberto a temporalidade da disciplina, pois o foco é tratar dos povos originários durante toda a história do país.

Então, com estas ementas, é possível perceber um cuidado do corpo docente em atualizar os seus conteúdos de acordo com os avanços dos estudos historiográficos, bem como discussões políticas da sociedade. Entretanto, é perceptível também que tais ementas não trazem nada a respeito da aplicação desses assuntos em contexto escolar. Ou seja, essa questão de

²⁷ E, de fato, foi um tema bastante presente em minha experiência.

²⁸ Sabemos que nos últimos anos o movimento indígena tem propagado a necessidade de mudança do termo “índio” para “indígena”, para não serem reconhecidos pelo nome dado pelos colonizadores. Entretanto, a ementa é anterior à essa discussão, que ainda não é consensual entre os pesquisadores. No âmbito da ANPUH, o Grupo de Trabalho (GT) “Os índios na História”, criado em 2009, teve seu nome alterado, por meio de votação em assembleia em 2023, para GT “Povos Indígenas na História”. A partir da presença digital desse grupo na rede social Instagram, por exemplo, percebemos que o termo estava em disputa desde 2021, pelo menos, quando no 31º Simpósio Nacional de História (SNH) os membros do GT inscreveram três simpósios temáticos, um deles usando “índios” e os outros a palavra “indígenas”.

colocar em prática, ou não, as horas de PCC ficariam à cargo da metodologia e avaliações da pessoa responsável pela disciplina a cada semestre.

Outrossim, a partir desses dados, percebemos uma não preocupação se os discentes cumpririam ou não as 405 horas de PCC previstas em seu currículo. Entendemos que essa análise está totalmente restrita aos documentos disponíveis *online*, podendo esse assunto ter sido pauta em plenárias do colegiado, reuniões de área e até mesmo reivindicadas pelos estudantes do curso. Levo em consideração também que a prática dos docentes não se restringe ao que está descrito na ementa ou cadastrado no sistema, não cabendo aqui o julgamento sobre as pretensões de cada um com sua disciplina.

Porém, considerando sempre a minha experiência, colocada aqui para análise, concluí o curso sem cumprir estas horas previstas. Considerando apenas os componentes sublinhados da Tabela 1, esteve previsto em minha graduação apenas 195 horas de PCC, menos da metade do que é posto como exigência no documento. A partir disso, para entender se houve acréscimo de PCC nos demais componentes cursados, foram consultados no SIGAA todos os planos de curso deles, com os mesmos códigos de quando ofertados. Afora os já aqui listados, apenas outros dois são cadastrados com horas de aulas práticas: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)²⁹, com 45 horas, do Departamento de Letras (DLET); e História da África, com 15 horas, do DEHIS. Com a soma dessas horas de PCC, temos aí 255 horas cumpridas, restando alguns questionamentos. Desde a implementação do PPC de 2004, em algum momento houve uma implementação efetiva das 400 horas de PCC? O DEHIS/UFRN traçou estratégias para proporcionar isso aos discentes? Acredito que se as respostas fossem positivas, no mínimo existiria uma conferência se os estudantes cumpriram essas horas ou não.

Colaborando com esta percepção, Costa (2010, p. 91), ao entrevistar coordenadores do departamento à época da conclusão das primeiras turmas já constatava que eles mesmos admitiam que estas horas não estavam sendo cumpridas. Sendo afirmado que elas apenas eram inseridas no plano de curso para cumprir a exigência e, em algumas ocasiões, se traduziam em seminários e visitas a museus. Portanto, o chão da escola, espaço para onde 80%³⁰ dos alunos

²⁹ Componente curricular que se tornou obrigatório para todos os cursos de licenciatura no país a partir do Decreto nº 5.626/2005.

³⁰ Este é o percentual correspondente ao número de vagas para ingressantes na licenciatura em História tanto em 2004 (primeira turma do currículo em questão) quanto em 2018 (último ano do currículo em questão). No Processo Seletivo (vestibular) de 2004 para o DEHIS/UFRN foram distribuídas as seguintes vagas: 20 para bacharelado (manhã), 30 para licenciatura manhã e 50 para licenciatura noite. Para mais informações conferir documento disponível em: <https://comperve.ufrn.br/conteudo/psanteriores/ps2004/documentos/EditalPS2004.pdf>. Já no

matriculados pretendem atuar, parece não ser uma preocupação nas disciplinas ofertadas pelo DEHIS/UFRN.

Aprendendo a ser professora com meus professores

Como tratei anteriormente, a questão do cumprimento das horas de PCC não se traduz na ementa das disciplinas, sendo necessário entender, então, as metodologias utilizadas durante o curso. Assim, voltando ao documento do curso, ele previa uma reformulação no processo ensino-aprendizagem da graduação em História, focando em uma atenção aos processos avaliativos. É destacado que “deve-se passar de uma avaliação exclusivamente de conteúdo, para uma avaliação das habilidades e competências desenvolvidas ou em processo de formação” (UFRN, 2004, p. 62). Então, elas deveriam servir para conferir se aqueles objetivos traçados para o perfil dos alunos formados estavam sendo atingidos.

Sabendo disso, decidi então seguir para uma análise de todas as disciplinas que cursei durante a graduação. A partir delas, selecionei como amostragem as atividades avaliativas e fiz a seguinte pergunta: quais delas proporcionaram o desenvolvimento de habilidades sobre/para o Ensino de História na Educação Básica? Seguindo o previsto pelo PPC, essa prática não deveria se restringir às 400 horas de estágio, então estou excluindo os componentes relativos aos estágios dessa análise. É importante considerar que, por regra da UFRN, as disciplinas sempre contam com três unidades, podendo existir mais de uma atividade avaliativa em cada. Como a divisão em vários trabalhos por unidade acabava sendo uma exceção, consideraremos aqui para a contabilização apenas as que tinham maior peso de notas.

No primeiro semestre, em 2018.1, a primeira experiência foi em História Antiga II, disciplina obrigatória. Na segunda unidade, o professor solicitou a produção, em grupo, de material didático sobre a Democracia ateniense (c. séc. V a.C.) para o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF). Junto a isso, na terceira unidade, foi solicitada a aplicação desse material em aula, com nossa turma de graduação. Todos deveriam contemplar o tema geral, mas cada grupo poderia seguir o viés que mais lhe agradasse. Com isso, decidimos (eu e mais dois colegas) colocar no centro da discussão desse período a importância das mulheres

SISU 2018 foram ofertadas 22 vagas para bacharelado (manhã), 34 para licenciatura manhã e 54 para licenciatura noite. O documento pode ser consultado em <https://sisu.ufrn.br/edicoes-antiores#2018>. Assim, as proporções foram iguais nesses dois anos, mas podem ter ocorrido oscilações neste intervalo de tempo.

para aquela sociedade. Apesar de toda a imaturidade sobre como funcionava a seleção de conteúdo para a produção de material para sala de aula, a sensação que experimentamos foi a de escolher o que gostaríamos de ter entendido melhor enquanto estudantes dessa etapa. De fato, foi desafiador encarar isso tão jovem no curso, mas com certeza me preparou para outras produções.

Nesse mesmo semestre, na disciplina de Introdução ao Estudo da História, foi solicitado um relatório sobre as condições de Ensino da História no Ensino Fundamental e Médio em nossas cidades de origem. Diante disso, realizei essa pesquisa por meio de formulário online respondido por docentes e discentes da escola estadual existente em minha cidade natal, tentando identificar as características e fragilidades do exercício da profissão naquele cenário. Assim, no primeiro semestre, das cinco disciplinas, apenas três avaliações estiveram relacionadas ao Ensino de História, representando 20% do total.

No semestre seguinte, ao cursar Didática da História, uma optativa, produzi, pela primeira vez como trabalho, um plano de aula em grupo, na segunda unidade. Como eu e meus colegas já estávamos vivenciando esse tipo de produção no PIBID, escolhemos produzir algo para 6º ano, turma que estávamos trabalhando, mas que poderia ser adaptado para qualquer idade. Então, construímos uma aula que visava responder às perguntas básicas da disciplina histórica: O quê? Quem? Quando? Como? Por quê? E, a partir de uma seleção de determinadas fontes, demonstraríamos como esta ciência funciona. Em seguida, nessa mesma disciplina, o trabalho da terceira unidade seria aplicar esta aula para a turma. Desse modo, demonstramos como ela funcionaria e as possibilidades de adaptação a partir da escolha de fontes diferentes.

Ainda em 2018.2, na disciplina Os Excluídos da História do Brasil Republicano, primeira unidade, fomos instruídos a produzir, em grupo, outro material didático, dessa vez sobre os negros no pós-abolição. Como já havia a experiência anterior, queríamos melhorar de acordo com o que aprendemos, buscando promover um maior diálogo entre os temas discutidos em aula e aquele material, acrescentando outros materiais em *boxes* que proporcionariam interações diferenciadas de acordo com a realidade aplicada. Na segunda unidade, o trabalho consistiu em fazer uma análise de um material didático escolhido pela professora, investigando seus problemas, potencialidades e possibilidades de uso na escola, relacionando tudo isso às discussões da disciplina. Na terceira unidade o desafio aumentou, deveríamos desenvolver e aplicar na turma uma sequência que tratasse sobre algum grupo historicamente excluído. Assim, desenvolvemos uma sequência didática sobre os direitos das mulheres, utilizando como ponto

de partida a luta no contexto da Revolução Francesa (1789)³¹ e traçando conexões com a questão do voto feminino no Brasil; nisso, produzimos todos os materiais complementares a serem usados na sequência, como texto didático e *slides*. Portanto, das sete disciplinas cursadas, apenas nas optativas foi proporcionado o contato efetivo com questões que podem ser encaradas na atuação dos licenciandos, totalizando cerca de 23,8% do total de atividades.

No semestre seguinte, de 2019.1, tive atividades focadas no ensino em duas disciplinas obrigatórias para licenciaturas. Em *Didática*, criamos um plano de aula, de acordo com os ideais que estávamos aprendendo, sobre os direitos trabalhistas no Brasil. Em *Fundamentos da Psicologia Educacional*, em conjunto com uma colega de Artes Visuais, criamos uma sequência didática sobre a arte como forma de protesto no passado e no presente, nos baseando nas teorias aprendidas para tornar o planejamento acessível para alunos surdos. Visto que são disciplinas obrigatórias para todas as licenciaturas, as demais atividades focaram em análise de questões teóricas da educação em geral e dos trabalhos dos colegas, uma vez que os objetivos não são traçados com base em uma disciplina específica, contendo alunos de cursos variados. Com isso, das seis disciplinas cursadas, 11,1% das avaliações proporcionaram alguma experiência prática para o ensino³².

Em conseqüente, 2019.2, na disciplina de *História do Brasil Império*, na terceira unidade, produzimos mais uma vez um material didático. Este deveria tratar especificamente sobre os quilombos, então produzimos um capítulo de livro chamado “Quilombos Ontem e Hoje” que continha *boxes* informativos, textos complementares, imagens e atividades para os alunos. À essa altura, após as experiências anteriores, encarava esse tipo de atividade de forma mais tranquila, pois já estava traçando minha identidade profissional. É importante destacar que, nessas três disciplinas nas quais produzimos materiais didáticos até então, o trabalho não foi posto sem boas orientações, incluindo em todas elas a análise prévia de livros didáticos em sala de aula, proporcionando reflexões sobre o que faríamos diferente para usar em nossas atuações.

Neste mesmo período, em *História Moderna II*, foi solicitado um plano de aula como uma atividade avaliativa. Diferentemente das outras ocasiões, não tivemos discussões em sala

³¹ Faz-se necessário destacar que aquela era a primeira disciplina sobre História do Brasil que eu e meus colegas de turma decidimos cursar. E, nas nossas cabeças de calouros, não existia um grande repertório de temas de aula sobre o Brasil e, por isso, escolhemos um tema que tivemos afinidade na escola e a partir dele pensamos em algumas conexões com o que estava próximo a nós.

³² Vale ressaltar que na disciplina de *Teoria da História* tivemos uma atividade de aula para analisar a causalidade nos livros didáticos. Porém, não configurou como maior nota da unidade e por isso não está nessa contagem.

sobre como deveríamos pensar essa aula, nem houve socialização posterior com os colegas. Por esse motivo, aproveitando que havíamos feito a sequência didática do semestre anterior com um recorte temporal que contemplava a disciplina, apenas a reorganizamos, adaptando ao modelo que o professor solicitou. Assim, entre os 5 componentes curriculares cursados, foram 13,3% de atividades relacionadas ao ensino. No semestre seguinte, 2020.6, durante a pandemia, o período foi suplementar e condensado. Nele, cursei duas disciplinas e não houve foco específico no ensino de história, pois havia outras preocupações mais latentes naquele contexto. Então, não houve experiências que colaborem com esta contagem.

Seguindo na trajetória, em 2020.1, contei com duas disciplinas que focaram diretamente no trabalho com o Ensino de História. Em primeiro plano, em *História do Brasil República I*, as três unidades estavam relacionadas ao chão da escola. Na primeira unidade, de forma individual, escolhemos um livro didático para analisar como apareciam temas, eventos e personagens da história brasileira no recorte temporal que estávamos estudando; escolhi um livro de 5º ano, que havia sido utilizado recentemente pelo meu pai em sala de aula, e era um material diferente dos que costumava entrar em contato (livros do EFAF ou EM). Para a segunda unidade fomos divididos em grupos, a partir dos quais deveríamos produzir, aproveitando o formato em voga no período, uma videoaula acerca de um dos temas da Primeira República protagonizados por grupos historicamente excluídos; nessa ocasião, tratamos sobre o início do movimento feminista no Brasil. Antes desses vídeos serem produzidos, criamos coletivamente um formulário *online* que foi encaminhado para professores de História do nosso estado, a fim de entender os desafios que estavam sendo enfrentados durante o período de aulas remotas; assim, conseguiríamos produzir um material de acordo com as fragilidades apontadas. Por fim, para a terceira unidade, juntamos tudo o que havíamos produzido ao longo do semestre e transformamos em uma exposição virtual no *Padlet*, construindo uma narrativa que partia da análise dos livros que havíamos escolhido individualmente, perpassava pelas respostas dos professores em sala de aula naquele momento, juntando esses argumentos para justificar a importância da videoaula feita. Desse modo, tivemos um trabalho construído em partes, que resultou em grandes aprendizados para a turma.

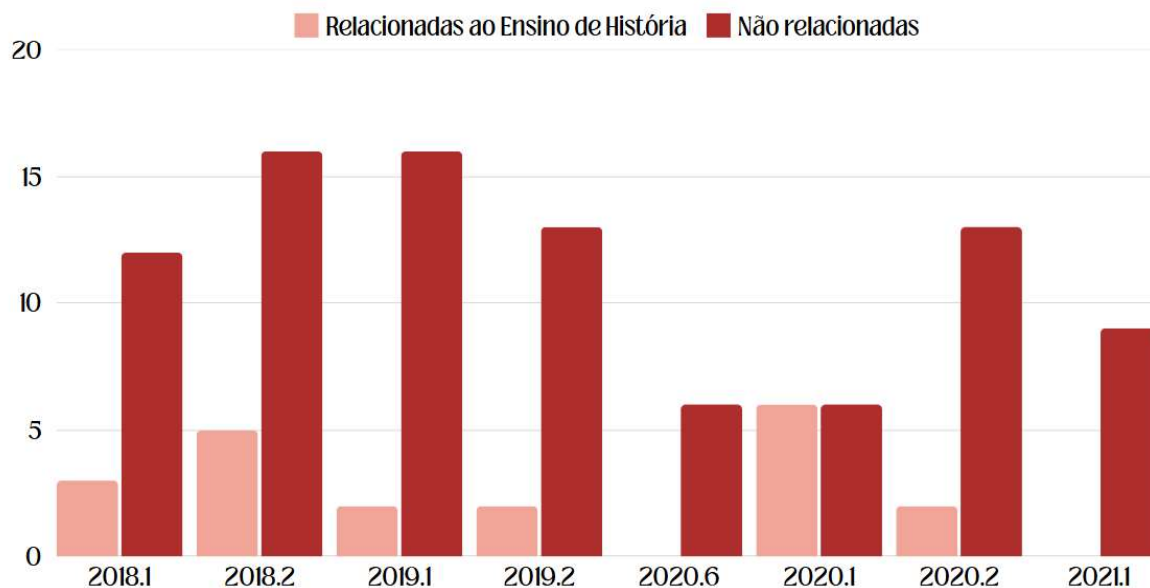
Ao mesmo tempo, vivenciei uma proposta semelhante na disciplina optativa *História do Ensino de História*. Logo no início do semestre fomos apresentados à avaliação contínua que estaria dividida entre as três unidades, mas que partiria de um mesmo objeto: um livro didático. O professor deixou em aberto a escolha do livro e a possibilidade de analisar qualquer outro material de apoio ao professor. A partir disso, lembrei logo dos cadernos de planejamento

que meu pai (professor dos anos iniciais) sempre fazia, anotando tudo de suas turmas. Com isso, selecionei um de seus cadernos, o que, inclusive, me ajudou com a escolha do livro analisado para a outra avaliação, pois assim teria o contato com dois objetos da cultura material escolar que dialogavam entre si. Nisso, na primeira unidade analisei a materialidade do objeto, na segunda tratei sobre a biografia do autor (no caso, o professor dono do caderno) e na terceira o foco foi sobre o conteúdo dele. Assim, juntando essas três partes, ao final da disciplina cada aluno tinha um artigo produzido³³. Com isso, como nesse semestre estava cursando apenas quatro disciplinas, além de um estágio obrigatório, estive totalmente imersa no contexto de produções para/sobre o chão da escola, representando 50% do total. De fato, uma experiência que se distanciou bastante das demais.

Em sequência, em 2020.2, tive duas avaliações individuais que solicitaram a produção de planos de aula. Primeiro, na terceira unidade de *História do Brasil República II*, deveríamos pensar no contexto brasileiro pós Jornadas de Junho de 2013, diante da problemática de levar questões do tempo presente para o Espaço Escolar que ajudassem na compreensão da crise política que vivenciávamos (ou ainda vivenciamos). Com isso, planejei quatro aulas que tratavam dos valores da sociedade brasileira envolvidos no golpe de 2016, entendendo as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no contexto da política. Em paralelo, na mesma unidade em *História da África*, nos foi proposto analisar uma obra de alguma personalidade negra, transformando isso também em plano de aula, o qual os fiz a partir do livro “As alegrias da maternidade”, de Buchi Emecheta. Com isso, tive um total de 13,3% de atividades que se somam ao fator que estou analisando. Por fim, em 2021.1, cursei apenas três disciplinas obrigatórias e o último estágio. Nesse contexto, nenhuma das atividades avaliativas delas dialogavam com o contexto escolar.

³³ Para mais informações sobre esta atividade, é possível conferir meu artigo produzido e publicado no Boletim Historiar. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/18556> .

Gráfico 1: Contagem das atividades avaliativas em cada semestre da Licenciatura em História na UFRN (2018-2021) que estiveram relacionadas ou não ao Ensino de História.

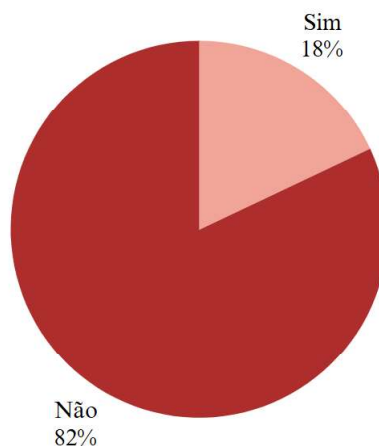


Fonte: Gráfico construído pela autora a partir de documentos registrados no SIGAA ou guardados em seu arquivo pessoal.

A partir de todos esses dados, produzi o Gráfico 1 que condensa tais informações e possibilita uma melhor visualização dos números ao longo dos semestres. A partir dele podemos perceber que não existiu um equilíbrio entre as atividades avaliativas de um mesmo semestre, ou durante todo o curso. Isto evidencia que, apesar de todas as reuniões de planejamento que ocorrem durante um semestre (do Colegiado, de áreas de estudo, de disciplinas ofertadas por período etc.), os modelos avaliativos se concentraram majoritariamente em provas escritas sobre os textos do plano de curso ou apresentações de seminário. Desse modo, as atividades relacionadas ao Ensino de História³⁴, que possibilitariam o desenvolvimento de competências e habilidades para a prática em sala de aula, eram deixadas ao cargo de cada professor, que em sua liberdade pedagógica, poderia decidir quais elementos acreditava ser mais relevantes para formar outros professores de História.

³⁴ É importante frisar que as atividades aqui contabilizadas foram aquelas relativas a práticas no chão da escola, considerando a principal função da formação em licenciatura. Entretanto, entendo que o campo de Ensino de História não se resume a isso e afirmo que outras experiências práticas foram vivenciadas ao longo do curso, como uma exposição sobre patrimônios potiguares idealizada durante a disciplina de Memória e Patrimônio Histórico, com a professora Margarida Oliveira, a partir da qual planejamos um evento para o público de funcionários terceirizados do setor de aulas.

Gráfico 2: Percentual das atividades avaliativas ao longo da licenciatura em História na UFRN (2018-2021) que estiveram relacionadas ou não ao Ensino de História.



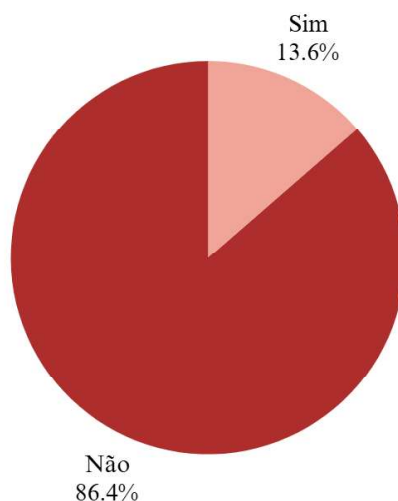
Fonte: Gráfico construído pela autora a partir de documentos registrados no SIGAA ou guardados em seu arquivo pessoal.

Condensando estes dados em valores percentuais, temos os Gráficos 2. A partir dele, percebemos que entre as 37 disciplinas cursadas, apenas 18% das atividades estiveram relacionadas ao Ensino de História, o que corresponde a 20 delas. Estes dados comprovariam, então, a ideia anterior de que a formação para o chão da escola não era prioridade para este departamento, descumprindo os objetivos ansiados no PPC de 2004. A discussão, portanto, vai além do cumprimento das horas de PCC, evidenciando que a formação de professores de História é pautada majoritariamente em discussões historiográficas, sem se preocupar com a empregabilidade desses discentes que têm no chão da escola suas maiores possibilidades de atuação. Com isso, não estou supondo que os docentes deveriam trabalhar de uma forma ou de outra, apenas partindo da ideia de que, para os licenciandos se tornarem mais preparados para o exercício de sua profissão, atividades nesse viés deveriam ser mais frequentes durante as próprias disciplinas. Sabemos que existem diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão com os quais podemos complementar a nossa formação, mas muitos discentes têm outras responsabilidades e não conseguem participar de tais oportunidades, tornando este um processo de formação excludente.

Analisando com outro recorte, devemos levar em consideração que dessas 20 atividades, nove foram realizadas em disciplinas optativas, de livre escolha, e outras duas em componentes obrigatórios das licenciaturas, nos quais já se pressupõem esse tipo de prática. Então, o Gráfico 3 considera apenas o contexto dos componentes obrigatórios ofertados pelo DEHIS/UFRN, que

eram 22, e o percentual cai para cerca de 14%. Com certeza muitos aprendizados foram construídos durante os outros 86% de avaliações, me tornando uma historiadora que consegue analisar fontes, entender processos históricos, compreender diferentes teorias, entre tantas outras habilidades importantes para minha atuação. Mas, se voltamos ao “para quê” estamos sendo formados, que é para a atuação na educação básica, parece que esse sentido passa despercebido pela maioria das disciplinas. Então fica a questão: quem deve se preocupar com a formação dos professores de História se os próprios não o fazem?

Gráfico 3: Percentual das atividades avaliativas de disciplinas ofertadas pelo DEHIS/UFRN como obrigatórias ao longo da licenciatura em História na UFRN (2018-2021) que estiveram relacionadas ou não ao Ensino de História.

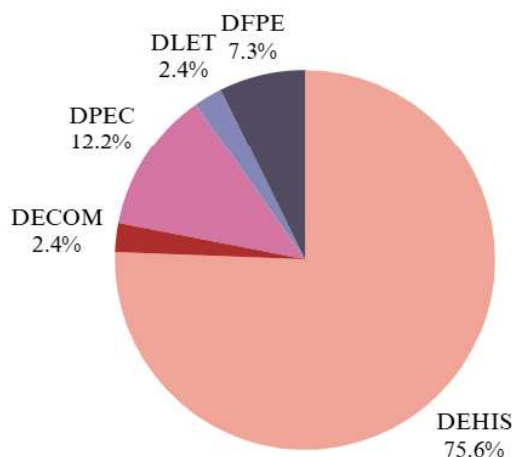


Fonte: Gráfico construído pela autora a partir de documentos registrados no SIGAA ou guardados em seu arquivo pessoal.

A fim de entender melhor o peso desses números, outro ponto deve ser colocado. São nessas 22 disciplinas onde os estudantes passam a maior parte do seu tempo, estando sob a tutela de um mesmo departamento que poderia criar mais diálogos entre seus componentes, proporcionando uma formação mais diversificada e alinhada aos objetivos pelos quais o curso foi criado. Somam-se a elas as 10 disciplinas optativas, 5 comuns à todas as licenciaturas e 4 estágios obrigatórios, totalizando 41 componentes. No meu caso, cumpri todas as horas com a seguinte organização: 31 ofertadas pelo DEHIS, 5 pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC), 3 pelo DFPE, 1 pelo DLET e 1 pelo DECOM. A partir disso, temos a constituição do Gráfico 4, demonstrando que 75,6% do meu curso foi ofertado exclusivamente pelo DEHIS. Considerando este alto índice, se torna ainda mais evidente a importância dos

docentes desse departamento se preocuparem com o “ensinar a ensinar” tanto quanto ou mais que os responsáveis pelos estágios obrigatórios.

Gráfico 4: Percentual distributivo dos componentes cursados ao longo da licenciatura em História na UFRN (2018-2021) de acordo com seus departamentos.



Fonte: Gráfico construído pela autora a partir de documentos registrados no SIGAA ou guardados em seu arquivo pessoal.

Portanto, estes dados revelam uma face do que vivenciei ao longo da graduação. De forma alguma, resumem o que aprendi nesse período, mas servem para demonstrar como cada discente vive a universidade de acordo com o que tem vontade e, sobretudo, está ao seu alcance. Tenho consciência de que muitos desafios postos em algumas dessas atividades foram essenciais para minha formação enquanto profissional, mas também tenho convicção de que o sentimento de “estar pronta” para entrar em sala de aula no ano seguinte à minha formação foi forjado graças às demais experiências que tive nesse processo, em especial o PIBID.

Sendo estudante-professora

Como previsto também no currículo, os alunos devem cumprir horas complementares em projetos, cursos ou eventos. Quanto a isso, como relatei anteriormente, iniciei minhas primeiras experiências em sala de aula a partir do PIBID. À época, o subprojeto era coordenado pelas professoras Margarida Oliveira e Juliana Souza, que instrumentalizaram a mim e mais 23

graduandos a utilizar o método histórico para atingir os objetivos necessários em sala de aula. Entre os objetivos específicos do PIBID/UFRN está “desenvolver experiências focadas na prática docente que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente nas áreas de abrangência deste Projeto” (Brasil, 2010). Acredito que este era o ponto mais colocado em prática na nossa preparação. Desde o início da experiência, fomos orientados a conhecer a realidade da escola e de nossos estudantes, elaborando relatórios diagnósticos e, a partir deles, e da observação diária do andamento das aulas com os supervisores, propor aulas que ajudassem a solucionar os problemas encontrados.

Nos primeiros 6 meses, acompanhei uma turma de 1ª série do Ensino Médio (EM), na Escola Estadual Zila Mamede. De acordo com a organização da instituição, aquele grupo de alunos formava a turma “C” daquela série, e, entre os estigmas esperados para as classes com as letras mais distantes do início do alfabeto, tínhamos um cenário de grande apatia ao ambiente escolar e, conseqüentemente às aulas de História. Então, diante da temática da Democracia ateniense elaboramos um projeto que incentivasse aos estudantes a perceber como a democracia pode ser exercida no ambiente escolar, utilizando como fontes reivindicações de alunos da própria escola que haviam sido televisionadas em anos anteriores. Após aula expositiva-dialogada, a turma foi incentivada a discutir quais melhorias desejavam para a instituição; para isso, foram divididos em grupos e foram distribuídos entre as demais turmas da escola para fazer pesquisa com os outros estudantes, elaborando em seguida uma listagem das demandas coletivas. Com isso, diante do objetivo de exercitar a democracia naquele ambiente, foi realizada uma votação na turma para determinar as prioridades para resolução. Com isso, cada grupo construiu cartazes com as questões escolhidas e possíveis resoluções que foram expostos durante a Semana da Cidadania, projeto idealizado pelo nosso supervisor. Esse foi um trabalho que necessitava de um trabalho ativo dos alunos e diálogo com outras pessoas da escola e seu resultado demonstrou como aqueles estudantes, quando motivados, poderiam alcançar os objetivos planejados.

Essa experiência serviu como base para o ano seguinte. Nele, passei a acompanhar a turma de 6º ano “D”, dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EFAF), na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas. Semanalmente, éramos desafiados a montar estratégias para motivar aquela turma de pré-adolescentes que muitas vezes não entendia a importância de frequentar as aulas. Diante disso, estando mais uma vez trabalhando com a Antiguidade, o desafio se tornava maior em fazer com que compreendessem a distância temporal com a qual estávamos lidando.

Com isso, ao longo do ano tivemos como objetivo principal estimular aqueles alunos a sonharem, se entendendo como cidadãos com direitos e existindo muitas possibilidades de futuro a ser trilhado. Então, na maioria das aulas, estimulávamos a criatividade dos estudantes para se imaginarem como pertencentes daquele passado estudado, entendendo como os aspectos escolhidos ainda existiam no presente. No fim do ano letivo, as produções de colagens, desenhos, textos e cartazes dos alunos foram expostas em mostra escolar. Sem dúvidas, estes 18 meses de participação no projeto moldaram a trajetória que eu seguiria. Assim, fui aperfeiçoando e aplicando estes conhecimentos nas oportunidades seguintes de bolsas e estágios.

Minha experiência seguinte em sala de aula aconteceria no Estágio II, o qual me matriculei no semestre 2020.1, iniciado em fevereiro daquele ano. Para essa etapa, devemos cumprir uma carga horária de monitoria em uma turma do EFAF ou EM e, a partir das observações, criar e aplicar um projeto de intervenção que contribua para a aprendizagem em História daqueles estudantes. Devido às consequências da pandemia isso teve que acontecer de forma remota, entre os meses de outubro e dezembro. Então, esta etapa foi cumprida em uma turma de 2ª série do EM da Escola Estadual 20 de Setembro, situada em Olho D'água do Borges. Como de costume, o primeiro passo, junto às observações, foi a coleta de um questionário diagnóstico, a partir do qual uma resposta se tornou a situação-problema para o desenvolvimento do projeto. Um estudante, que havia se identificado como negro, afirmou em uma das perguntas que a História serve para aprender sobre “branquelinhos e guerras”, motivando então à idealização de uma intervenção que levasse à reflexão como outros sujeitos (além de homens brancos) protagonizaram/protagonizam eventos históricos. Diante da temática do iluminismo, a qual estava sendo trabalhada pela professora supervisora, montamos uma sequência de dois encontros síncronos, cada um trazendo um grupo social diferente. Na primeira aula tratamos sobre a Revolução Francesa, estendendo a discussão para a atuação das mulheres nesse processo, comparando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão com a Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã, o que gerou o engajamento da turma em discutir questões sobre a participação feminina na política e a luta feminista na contemporaneidade. Na aula seguinte, a discussão ocorreu em torno da Revolução Haitiana, colocando em evidência a luta do povo negro naquele país, as consequências desse processo e permitindo que discutíssemos como esse histórico reverbera no nosso presente, sendo mais uma vez uma aula com bastante participação dos estudantes.

Em paralelo a esse estágio, iniciava as minhas vivências no PRP, no qual permaneci por dois módulos. Devido o calendário da escola na qual atuávamos e por escolha dos coordenadores, até o fim de 2020 nossas atividades foram voltadas à formação teórico-metodológica e atividades de pesquisa acerca da Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel, a fim de compreendermos o seu histórico e o público ao qual atende. Desse modo, o contato de forma remota com os estudantes só aconteceu em fevereiro de 2021, quando ainda seria concluído o calendário letivo do ano anterior. Para isso, fomos divididos em pequenos grupos, cada um ficaria responsável por uma turma, ficando eu e mais dois colegas alocados na 3ª série do EM.

Nesse contexto, deveríamos planejar três momentos com a turma, entre síncronos e assíncronos. Desses, dois deles dialogavam com a temática a qual estou tratando agora: uma aula síncrona sobre o Movimento Queremista, a partir da qual discutimos sobre a importância da organização da classe trabalhadora; e outra aula síncrona sobre o voto feminino e a participação feminina na política. As duas aulas foram pensadas no contexto da Era Vargas, assunto que estava sendo trabalhado pelo preceptor, mas colocando como protagonistas os trabalhadores e as mulheres a partir de diferentes fontes históricas, semelhante ao modo como trabalhávamos no PIBID. De fato, essas duas experiências acabaram proporcionando mais aprendizados em relação ao planejamento, uma vez que nos encontros em si apareceram poucos alunos que não faziam muita questão de participar da aula³⁵.

No módulo seguinte do programa, optei por utilizá-lo como equivalente ao Estágio III, fazendo com que eu e mais quatro colegas na mesma situação fôssemos destinados a acompanhar o 9º ano, única turma do EFAF que a escola ofertava. O ano letivo começou em maio e até o mês de setembro houve algumas mudanças na legislação quanto o retorno dos alunos às escolas, porém enquanto bolsistas só estávamos permitidos a atuar de forma remota, o que proporcionou aulas tanto com todos os alunos *online* como situações em que apenas nós bolsistas teríamos de atuar com alunos que estavam presencialmente no laboratório de informática da escola.

Como estava trabalhando com um grupo maior dessa vez, apenas 1 momento síncrono ao qual estive responsável estive em diálogo com a temática deste trabalho. Planejamos uma

³⁵ Isto era sintomático de um exaustivo ano letivo que estava ocorrendo em formato inédito e, naquela situação de alunos concluintes, muitos apenas tinham a preocupação de garantir seu certificado de conclusão, dentre outras prioridades do seu contexto familiar. Como não é o objetivo, não entrarei mais a fundo nos problemas enfrentados nesse período pandêmico.

aula que, tratando do contexto da Primeira República, discutisse como as ideias modernistas do período geraram uma série de exclusões sociais que permanecem até os dias atuais. Essa discussão ocorreu primeiramente a partir de uma análise de imagens, com as quais observamos os ideais que aquela sociedade tinha para corpos femininos brancos e negros, um momento que proporcionou uma boa participação da turma. Em seguida, demos enfoque nas reformas urbanas do período e o processo de favelização nas grandes cidades, proporcionando o diálogo com o tempo presente. Nas demais aulas seguimos com outros enfoques e, por esse motivo, não serão tratadas aqui.

Concomitante a esta experiência, cursei o último estágio exigido no curso: o Estágio IV, voltado para turmas de Ensino Médio. Também no formato remoto, aproveitei para retornar a um dos meus espaços de formação: o campus Apodi do IFRN. Na instituição, as aulas foram organizadas em formato de módulo com duração de sete semanas e correspondendo a um semestre das disciplinas cursadas, com momentos síncronos e assíncronos. Diante disso, foi acordado com a supervisora que assumiria a regência em dois encontros síncronos e quatro assíncronos. Essa foi minha primeira oportunidade de assumir uma turma sozinha, uma vez que todas as experiências anteriores tinham acontecido em dupla/grupo. Devido ao curto tempo de duração da disciplina, entre julho e setembro daquele ano, minha proposta foi trabalhar com a turma materiais complementares aos assuntos que seriam tratados pela professora supervisora.

Vale salientar que o IFRN tem uma organização curricular diferente das demais instituições de Ensino Médio. Por ter um curso técnico integrado, tem duração de quatro anos e, com exceção de português e matemática, as demais disciplinas propedêuticas são condensadas em dois anos do curso. História, por exemplo, entra na grade curricular de todos os cursos apenas no 3º e 4º anos de estudo. Assim, visto que acompanharia uma turma de 4º ano do integrado em Informática, estava previsto um conteúdo de extenso recorte temporal, da Modernidade à Contemporaneidade. Com isso, de acordo com o cronograma estabelecido, ficaria responsável por dois momentos na terceira semana do módulo, que coincidiria com a temática do período colonial nas Américas. Para tratar desse assunto, planejei uma sequência de dois encontros que seguissem com um mesmo sujeito ao longo do tempo: os indígenas no Brasil.

Então, no primeiro encontro discutimos sobre o tratamento com essa população no período colonial e no segundo estendemos para o período colonial e contemporaneidade, focando em exemplos do Rio Grande do Norte. No mesmo dia de cada encontro também foram encaminhadas as atividades assíncronas que tratavam da mesma temática, mas explorando

outras fontes históricas. Na primeira aula assíncrona, eles deveriam realizar uma entrevista com algum membro da família e, após isso, comparar a narrativa oral com os discursos apresentados nas fontes dispostas no material. Na segunda, como havíamos tratado sobre o tempo presente no momento síncrono, foram apresentadas como fontes algumas notícias sobre a vacinação contra Covid-19 para indígenas, a partir das quais os estudantes deveriam comentar sobre o papel do Estado e da população civil diante das polêmicas que estavam acontecendo em torno do assunto.

Apesar de não continuar a regência de forma síncrona, continuei acompanhando a turma durante todos os encontros, nos quais pudemos discutir brevemente sobre as produções deles nas minhas propostas. Posteriormente, na quinta e sexta semana apliquei as outras duas atividades assíncronas, também dialogando com os temas trabalhados pela supervisora. Seguindo com a proposta das aulas anteriores, continuei escolhendo grupos historicamente excluídos da historiografia. Assim, o terceiro momento assíncrono utilizou como ponto de partida a organização feminina durante a Revolução Francesa, propondo um diálogo com a participação de mulheres na política brasileira contemporânea. Por fim, a quarta atividade trazia um histórico das leis relativas à população negra durante o século XIX, tendo como paralelo obras contemporâneas que tratam das memórias da população afrobrasileira.

Outrossim, nesse componente curricular também fomos provocados a produzir algum material didático a ser utilizado naquele contexto de aulas remotas. Por isso, para além das apresentações de slides das aulas síncronas, o material das aulas assíncronas foi cuidadosamente planejado e reunido em um caderno de atividades que seguia uma lógica de diálogo com os momentos síncronos, contextualização de novos repertórios e uma seção intitulada “Fique por dentro”, com indicação de materiais como vídeos e *podcasts* que se relacionassem à temática. Com isso, foi nessa última experiência quando pude exercitar minha autonomia docente pela primeira vez e contemplar que estava pronta para assumir o que viesse em seguida.

Diante de tudo isso, é importante salientar que todas essas experiências reverberaram, de alguma forma, na minha prática nos últimos quatro anos. Como narrei na introdução desta dissertação, seja em uma escola pública do interior do estado, ou em escolas das redes privada e pública da região metropolitana, sempre busquei inserir no meu planejamento questões sobre respeito e diversidade, proporcionando reflexões que os alunos levem para além da escola. Assim, ressaltamos que, as possíveis lacunas deixadas pelos componentes curriculares não puderam ser percebidas ao considerarmos o todo de minhas vivências, uma vez que essas coisas não aconteciam de forma separada, sendo esse o sentido da vida universitária.

CAPÍTULO 2: APROFUNDANDO AS RAÍZES

A partir do que levantamos e analisamos no capítulo anterior, vimos que as experiências que tive durante a minha graduação auxiliaram, de certo modo, a pensar sobre os problemas que eu enfrento constantemente na minha prática docente. Mesmo assim, acredito que uma graduação nunca será totalmente suficiente para preparar plenamente para sala de aula, uma vez que o profissional de história (e qualquer outro) necessitará sempre de atualizações em suas práticas. Apresentamos esse capítulo 2 pensando em construir um escopo bibliográfico sobre os temas “gênero”, “raça” e “classe” como ponte para o produto desta dissertação, mas, também, apontando em como os trabalhos anteriores me ajudam a repensar e refletir o que vivo no chão da escola.

Para isso, separamos esse capítulo em três partes. A primeira será uma contextualização sobre os processos de realocação desses temas para um primeiro plano na academia como preocupações principais dos temas de pesquisa. Com isso, a leitora ou o leitor desse texto entenderá o estado do nosso produto, contribuindo para os estudos Pós-Coloniais. A segunda será uma revisão bibliográfica sobre esses temas para o Ensino de História, com foco no ProfHistória. Isso me auxiliará a explicar como o meu produto se destaca dos demais, com os pontos de confluência e divergência que encontro nos trabalhos anteriores e de que forma eu posso ajudar outras professoras e outros professores a enfrentar ou refletir problemas semelhantes que possam passar em suas práticas docentes.

Por fim, demonstraremos como uma mudança de perspectiva histórica pode ser significativa para o chão da escola. Nesse caso, farei pontes com a minha formação (capítulo 1) e o meu produto (capítulo 3), explicando como as minhas experiências me ajudam a entender o meu presente e projetar o futuro da minha prática docente. Minha ideia foi em propor uma reformulação de um senso comum, de que a “História é só decorar personagens históricos”. Partindo desse pressuposto, o primeiro passo para inserir um discurso contra o racismo e machismo seria trazer para primeiro plano mulheres de diferentes perfis que foram pioneiras em diversas áreas e apresentar as suas contribuições para a sociedade.

Claro que temos outras tantas, mas escolhi vinte personagens para alunos do 9º ano por causa das minhas próprias experiências em sala de aula indicarem que esse é um número até mais que suficiente para iniciar uma reflexão com essas turmas, conforme analisarei nessa

terceira parte do capítulo. Meu objetivo é que esse produto inicie um debate que reestabelece o que são personagens históricos, de modo que os alunos ressignifiquem esse espaço, aprendendo sobre mulheres de diferentes classes e pioneirismos na sociedade brasileira que protagonizaram suas próprias histórias.

Ressignificações de “gênero”, “raça” e “classe”

A segunda metade do século XX nos mostra um mundo em contextos de Guerra Fria e ditaduras que exigia um esforço das Humanidades por renovações oriundas dessas prerrogativas. Ao longo dos anos 1980, tivemos o que foi chamado de Teoria Pós-Colonial, com um dos seus pioneiros o estudo de Edward Said (1978), o *Orientalismo*. Nele, vimos que as identidades são construídas em relação ao Outro, transformadas a partir das relações que as sociedades possuem. Em seu caso, Said analisou a construção da visão europeia sobre o Oriente, utilizando fontes literárias e analisando o discurso presente nelas.

Vimos nessa década de 1980 reflexões que aprofundavam essa visão do “Outro”, como a de Gayatri Chakravorty Spivak, “Pode o Subalterno Falar?”, um texto que questiona os fundamentos das epistemologias dos colonizadores ao evidenciar os conhecimentos construídos pelos colonizados, subalternizados em seus espaços pelos dominantes. Atualmente, as análises dessas construções sobre o Outro não dizem respeito apenas a uma sociedade em uma temporalidade específica, mas abrange outras questões, tais como: sociedades antigas, sociedades modernas, grupos identitários, distinções socioeconômicas; sempre em uma perspectiva comparativa (seja de forma harmônica ou de dominação).

A então chamada Virada Cultural estimulou a História a reinterpretar nossas compreensões sobre o passado e o presente. Esse passado não é há muito tempo um glorioso, mas um que “traz o passado para o presente”. Se pensarmos, por exemplo, na BNCC, a inserção de assuntos de história das mulheres, mesmo que insuficientes para as necessidades do tempo presente, partem das reivindicações deste para estudar o passado, de modo a auxiliar as formações do cidadão brasileiro em entender culturas plurais. Dessa forma, trabalhamos aqui com o conceito de Cultura Histórica, entendendo a história como uma prática social, com a consciência histórica sendo o principal componente para a sua interpretação (Gontijo, 2019, p. 69).

Essa Cultura Histórica me ajuda a repensar minha sala de aula e as minhas práticas docentes. De acordo com Rebeca Gontijo (2019), esse modo de interpretar o passado proporciona uma percepção do passado como um processo dinâmico, com experiências vividas interpretadas, discutidas, negociadas e difundidas. A Cultura Histórica possibilita para os alunos uma orientação no tempo que provoca o fortalecimento de identidades coletivas e a coesão de grupos (Gontijo, 2019, p. 69). Isso é feito a partir da formulação das narrativas em uma historicização do tempo e do espaço humano, conforme debateu Jörn Rüsen (2001; 2017).

Isso faz referência ao “sentido histórico” do indivíduo de Rüsen (2017) sobre as evidências e os sentidos da História. Para este autor, essa reflexão do que é a história e para o que ela serve é a parte conclusiva da teoria da História, de modo que o aluno exista enquanto um agente que constrói a sua própria interpretação histórica (Rüsen, 2017, p. 59). Isso deve ser orientado pelos profissionais de História, que devem agir de forma a intercalar a sua vida prática com o estudo acadêmico (Rüsen, 2017, p. 45). Rüsen indica diversas formas teórico-metodológicas para o desenvolvimento do sentido histórico, mas a Experiência (Rüsen, 2017, p. 80-91) e a Memória Cultural (Rüsen, 2017, p. 170-177) podem ser destacadas por causa do que elucidei da minha própria formação docente.

Sendo assim, temos três questões a lidar nessa sessão: gênero, raça e classe. As questões de gênero não são simples. Em seus estudos sobre o poder simbólico no final do século XX, Pierre Bourdieu (2011) expõe algumas ideias sobre as lutas feministas e em como as instituições (domésticas, Igreja, Escola ou o Estado) perpetuam um universo de dominação masculina. As relações construídas nessas instituições se manifestam por meio de violências físicas e simbólicas, que são políticas e garantem esse masculino prevalecer sobre o feminino (Bourdieu, 2011, p. 13-68). Para Bourdieu (2011, p. 139), a luta feminista não deve se tratar apenas de uma inversão dessa dominação, mas, sim, de favorecer prioritariamente mulheres que saem e ocupam o mesmo espaço social que os homens ocupam em posição de dominação.

Por mais que seja válida, minha preocupação não engloba o movimento LGBTQIAPN+, pois acredito que tratar disso justificaria um outro trabalho próprio para isso³⁶. Meu problema parte da minha figura enquanto mulher que ocupa um espaço dominado por esse “masculino”

³⁶ Recomendamos a leitura de LIRA, Walkiria Menezes de. Tocando os corpos do silêncio, um excitante pulsar de corpos voláteis: pelo direito à diversidade sexual e identidade de gênero na Escola Estadual Zila Mamede (Natal, RN). Orientadora: Dra. Juliana Teixeira Souza. 2024. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

de acordo com o que fora levantado por Bourdieu: a escola. É nesse espaço que localizo o meu “lugar de fala”. Conforme reformulações teóricas apontadas por Djamila Ribeiro (2019), debater gênero, raça e classe dentro da minha prática docente me permite ocupar um lugar social que quebra universalismos.

O questionamento central sobre “quem pode falar” está de acordo com o pressuposto da dominação masculina do espaço de Bourdieu. Para Ribeiro (2019, p. 89), a fala serve para romper com um silêncio institucionalizado para quem foi subalternizado, de modo que a sua ativação funciona como um rompimento e transgressão dessa “norma”. Isso está de acordo com atividades políticas e consciências identitárias. Por “identidade” quero dizer a minha construção enquanto mulher que trabalha em uma escola pública com casos racistas e machistas, o que, infelizmente, é tão comum que se torna norma entre os estudantes.

Essa identidade é situacional e maleável, de acordo com os pressupostos de Stuart Hall, e me faz refletir sobre minha própria função e posição na escola enquanto mulher nesse ambiente machista e racista, como explanei no Capítulo 1 dessa Dissertação. O “feminino” me vem por uma construção da questão de Gênero. Vimos diversas “ondas” de lutas ou movimentos feministas internacionais e nacionais desde a década de 1840. No Brasil, o “movimento feminista e de mulheres” atua diretamente em diversas áreas, entre elas a democracia social, que explora temas como as desigualdades socioeconômicas, a questão agrária, a questão urbana, a questão ambiental, o trabalho doméstico, a questão racial/étnica e o trabalho das mulheres (Brym *et al*, 2006, p. 279).

Para minha prática docente, os dois últimos pontos estão relacionados e devem ser elucidados por mim para com o meu Espaço Escolar. Podemos aqui fazer um exercício de memória para a questão racial. Eu escrevo esse texto em 2025, 137 anos desde o “fim da escravidão” no Brasil. Essa escravidão, no entanto, não acabou em 1888, e marcou o país com um passado que é ainda presente. Se pensarmos em uma perspectiva da Memória Cultural, de Aleida Assmann e Jan Assmann, vemos que ainda está presente em nossa sociedade uma memória comunicativa, tendo em vista que o último ex-escravizado faleceu no final do século XX e “carregava” consigo uma memória individual desse passado, comunicada entre as gerações que ele tinha contato e transformada em uma Memória Cultural a partir dos documentários “Abolição” (1988), de Zózimo Bulbul, e “O fio da memória” (1988), de Eduardo Coutinho.

Nessa memória, a questão racial está associada a esse passado escravista brasileiro que ainda é presente em nossa sociedade. Em contextos históricos mais recentes, podemos ver uma continuidade dessa associação. Um dos exemplos é o uso e exploração dos trabalhadores negros durante a ditadura militar, com baixos salários e condições aos trabalhadores, uma oposição direta ao “milagre econômico” que Lélia Gonzalez (1982, p. 11-17) expôs para o Rio de Janeiro. No Rio Grande do Norte, conforme evidenciado por Juliana Teixeira Souza (2021), a exclusão sistemática dos negros escravizados pelos membros da elite norte-rio-grandense demonstra um apagamento desse passado.

No entanto, a memória vivia entre a própria população, como na Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, e nos documentos administrativos do Oitocentos analisados por Souza (2021). A autora nos lembra que, para a população negra, a liberdade não era garantida mesmo após a alforria e, em uma sociedade escravista, predominava a suspeita de que todos os negros e pardos podiam ser cativos, tornando o direito à liberdade frágil e constantemente ameaçado, de modo que é possível percebermos casos de reescravização e prisão injusta de pessoas livres (Souza, 2021, p. 29).

Pensando nisso, é notório casos de escravizados contemporâneos no Rio Grande do Norte. Para citar apenas dois, temos o pastor e a professora que foram condenados por manter uma mulher em trabalho análogo à escravidão por mais de 30 anos na cidade de Mossoró (RN, 2025), um caso de julho de 2025, e uma lista com o nome de empresas que possuem trabalhadores análogos à escravidão (Soares, 2025), uma notícia de abril de 2025 que lista os casos que atuavam em Natal, Grossos, Felipe Guerra, Upanema e Paraíba. Sendo assim, o movimento feminista deve perceber esses casos de democracia social e meu papel, enquanto profissional de História que atua na sala de aula, deve dar continuidade a esse trabalho.

Os problemas relacionados à questão racial são presentes a partir da perpetuação do racismo, parte ainda da manutenção do projeto colonial na nossa sociedade. Os estereótipos criados sobre a África e os africanos são explicados por Achille Mbembe (2018, p. 61) ao explicitar como o período moderno fez surgir uma ciência colonial. A partir dela, povos oriundos de fora da Europa eram representados sempre em uma perspectiva negativa, surgindo uma primeira escrita sobre a África constituída por uma *consciência ocidental do negro*, pois tudo que era falado sobre o continente partia de discursos exteriores a ele.

Existe, assim, um histórico de construção de imagens acerca do continente africano, tendo como ponto principal, a ideia de oposição ao povo europeu, mesmo sendo um continente próximo ao deles. Quem também analisa esta questão é Chinua Achebe (2012). Ele trata o problema da propagação de imagens negativas como uma invenção deliberada, criada para justificar o tráfico transatlântico de escravos e a colonização do continente africano pela Europa, sendo pontuada a coincidência de uma mudança de tratamento dos textos britânicos sobre a África com o aumento do tráfico de escravizados até o século XVIII³⁷ (Achebe, 2012, p. 83).

Quanto à tradição literária que essas imagens geraram, podemos dizer que, praticamente, não são mais reproduzidas em obras contemporâneas. Entretanto, o outro problema assinalado é o olhar para com a África e os africanos, que resiste por meio de reproduções do passado. Isso ocorre uma vez que essas narrativas foram transmitidas para o cinema³⁸, jornalismo, algumas vertentes da antropologia, e mesmo para trabalhos humanitários e missionários (Achebe, 1998, p. 84).

A partir dessa ideia, o autor nos apresenta como essas imagens foram perpetuadas em romances e imaginários daqueles fora do continente africano, mesmo daquelas com algum tipo de descendência. Com isso, Achebe (2012, p. 99) chama atenção sobre o fato de correremos o risco de sermos injustos quando nos sentimos bem confortáveis, porém, desatentos. Essa provocação nos leva a pensar que não podemos legitimar certos discursos apenas porque são repetidos diversas vezes, mas, sim, que devemos procurar entender o povo sobre o qual está sendo falado, a partir deles mesmos, nesse caso, os africanos. Consequentemente, isto reverbera no cuidado para com o tratamento da história afro-brasileira em sala de aula.

Ao longo do século XIX, em resposta a esta primeira escrita, se inicia um processo de segunda escrita baseada em uma *consciência negra do negro* (Mbembe, 2018, p. 65). Isto ocorre à medida em que a narrativa dos próprios africanos começa a ser propagada. Esse processo gera,

³⁷ O autor baseia o seu argumento nos estudos de Dorothy Hammond e Alta Jablow (1992). Elas comentam como os relatos de viajantes passam de elementos factuais e de suas vivências para o julgamento dos africanos. Assim, para justificar a continuidade da escravização, surgiu uma literatura de defensores do tráfico, contribuindo posteriormente para a distribuição de panfletos que justificavam a ação como algo necessário para a salvação e civilização desses povos.

³⁸ Um dos filmes emblemáticos que contribui com essa narrativa é a produção *O nascimento de uma nação* (1915), de D.W. Griffith. A história se passa no contexto da Guerra Civil estadunidense. Nele, os personagens negros são atores brancos pintados de preto (a chamada *black face*) e são estereotipados como violentos, manipuláveis e ignorantes. Em 2016 foi lançado um filme homônimo, por Nate Parker, buscando contrapor as ideias do filme anterior, apresentando uma trama de vingança de escravizados dando protagonismo aos personagens negros. No cinema brasileiro também visualizamos um movimento semelhante nos últimos anos, como o lançamento dos filmes *Medida Provisória* (2020), de Lázaro Ramos, e *Marighella* (2019), de Wagner Moura.

ao longo dos séculos seguintes a escrita de várias histórias sobre a população africana ou afrodescendente. Um dos exemplos é a obra não-ficcional de James Baldwin (2020 [1955]), “Notas de um filho nativo”, na qual ele, mesmo sendo estadunidense, reconhece suas origens e se entende como continuidade dos povos africanos, algo que podemos notar ao longo de seus relatos.

Esse sentimento de identidade é expresso, inclusive, ao traçar um paralelo entre as relações de brancos e negros nos EUA e na Europa, que se constituíram de formas relacionadas, porém diferentes. As reflexões acerca dessas diferenças são narradas a partir da experiência de Baldwin (2020 [1955]) em uma pequena aldeia da Suíça, na qual ele fica hospedado em chalé de amigos e se sente como um ser “exótico” por ser negro, uma vez que, mesmo visitando o lugar mais de uma vez, as crianças ainda se admiram com ele, algumas pessoas desviam de seu caminho e o tratam como um não-igual.

No contexto brasileiro, temos o que Andreas Hofbauer (2003) chamou de “racismo à brasileira”. De acordo com Houfbauer (2003, p. 55), esse racismo no Brasil apresenta uma pluralidade de especificidades em relação com outras exclusões em outros espaços. Entre essas, a proposta interpretativa do autor é que as raças são construções sociais que estão ligadas a ideias culturais que são comumente usadas como critérios de inclusão e exclusão e fazem parte dos casos de discriminação do Brasil como elementos ideológicos (Houfbauer, 2003, p. 59). Para o Houfbauer, temos cinco questões que originam essa linha interpretativa para o racismo brasileiro:

- 1) As concepções de "negro" e de "branco" foram desenvolvidas inicialmente como um discurso ideológico independente da idéia de "raça".
- 2) "Raça" foi usada durante muito tempo como uma idéia não essencializada, e isto não apenas no Brasil.
- 3) A idéia de transformar "negro" em "branco" pode ser interpretada como um ideário (ou "ideologia") antigo que ganhou força simultaneamente com concepções específicas do mundo e do ser humano e que marcou desde o início a sociedade colonial brasileira.
- 4) O ideário do "branqueamento" - que me parece uma característica importantíssima do "racismo brasileiro" - tem "atuado" como "suporte ideológico" das relações de poder patrimonial que se estabeleceram e se firmaram no país.
- 5) A partir do final do século XIX, a idéia do "branqueamento" se transformou num argumento importante no discurso daquela parte da elite brasileira

(políticos e cientistas) que queria mudanças econômicas, mas, ao mesmo tempo, mostrava-se preocupada diante de qualquer mudança nas relações de poder estabelecidas. (Houfbauer, 2003, p. 59).

Essas cinco ideias desenvolvidas por Houfbauer estão de acordo com o contexto histórico brasileiro. Essas ideias do autor são encontradas ainda na atualidade. Na Introdução, comentei a existência de alunos que se branqueavam e isso, de acordo com os pontos 4 e 5 de Houfbauer, possuem, obviamente, uma raiz racista. Mesmo com o “fim da escravidão”, os problemas sociais permanecem estruturados na sociedade e, conforme mencionei anteriormente para nossa reflexão, ainda é algo que existe na memória comunicativa brasileira. Houfbauer explica que a sua interpretação do branqueamento se distancia das de Antonio Sérgio Guimarães (1995) e de Lilia Schwarcz (1996), uma vez que a ideologia por trás disso foi um elemento para justificar e consolidar uma política imigracionista, mas que não é fruto próprio do contexto abolicionista (Houfbauer, 2003, p. 61).

Nila Rodrigues Barbosa (2018) nos apresenta uma abordagem que categoriza o “Negro” enquanto conceito e interpreta-o na contextualização histórica brasileira. Em suas análises, Barbosa entende que o “negro” remete geralmente à uma “coisa”, um escravizado. Isso justifica as práticas que reconhecem as diversidades identitárias no Brasil e evidenciam as memórias nacionais (Barbosa, 2018, p. 42-44). Esse “nacional” é uma identidade elitista e frágil, construída diversas políticas excludentes.

Conforme nos mostra Kabengele Munanga (2020b), a “mestiçagem” no Brasil foi formada, implementada e ampliada como mecanismos de aniquilação da identidade negra e afro-brasileira. Houfbauer localiza o racismo brasileiro em raízes mais profundas que apenas o contexto abolicionista, mas Munanga (2020a; 2020b) explora como o branqueamento da população e a mestiçagem funcionou e foi aceito ou combatido entre a sociedade. No Brasil não existe uma dicotomia ou bipolaridade entre “branco” e “negro” como nos Estados Unidos, uma vez que, em nosso país, a “raça” não é algo biológico e, sim, ideológico, conforme apresentado por Houfbauer e Munanga.

Não se trata, portanto, de uma “importação” de teorias raciais e, sim, uma localização do discurso. Isso está de acordo com o que Walter Dignolo apresentou ao tratar sobre a Decolonialidade (2018; 2021). Dignolo defende que as nossas interpretações são oriundas do nosso contexto latino, algo que não é uma simples “teoria acadêmica” que pode ser ensinada

em universidade. Na verdade, a decolonialidade exige experiências que vivem dentro de uma sociedade que vivenciou um período colonial, uma grande distinção do que foi anteriormente comentado sobre o “pós-colonial”. Para o autor, a decolonialidade procede de uma mudança pessoal por parte do pesquisador, que é política e ativa em suas práticas (Mignolo, 2021).

Mesmo assim, não podemos ainda nos abstrair completamente de pressupostos da colonialidade pois ainda apresentamos e mantemos princípios e crenças estabelecidas nas macronarrativas da modernidade (Mignolo, 2018, p. 109). A questão de gênero é um grande exemplo. Não é comum que trabalhem sobre este tema e não usemos autoras como Judith Butler (2003), que repensa o gênero a partir de suas performatividades e interpreta os “papeis sociais” e as “normas” sob a perspectiva das identidades e das subjetividades.

Autoras como Bell Hooks (2013; 2019), Patricia Hill Collins (2016) e Kimberlé Crenshaw (2017) também defendem que pensar o gênero de modo isolado significa reproduzir uma lógica uniaxial de opressão, que marginaliza, sobretudo, as mulheres negras. Hooks, por exemplo, enfatiza que o gesto de “falar de volta” contra os mecanismos de silenciamento constitui não apenas uma prática de emancipação, mas também um exercício político enraizado em experiências históricas específicas das mulheres afro-americanas (Hooks, 2019). Essa crítica ao universalismo feminista branco e eurocentrado conecta-se diretamente ao que Mignolo aponta, de que a produção de saber crítico não pode ser importada como teoria abstrata, mas precisa partir das experiências localizadas de opressão e resistência.

Patricia Hill Collins (2016) reforçou esse ponto ao destacar que a posição marginal das mulheres negras dentro da academia e da sociedade oferece uma lente analítica própria, capaz de revelar contradições invisíveis ao olhar hegemônico. Ao propor o pensamento feminista negro como uma epistemologia, Collins demonstrou que a produção teórica nasce das vivências concretas das mulheres negras e, portanto, não pode ser reduzida a categorias universais de gênero. Podemos ver ampliações disso por Kimberlé Crenshaw (2017), que formulou a interseccionalidade como método para compreender como raça e gênero se articulam de forma indissociável, expondo as limitações dos modelos jurídicos e feministas que fragmentam a experiência das mulheres negras.

No Brasil e na América Latina, essa reflexão encontra reflexões próprias em autoras como Lélia Gonzalez (1983) e Guacira Lopes Louro (2004). Gonzalez denunciou que o racismo e o sexismo estruturam a sociedade brasileira de modo intrínseco, criando uma violência

simbólica que naturaliza a subalternização das mulheres negras. Sua noção de “amefricanidade” (Gonzalez, 1988) desestabiliza a ideia de uma identidade nacional homogênea, recuperando a presença africana e indígena que a narrativa colonial tentou apagar. Guacira Louro, por sua vez, deslocou o debate para o campo educacional, mostrando como currículos e práticas pedagógicas fabricam e reforçam normas de gênero e sexualidade, mas também como a escola pode ser espaço de resistência quando essas categorias são compreendidas de forma interseccional.

Tratando mais especificamente da questão de classe, partimos da ideia de Edward Thompsom (1978, p.121) tratando “classe” e “consciência de classe” de forma conjunta. Essas categorias foram desenvolvidas por Thompsom a partir da luta com outras classes ao longo do tempo, de modo que esse processo de formação de classe seria um processo de autoconfecção (Thompsom, 1978, p. 121). Conforme mencionei anteriormente, o movimento feminista no Brasil não dissocia da luta pela democracia social a relação entre gênero, raça e classe, mas essa “classe” pode nos apresentar algumas questões específicas que evocam particularidades no tratamento disso nessa dissertação e na minha prática docente.

Ao lado das autoras que debatem sobre o “gênero” e “raça”, a contribuição de Cecília Toledo (2001) é fundamental para tensionar as relações entre gênero e classe. Ao afirmar que o gênero nos une, mas a classe nos divide, Toledo recupera a dimensão marxista da opressão das mulheres, chamando atenção para o risco de um feminismo descolado das lutas sociais mais amplas. Sua crítica ao esvaziamento político do feminismo acadêmico pode ser aproximada da denúncia feita por Hooks (2013) de que a prática intelectual deve estar comprometida com a transformação coletiva e não apenas com a produção de conhecimento. Essa parte da “classe”, conforme Toledo (2001), indica uma opressão das mulheres a partir de uma sociedade capitalista.

A perspectiva de Angela Davis (2016) demonstra como as semelhanças socioeconômicas aproximam mulheres pretas e mulheres brancas pobres, mas que o fator raça sempre apresenta como uma distinção. Isto acontece devido a um divisor muito importante entre essas duas categorias: o jugo da escravização. Tomando apenas a raça como categoria, no período de exploração colonial do continente americano, homens e mulheres negras eram vistos sob a mesma ótica da produtividade; entretanto, nos momentos de punição, estas eram entendidas como mulheres, sofrendo abusos e violações pensados propriamente para esta posição (Davis, 2016, p. 25). Desse modo, enquanto o capitalismo se desenvolve, as mulheres brancas são entendidas como esposas e mães, já as negras como trabalhadoras e, por muitas

vezes, uma anomalia (Davis, 2016, p. 24). Ao longo dos séculos, estas mulheres se aproximam na luta de alguns ideais, como a educação e trabalho, mas as condições impostas para as mulheres negras sempre as colocaram em posições mais subalternizantes.

Para Toledo (2001), no caso brasileiro, as diferenças entre a mulher no trabalho e o homem no trabalho não residem inteiramente em dicotomias de gênero e, sim, são perpetuadas pelo regime capitalista. Essa luta constante do contexto brasileiro no movimento feminista nos indica a necessidade pela libertação de alguns estigmas sociais. Dessa forma, essas autoras revelam que o debate de “gênero”, “raça” e “classe”, quando articulado às experiências latino-americanas, africanas e afro-diaspóricas, ultrapassa os marcos das teorias pós-estruturalistas europeias e estadunidenses, não para descartá-las, mas para reinscrevê-las em um horizonte decolonial. A questão central não é negar Butler ou outros referenciais canônicos, mas reconhecer que, assim como Mignolo propõe em relação à decolonialidade, o “gênero”, a “raça” e a “classe” só podem ser compreendidos a partir de contextualizações e interpretações de como estas estão enraizadas nas histórias locais e nas vozes que foram silenciadas pela colonialidade do poder.

Portanto, reflito que ocupar o papel de uma professora, mulher, que veio de uma cidade pequena do interior do estado e defende as lutas feministas e LGBTQIAPN+, me coloca em uma posição delicada no Espaço Escolar. De um lado eu posso ser um exemplo para os alunos que compartilham de ideais semelhantes e querem fugir das manutenções de relações tradicionais, conforme o comportamento sociológico apontado por Robert J. Brym (*et al*, 2006, p. 255-263). Por outro, posso ser reprimida por discursos dominantes entre colegas de profissão e as famílias dos alunos. Para isso, buscarei e apresentarei na próxima sessão deste capítulo como essas questões de “gênero”, “raça” e “classe” estão localizadas em outras produções próprias do Ensino de História, mais especificamente no ProfHistória.

Gênero, Raça e Classe no Ensino de História

Acredito que, para o Ensino de História, trabalhar com uma perspectiva holística que englobe “gênero”, “raça” e “classe”, é frutífero para auxiliar na construção do cidadão nesse Espaço Escolar. Por mais que os três conceitos possuam algumas interferências de interpretações no sentido de que há conflitos de interesses em seus desenvolvimentos, como os

apresentado por Toledo, o movimento feminista brasileiro nos dá ferramentas para superar essas barreiras em uma prática docente que englobe algumas possíveis soluções para as questões que apresentei de acordo com as minhas experiências enquanto formanda e jovem professora.

Renísia Filice (2011, p. 60), por exemplo, afirma ser a escola também um espaço de luta de classes, uma vez que exista a produção e reprodução de valores de determinado grupo. A autora considera que a classe foi naturalizada como categoria analítica, diferentemente da raça, que precisava de um esforço maior nesse início da década de 2010. É possível, assim, justificar que, apenas existir um discurso ou um trabalho contínuo que apresente diferentes narrativas sobre as questões de gênero e raça nesse âmbito escolar, este já deveria ser feito com uma contextualização de classe que provocasse a consciência de classe. Se pensarmos dessa forma, estamos agindo de encontro com o que fora pressuposto por Filice (2011, p. 73) ao declarar que “raça” e “classe” não podem ser desconectadas por constituírem fios estruturantes de relações raciais, sociais e econômicas na sociedade brasileira.

Portanto, o ponto central para a construção deste trabalho será o entendimento de que devemos levar narrativas que representem grupos sociais diversificados para a sala de aula, visando a construção de uma sociedade mais igualitária e que haja a diminuição de preconceitos³⁹. Quando isso não acontece, reproduzimos um padrão branco e eurocêntrico a ser seguido, invisibilizando outros atores sociais e contribuindo para a construção de estereótipos.

Podemos refletir sobre os mecanismos que podemos chegar ao nosso objetivo a partir dessas ideias. Os livros didáticos brasileiros, até o início do século XXI, conforme analisado por Anderson Oliva (2005, p. 93), criaram imagens negativas sobre os negros e sobre o continente africano, contribuindo com a discriminação para com as pessoas afrodescendentes em nosso país e no mundo. Voltando aos exercícios de memória, estes livros formaram uma geração anterior com a qual os alunos da educação básica do presente têm contatos e laços familiares, perpetuando uma memória comunicativa sobre esse passado.

Voltando ao Mbembe, este pode auxiliar na minha prática docente por entender que esse problema relaciona tudo que proponho: o negro está atrelado como uma visão sobre o continente africano; em nosso país, esse passado se faz presente a partir da mestiçagem, conforme apresentado por Munanga; e, historicamente, apresenta raízes de um passado colonial

³⁹ No campo da literatura, esta ideia se tornou bastante propagada a partir da autora Chimamanda Adichie (2019) e seu relato sobre os perigos de se contar uma história única para as pessoas em TEDex que foi publicado em livro posteriormente.

que repercute em problemas econômicos oriundos de escravidões. As minhas experiências e minha posição na escola enquanto mulher me orientam para inserir nisso a questão de gênero, tentando entender a posição de mulheres no Brasil atual e buscar por uma sociedade mais igualitária, sem deixar de lado a busca por diminuição do racismo brasileiro, uma luta conjunta de acordo com o movimento feminista brasileiro.

Assim, vinculo os três capítulos dessa Dissertação. O primeiro localiza o leitor desse texto no que eu entendo por “problema” de acordo com minhas experiências enquanto jovem professora e no que a minha formação me auxiliou para compreender e superar esses empecilhos na minha prática docente. Esse segundo reflete e aprofunda perspectivas teóricas e metodológicas, demonstrando ferramentas para lidar com “gênero”, “raça” e “classe”. E o terceiro terá o produto dessa equação, com a apresentação de um material que me auxilia no Espaço Escolar, mas que pode servir como uma base para outras professoras que enfrentam problemas semelhantes. Esse produto é, de certa forma, inédito no trato com os três conceitos ao mesmo tempo, partindo de problemas de preconceitos e procurando diretamente solucioná-los não apenas na sala de aula, mas em toda comunidade escolar.

Partindo dessas interpretações, entendi a necessidade de dialogar com outras produções que abordaram diferentes formas de preconceito. Isso porque queria entender como poderia auxiliar o Ensino de História de acordo com a minha própria prática docente. Então, o primeiro passo foi utilizar o marcador “preconceitos” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Aplicando também o filtro “História”, foram retornados 113 resultados⁴⁰. Estes trabalhos estão distribuídos entre as 33 áreas de concentração cadastradas na plataforma. Destes, 56⁴¹ foram produzidos no ProfHistória.

Após a busca, os trabalhos foram subdivididos de acordo com os temas que traziam. Apresentamos essa subdivisão no Gráfico 5. Dessa divisão, temos: 43 sobre raça, 13 sobre gênero, 5 sobre classe e 2 sobre pessoas com deficiência (PcD)⁴². Destes, 5 tratam ao mesmo tempo de raça e gênero, e 1 sobre raça e classe. Diante do alto número de resultados, foquei em entender melhor estas dissertações do programa no qual faço parte, de modo nacional, e que podiam me auxiliar com problemas mais localizados. Como o meu interesse é entender como

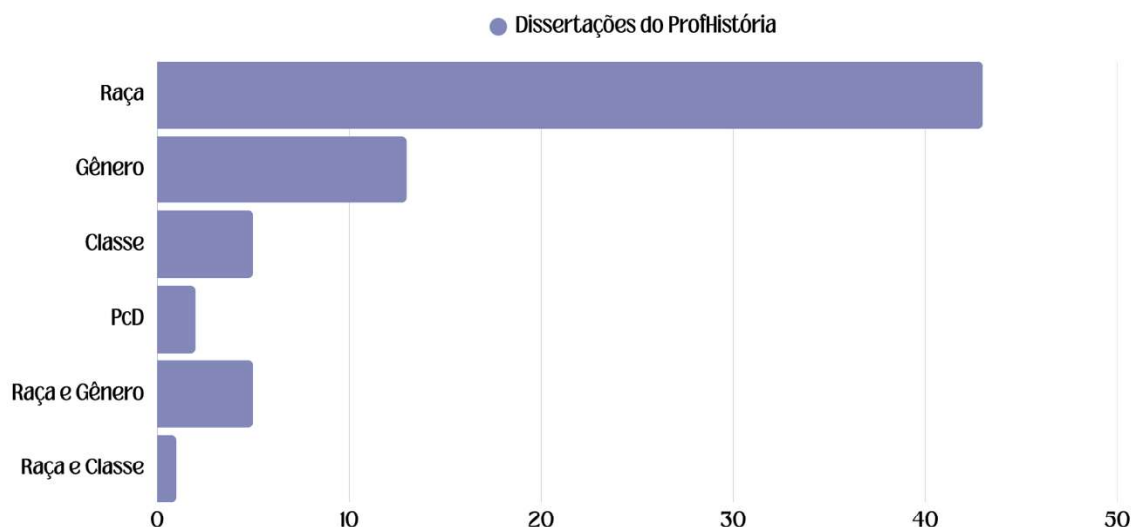
⁴⁰ Número de 5 de outubro de 2023.

⁴¹ Um dado interessante sobre este número é que 19 destes trabalhos foram defendidos em 2022, demonstrando uma alta atenção que o tema recebeu durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

⁴² Este total ultrapassa a contagem de 56, pois existe a intersecção de temas em alguns trabalhos.

os professores trabalharam esses conceitos a partir da intersecção de preconceitos, destaquei 6 dessas dissertações para entender como eles podem colaborar com esta construção.

Gráfico 5: Divisão das dissertações do ProfHistória que tratam os conceitos de “raça”, “gênero” e “classe”.



Fonte: Gráfico construído pela autora a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O primeiro deles é o de Lucimar Fonseca Silva (2021), que objetivou desconstruir estereótipos sobre o candomblé e a população negra a partir da análise da atuação de uma mulher neste espaço. A autora traçou um histórico sobre a religiosidade afro-brasileira, e buscou entender como estas religiões aparecem nas escolas, com uma análise sobre a atuação destas no estado da Bahia (BA). Seu produto é um livro com a “História Ilustrada de Mãe Menininha do Gantois”, proposto para ser utilizado com turmas de EF II e Ensino Médio (EM), contendo também sugestões de atividades ao final. A intolerância religiosa é, de fato, um problema nacional e a pesquisa de Lucimar Silva é frutífera para tentar aplicar uma prática docente que reflita sobre isso. Esse trabalho me auxilia a entender a mulher negra localizada no espaço religioso, mas, conforme elucidei na minha experiência, esse problema das questões religiosas apresenta complexidades outras que exigiriam mais profundidade sobre o assunto para a minha realidade.

Elaine Lopes (2022) realizou um material semelhante ao de Fonseca Silva (2021), levando a história de Maria Firmina dos Reis para o ambiente escolar a fim de evidenciar o protagonismo feminino negro. Em sua escrita, Lopes trata sobre a representação das mulheres negras no Ensino de História, analisando os movimentos negro, feminista e o feminista negro, bem como esta presença na historiografia. Nesse caso, a autora entende os três como algo distinto em um primeiro momento, mas, conforme defendemos aqui, o movimento feminista brasileiro deve almejar uma democracia social, buscando uma luta conjunta que englobe todas essas realidades. Lopes ainda analisou as possibilidades de estudo a partir de biografias de mulheres negras no Brasil, construindo com um material didático com a história da personagem escolhida e seis propostas de atividades¹⁵.

Três dessas histórias são focadas na própria Maria Firmina dos Reis e as demais giram em torno de outras personagens negras da nossa história: Marielle Franco, Laudelina de Campo Melo, Dandara dos Palmares, Antonieta de Barros, Enedina Alves Marques e Adelina, a charuteira. As atividades de 1 a 4 contam com questões formuladas a partir de fontes textuais, a 5 também apresenta uma fonte textual, mas solicita a realização de uma pesquisa, enquanto a 6 solicita também uma pesquisa que deve ser apresentada em um fórum de debates (não há especificações quanto a realização deste). A autora fez também uma seção “Para saber mais”, com indicações de sites, filmes, documentário, livros e músicas. Esse produto de Lopes me possibilitou repensar sobre a realocação de personagens históricos, inserindo mulheres em espaços de dominância masculina, uma premissa para o meu próprio produto. No entanto, acredito que as minhas experiências podem ajudar na localização dos tipos de personagens e em como trabalhar com os três conceitos elucidados de forma holística a partir da minha prática docente.

A dissertação de Wagner Vitorino (2021) mostrou as questões de raça e gênero apenas no produto, sem levantar as discussões acerca disso ao longo do texto. Sua escrita foca inicialmente em uma historicização do Ensino de História no Brasil a partir do século XIX, depois trata sobre a importância da reflexão sobre o fazer pedagógico e por fim apresenta a composição musical como uma metodologia que objetiva a aprendizagem significativa. Nisso, ele compôs 3 vídeos¹⁶ musicais para serem utilizados em sala de aula de EFAF, sendo eles sobre: Joana D’arc; servidão medieval; resistência cultural africana. De fato, seu produto é inovador tanto na ideia quanto em sua própria reflexão da necessidade. Entretanto, acredito que, enquanto leitora de seu trabalho que pensa na minha prática docente e nos meus problemas, a apresentação desses conceitos e a contextualização de como os temas de Idade Média europeia

auxiliam problemas locais seriam relevantes e interessantes para desenvolvimento em sua dissertação. O problema aqui não é o uso do período histórico, mas a localização deste para a sala de aula brasileira.

Em contrapartida, Francidéia Carvalho (2022) deixou evidente a existência de preconceitos de raça e gênero em sua realidade escolar. Com vistas a resolver isso, a autora realizou um histórico acerca do movimento negro e do feminismo negro no Brasil, apresentando as trajetórias de intelectuais negras, com enfoque especial para Lélia Gonzalez. Em seguida, Carvalho nos apresentou seu produto, uma sequência didática intitulada “A desconstrução do racismo e do sexismo no ambiente escolar”. Ela planejou sete horas-aula para uma turma de 3ª série do Ensino Médio, com foco na apreensão e reflexão em torno de conceitos como racismo, sexismo e epistemicídio e promoção de discussões a partir das produções das intelectuais Beatriz do Nascimento e Lélia Gonzalez. Em complemento, temos uma sessão “Para saber mais” com indicações de materiais audiovisuais que podem ser utilizados pelos professores.

Carvalho (2022) fez um trabalho significativo, com embasamento relevante e um produto que, assim como o de Lopes (2022) me ajuda a entender o protagonismo feminino. Minha crítica é apenas para o momento de ensinar isso no Ensino Básico. Claro, podemos entender que é o contexto em que ela está inserida, e que minhas experiências e as necessidades que observo no meu cotidiano são diferentes das dela, mas a premissa de desconstruir o racismo e sexismo no ambiente escolar poderia apresentar uma sugestão de adaptação do tema para outras etapas de ensino pela sua importância na construção de uma sociedade mais igualitária.

Dentre os trabalhos que relacionam raça e gênero, a trajetória de pesquisa de Marcia Cardoso (2023) é singular. Ela utilizou como fontes os cadernos escolares de duas professoras, refletindo de forma concomitante com a sua própria trajetória docente, analisando como estas personagens trabalham a educação antirracista em suas realidades. É comum lermos sobre a experiência dos professores em suas dissertações, mas este trabalho se destaca por evidenciar outras mulheres que partem de um lugar similar ao da autora, havendo também uma dedicação em as entrevistar. Seu produto é sistematizado em 3 propostas de redação destinadas ao EM. Aqui, a etapa de ensino visada não é um fator de grande relevância, pois acredito que a sua dissertação apresenta mais uma ideia de caminhos a serem trilhados e um debate com outras duas profissionais do que uma reformulação e inovação no produto. Esse debate é, na verdade, o ponto central e que nos ajuda em nossas práticas docentes.

Partindo para a intersecção entre raça e classe, Martha Dantas (2022) relatou uma experiência a partir do Ensino de História Local na cidade de Salvador/BA. Seu percurso de escrita apresenta uma historicização sobre a cidade, reflete sobre a importância da História do Tempo Presente e finaliza com o relato de experiência de aplicação do produto: um minicurso sobre a história do município. Dantas demonstrou um esforço em traçar um perfil de seus alunos de EFAF e relacionar suas vivências com os objetos de memória do lugar a partir das atividades feitas ao longo do curso. Essa preocupação com o local em sua prática docente é um trabalho notório que me auxilia a entender como trabalhar com a consciência de classe usando a História Local. Entretanto, se formos criticar algo, seria que esse “local” poderia apresentar uma vinculação com o “nacional”, tentando mostrar para os alunos quais diferenças podem ser encontradas em um país plural.

Este conjunto de trabalhos me auxiliaram na realização da minha pesquisa e, conseqüentemente, a realização do produto, à medida em que apresentam diferentes formas de contar narrativas em torno de temas similares. Fonseca Silva (2021) e Lopes (2022) são os trabalhos mais semelhantes, por se esforçarem em realizar pesquisa biográfica de uma mulher negra, estando o primeiro mais focado na personagem em si e o segundo relacionando com outros momentos históricos. Ambas demonstram a necessidade de conhecermos o contexto e lugares sociais dos atores históricos para levarmos estes conhecimentos aos estudantes.

Cardoso (2023) e Carvalho (2022) trazem um ponto em comum também muito importante para a realização deste trabalho: o estudo de intelectuais negras com vistas ao combate ao racismo e sexismo. A primeira, faz um trabalho a partir da História Oral utilizando como fonte suas colegas de profissão que promovem um ensino antirracista, com cruzamento com elementos materiais de suas práticas. Já a segunda, realizou um histórico da luta de suas personagens escolhidas (Beatriz do Nascimento e Lélia Gonzalez), com a pretensão de explicar sua relevância para o uso em sala de aula. Cada autora, à sua maneira, fez um detalhamento de seus objetos de estudo e seus contextos educacionais. Este tipo de trabalho expressa o profissionalismo ao se tratar de questões tão sensíveis que perpassam as nossas vivências e o compromisso em assumir essa responsabilidade cara ao nosso sistema educacional.

Apesar de esforços semelhantes nas análises, no trabalho de Cardoso (2023) o produto fica em segundo plano, por serem apenas 3 propostas de redação sem outras produções, tornando a produção de Carvalho (2022) mais completa, por ter todos os elementos de uma sequência didática que dialogue entre as aulas, com momentos de avaliação durante e ao fim

do percurso. O que torna esta última semelhante a Dantas (2023), que realizou um minicurso proposto para, além do conhecimento teórico repassado aos alunos, apresentar diversos tipos de atividades diferenciadas que promovem o protagonismo dos estudantes e um maior interesse para perceber a importância de sua História Local.

Deste grupo, Vitorino (2021) destoa de todos os demais. Existem muitas lacunas em sua construção de narrativa que não explicitam as questões que ele busca resolver em sua sala de aula. Aparentemente, sua preocupação é de apenas utilizar a construção de músicas como metodologia em suas aulas, estando os temas de raça e gênero como questões secundárias do seu planejamento, por se relacionarem com as competências e habilidades da turma escolhida (7º ano do Ensino Fundamental). Observar este tipo de trabalho também é necessário para compreendermos a importância de estarmos comprometidos com as necessidades de nossos estudantes e/ou comunidade escolar, a fim de solucionarmos os problemas de aprendizagem encontrados. Como este exemplo, caso o foco seja somente no uso da metodologia diversificada, acredito que o uso de marcadores como “raça” e “gênero” não seria sensato se as questões não forem aprofundadas no trabalho.

Além deste conjunto de trabalhos sobre “preconceitos”, também foi levado em consideração outro grupo. A partir da palavra “interseccionalidade”, com o filtro “História”, o Catálogo da CAPES não apresenta trabalhos produzidos no ProfHistória. Entretanto, recorrendo ao catálogo do próprio programa, foram encontradas 5 dissertações⁴³ que contêm esta palavra entre seus marcadores. O conceito de “interseccionalidade”, desenvolvido por Sumi Cho, Kimberlé Crenshaw e Leslie McCall (2013), não foi apresentado anteriormente por não ser minha preocupação direta, uma vez que a premissa das autoras é tratar “raça”, “gênero”, “classe”, “orientação sexual”, “etnia” e “idade” como “categorias” sobrepostas em uma única identidade do indivíduo, uma complexidade que não pretendo trabalhar nesse momento da minha pesquisa.

O trabalho de Ícaro Martins (2018) é, desde o seu título (*“Se eu não sou negra, eu sou o quê?” Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula*), pautado nos diálogos com suas alunas e seus alunos negros. A partir deles, o autor confeccionou um vídeo com relatos desses estudantes, discutindo questões de empoderamento e identidade negra que pode ser utilizado como produto didático

⁴³ Número de 15 de julho de 2024.

em sala de aula. Para fundamentar este material, sua dissertação discorre sobre a naturalização de preconceitos no Espaço Escolar, sobretudo o racismo, estando em seguida a perspectiva do empoderamento¹⁸ juvenil como contraponto a esta cultura.

O último capítulo da dissertação de Martins (2018) apresenta uma sequência didática fundamentada nesses assuntos e inserindo o uso da produção audiovisual. Este vídeo é tomado como fonte do primeiro momento da sequência, que tem um total de 4 partes, cada uma com fontes e formas de avaliações diferentes. Nesse caso, Martins realizou um interessante trabalho sobre como construir esse empoderamento negro, jovem e feminino pelos próprios alunos, partindo de uma preocupação dele com a sua prática docente. Para seu contexto, a compreensão identitária e étnica parece já ser algo consolidado em seu Espaço Escolar. A realidade que experienciei foi de que o racismo brasileiro e o embranquecimento nos comentários dos alunos citados na introdução impossibilitam uma aplicação satisfatória nesse sentido, pois não há uma base sobre raça ou etnicidade.

A abordagem de Carla de Moura (2018) é fundamentada no conceito de “Ensino de História Situado”, formulado pela própria autora. Sua narrativa buscou fundamentar esse conceito em bases teórico-metodológicas e aplicando em qual território esse Ensino de História será situado, pautado em diálogo com seus estudantes que compreenda suas necessidades. Seu produto apresenta um trabalho em 4 etapas que põem esse conceito em prática. A autora deixa claro que a sua trajetória na aplicação contempla a definição de conceitos, análise de fontes, construção de narrativas e produção autoral de um documentário; sendo todos esses momentos pautados na História Local e em personagens de documentos da região.

De fato, existe uma diferença do “local” de Moura (2018) para o “local” de Dantas (2022). Enquanto esta apresenta um produto elaborado por ela para a comunidade escolar, Moura demonstra como realizou uma ferramenta que dialogue com o seu local, a partir de necessidades apresentadas por este para, em seguida, ser retornada. Essa segunda perspectiva parece ser mais atraente para a minha prática docente. Por isso eu trouxe o primeiro capítulo, de modo a deixar claro minhas experiências pessoais. De certa forma, o trabalho de Moura (2018) me fez compreender que o meu diálogo com esse Espaço Escolar é contínuo e multifatorial, observando os alunos, os professores, os materiais utilizados em sala de aula, a comunidade escolar, os problemas enfrentados por mim em diferentes escolas com suas particularidades socioeconômicas e em como a minha formação me foi útil para lidar com essas questões.

Em um diálogo que aproxime a prática docente com o material utilizado em sala de aula, Ana Albuquerque (2020) focou a sua pesquisa em torno da representação das mulheres nos livros didáticos, fundamentando-se na observação das desigualdades e violências de gênero. A autora iniciou suas análises a partir dos currículos e elencou duas coleções de livros para EM, analisando o protagonismo feminino em cada período da história (considerando o modelo quadripartite). A localização do tema de violência proposto por Albuquerque para o EM é crucial para entender os limites da aplicabilidade da pesquisa. Claro que esse é um problema que deve ser debatido constantemente para o futuro de sociedade igualitária, de modo que o silenciamento do problema não o inibe.

Entretanto, Albuquerque (2020) apresenta um produto que engloba toda a comunidade escolar, de modo que o tema fosse debatido transversalmente entre os alunos, os professores e famílias. A fim de contrapor a realidade encontrada nos livros didáticos, a autora sugeriu três aulas-oficinas que dialogassem com os temas da violência de gênero, protagonismo de mulheres negras e o uso do livro didático como fonte. Estas oficinas se baseiam na análise de fontes diversas que evidenciam como as questões de gênero e raça não podem ser tratadas de forma independente. Essa perspectiva me é útil para formular um produto que pense e dialogue com a comunidade escolar como um todo.

Outra dissertação com o tema de interseccionalidade foi publicada por Andreia Souza (2020), que fez uso dos seus conhecimentos e afinidades com o pensamento feminista em conjunto com a realidade de maioria de alunos negros. Ela relatou a sua jornada na formação baseada em um olhar interseccional com alunos de 8º ano, construindo todo o texto em resultados já obtidos a partir da aplicação do seu material, proporcionando uma análise sobre as visões que os estudantes já tinham e o que puderam aprender. Essa é uma realidade de uma professora com sua ideia construída ao longo de sua prática docente, algo que me diferencio. Em meu caso, o desenvolvimento da minha pesquisa me ajudou a reinterpretar um problema que identificava, com uma profundidade teórico-metodológica necessária para a confecção do meu produto.

O produto de Souza (2020), anterior à escrita da dissertação e já aplicado, foi formatado em uma cartilha, organizada em 8 oficinas que partem de discursos pré-estabelecidos na sociedade, como termos racistas e atitudes machistas. Entender esse produto contextualizado em sua aplicação é crucial para um entendimento mais amplo sobre as falhas e êxitos da proposta. As cartilhas de Souza (2020) foram idealizadas para acontecerem de forma dialogada,

proporcionando debates entre os estudantes e produções de atividades reflexivas. Ao fim, a professora propôs aos alunos a organização de um grupo focal para que continuem os debates sobre gênero e raça, uma continuidade relevante para que seu projeto possa ter longevidade.

Por fim, a dissertação de Viviane Silva (2020) tomou como ponto de partida um caso de violência doméstica em sua comunidade escolar. Viviane Silva escolheu debater sobre o tema para desnaturalizar esse comportamento, partindo de sua própria prática docente. Sua narrativa historiciza as relações entre o Ensino de História, o compromisso com a cidadania, e a história das mulheres. Como produto temos o relato da aplicação de 5 oficinas que discutiram as relações de gênero no presente e no passado. Esses resultados das discussões foram organizados em postagens em página na rede social *Facebook*.

Acredito que o trabalho de Viviane Silva (2020), talvez, seja a dissertação com a motivação mais sensível. Albuquerque (2020) quis debater o tema de violência contra a mulher a partir do livro didático, mas Silva (2020) partiu de um problema experienciado pela própria comunidade escolar, que podemos interpretar como uma forma de Ensino de História Situado, conforme Moura (2018). Sua compreensão do problema e a forma em que ela retornou para a comunidade a partir de sua prática docente é de suma importância para que possamos compreender o nosso papel como profissionais de história preocupadas com o Espaço Escolar.

Desse modo, categorizo esses trabalhos de acordo com suas produções. No primeiro grupo temos Martins (2018) e Moura (2018), ambos têm como produto principal uma produção audiovisual feita com e para seus estudantes, pautando-se no diálogo com a juventude. O primeiro, protagonizando suas próprias alunas e o segundo focando no protagonismo de personagens da comunidade escolar. Estes, por considerarem personalidades nem sempre evidenciadas, pluralizam as narrativas sobre o tema, bem como oferecem paralelismos com outros materiais/fontes mais conhecidos.

As demais, Albuquerque (2020), Souza (2020) e Silva (2020) também têm trabalhos fundamentados no diálogo permanente com seus públicos; porém, organizando suas ideias em oficinas. Cada uma delas propõe sua oficina para uma série diferente, em paralelo também com os assuntos previstos para tal. Apesar de localidades diferentes, se baseiam em objetivos muito semelhantes, estando presente principalmente o objetivo da apreensão de conceitos e a construção de valores atitudinais.

A análise de todo este material aponta diretamente para a originalidade e inovação da minha pesquisa e, também, do meu produto. Mesmo com o alto índice de produções que visam o combate do racismo nas escolas a partir do Ensino de História, o que percebo como casos de racismos brasileiros, dominação masculina e falta de consciência de classe são questões cruciais para que eu possa desenvolver minha prática docente e, assim como muitas das dissertações acima debatidas, retorne e construa com a comunidade escolar um Espaço Escolar mais igualitário e com menos preconceitos raciais, de gênero e de classe.

Dessa forma, me resta explicar como as perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas na primeira parte desse capítulo e as aplicações em dissertações que tratam os temas de “preconceito” e “interseccionalidade”, dessa segunda parte, serão interpretadas de encontro com as minhas experiências, do primeiro capítulo, para a formação do produto, terceiro capítulo. O que faremos a seguir é expor a realidade que encontro na minha sala de aula e na escola que trabalho durante a construção desse produto, explicando as minhas ideias para efetivar uma prática docente decolonial que esteja preocupada com as minhas experiências e realidades.

Por uma prática docente decolonial

Conforme vimos nas sessões anteriores deste capítulo, a interpretação do passado a partir da Cultura Histórica me fornece, enquanto professora, ferramentas frutíferas para a minha prática docente. Pensando em minha sala de aula, efetuo a linha metodológica proposta por Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen (2017), na qual é necessário primeiro pensar sobre quem são os meus alunos, as narrativas históricas que quero problematizar, seguido de reflexão sobre como essas existem na comunidade escolar para, depois, formar o sentido histórico com meus alunos. Minha preocupação em reinsserir as mulheres como personagens históricos e compreender os seus contextos históricos para a mudança no ambiente escolar veio por causa das minhas próprias experiências como aluna de graduação e como professora recém-formada.

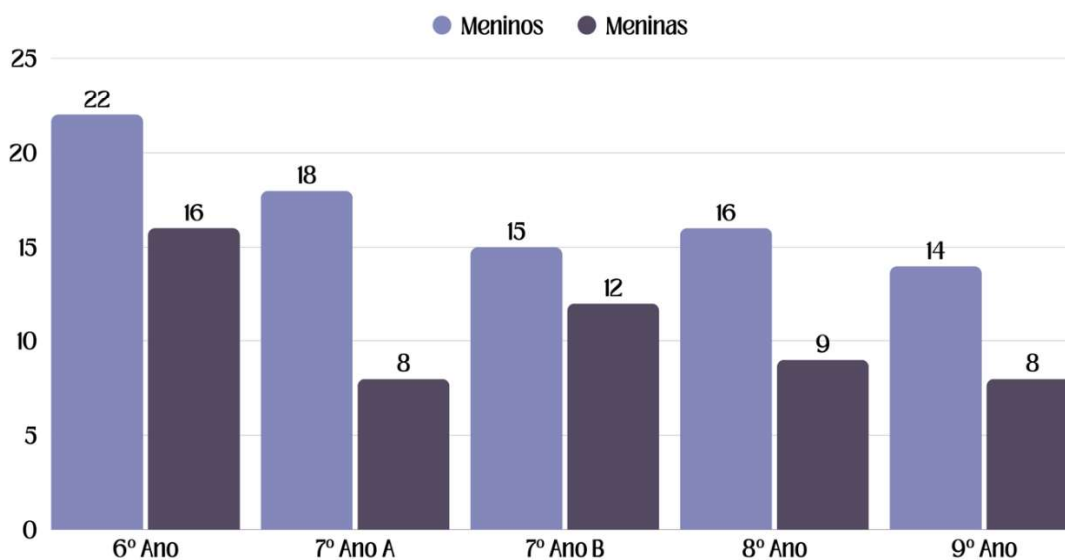
O que quero nessa parte é apresentar a minha interpretação e justificativa para essa Dissertação de acordo com a linha metodológica proposta por Grever e Adriaansen (2017) para a Cultura Histórica, com reflexões que estão de acordo com o que debatemos até aqui. O meu objetivo é, portanto, demonstrar como isso provoca uma prática docente decolonial que está

preocupada no Local, as escolas nas quais atuei em Parnamirim/RN, mas pode ser significativo para um debate com outras professoras e professores no contexto brasileiro.

Minha comunidade escolar

No ano de 2025, quando escrevi o produto fruto das reflexões acima, eu atuei como professora de uma escola pública de Parnamirim/RN. Nessa, tenho cinco turmas de 6º a 9º ano. O Gráfico 6, abaixo, apresenta uma relação de meninos e meninas em cada uma das turmas⁴⁴. A turma do 6º ano tem 38 alunos, sendo 16 meninas e 22 meninos. O 7º ano A tem 26 alunos, dos quais 8 são meninas e 18, meninos. O 7º ano B possui 27 alunos, 12 meninas e 15 meninos. A turma do 8º ano tem 25 alunos, 9 meninas e 16 meninos. Por fim, o 9º ano possui 22 alunos, dos quais 8 são meninas e 14, meninos. Com isso, tenho um total de 138 alunos, 53 meninas e 85 meninos, um ambiente com maioria significativa masculina em todas as salas de aula.

Gráfico 6: Números de meninos e meninas nas turmas da escola que a professora atua em 2025.

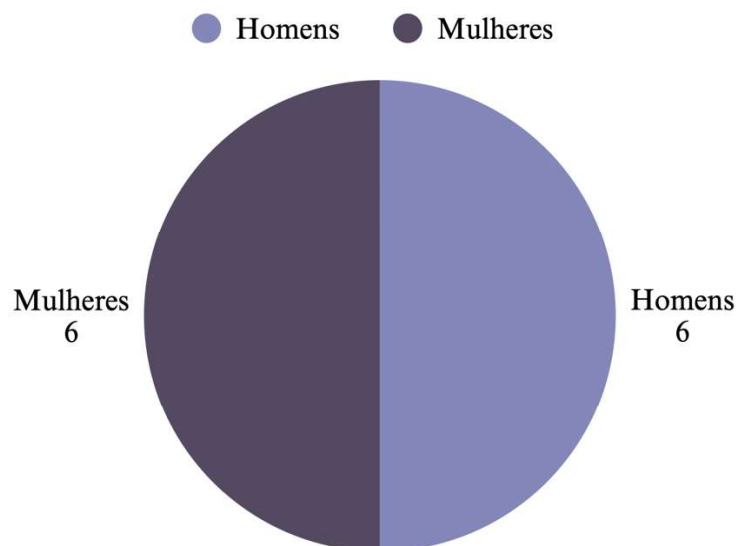


Fonte: Gráfico construído pela autora a partir dos diários de classe no ano de 2025 da escola em que atua.

⁴⁴ Uma informação importante sobre essa escola é que, por motivos diversos, existe certa rotatividade de matrículas e transferências ao longo do ano, algo que não era comum nas escolas da rede privada que trabalhei, por exemplo. Por esse motivo, os gráficos foram atualizados de acordo com os registros em 24 de setembro de 2025, considerando, inclusive, alunos que estão no sistema mas não frequentam a escola.

Isso vincula o que vimos desde o início desse capítulo. Eu, enquanto uma professora mulher, com estagiárias mulheres da graduação em História, temos algumas complicações quanto a essa maioria masculina em sala de aula. O respeito, a aceitação e o acolhimento são diferentes entre os meus colegas de profissão homens, algo observado tanto no diálogo com estes quanto em falas dos alunos, como o caso em que um aluno comentou para a minha estagiária que não sentia respeito por ela pelo fato de que esta não “tinha autoridade”. Nessa escola, o problema inicial reside nessa discrepância entre os alunos, uma vez que o corpo docente é dividido, 6 professores homens e 6 professoras mulheres, visível no gráfico abaixo.

Gráfico 7: Números de professores homens e mulheres da escola que a professora atua em 2025.



Fonte: Gráfico construído pela autora a partir do corpo docente do ano de 2025 da escola em que atua.

Os fatos de a coordenação ser feminina, de colegas serem LGBTQIAPN+ e, historicamente, a escola ter uma política de aceitação e inclusão, talvez possam ter influência em um ambiente escolar mais igualitário, com colegas que compartilham das minhas preocupações. Dessa forma, esse primeiro momento de observação do panorama das minhas salas de aula me indica que a minha comunidade escolar apresenta uma coordenação que me apoia. O problema que observo reside na própria sala de aula.

Narrativas históricas a construir

Com isso, a ideia que tenho é de inserir uma narrativa feminista para esses alunos das turmas, com foco para o 9º Ano. Esse foco para o 9º Ano não restringe a aplicação do produto para as demais turmas do EFAF, conforme apresentei no capítulo 3, com outras ideias de atividades. Na verdade, esse foco parte da necessidade urgente que reconheço em criar um ambiente mais igualitário nesses alunos que estão prestes a cursar o EM, tentando construir com eles narrativas históricas que possibilitem uma mudança de opressões machistas, racismo brasileiro e consciência de classe.

Para isso, pensei em apresentar algumas mulheres que são pioneiras em diferentes áreas, inserindo diferentes contextos de gênero, raça e classe. Com isso, meu objetivo é que os alunos homens vejam que mulheres são pessoas que merecem e necessitam coexistir em espaços predominantemente masculinos, e que as alunas mulheres se inspirem nesses casos para aflorarem e despertarem interesses em carreiras distintas durante o EM. A presidenta Dilma Rousseff, por exemplo, apresenta uma mulher que conseguiu chegar ao poder máximo do país e passou por adversidades seja no período ditatorial ou em seu cargo como Ministra-Chefe da Casa Civil, com diversos casos de preconceitos durante seu mandato, mas que, hoje, ocupa um outro cargo máximo de poder, o de presidenta do banco do BRICS.

Reflexão sobre a serventia das narrativas históricas

É possível que críticas sejam feitas para essa escolha, como a de que isso apenas seria uma mudança de “personagens históricos masculinos brancos” para “personagens históricas femininas”, ou que o produto não insere mulheres negras e indígenas o suficiente para uma sociedade igualitária, ou que demonstra um viés político que pode ser mal interpretado pela comunidade escolar. Entretanto, por mais que essas críticas sejam válidas, acredito que a “simples mudança” de “masculino” para “feminino” já pode provocar uma estranheza entre os alunos e isso ser o fator ativo para a mudança do comportamento e início de uma educação que privilegie a sociedade igualitária que almejo dentro desse Espaço Escolar.

Minha preocupação inicial era tratar apenas de mulheres negras, tendo em vista as experiências vividas e apontadas ao longo deste trabalho. No entanto, como o movimento feminista brasileiro visa trabalhar essas questões em conjunto, de modo a englobar e não excluir, achei melhor expandir a seleção com mulheres brancas, negras, indígena e trans, apresentando todas como algo conjunto, que partem da mesma luta por espaços no ambiente masculino. Claro, em aprofundamentos dos discursos racistas brasileiros vemos diferenças significativas, que incidem em problemas de classe. Mesmo assim, o problema inicial resiste, que é o trato com a mulher nas minhas salas de aula, sejam elas brancas ou negras. Para outras realidades de outras professoras, acredito que a adaptação das personagens ou a seleção para apenas mulheres negras ou de outra identidade pode ser válido.

Por fim, o viés político é algo que considero necessário para a minha prática docente. Mesmo ciente dos problemas que posso enfrentar com a comunidade escolar, a coordenação da escola apresenta linhas políticas que convergem para a mesma preocupação no Espaço Escolar. Além disso, para a construção de uma democracia social, conforme a propagada pelo movimento feminino brasileiro, a utilização de casos de mulheres como Erika Hilton e Thabatta Pimenta é significativa para o meu objetivo. Conforme mencionei anteriormente, por mais que minhas ações pessoais reflitam uma preocupação com a comunidade LGBTQIAPN+ por familiares e amigos próximos, meu intuito nesse produto não é com a comunidade explicitamente falando, pois entrariam questões outras que não me cabem no momento, mas o destaque para essas personagens engloba toda a conjuntura do que considero ser a minha prática docente.

Sentido histórico pretendido

O Sentido Histórico que pretendemos construir é um que evidencie a importância das narrativas históricas que sejam protagonizadas por mulheres e promovam reflexões sobre gênero, raça e classe no Espaço Escolar, que promova uma democracia social. Ao propor a inserção de mulheres pioneiras em diferentes áreas como exemplo para os alunos do 9º Ano, ressalto o papel transformador dessas narrativas na desconstrução de opressões e na ampliação dos horizontes dos estudantes, tanto meninos quanto meninas. Dessa forma, acredito que esse debate sobre gênero, raça e classe de forma indireta por meio dessas personagens históricas,

assim como a reflexão sobre a presença desses marcadores nos documentos oficiais, evidencia a necessidade de um Ensino de História comprometido com a inclusão e a justiça social.

Portanto, o Sentido Histórico do produto reside justamente na possibilidade de provocar estranhamento, questionamento e mudança de postura nos alunos, ao apresentar trajetórias femininas que desafiam estruturas tradicionais e abrem espaço para novas perspectivas. Ao valorizar a diversidade e reconhecer as especificidades de cada contexto, acredito que alcançaremos um Ensino de História mais plural, democrático e sensível às demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais igualitária e consciente.

Sendo assim, busquei apresentar com esse capítulo ao leitor o que entendo por raça, gênero e classe, e como esses conceitos me ajudam a pensar a minha sala de aula e construir a Cultura Histórica com a minha comunidade escolar. Isso parte das reflexões sobre a minha formação e minhas primeiras experiências como professora, explanadas no primeiro capítulo, entendendo as lacunas que possuía e em como o ProfHistória poderia me auxiliar nos problemas do meu cotidiano. Revisitar e aprofundar os conceitos acima me permitiram entender os casos que vivenciava de racismos brasileiros, de opressão de gênero e consciência de classe nas minhas escolas.

A partir disso, o debate que apresentei com as outras dissertações que trabalham com “preconceitos” e “interseccionalidades” me mostrou formas distintas de lidar e superar essas dificuldades da prática docente. Com isso, construí esse esboço do que vou aprofundar no próximo capítulo: o meu produto que objetiva produzir sentidos históricos a partir do Ensino de História. Acredito que, para a minha realidade e para as situações esboçadas acima, repensar as personagens históricas será um caminho significativo para a minha prática docente, impulsionando uma comunidade escolar mais igualitária.

CAPÍTULO 3: PRODUZINDO SENTIDO A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA

Ao tratarmos dos marcadores de gênero, raça e classe devemos considerar os seus tratamentos nos documentos oficiais da educação brasileira. Em primeiro plano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2018, tem se tornado a regra norteadora nos sistemas de ensino, materiais didáticos e cursos de formação. Se fizermos a procura por esses marcadores no documento, perceberemos a não ocorrência da palavra raça em qualquer etapa de ensino (considerando o documento completo que abrange todas as etapas da Educação Básica, indo da Educação Infantil ao Ensino Médio).

No tocante à “classe”, ela aparece uma única vez no texto referente ao componente curricular Geografia, direcionado especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A menção é feita ao exemplificar as expectativas de aprendizagem para o 8º ano, considerando que estes estudantes

precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa (Brasil, 2017, p. 383).

Apesar disso, esta preocupação não aparece explicitamente nos objetos de conhecimento ou habilidades destinadas para o componente curricular nesta série, ficando isto a cargo do professor ou professora responsável.

Em consequente, ao procurarmos por “gênero” no mesmo documento, temos mais de 300 menções. Entretanto, levando em consideração os contextos aplicados, a palavra está sempre relacionada ao ensino de linguagens, apenas se restringindo ao seu significado de classificação textual verbal ou não verbal. Considerando a não preocupação no tratamento do termo em sua esfera biológica, e sendo a nossa preocupação voltada ao tratamento do protagonismo feminino em sala de aula, fizemos também a busca por “mulher” no texto, existindo 4 menções. A primeira está relacionada ao componente Educação Física, sendo exemplificado nas dimensões de conhecimento a diferença midiática entre os esportes masculinos e femininos (Brasil, 2017, p. 222), mas não se encontra também em objetos de conhecimento ou habilidades previstas para tal.

As demais menções ocorrem justamente em nossa área de interesse, História. Para o 6º ano, na unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, temos como um dos objetos “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, estando relacionado a ele a habilidade EF06HI19. A palavra aparece novamente apenas para o 9º ano, na habilidade EF09HI26 (Brasil, 2017, p. 421-431). Ainda, vale mencionar que a questão feminina é citada no objeto de conhecimento “Anarquismo e protagonismo feminino”, previsto para a mesma série, que tem atrelado a ele duas habilidades, EF09HI08 e EF09HI09 (Brasil, 2017, p. 428-429), que tratam sobre a transformação dos discursos sobre diversidade e a conquista de direitos a partir de movimentos sociais, respectivamente. Estes, ao não se restringirem a um grupo social específico, apontam para a possibilidade de nós historiadores levarmos diferentes atores para a sala de aula. Precisamos ter essa consciência para que possamos exercer nossa profissão com liberdade e comprometimento.

Entretanto, seguindo essa lógica, obrigatoriamente, a participação feminina na história só seria estudada nas temáticas de Antiguidade Ocidental, Medieval e Brasil Contemporâneo. Esta última temporalidade a partir de uma habilidade que coloca as mulheres na categoria de “populações marginalizadas”. Diante do termo, interessados em entender como o documento explora essa categoria, produzimos a seguinte tabela para a visualização desses grupos exemplificados (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres) em outras habilidades prescritas.

Tabela 3: Habilidades da BNCC que citam populações marginalizadas.

Componente curricular	Série	Habilidade
História	8º ano	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
História	9º ano	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
História	6º ano	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
História	9º ano	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de

		consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
Língua Portuguesa	6º e 7º anos	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Arte	1º ao 5º ano	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
Arte	6º ao 9º ano	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.
Educação Física	3º ao 5º ano	(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.
Geografia	4º ano	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
Geografia	4º ano	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
Geografia	7º ano	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
Geografia	7º ano	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
História	3º ano	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes

		grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
História	5º ano	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
História	6º ano	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
História	6º ano	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
História	7º ano	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
História	8º ano	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
História	8º ano	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
História	8º ano	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas
História	9º ano	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes
História	9º ano	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
Ensino Religioso	5º ano	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.
Língua Portuguesa	Ensino Médio	(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a

		diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Médio	(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Médio	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Fonte: Tabela construída pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

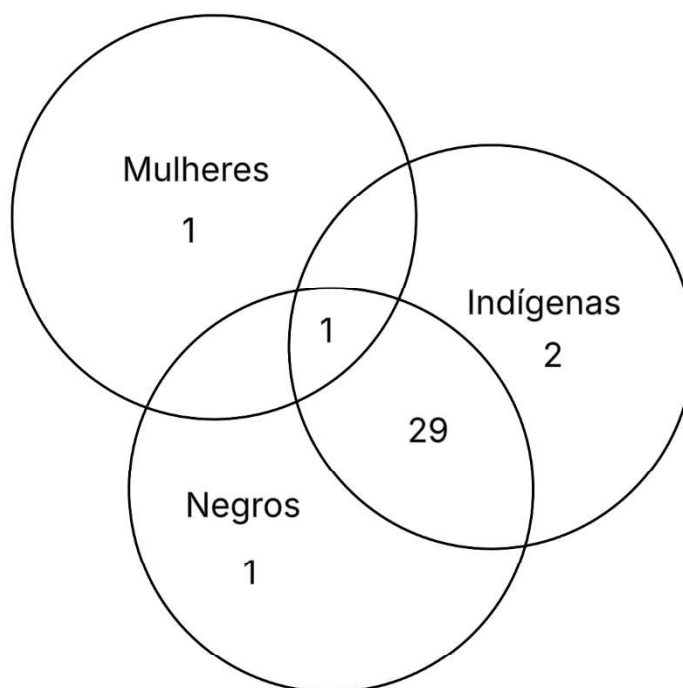
A partir dessa categorização, temos 34 habilidades relativas aos grupos historicamente excluídos explicitados na EF09HI26. Destes, 14 estão em História, 2 em Língua Portuguesa, 2 em Arte, 9 em Educação Física, 4 em Geografia, 1 em Ensino Religioso e 2 para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (categoria específica para Ensino Médio). Relativo à etapa educacional, 15 são para Ensino Fundamental Anos Iniciais, 16 para Ensino Fundamental Anos Finais e 3 para Ensino Médio. Percebe-se que, para as crianças menores, as temáticas aparecem mais diluídas entre os componentes curriculares, mas existe um foco específico em Educação Física, estando inexistente para tal a partir do 6º ano.

Por outro lado, se tratamos dos grupos sociais mobilizados pelas habilidades, percebemos certa restrição quanto ao tratamento desses grupos marginalizados que, em sua maioria, só aparecem na EF09HI26. Dos seis grupos mencionados pela habilidade, metade (homossexuais, pobres e camponeses) não é mencionada em qualquer outra parte do documento. Enquanto isso, mulheres estão em mais 1, como já mencionamos; a população negra⁴⁵, isoladamente, aparece em mais 1; indígenas em 2; e, estes dois últimos grupos, juntos,

⁴⁵ Aqui também consideramos menções à africanos no Brasil, afrodescendentes e quilombolas.

estão em 29 habilidades, um número bastante expressivo e, portanto, resultado da política de implementação da Lei 11.645/08 na Educação Básica em geral, não se restringindo a um componente específico. Este detalhamento pode ser melhor percebido na Imagem 1.

Imagem 1: Diagrama de Venn representando as intersecções entre as populações marginalizadas nas habilidades da BNCC.



Fonte: Imagem produzida pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

Diante disso, é possível perceber que o documento cumpre o que é determinado por lei, não tendo muitos avanços em relação aos personagens históricos que devem ser tratados no Espaço Escolar. Como existe a lei da obrigatoriedade da história e cultura afrobrasileira e indígena, esses atores são distribuídos de forma equitativa pelo currículo escolar. No entanto, as mulheres, uma das maiorias minorizadas em nossa sociedade, contam apenas com duas menções, invisibilizando essa parcela da sociedade que a cada ano representa um percentual maior⁴⁶.

Com isso, a análise desse cenário revela como o tratamento dessas personagens no contexto escolar depende, na maioria das vezes, das escolhas profissionais de cada docente.

⁴⁶ <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/10/27/brasil-esta-cada-vez-mais-feminino-e-envelhece-mais-rapido-mostra-censo.ghtml>

Contudo, espera-se que essa realidade seja alterada a partir da implementação recente da Lei 14.986/2024, que torna obrigatória a inserção de perspectivas e experiências femininas nos conteúdos curriculares, além de instituir a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, que deverá ser realizada em todas as escolas da educação básica na segunda semana de março de cada ano (Brasil, 2024).

Diferentemente das leis 10.639/03 e 11.645/08, ela ainda não teve seu parecer publicado. Conseqüentemente, não existem diretrizes específicas para a sua aplicação, o que torna o cenário atual de divulgação e prática efetiva ainda incipiente, ficando esse papel para os profissionais da educação comprometidos com essa temática. Acreditamos que, a partir dela, teremos, além da diminuição do machismo e misoginia no cotidiano, o incentivo à participação feminina na área STEM⁴⁷, campo que historicamente é predominado por homens, muito em parte como resultado de estímulos diferentes na criação de meninas e meninos. Na seção seguinte, apresentaremos nossa proposta de atuação diante de todo o cenário discutido até aqui.

Sequência didática “Mulheres brasileiras: desafios e perspectivas entre os séculos XX e XXI”

Descrição da proposta

A partir dessa sequência didática, propomos uma discussão acerca das lutas femininas por participação política no Brasil durante os séculos XX e XXI. Para isso, usaremos como ponto de partida o material didático “Exposição Pioneiras: mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI”⁴⁸. Nele, temos um rol de 20 mulheres que conseguiram algum feito político/profissional em sua área de luta/trabalho, sendo 10 de cada século, estando elas identificadas pelo nome, fato de reconhecimento, foto e perfil com sua trajetória pessoal e profissional. Tais informações contribuirão para a articulação entre o passado e presente em

⁴⁷ Sigla em inglês que faz referência às áreas Science, Tchnology, Engeneering and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

⁴⁸ Produzi essa proposta inspirada pela dissertação de Daniel Lima (2019), que tem como produto uma exposição sobre manifestações afrobrasileiras no Rio Grande do Norte. Daniel foi meu primeiro supervisor no PIBID e pude acompanhar de perto parte do desenvolvimento de seu trabalho. Para mim, sua produção sempre será uma referência de excelência entre os produtos do ProfHistória.

sala de aula, estimulando aos discentes a reflexão sobre os papéis relegados às mulheres durante a história brasileira.

Diante disso, é importante considerar que essa temática está alinhada ao objeto de conhecimento “Anarquismo e protagonismo feminino”, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, será preconizado o desenvolvimento da habilidade EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (Brasil, p. 428-429). Dessa forma, trabalharemos o item proposto pelo documento nacional ao passo em que apresentamos como primeiros perfis mulheres feministas que lutaram pelo sufrágio feminino antes que este se tornasse um direito constitucional no país.

Entretanto, entendemos que as lutas femininas se estendem para além do voto e, por esse motivo, trazemos no material personagens de outras áreas. Com isso, apresentamos 8 nomes com efetiva vida política, mas também demonstrando que suas vidas não se resumem a esse aspecto. Ao lado delas estão mulheres das ciências, direito, engenharia, ativismo, artes e esporte. Sendo proporcionado, então, um debate não só sobre a conquista de direitos, mas também sobre a luta para a ocupação de espaços, estando intrinsecamente relacionado a isso as questões de raça e classe social no Brasil.

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 4 h/a

Objetivos

- Compreender a trajetória feminina pelo direito ao voto no Brasil;
- Reconhecer a articulação entre raça e classe na conquista feminina por espaços públicos no Brasil;
- Discutir sobre a condição feminina no Brasil durante os séculos XX e XXI;
- Propor perspectivas de futuro que promovam a igualdade de gênero.

Inserção no planejamento

Esta sequência foi pensada como unidade temática no contexto das aulas de Era Vargas, para 9º ano do Ensino Fundamental. Sendo um assunto bastante explorado nessa série, costuma aparecer nos materiais didáticos algum tópico ou box sobre a conquista do voto feminino em 1932, mas sem muita contextualização⁴⁹. Outra opção, seria inserir esta sequência no planejamento de atividades da Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, que se tornou obrigatória a partir da Lei 14.986/2024. Ademais, ao proporcionar a comparação de realidade de mulheres brancas, negras e indígenas, o material também pode ser utilizado em atividades que visem o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Conteúdo

As discussões propostas nessa sequência didática foram motivadas a partir das minhas experiências docentes em sala de aula. Tendo trabalhado com diferentes materiais didáticos, percebi que, na maioria dos temas dispostos nos livros, as mulheres costumam aparecer em apenas um tópico ou box da discussão, gerando incômodo, inclusive, de alunas ao perceberem essa formatação ao longo dos capítulos propostos. Assim, criamos material didático “Exposição Pioneiras: mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI” como uma sugestão de trabalho a partir do Ensino de História que vá de encontro ao modelo que encontramos nas escolas.

Uma das temáticas de História nas quais as mulheres aparecem como figurantes nos materiais didáticos é em relação à conquista do direito ao voto durante o Governo Vargas (1930-1945). Porém, no Rio Grande do Norte (RN), devemos chamar a atenção para as pioneiras na política do nosso estado, uma vez que tivemos aqui as primeiras eleitora e prefeita do Brasil. Assim, como forma de contextualizar o movimento da época, temos na primeira página a

⁴⁹ Analisando a amostra de livros para 9º ano das duas coleções do PNLD com as quais trabalhei no chão da escola, temos o seguinte cenário: no LD *Inspire História*, do PNLD 2020, há apenas uma menção em um dos parágrafos sobre mudanças políticas na Constituição de 1934 (Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 118); já no LD *Superação! História* não existe menção alguma no texto principal, apenas um tópico que comenta o assunto no texto de apoio para o professor (Minorelli; Chiba, 2022, p. 126). Mesmo nesse cenário, ambas as obras listam a habilidade EF09HI09 a ser explorada nos respectivos capítulos.

ativista Bertha Lutz que foi uma das líderes da luta pelo voto feminino, encontrando apoio no RN a partir da candidatura de Juvenal Lamartine à presidência do estado (Soihet, p. 103).

Nesse contexto, seguem após ela, Celina Guimarães Viana e Alzira Soriano. A primeira conseguiu, após decreto estadual⁵⁰, ser a primeira eleitora registrada na América do Sul, em novembro de 1927. Já a segunda, conseguiu o feito de, além de eleitora, ser eleita a primeira prefeita do Brasil, em Lajes/RN no ano seguinte; sendo a sua candidatura influenciada pela vinda de Bertha Lutz ao estado⁵¹. Tais nomes são de extrema relevância para o entendimento de que, apesar da importância da luta naquela época, esse era um movimento restrito a mulheres com acesso à educação e condição social mais elevada.

Diante da temática, ainda no século XX, apresentamos mais duas pioneiras. Carlota de Queiroz foi eleita a primeira deputada no Brasil, alcançando o cargo na esfera federal em 1934, pelo estado de São Paulo. No mesmo ano, Antonieta de Barros concorreu à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, assumindo depois o cargo e sendo a primeira deputada negra do país. Este último exemplo reforça que, mesmo em uma condição social diferente das demais, o acesso à educação na trajetória de Barros influenciou o seu contato com as discussões da época e a influenciaram a tentar esse cargo. Outro ponto em comum entre essas 3 mulheres que alcançaram postos políticos é o fato de que não fizeram disso suas carreiras pelo resto da vida.

Foram somadas a este primeiro grupo outras 2 mulheres que desafiaram a norma em seus campos de trabalho. Myrthes Campos, apesar de não ter sido a primeira bacharela em direito no país, foi quem conseguiu o fato inédito para as mulheres de advogar no Tribunal do Júri, ainda em 1899, bem como a conquista do registro como advogada em 1906, feito que incentiva outras mulheres até a atualidade⁵². Outro exemplo de transgressão a um espaço profissional predominantemente masculino é a curitibana Enedina Marques. Trabalhou primeiro como professora, após formar-se normalista, mas conseguiu o diploma no curso superior em Engenharia Civil aos 32 anos. Com esse feito, se tornou a primeira engenheira da região Sul e a primeira negra em nível nacional, dedicando sua carreira à grandes obras na esfera pública estadual.

⁵⁰ Sobre o documento, conferir <https://www.tre-rn.jus.br/institucional/centro-de-memoria/os-80-anos-do-voto-de-saias-no-brasil-tre-rn>

⁵¹ Para mais informações sobre o acontecimento, conferir <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55108142>

⁵² O discurso feito por Myrthes em sua primeira atuação é citado em praticamente todas as notícias que tratam sobre ela, tendo sido lembrado por uma jovem advogada piauiense durante cerimônia em 2024. Para conferir, acesse: <https://www.oabpi.org.br/em-discurso-jovem-advogada-thalmata-morgana-destaca-papel-importante-da-advocacia-feminina-na-busca-pela-igualdade/>

Ainda no século XX, temos a escritora Maria Moura. Ela, junto a Bertha Lutz, foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), mas era uma das pessoas que criticava a luta apenas pelo voto, por acreditar que essa seria uma conquista limitada; por esse motivo, adepta aos ideais anarquistas, engajou-se na imprensa operária, onde expunha sua mentalidade sobre os direitos da mulher.

Completam esse grupo de pensadoras outras duas mulheres negras com grande repercussão neste século. Lélia Gonzalez, filósofa com grandes obras reconhecidas no ambiente acadêmico, se tornou referência quanto à temática da interseccionalidade⁵³. Ela não apenas escreveu, também viveu a própria luta no Movimento Negro Unificado (MNU), atuando durante o período ditatorial e reivindicando direitos durante a redemocratização. Outrossim, fazendo parte da luta política, temos Thereza Santos, que se dedicou à luta por meio de trabalhos artísticos, como no Teatro Experimental do Negro (TEN) e na Estação Primeira de Mangueira. Não se limitando ao Brasil, ofereceu cursos em países africanos, tendo participado dos movimentos de independência em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique.

Seguindo com as representantes do século XXI, mantivemos o foco inicial em tratar do pioneirismo na vida política. Por esse motivo, temos inicialmente cinco nomes nessa categoria, existindo uma maior diversidade de realidades, proporcionadas pelas conquistas das que lhes antecederam. Assim, começamos com a ex-presidenta Dilma Rousseff. A partir dela, destacamos a sua atuação política desde a juventude, que levou à sua prisão durante o período ditatorial, mas destacamos sobretudo sua carreira enquanto economista, alavancando-a ao governo federal e, atualmente, à presidência do banco dos BRICS.

Depois, apresentamos duas mulheres que demarcam avanços quanto à representatividade da população LGBTQ+. Na esfera federal, escolhemos como exemplo a deputada federal Erika Hilton, por sua representatividade enquanto primeira travesti⁵⁴ negra a ocupar o seu cargo. Além de ser mais um exemplo de como a educação transformou sua realidade, ela também representa esperança às novas gerações ao conseguir ensinar aos mais jovens a partir de seu posicionamento nas redes sociais. Já no âmbito do Rio Grande do Norte,

⁵³ É importante ressaltar que a professora Angela Davis, autora de *Mulheres, raça e classe* (), conclamou aos brasileiros que lessem mais Lélia Gonzalez, num gesto de reconhecimento à produção de intelectuais negras brasileiras. Para mais informações, confira <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/20/em-sp-angela-davis-pede-valorizacao-de-feministas-negras-brasileiras/>

⁵⁴ É importante mencionar que no mesmo ano, 2022, Duda Salabert (PDT-MG) também foi eleita deputada federal, sendo ela e Erika Hilton as primeiras mulheres trans nesse ambiente. Contudo, escolhemos o nome da segunda por estar mais presentes nas redes sociais e, conseqüentemente maior alvo de ataques virtuais, justificando a necessidade de sua trajetória ser melhor compreendida no ambiente escolar.

temos como exemplo Thabatta Pimenta, eleita a primeira vereadora trans do estado ainda em 2020, em sua cidade Carnaúba dos Dantas. Pimenta é mais um exemplo de luta nos meios digitais ao compartilhar sua história e de sua família; tendo ganhado grande repercussão em todo o estado e alcançado uma cadeira no legislativo da capital nas eleições de 2024.

Ainda vinculadas à política, temos mais duas representantes. Uma delas é Sônia Guajajara, mulher indígena maranhense, que atua em defesa do seu povo desde a juventude, ganhando notoriedade no cenário nacional e internacional a partir da sua participação na APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). Teve seu nome lançado na política em 2018, ao concorrer à vice-presidência, junto a Guilherme Boulos; já em 2022 foi eleita deputada federal⁵⁵ pelo estado de São Paulo, mas não chegou a ocupar o cargo, pois assumiu o cargo inédito no Ministério dos Povos Indígenas, pasta criada pela primeira vez sob a presidência de Lula na gestão iniciada em 2023.

Completa essa categoria a ambientalista Marina Silva. Antes da vida pública, trabalhou desde cedo em meio aos seringais, junto de sua família no Acre. Na vida adulta, formou-se historiadora e passou a dedicar-se às causas sociais. Foi formada nas lutas sociais a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵⁶, onde se desenvolveu como liderança sindical rural, o que a fez se aproximar do seringueiro Chico Mendes, formando uma parceria em defesa da vida dos seringueiros e da floresta. Foi eleita pela primeira vez aos 28 anos, como vereadora de sua cidade; mais tarde, em 1994 foi eleita senadora aos 36 anos, a mais jovem de toda história da República brasileira até o momento. Em relação ao pioneirismo, foi a primeira a ocupar a função de Ministra do Meio Ambiente, entre 2003 e 2008, estando de volta a essa pasta desde 2023, como resultado de sua incansável defesa pela Amazônia.

Mudando a temática, apresentamos em sequência a baiana Jaqueline Goes. Seu nome ganhou grande notoriedade em 2020, por ter liderado a equipe que sequenciou o genoma do vírus Sars-Cov-2, causador da pandemia de Covid-19. Esse trabalho ágil foi extremamente relevante para o início de produção de vacinas naquele contexto. A escolha de seu nome parte do entendimento que, em face à tantos negacionismos vivenciados nos últimos anos – e principalmente no período pandêmico –, devemos lembrar constantemente a importância das

⁵⁵ Vale ressaltar que a primeira mulher indígena alçada a este cargo foi Joenia Wapichana (Rede-RR), nas eleições de 2018. Já em 2022, além de Sônia Guajajara (Psol-SP), foram eleitas Célia Xakriabá (Psol-MG), Juliana Cardoso (PT-SP) e Silvia Waiãpi (PL-AP).

⁵⁶ Grupo da Igreja Católica que surgiu como meio de evangelização libertária em face ao regime ditatorial, sendo responsável pela formação de diferentes lideranças de setores menos privilegiados. Para mais informações, consultar <https://www.vidapastoral.com.br/artigos/ecclesiologia/a-identidade-das-cebs/>

pesquisas científicas para o desenvolvimento da nossa sociedade, especialmente as feitas em instituições públicas do nosso país.

Em consequente, temos a Ministra Cármen Lúcia. Dedicou sua vida à carreira na advocacia, conquistando uma posição no Supremo Tribunal Federal (STF) e sendo a primeira mulher a presidir o Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁵⁷. Em seus discursos na instituição, sempre que possível, relata sobre a importância do papel feminino nesse espaço majoritariamente masculino⁵⁸. Ainda, sua presença nesse material serve de ponto de comparação ao exemplo de Myrthes Campos, possibilitando a reflexão sobre os anos de luta necessários para que tivéssemos essa representatividade na contemporaneidade.

Partindo para outros campos de atuação, temos a ginasta Rebeca Andrade. Seu nome ganhou grande notoriedade a partir da conquista da medalha de ouro no salto nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020⁵⁹, se tornando a primeira ginasta brasileira a conseguir uma medalha olímpica. Sua história, hoje, serve como fonte de inspiração para diversas meninas que sonham com o mundo dos esportes. Além disso, revela o trabalho necessário para que atletas cheguem a essa posição, sendo necessária uma vida de dedicações, mas principalmente de oportunidades e investimentos sociais. Em seu caso, a relação no esporte foi inspirada a partir da história de Daiane dos Santos, ícone da ginástica artística no início dos anos 2000 após conquistar ouro em campeonato mundial, eternizando sua performance no solo ao som de “Brasileirinho”.

No campo artístico, trazemos a atriz Fernanda Torres. Notoriamente conhecida no cenário nacional em produções de comédia, foi aclamada no cenário internacional a partir de sua atuação dramática como Eunice Paiva, no filme “Ainda estou aqui”, de 2024. A partir desse papel, ganhou a estatueta inédita do Globo de Ouro, alavancando grande mobilização na corrida do Oscar 2025, no qual o filme foi premiado como melhor produção estrangeira. Além do pioneirismo no prêmio, a sua participação nesse material evoca outras duas grandes mulheres:

⁵⁷ Vale registrar que a primeira mulher a ser indicada ao STF foi a ministra Ellen Gracie, em 2000 que também foi a primeira a presidir a Corte, em 2006. Cármen Lúcia assumiu em 2006, tendo presidido entre 2016 e 2018. Somam-se a elas apenas mais uma mulher, a ministra Rosa Weber, que permaneceu entre 2011 e 2023, tendo presidido em 2022.

⁵⁸ A última situação desse tipo ocorreu no dia 11/09/2025, quando, ao receber um pedido de aparte do ministro Flávio Dino, responde que espera brevidade, visto que por muito tempo as mulheres foram mantidas caladas. Seu voto nesse dia também repercutiu de forma memorável por ser responsável por formar maioria em favor da condenação do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (político que ganhou notoriedade com falas notadamente misóginas) e mais sete réus por tentativa de abolição do Estado democrático de direito e mais quatro crimes. Para mais informações, conferir <https://cbn.globo.com/politica/noticia/2025/09/11/carmen-lucia-brinca-ao-conceder-parte-a-dino-nos-mulheres-ficamos-2-mil-anos-caladas-queremos-direito-de-falar.ghtml>

⁵⁹ Apesar do nome oficial do evento, os jogos foram realizados apenas entre julho e agosto de 2021, após adiamento devido a pandemia de covid-19.

sua própria mãe, Fernanda Montenegro, atriz de grandes obras na televisão e cinema brasileiro, primeira a concorrer ao Oscar, em 1999; e Eunice Paiva, que lutou incansavelmente pelo reconhecimento da morte de seu marido Rubens Paiva durante o período ditatorial, se tornando defensora dos direitos indígenas nos anos 1980⁶⁰.

Por fim, temos a escritora Ana Maria Gonçalves. Publicitária de formação, mudou de carreira aos 32 anos, partindo para a escrita ficcional. Seu nome ganhou notoriedade a partir do lançamento do romance “Um defeito de cor”, em 2006, que narra uma história inspirada nas biografias de Luiza Mahin (participante do Levante dos Malês) e seu filho Luiz Gama (abolicionista). A obra recebeu vários prêmios e, após quase 20 anos, continua sendo aclamada, tendo inspirado exposição homônima em 2002⁶¹ e o enredo do desfile da escola de samba Portela em 2024. Nesse cenário de reconhecimento ao esforço em produzir uma obra monumental (com 952 páginas) com aporte historiográfico, a escritora foi eleita para a Academia Brasileira de Letras (ABL) em 2025, sendo a primeira negra a entrar no seletivo grupo de imortais.

A partir desse conjunto de pioneiras dos séculos XX e XXI, preconizamos dar destaque a histórias que geralmente não cabem nos materiais didáticos. Mesmo que muitas dessa lista sejam bastante conhecidas pela população, não costumam ser apresentadas no ambiente escolar. Desse modo, proporcionaria aos alunos com condições restritas de acesso a aportes culturais o reconhecimento de importantes nomes da história brasileira, servindo como inspiração para a criação de novos horizontes de expectativas em realidades menos favorecidas.

Estratégias

1ª aula (50 minutos)

Na aula inicial de uso desse material, propomos uma roda de conversa na qual a professora deve partir da seguinte questão: “Quais mulheres foram importantes na História do Brasil?”. De acordo com as respostas dos estudantes, outras questões podem ser inseridas, como: “o que as mulheres fizeram de relevante na nossa História?”, “por que elas aparecem

⁶⁰ Para mais informações sobre a luta de Eunice Paiva, conferir <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/eunice-paiva-ajudou-a-funai-a-demarcar-territorios-no-maranhao-e-no-para-e-contribuiu-para-o-reconhecimento-dos-direitos-indigenas>

⁶¹ Para mais informações, conferir <https://museudeartedorio.org.br/programacao/um-defeito-de-cor/>

menos nos nossos livros?”. Após isso, a turma deve ser dividida em grupos, ficando cada um deles responsável por analisar um dos capítulos sobre História do Brasil no livro didático, contabilizando quantas vezes as mulheres são citadas e anotando informações sobre quais personagens aparecem nominalmente, categorizando gênero, raça e origem de cada um.

2ª aula (50 minutos)

Neste encontro, cada grupo fará a exposição dos resultados encontrados. Com os dados, a turma e a professora devem construir um quadro comparativo dos capítulos. As informações devem proporcionar mais um momento de discussão, mediado pela professora, sendo esperado que os educandos reflitam sobre os espaços destinados às mulheres ao longo da nossa História e como isso se reflete na escrita historiográfica.

3ª aula (50 minutos)

A aula deverá ser iniciada com os cartazes expostos na sala, de modo em que todos os alunos consigam prestigiar. Nisso, a aula será centrada na discussão coletiva sobre as personagens, sendo percebido quais os estudantes conheciam ou não e a importância de seus feitos para a nossa História. Ao fim, divididos em duplas, eles devem escolher uma personagem de cada século com o objetivo de produzir uma comparação de suas realidades, analisando de que modo a raça, a classe social e o local de origem de cada uma influenciaram em sua trajetória, positiva ou negativamente. Caso seja possível e viável, a professora pode destinar mais um horário de aula para que os estudantes produzam a pesquisa no próprio laboratório de informática da escola ou mesmo em seus aparelhos celulares.

Obs.: É importante que a professora faça a mediação do processo de escolha, para que as duplas não escolham as mesmas personagens.

4ª aula (50 minutos)

Neste último encontro, teremos o compartilhamento das análises dos estudantes. Desse modo, é desejável que ao fim de cada apresentação aconteça uma rodada de perguntas, explorando as percepções dos demais. Após o término das apresentações, cada estudante deverá escrever um comentário sobre os aprendizados que teve ao longo das aulas e como isso impacta

em sua percepção enquanto sujeito histórico. Assim, a professora conseguirá avaliar a execução da proposta, podendo existir ajustes em futuras aplicações.

Avaliação

Nossa proposta parte da avaliação contínua da aprendizagem. No primeiro encontro, temos a avaliação diagnóstica da relação dos alunos com a temática, feita de forma oral, seguida de pesquisa em grupo a partir do livro didático. Após a aplicação da exposição, temos novamente uma atividade de pesquisa, que a usará como ponto de partida. Por fim, os educandos também serão avaliados quanto à exposição oral de suas percepções, bem como auxiliarão na avaliação dos resultados a partir do comentário escrito. Desse modo, avaliaremos de 3 formas: Compreensão leitora, oralidade e escrita. Ao mesmo tempo, será possível avaliar o comportamento da turma em relação à discussão de temas sensíveis, entendendo o respeito e a empatia como partes essenciais desse processo.

O material didático

Como já explicado, a sequência didática exposta acima não foi idealizada de maneira isolada. Ela foi pensada em conjunto com o material didático “Exposição Pioneiras: mulheres que fizeram História nos séculos XX e XXI”. Ao contemplarmos a sua produção, percebemos que o seu fim não se encerrava na proposta aqui descrita e, por este motivo, elaboramos um material complementar (em apêndice), a ser utilizado por professores junto à exposição. Nele, fazemos uma contextualização do material, explicamos o seu planejamento, apresentamos a sequência didática e sugerimos outras atividades que podem ser feitas dentro da mesma temática⁶², trazendo ainda sugestões de adaptação para outras etapas de ensino, que podem servir para estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Específicas. Confira, a seguir:

⁶² A organização desse material foi inspirada nas seções de manual do professor presente nos Livros Didáticos do PNLD. Isto é perceptível, por exemplo, pela numeração em algarismos romanos nas páginas destinadas aos educadores e mudança para numeração em algarismos indo-arábicos no material de uso com estudantes.

Atividade I: Jogo da memória

Esta opção é voltada para docentes com tempos de aula mais restritos. Mesmo que a simples memorização não seja o objetivo final nas aulas de História, ela é uma importante aliada no processo de construção do conhecimento histórico. Dessa forma, sugerimos que a exposição seja transformada em cartões, a fim de compor um jogo da memória.

Em cada cartão seriam deixados apenas a foto, nome e profissão de cada personagem. Assim, ao trabalhar a memorização dessas personagens, seria preconizada a diversificação do repertório de personagens históricos, naturalizando a presença de mulheres, em diferentes realidades, nas narrativas estudadas. Isso auxilia também na desconstrução de que a História é construída apenas por “grandes homens” (geralmente brancos e da elite).

Sendo a habilidade da memorização essencial em todas as idades, essa atividade pode ser adaptada para todos os públicos. Seja da Educação Infantil até o Ensino Médio, o jogo da memória poderá compor as aulas de História (ou mesmo outros componentes curriculares), desde que alinhado com os objetivos a serem alcançados. Outrossim, também pode ser utilizado nos momentos de recreação dos estudantes na escola e em casa.

Atividade II: Cartas às pioneiras

Considerando a utilização da exposição em sala de aula, entendemos que essas personagens servirão de exemplo para os estudantes. Desse modo, uma forma interdisciplinar de explorar esse material seria através do gênero textual “carta”. Juntamente ao responsável do componente curricular Língua Portuguesa, os alunos seriam incentivados a escrever para uma das personagens expressando o que aprenderam sobre ela e contando sobre a importância dessa pessoa para a sociedade brasileira.

Com o mesmo gênero, também é possível realizar outra atividade. Primeiramente, os alunos seriam desafiados a se colocar no lugar de uma das personagens (de qualquer século). Após isso, seria feito um sorteio para definir qual estudante (considerando sua personagem) receberia a carta de cada um. Assim, cada um escreveria uma carta e ao final as correspondências seriam trocadas entre eles, fazendo com que os estudantes idealizem a

representatividade de cada personagem para outra. Esse exercício promoverá, para além das regras gramaticais, a criatividade!

Tal atividade pode ser adaptada, em maior ou menor complexidade, para as diferentes etapas de ensino. Assim, o material pode ser alinhado a diversos objetivos relacionados ao exercício da escrita. No caso de estudantes não alfabetizados, sugerimos que as cartas sejam substituídas por desenhos.

Atividade III: Diários das pioneiras

A partir da aplicação desse material, é imprescindível que se leve em consideração as realidades sociais de cada personagem apresentada. Nesse sentido, com o objetivo de exercitar a empatia histórica, será proposto aos alunos que escolham uma das mulheres apresentadas em aula para que escrevam um diário de suas vidas. Sendo este mais um exemplo de aplicação interdisciplinar com a área de Linguagens

Com essa tarefa, cada estudante deverá pesquisar de forma mais aprofundada sobre a vida da personagem escolhida. Após isso, deverá definir em qual período da história dessa pessoa (infância, adolescência ou vida adulta) que o diário foi escrito, devendo considerar as condições existentes à época escolhida e as adversidades enfrentadas por tal pessoa.

Considerando que este exercício será mais complexo, demandando mais etapas de pesquisa e análise do período histórico, recomendamos sua aplicação em turmas a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que os estudantes se aprofundem em fatos marcantes da vida de cada personagem e descubram curiosidades. Ao término, sugerimos a leitura coletiva das produções, para que toda a turma possa conhecer um pouco mais sobre cada pioneira.

Atividade IV: Linha do tempo

Consideramos que a localização temporal é outra habilidade imprescindível a ser desenvolvida a partir do Ensino de História. Pensando nisso, sugerimos como atividade a criação de uma linha do tempo das personagens apresentadas. Tal exercício é multifacetado, podendo ser aplicado a partir de diferentes estratégias, a depender da etapa de ensino.

Sugerimos a sua aplicação em turmas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Esta definição é pensada de acordo com as habilidades previstas para cada série, aparecendo pela primeira vez no 4º ano o termo “mudanças e permanências ao longo do tempo”. Ainda, para essa etapa de ensino, pode ser viável a construção de uma única linha do tempo, a ser exposta em sala, de forma colaborativa, de modo que os estudantes possam completar as lacunas à medida que estudam as personagens, bem como outras temáticas. Com isso, situariam suas vivências aos demais eventos históricos que estudaram ao longo do ano.

Esse exercício de contextualização com outros grandes eventos deve ser preconizado em todas as etapas de ensino. No caso de turmas de Ensino Médio, os estudantes podem ser divididos em grupos, ficando cada grupo responsável por uma linha do tempo que englobe de 3 a 5 personagens. Nisso, o educador pode pedir que suas histórias sejam relacionadas a diferentes temáticas, a depender dos objetivos — a influência dos meios de comunicação no período observado, por exemplo.

Para turmas menores, a linha do tempo pode ser levada pronta para a sala de aula, sendo requisitado aos estudantes que ilustrem os acontecimentos narrados. A dinâmica de ilustração também pode funcionar em turmas com mais afinidade artística ou domínio das Inteligências Artificiais (IAs).

Atividade V: Mapa das pioneiras

Além da localização temporal, podemos explorar também a localização geográfica. Inicialmente, é preciso considerar que esse material foi pensado no contexto de turmas do Rio Grande do Norte; com isso, pode não ser representativo para todas as realidades do país. Por esse motivo, sugerimos o seu uso como um ponto de partida para o trabalho em localidades diversas.

Assim, sugerimos a construção do mapa das pioneiras, na qual os estudantes devem preencher o mapa do Brasil com as personagens distribuídas em seus respectivos estados. Nisso, será percebido as lacunas geográficas existentes na seleção, sendo proposto à turma que, a partir de pesquisas, preencham os demais estados sem representantes.

Outra possibilidade, seria restringir à unidade da federação em que se trabalha. Com isso, se trabalhará a partir da História Local, entendendo as realidades das diferentes cidades do

seu estado. Essa atividade poderá ser adaptada para turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Atividade VI: Entrevista

Durante a aplicação do material, pressupomos que ele possa despertar entre os estudantes a curiosidade sobre mais detalhes sobre a vida dessas personagens. Desse modo, consideramos a proposta de que planejem uma entrevista para a pessoa que mais lhe chamou a atenção.

Esta é uma tarefa que pode ser adaptada para alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Considerando isso, no caso de turmas que não entendam como funcionam entrevistas, será necessária uma explicação prévia sobre o conceito e tipos de perguntas que se podem fazer nessa situação.

Para deixar a tarefa mais desafiadora, recomendamos mais uma etapa. Após a montagem dos roteiros, os papéis devem ser trocados entre os estudantes (ou grupos) da turma. Desse modo, será adicionada mais uma etapa de pesquisa sobre essas personagens para que, se apropriando de suas vivências, consigam responder às perguntas em seu lugar; sendo essa mais uma forma de exercício da empatia histórica.

Ao final, recomendamos uma roda de conversa para compartilhamento das respostas. Dessa forma, todos poderão aprender um pouco mais sobre as pioneiras da nossa história.

Atividade VII: Rede de influências

Este material foi pensado de acordo com a demanda de ampliarmos a diversidade de personagens nas aulas de História. Entretanto, também consideramos a importância do reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos agentes de transformação de suas realidades. Pensando nisso, sugerimos a valorização de suas vivências nesse ambiente.

Para tal, sugerimos que, inspirados neste material, os estudantes sejam levados a refletir sobre a representatividade das pessoas que fazem parte do seu cotidiano em suas trajetórias. Com isso, sugerimos a construção de uma espécie de árvore genealógica na qual, além de

indicarem o grau de parentesco, também relacionarão feitos importantes de alguns sujeitos de seu ciclo e os aprendizados proporcionados por essa pessoa.

Por sugerirmos uma proposta mais abrangente, a chamamos de rede de influências. Nela, além dos familiares, poderão ser incluídas outras referências que o estudante considere, como amigos, vizinhos, professores etc. Por exemplo, alguém pode citar um tio que foi o primeiro da família a conseguir um diploma de ensino superior, a receita da avó que gerou tradições familiares ou mesmo a formatura do ABC de um primo mais novo.

Após a construção, os estudantes poderão compartilhar suas experiências de montagem e refletirem como suas relações influenciam nas decisões do cotidiano. Acreditamos que essa atividade possa ser aplicada em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Atividade VIII: Pioneiras nas redes

É fato que, em meio à sociedade hiper conectada na qual vivemos, não podemos deixar de considerar a influência das redes sociais no nosso cotidiano. As pioneiras do século XXI, por exemplo, têm presença nas principais redes do momento, algumas com maior interação do que as outras. Mas é importante entendermos a importância dessa presença para que recebam investimentos para seus trabalhos, por exemplo, ou simplesmente comuniquem à sociedade as suas ações.

Pensando nisso, propomos que os estudantes sejam desafiados a imaginar: como as pioneiras do século XX marcariam suas presenças nas redes sociais? A partir dessa questão, divididos em grupos, eles deverão construir um perfil da rede social *Instagram*, que represente momentos/ideias da história da personagem. Recomendamos a utilização do *Canva* para que consigam montar artes e organizar o feed fictício.

Essa atividade possibilita a adaptação de acordo com o perfil da turma. Caso consumam mais plataformas de vídeo, pode ser exigido a produção de um vídeo curto em formato de *reels/shorts*. É possível também que se aventurem no universo das IAs para a produção de imagens e vídeos que representem as histórias escolhidas. Como essa é uma tarefa que exige o maior domínio de habilidades digitais, recomendamos a sua aplicação em turmas a partir do 8º ano.

Atividade IX: Proposta de redação

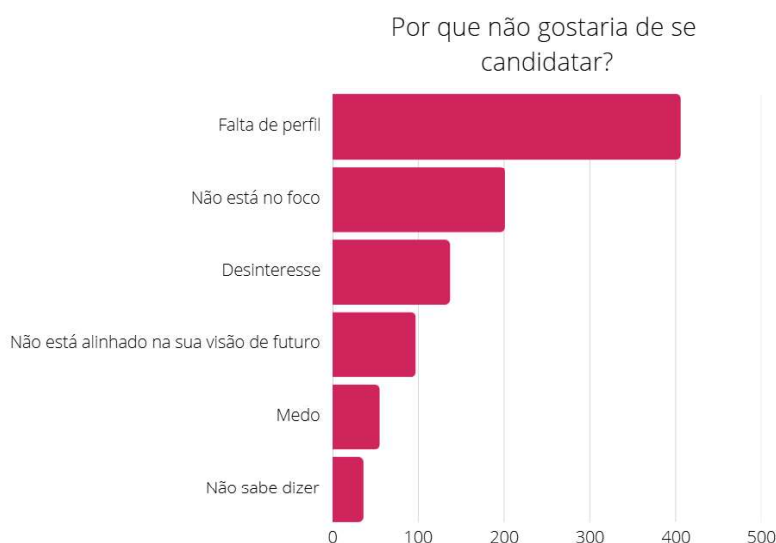
Considerando que a habilidade da escrita é de extrema importância para a análise da construção do conhecimento histórico, propomos mais uma atividade que pode ser construída de forma interdisciplinar com professores de Linguagens. Considerando os momentos de discussão propostos em nossa sequência didática, sugerimos que a exposição seja utilizada como motivadora de uma proposta de redação que responda à seguinte pergunta: Quais os desafios ainda enfrentados pelas mulheres em relação à política?

A partir dessa questão, os estudantes serão convidados a refletir sobre os desafios ainda hoje impostos para mulheres na política e em outros espaços. Propomos, para isso, os seguintes textos motivadores:

- **TEXTO I**

Em 2019, mais de 4000 brasileiras responderam a uma pesquisa sobre a participação feminina na política, a partir da qual se obteve o seguinte resultado:

Gráfico 8: Dados de pesquisa com mulheres brasileiras sobre participação feminina na política.



Fonte: Gráfico produzido pela autora a partir de pesquisa *Elas no poder* (2020).

- TEXTO II

“O mercado de trabalho brasileiro segue desigual para as mulheres, com menores salários e participação, mesmo que a escolarização feminina seja superior à masculina.

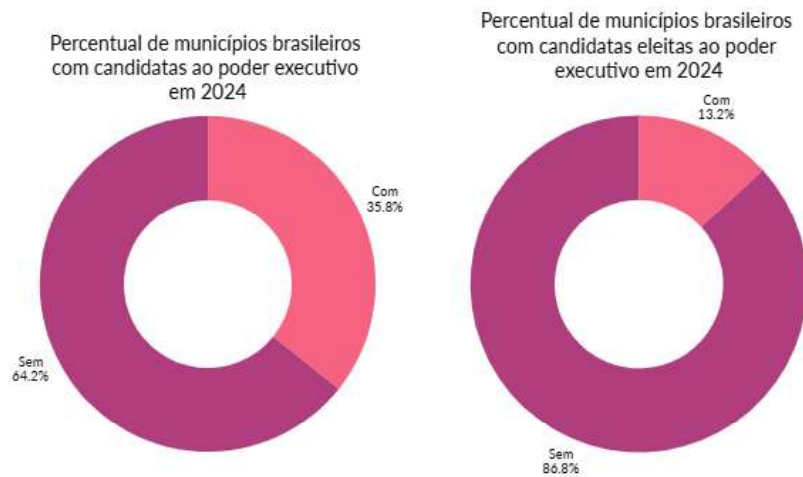
É o que aponta uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nesta sexta-feira (8), o Dia Internacional da Mulher.

Os dados — referentes a 2022 — apontam que 53,3% das mulheres participam da força de trabalho. Enquanto isso, a taxa masculina é de 73,2%.”

Fonte: CNN Brasil,2024.

- TEXTO III

Gráfico 9: Percentuais de municípios brasileiros com candidaturas femininas ao poder executivo e com candidatas eleitas ao poder executivo nas Eleições 2024.



Fonte: Gráfico produzido pela autora a partir de dados do TSE Mulheres (2024).

Recomendamos essa atividade para turmas a partir do 9º ano. Em outras séries, pode-se explorar outros gêneros textuais, como poesia, conto ou crônica.

Atividade X: Monte a sua exposição

Por fim, acreditamos que o material proposto inspire os estudantes a enxergarem a falta de representatividade de alguns grupos sociais ao longo da nossa história. Isso se agrava quando percebemos os fatores não só de gênero, mas também de raça, classe social e localização geográfica. O que requer de nós educadores um olhar interseccional ao tratarmos de minorias e maiorias minorizadas.

Desse modo, sugerimos como atividade a montagem de uma exposição intitulada “Que História do Brasil queremos contar?”. Nela, a turma será incentivada a pesquisar e selecionar personagens da história brasileira que não costumam ter espaço em materiais didáticos e na mídia. Caso o educador deseje, pode restringir a temática a grupos da sociedade específico, por exemplo: pessoas negras, indígenas, nordestinos, artistas etc.

Acreditamos que essa é uma atividade que possa ser adaptada para turmas a partir do 6º ano. De acordo com as habilidades do público, pode ser definida a apresentação de um perfil mais resumido ou até mesmo a representação das personalidades em forma de desenho ou peça teatral. O objetivo principal será o exercício da pesquisa histórica e descoberta de novas inspirações para os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho tratei de questões relacionadas às discussões de gênero, raça e classe a partir do Ensino de História. Toda essa perspectiva apresentada foi proporcionada pelas minhas reflexões enquanto uma jovem professora de História que, tendo passado por diferentes contextos de atuação, percebeu como discursos preconceituosos se manifestavam em todos eles, mudando sua maneira de manifestação de acordo com os marcadores sociais.

Diante disso, considerando minha pouca experiência, comparado aos relatos que costumamos encontrar nas produções do ProfHistória, concentrei a apresentação dos problemas encontrados em minha sala de aula na introdução. Junto a isso, relatei demais questões do Espaço Escolar ao longo dos capítulos. Devido a esse fator, tempo de atuação, trouxe no Capítulo 1 uma análise sobre a minha trajetória enquanto discente da graduação em História da UFRN, entendendo o currículo que cursei e apresentando minhas experiências.

Para esse fim, dividi o capítulo em quatro partes. Tratei, primeiramente, do meu percurso ao longo dos sete semestres de graduação, entre os anos de 2018 e 2021, evidenciando como construí minha identidade profissional a partir das escolhas de ordenamento de disciplinas e quais componentes optativos agregariam nessa trajetória. Em seguida, apresento como a prática profissional era pensada no currículo de 2004 para esse curso de graduação.

Em seguida, compreendendo que os momentos de prática dentro das disciplinas estavam ligados, sobretudo, às avaliações, analisei esses momentos em minha trajetória. Nesse percurso percebemos, por exemplo, minha afinidade em produzir materiais didáticos relacionados à temática feminina desde esse período. Por último, entendendo que essa formação prática foi executada especialmente nos projetos de ensino que participei e nos estágios, apresento também minhas vivências ao longo dessas escolhas extraclasse, ressaltando a importância do PIBID, em especial, para minha formação inicial como professora atenta à necessidade de formação de cidadãos a partir do Ensino de História.

Ao longo do Capítulo 2 apresentei os principais embasamentos teóricos que auxiliaram na construção desse trabalho. Primeiramente, trato das definições dos conceitos de gênero, raça e classe que utilizo, demarcando historicamente o tratamento destes e as mudanças de perspectivas que surgiram sobre essas temáticas a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente com o surgimento da teoria Pós-Colonial e, posteriormente, a perspectiva Decolonial.

Para embasar nossa proposta, também foi muito importante reconhecer as produções que nos antecederam no campo do Ensino de História. Sendo este um campo de trabalho há muito explorado, restringimos nossa análise às produções do ProfHistória, considerando que este é um programa que gerou a renovação e ampliação dessa área. Então, analisamos dois grupos de trabalho que utilizavam marcadores de nosso interesse, “preconceitos” e “interseccionalidade”. A partir deles, busquei compreender o processo de construção das narrativas, diálogo com seus contextos escolares e os produtos construídos, demonstrando como essas experiências colaboraram com a minha própria reflexão docente e entendendo como o meu produto se situa em meio aos exemplos.

Ainda neste capítulo, temos mais uma seção. Nela, está destacada a importância de incorporar essas discussões ao meu atual local de trabalho, contendo um breve panorama das turmas nas quais atuo. Com isso, estabeleço um diálogo de como a partir desse trabalho que propõe a problematização de personagens históricos, destacando personagens femininas importantes para a história brasileira, podemos traçar um novo horizonte de paradigmas que se torna viável a partir da recepção da equipe escolar a propostas nessa temática.

Por fim, no Capítulo 3, apresento a minha proposta didática-pedagógica. Porém, inicialmente, realizei uma breve análise de como a questão de gênero aparece na BNCC, entendendo a condição feminina tratada junto a outros grupos marginalizados e percebendo a maior presença da temática afrobrasileira e indígena pela força das leis que tratam da obrigatoriedade desses assuntos.

É nesse cenário que temos a sequência didática intitulada “Mulheres brasileiras: desafios e perspectivas entre os séculos XX e XXI”. A partir deste material, construído e fundamentado na minha trajetória desde a graduação até as experiências de sala de aula entre 2022 e 2025, bem como nos estudos elucidados no Capítulo 2, trago uma proposta de inserção e aprofundamento sobre a história das mulheres no Brasil a partir da temática da conquista do voto feminina, já comumente abordada nos materiais didáticos, mas de maneira incipiente.

A fim de enriquecer a proposta e facilitar a sua aplicação, apresentamos ainda materiais de apoio às professoras e professores interessados no tema. Na própria sequência didática tratamos das vinte personagens escolhidas para compor a “Exposição Pioneiras: mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI”, bem como listamos outras dez propostas de atividades que podem ser exploradas a partir dela, exemplificando formas de adaptação, visando uma não restrição ao meu contexto de atuação no presente. Ainda, esse material foi especialmente

organizado em diagramação específica, disponível em Apêndice, para uso e reprodução de demais docentes.

A partir dessa construção, espero contribuir para o enriquecimento da prática profissional de outras historiadoras e outros historiadores. Perceber e refletir meu processo de formação durante a graduação e nesse mestrado foi de extrema importância para que eu continue motivada com a prática docente, que enfrenta grande desvalorização em nossa sociedade. Ressalto, ainda, a importância do programa PROFHISTÓRIA como primordial nessa luta pela formação docente qualificada. Com isso, acredito ter contribuído para a reflexão da necessidade de incluirmos outras temáticas em nossas aulas, mesmo com as restrições impostas ao nosso tempo de sala e liberdade de atuação. Por fim, espero que as mulheres brasileiras sejam mais valorizadas em nossa História e que contribuamos para a construção de uma sociedade com menos machismo, misoginia, racismo e elitismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Alzira. Verbete Maria Moura. In: CPDOC / FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MOURA,%20Maria.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.
- ACADEMIA DE MEDICINA DE SÃO PAULO. Carlota Pereira de Queiroz. Disponível em: <https://www.academiamedicinasao paulo.org.br/membros-academicos/carlota-pereira-de-queiroz/>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ACHEBE, Chinua. O nome difamado da África. In: ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**: ensaios. Tradução: Esa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 82-99.
- ALBERNAZ, Isadora. 76% veem racismo no Brasil, mas só 36% admitem preconceito contra negros. **Poder 360**, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poderdata/76-veem-racismo-no-brasil-mas-so-36-admitem-preconceito-contranegros/>. Acesso em: 06 dez. 2023.
- ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. **Há protagonismo das mulheres nos livros didáticos de história?** Análise de duas coleções para o ensino médio e propositura de um conjunto de oficinas. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601156>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ALESC / MEMÓRIA POLÍTICA. Antonieta de Barros. Disponível em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros. Acesso em: 15 mai. 2025.
- ALZIRA Soriano (1897-1963). Disponível em: <https://memoriafeminista.com.br/alzira-soriano-1897-1963/>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da Memória Cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- ASSMANN, Aleida. Memory, Individual and Collective. In: GOODIN, Robert E.; TILLY, Charles (org.). **The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis**. Londres: Oxford University Press, 2006. p. 210-224.
- ASSMANN, Jan. Communicative and Cultural Memory. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (org.). **Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2008, p. 109-118. [Tradução na revista: História Oral, v. 19, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2016].
- BALDWIN, James. **Notas de um filho nativo**. Tradução: Paulo Henrique Britto. Companhia das Letras: São Paulo, 2020 (1955).
- BARBOSA, Nila Rodrigues. **Museus e etnicidade**: o negro no pensamento museal. Curitiba: Appris Editora, 2018.

BBC BRASIL. A história de Alzira Soriano, a primeira mulher a virar prefeita no Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55108142>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BBC NEWS BRASIL. Ouro para Rebeca Andrade: o que torna ginasta a maior atleta olímpica do Brasil de todos os tempos, segundo treinadora que a descobriu. BBC, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/crgly6136y1o>. Acesso em: 13 mai. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENITE, Anna M. C. Enedina Alves Marques: primeira engenheira negra do Brasil. *Revista da ABPN*, Brasília, v. 12, n. 33, p. 688-691, jun./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.n.33.p688-691>. Acesso em: 14 mai. 2025.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization**. Nova Jersey: Rutgers University Press, 1987.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Regulamenta a Lei nº 11.540, de 12 de novembro de 2007, que dispõe sobre a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT e sobre a política industrial, tecnológica e de comércio exterior, instituída pela Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-09-25:14986>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: MEC / CNE, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Dilma Vana Rousseff: biografia completa. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff/biografia-completa/view>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CÂMARA dos Deputados. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. *Inscrição 020/2019 – Celina Guimarães Viana (in memoriam)*. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cmulher/outros-documentos/diploma-mulher-cidada-carlota-pereira-de-queiros/edicao-2019-diploma-mulher-cidada-carlota-pereira-de-queiros/indicacao-celina-viana>. Acesso em: 07 mai. 2025.

CARVALHO, Francidéia Gomes Sousa de. **Trajatórias ausentes**: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Alexandre Alves Oliveira, Parnaíba-PI, Universidade Estadual do Piauí, 2022.

CARDOSO, Marcia Cardoso de. **Eu mulher negra**: autodefinições de professoras antirracistas na escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

CHO, Sumi; CRENSHAW, Williams; MCCALL, Leslie. Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis, *Signs*, v. 38, n. 4, 2013.

CNN Brasil. Mulher espancada com 60 socos vai passar por cirurgia; veja estado de saúde. CNN Brasil, ano. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nordeste/rn/mulher-espancada-com-60-socos-vai-passar-por-cirurgia-veja-estado-de-saude/#google_vignette. Acesso em: 09 ago. 2025.

CNN BRASIL. Quem é Carmen Lúcia, sucessora de Moraes como presidente do TSE. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/quem-e-carmen-lucia-sucessora-de-moraes-como-presidente-do-tse/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Nova Iorque: Routledge, 2000.

COSTA, Aryana Lima. A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004–2008). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DANTAS, Martha Luciene Nogueira Barros. **A história de Salvador no Ensino de História**: relato de experiência. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE. Brasil: A inserção da população negra no mercado de trabalho [2022]. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=1>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ELAS NO PODER; MARGEM-FEMINISTA DE OPINIÃO. ENP MFO Relatório Pesquisa [Relatório]. Fortaleza: Elas no Poder; Margem-Feminista de Opinião, jul. 2020. Disponível em: https://elasnopoder.org/wp/wp-content/uploads/2020/07/ENP_MFO_RELAT%C3%93RIO_PESQUISA_V4.pdf. Acesso em: 5 mai. 2025.

FGV. Carlota Pereira de Queiroz: primeira mulher eleita deputada federal no Brasil. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/carlota-pereira-queiroz-primeira-mulher-eleita-deputada-federal-brasil>. Acesso em: 20 mai. 2025.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FONSECA SILVA, Lucimar. **A liderança feminina no espaço do terreiro de candomblé da Bahia**. Como estratégia de luta, resistência e amor. No combate ao preconceito e ao racismo religioso. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021.

G1. *Pastor e professora condenados por trabalho análogo à escravidão em Mossoró*. G1, 15 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2025/07/15/pastor-e-professora-condenados-trabalho-analogo-a-escravidao-mossoro.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOMES SILVA, T. O. Thereza Santos, guerreira comunista que se fez Malunga. *Lutas Sociais*, 26(49), 2024, p. 242–259. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v26i49.62515>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Mareta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical culture: a concept revisited. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria. **Palgrave handbooks of research in historical culture and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

GUIMARÃES, L. M. P.; FERREIRA, T. M. T. B. Myrthes Gomes De Campos (1875-?): pioneirismo na luta pelo exercício da advocacia e defesa da emancipação feminina. *Gênero*. Niterói, 2009. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/27042011-02244612artigoguimaraesImpandferreiramtbc.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: Pensar Como Feminista, Pensar Como Negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

JORNAL USP. Ataques a escolas no Brasil seguem padrão e têm vínculo com comunidades extremistas on-line. Rádio USP, 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/ataques-a-escolas-no-brasil-seguem-padrao-e-tem-vinculo-com-comunidades-extremistas-online/>. Acesso em: 09 ago. 2025.

KRUNFLI, Mariana. Fernanda Torres: relembre trajetória da vencedora do Globo de Ouro. *Forbes Brasil*, 07 jan. 2025. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2025/01/fernanda-torres-relembre-trajetoria-da-vencedora-do-globo-de-ouro/>. Acesso em: 13 mai. 2025.

LEICHSERING, Igor Martins Fontes. **HESTÓRIA: Estória contando história – A terceira margem do rio como uma releitura, por Guimarães Rosa, da teoria de história de Walter Benjamin**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598757>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LOPES, Elaine. **Mulheres negras no ensino de História do Brasil: a história de Maria Firmina dos Reis**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIMA, Daniel Luiz Sousa de. Cultura e educação: contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura potiguar. 2019. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhitoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MÃE “fantasia” filho de escravo para festa de Halloween em escola de Natal: “vamos abraçar esse negócio”. **G1**, 29 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2018/10/29/mae-fantasia-filho-de-escravo-para-festa-de-halloween-em-escola-de-natal-vamos-abraçar-esse-negócio.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARINA SILVA. Trajetória de sucesso. Disponível em: <https://marinasilva.org.br/trajetoria-de-sucesso/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MARTINS, Ícaro Amorim. **“Se eu não sou negra, eu sou o quê?”** Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572646>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ME tornei a primeira vereadora trans da minha cidade para lutar pelos direitos do meu irmão com deficiência e família atípicas. *Revista Marie Claire*, ago. 2023. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/eu-leitora/noticia/2023/08/me-tornei-a-primeira-vereadora-trans-da-minha-cidade-para-lutar-pelos-direitos-do-meu-irmao-com-deficiencia-e-familia-atipicas.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432453>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MULHERES vão ocupar apenas 18% das cadeiras nas assembleias dos estados. **Gênero e Número**, 8 out. 2022. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/mulheres-vao-ocupar-apenas-18-das-cadeiras-nas-assembleias-dos-estados/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas no Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NAKAMURA, João. Mais escolarizadas, mulheres têm menor participação no mercado de trabalho e recebem 21% menos que homens, diz IBGE. *CNN Brasil*, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/apesar-de-maior-escolarizacao-mulheres-tem-menores-rendimentos-e-participacao-no-mercado-de-trabalho-diz-ibge/>. Acesso em: 6 mai. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em Tempo de Histórias**, n. 9, p. 90-114, 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de História, memória e culturas**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

OLYMPICS. Rebeca Andrade. Disponível em: <https://www.olympics.com/pt/atletas/rebeca-andrade>. Acesso em: 13 mai. 2025.

PLENARINHO. Jaqueline Goes de Jesus. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2022/06/jaqueline-goes-de-jesus/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

POLITIZE. Erika Hilton. Disponível em: <https://www.politize.com.br/erika-hilton/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ProfHistória. *Regimento geral do ProfHistória* (2024). Disponível em: <https://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Evidence and meaning: a theory of historical studies**. Nova Iorque: Berghahn, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SaibaMais. *'Lista suja' do trabalho escravo tem 5 empregadores do RN*. SaibaMais, 14 abr. 2025. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2025/04/lista-suja-do-trabalho-escravo-tem-5-empregadores-do-rn/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1978].

SANTOS, Ana Paula. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **G1**, 20 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: A presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Race in Translation: Culture Wars Around the Postcolonial Atlantic**. Nova Iorque: New York University Press, 2012.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media**. Londres: Routledge, 1994.

SILVA, Viviane Alcantara. **História das Mulheres na sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2020.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 97-117, 2000.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJxm348crdgLd4mgqnwMHcd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2025.

SÔNIA Guajajara. In: *Os Brasis e Suas Memórias*. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/sonia-guajajara/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOUZA, Andréia Costa. **Ensino de História e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia-PA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597316>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, Juliana Teixeira. A escravidão negra no Rio Grande do Norte. In: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Escravidão no Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2021.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STF. Ministra Carmen Lúcia completa 19 anos no STF. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/ministra-carmen-lucia-completa-19-anos-no-stf/>. Acesso em: 14 mai. 2025.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. TSE Mulheres: estatísticas eleitorais com recorte de gênero. Brasília, DF: TSE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/>. Acesso em: 5 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Departamento de História. Projeto Político-Pedagógico do Curso de História. Natal, 2004.

UFMG. Ana Maria Gonçalves. In: *Literafro*. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/443-ana-maria-goncalves>. Acesso em: 13 mai. 2025.

UFMG. Lélia González. In: *Literafro / Ensaistas*. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>. Acesso em: 15 mai. 2025.

VITORINO, Wagner Souza. **Composição Musical no Ensino de História: Uma Metodologia Aplicada em Escola Pública – Vilhena-RO**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

APÊNDICE

EXPOSIÇÃO PIONEIRAS



Material didático-pedagógico para aulas de História

REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA

Sumário

GUIA DE ORIENTAÇÕES	IV
Apresentação	V
Conheça o material	VI
Sequência didática “Mulheres brasileiras: desafios e perspectivas entre os séculos XX e XXI”	VIII
GUIA DE ATIVIDADES	XIX
Introdução	XX
Atividade I: Jogo da memória	XXII
Atividade II: Cartas às pioneiras	XXIII
Atividade III: Diários das pioneiras	XXIV
Atividade IV: Linha do tempo	XXV
Atividade V: Mapa das pioneiras	XXVI
Atividade VI: Entrevista	XXVII
Atividade VII: Rede de influências	XXVIII
Atividade VIII: Pioneiras nas redes	XXIX
Atividade IX: Proposta de redação	XXX
Atividade X: Monte a sua exposição	XXXII
EXPOSIÇÃO PIONEIRAS: Mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI	1
Bertha Lutz	2
Celina Guimarães	3
Alzira Soriano	4
Carlota de Queiroz	5
Myrthes Campos	6
Antonieta de Barros	7
Enedina Marques	8

Maria Moura	9
Lélia Gonzalez	10
Thereza Santos	11
Dilma Rousseff	12
Erika Hilton	13
Thabatta Pimenta	14
Sônia Guajajara	15
Marina Silva	16
Jaqueline Goes	17
Cármem Lúcia	18
Rebeca Andrade	19
Fernanda Torres	20
Ana Maria Gonçalves	21
Referências	22

GUIA DE ORIENTAÇÕES

Material de orientações para docentes

REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA

Apresentação

Este **Guia de Orientações** é um material de apoio que irá auxiliar na implementação da “Exposição Pioneiras” em sua realidade escolar. Este material tem como objetivo, além de apresentar novas personagens históricas aos estudantes, proporcionar o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia através do Ensino de História.

Na primeira seção, **Conheça o material**, você encontrará uma explicação sobre a estrutura de nossa exposição. Junto dela, traremos a sequência didática planejada como parte desse produto construído no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História. Ela servirá como um exemplo de aplicação e possibilidade de se trabalhar com as discussões de gênero atreladas às discussões de raça e classe.

Em sequência, temos nosso **Guia de Atividades**. Ele foi pensado a partir do objetivo de pluralizar os usos do nosso produto, possibilitando sua aplicação em realidades diferentes da qual planejamos. Planejamos 10 atividades diversas, que podem ser adaptadas para turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, ou mesmo fazer parte de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) para alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Por fim, você encontrará nossa **Exposição Pioneiras**. A partir dela, você conseguirá idealizar as formas de aplicação sugeridas nesse material. Desse modo, esperamos que este guia contribua com o seu trabalho, favorecendo a construção do conhecimento histórico pautado na formação de cidadãos críticos e éticos, que respeitem ao Outro, sem distinções.

Prof.^a Rebeca Nadine de Araújo Paiva

Conheça o material

Nossa exposição foi estruturada a partir da escolha de 20 personagens femininas da história brasileira. Partindo do foco de tratar das conquistas desse gênero, escolhemos como marco inicial de discussão a conquista do direito ao voto, oficializado na Constituição de 1934. Por esse motivo, tomamos como marco temporal os séculos XX e XXI, apresentando 10 mulheres de cada.

Como partimos do interesse assinalado anteriormente, as mulheres escolhidas têm, em sua maioria, vidas atreladas ao mundo da política. Entretanto, trazemos também personagens de outras realidades, priorizando o pluralismo a ser levado para sala de aula. Nisso, temos, em relação ao século XX: 5 relacionadas à política, 1 advogada, 1 engenheira, 1 escritora, 1 filósofa e 1 atriz. Quanto ao século XXI, o cenário é semelhante: 5 relacionadas à política, 1 jurista, 1 cientista, 1 escritora, 1 ginasta e 1 atriz.

Essas escolhas foram feitas de modo a oferecer um paralelismo entre as personagens dos dois séculos. Dessa forma, será possível promover um diálogo comparativo entre as personagens. Por exemplo, um dos pontos mais perceptíveis, em relação à política, é a maioria de mulheres brancas no século XX, possibilitando a discussão de como a raça e a classe também são fatores determinantes em nossa sociedade, além do gênero em si.

Para cada personagem destinamos uma página, a fim de que estas sejam utilizadas em formato de exposição, impressas em tamanho A3. Em cada uma delas, você encontrará uma imagem da personagem, acompanhada de seu nome e sua profissão ou principal feito (escolhemos destacar o que as tornaram conhecidas, em alguns casos há mais de uma atribuição). Abaixo de cada imagem, apresentamos um perfil dessa pessoa, acentuando a sua trajetória e o porquê de estar na exposição.

A seguir, você conferirá a sequência didática que produzimos junto ao material:

Mulheres brasileiras: desafios e perspectivas entre os séculos XX e XXI

Descrição da proposta

A partir dessa sequência didática, propomos uma discussão acerca das lutas femininas por participação política no Brasil durante os séculos XX e XXI. Para isso, usaremos como ponto de partida o material didático “Exposição Pioneiras: mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI”. Nele, temos um rol de 20 mulheres que conseguiram algum feito político/profissional em sua área de luta/trabalho, sendo 10 de cada século, estando elas identificadas pelo nome, fato de reconhecimento, foto e perfil com sua trajetória pessoal e profissional. Tais informações contribuirão para a articulação entre o passado e presente em sala de aula, estimulando aos discentes a reflexão sobre os papéis relegados às mulheres durante a história brasileira.

Diante disso, é importante considerar que essa temática está alinhada ao objeto de conhecimento “Anarquismo e protagonismo feminino”, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, será preconizado o desenvolvimento da habilidade EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (Brasil, p. 428-429). Dessa forma, trabalharemos o item proposto pelo documento nacional ao passo em que apresentamos como primeiros perfis mulheres

feministas que lutaram pelo sufrágio feminino antes que este se tornasse um direito constitucional no país.

Entretanto, entendemos que as lutas femininas se estendem para além do voto e, por esse motivo, trazemos no material personagens de outras áreas. Com isso, apresentamos 8 nomes com efetiva vida política, mas também demonstrando que suas vidas não se resumem a esse aspecto. Ao lado delas estão mulheres das ciências, direito, engenharia, ativismo, artes e esporte. Sendo proporcionado, então, um debate não só sobre a conquista de direitos, mas também sobre a luta para a ocupação de espaços, estando intrinsecamente relacionado a isso as questões de raça e classe social no Brasil.

Objetivos

- Compreender a trajetória feminina pelo direito ao voto no Brasil;
- Reconhecer a articulação entre raça e classe na conquista feminina por espaços públicos no Brasil;
- Discutir sobre a condição feminina no Brasil durante os séculos XX e XXI;
- Propor perspectivas de futuro que promovam a igualdade de gênero.

Inserção no planejamento

Esta sequência foi pensada como unidade temática no contexto das aulas de Era Vargas, para 9º ano do Ensino Fundamental. Sendo um assunto bastante explorado nessa série, costuma aparecer nos materiais didáticos algum tópico ou box sobre a conquista do voto feminino em 1932, mas sem muita contextualização. Outra opção, seria inserir esta sequência no planejamento de atividades da Semana de Valorização de Mulheres que

Fizeram História, que se tornou obrigatória a partir da Lei 14.986/2024. Ademais, ao proporcionar a comparação de realidade de mulheres brancas, negras e indígenas, o material também pode ser utilizado em atividades que visem o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Conteúdo

As discussões propostas nessa sequência didática foram motivadas a partir das minhas experiências docentes em sala de aula. Tendo trabalhado com diferentes materiais didáticos, percebi que, na maioria dos temas dispostos nos livros, as mulheres costumam aparecer em apenas um tópico ou box da discussão, gerando incômodo, inclusive, de alunas ao perceberem essa formatação ao longo dos capítulos propostos. Assim, criamos o material didático “Exposição Pioneiras: mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI” como uma sugestão de trabalho a partir do Ensino de História que vá de encontro ao modelo que encontramos nas escolas.

Uma das temáticas de História nas quais as mulheres aparecem como figurantes nos materiais didáticos é em relação à conquista do direito ao voto durante o Governo Vargas (1930-1945). Porém, no Rio Grande do Norte (RN), devemos chamar a atenção para as pioneiras na política do nosso estado, uma vez que tivemos aqui as primeiras eleitora e prefeita do Brasil. Assim, como forma de contextualizar o movimento da época, temos na primeira página a ativista Bertha Lutz que foi uma das líderes da luta pelo voto feminino, encontrando apoio no RN a partir da candidatura de Juvenal Lamartine à presidência do estado (Soihet, p. 103).

Nesse contexto, seguem após ela, Celina Guimarães Viana e Alzira Soriano. A primeira conseguiu, após decreto estadual, ser a primeira eleitora registrada na América do Sul, em novembro de 1927. Já a segunda, conseguiu o feito de, além de eleitora, ser eleita a primeira prefeita do Brasil,

em Lajes/RN no ano seguinte; sendo a sua candidatura influenciada pela vinda de Bertha Lutz ao estado. Tais nomes são de extrema relevância para o entendimento de que, apesar da importância da luta naquela época, esse era um movimento restrito a mulheres com acesso à educação e condição social mais elevada.

Diante da temática, ainda no século XX, apresentamos mais duas pioneiras. Carlota de Queiroz foi eleita a primeira deputada no Brasil, alcançando o cargo na esfera federal em 1934, pelo estado de São Paulo. No mesmo ano, Antonieta de Barros concorreu à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, assumindo depois o cargo e sendo a primeira deputada negra do país. Este último exemplo reforça que, mesmo em uma condição social diferente das demais, o acesso à educação na trajetória de Barros influenciou o seu contato com as discussões da época e a influenciaram a tentar esse cargo. Outro ponto em comum entre essas 3 mulheres que alcançaram postos políticos é o fato de que não fizeram disso suas carreiras pelo resto da vida.

Foram somadas a este primeiro grupo outras 2 mulheres que desafiaram a norma em seus campos de trabalho. Myrthes Campos, apesar de não ter sido a primeira bacharela em direito no país, foi quem conseguiu o fato inédito para as mulheres de advogar no Tribunal do Júri, ainda em 1899, bem como a conquista do registro como advogada em 1906, feito que incentiva outras mulheres até a atualidade. Outro exemplo de transgressão a um espaço profissional predominantemente masculino é a curitibana Enedina Marques. Trabalhou primeiro como professora, após formar-se normalista, mas conseguiu o diploma no curso superior em Engenharia Civil aos 32 anos. Com esse feito, se tornou a primeira engenheira da região Sul e a primeira negra em nível nacional, dedicando sua carreira à grandes obras na esfera pública estadual.

Ainda no século XX, temos a escritora Maria Moura. Ela, junto a Bertha

Lutz, foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), mas era uma das pessoas que criticava a luta apenas pelo voto, por acreditar que essa seria uma conquista limitada; por esse motivo, adepta aos ideais anarquistas, engajou-se na imprensa operária, onde expunha sua mentalidade sobre os direitos da mulher.

Completam esse grupo de pensadoras outras duas mulheres negras com grande repercussão neste século. Lélia Gonzalez, filósofa com grandes obras reconhecidas no ambiente acadêmico, se tornou referência quanto à temática da interseccionalidade. Ela não apenas escreveu, também viveu a própria luta no Movimento Negro Unificado (MNU), atuando durante o período ditatorial e reivindicando direitos durante a redemocratização. Outrossim, fazendo parte da luta política, temos Thereza Santos, que se dedicou à luta por meio de trabalhos artísticos, como no Teatro Experimental do Negro (TEN) e na Estação Primeira de Mangueira. Não se limitando ao Brasil, ofereceu cursos em países africanos, tendo participado dos movimentos de independência em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique.

Seguindo com as representantes do século XXI, mantivemos o foco inicial em tratar do pioneirismo na vida política. Por esse motivo, temos inicialmente cinco nomes nessa categoria, existindo uma maior diversidade de realidades, proporcionadas pelas conquistas das que lhes antecederam. Assim, começamos com a ex-presidenta Dilma Roussef. A partir dela, destacamos a sua atuação política desde a juventude, que levou à sua prisão durante o período ditatorial, mas destacamos sobretudo sua carreira enquanto economista, alavancando-a ao governo federal e, atualmente, à presidência do banco dos BRICS.

Depois, apresentamos duas mulheres que demarcam avanços quanto à representatividade da população LGBTQ+. Na esfera federal, escolhemos como exemplo a deputada federal Erika Hilton, por sua representatividade enquanto primeira travesti negra a ocupar o seu cargo. Além de ser mais um

exemplo de como a educação transformou sua realidade, ela também representa esperança às novas gerações ao conseguir ensinar aos mais jovens a partir de seu posicionamento nas redes sociais. Já no âmbito do Rio Grande do Norte, temos como exemplo Thabatta Pimenta, eleita a primeira vereadora trans do estado ainda em 2020, em sua cidade Carnaúba dos Dantas. Pimenta é mais um exemplo de luta nos meios digitais ao compartilhar sua história e de sua família; tendo ganhado grande repercussão em todo o estado e alcançado uma cadeira no legislativo da capital nas eleições de 2024.

Ainda vinculadas à política, temos mais duas representantes. Uma delas é Sônia Guajajara, mulher indígena maranhense, que atua em defesa do seu povo desde a juventude, ganhando notoriedade no cenário nacional e internacional a partir da sua participação na APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). Teve seu nome lançado na política em 2018, ao concorrer à vice-presidência, junto a Guilherme Boulos; já em 2022 foi eleita deputada federal pelo estado de São Paulo, mas não chegou a ocupar o cargo, pois assumiu o cargo inédito no Ministério dos Povos Indígenas, pasta criada pela primeira vez sob a presidência de Lula na gestão iniciada em 2023.

Completa essa categoria a ambientalista Marina Silva. Antes da vida pública, trabalhou desde cedo em meio aos seringais, junto de sua família no Acre. Na vida adulta, formou-se historiadora e passou a dedicar-se às causas sociais. Foi formada nas lutas sociais a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), onde se desenvolveu como liderança sindical rural, o que a fez se aproximar do seringueiro Chico Mendes, formando uma parceria em defesa da vida dos seringueiros e da floresta. Foi eleita pela primeira vez aos 28 anos, como vereadora de sua cidade; mais tarde, em 1994 foi eleita senadora aos 36 anos, a mais jovem de toda história da República brasileira até o momento. Em relação ao pioneirismo, foi a primeira a ocupar a função

de Ministra do Meio Ambiente, entre 2003 e 2008, estando de volta a essa pasta desde 2023, como resultado de sua incansável defesa pela Amazônia.

Mudando a temática, apresentamos em sequência a baiana Jaqueline Goes. Seu nome ganhou grande notoriedade em 2020, por ter liderado a equipe que sequenciou o genoma do vírus Sars-Cov-2, causador da pandemia de Covid-19. Esse trabalho ágil foi extremamente relevante para o início de produção de vacinas naquele contexto. A escolha de seu nome parte do entendimento que, em face à tantos negacionismos vivenciados nos últimos anos – e principalmente no período pandêmico –, devemos relembrar constantemente a importância das pesquisas científicas para o desenvolvimento da nossa sociedade, especialmente as feitas em instituições públicas do nosso país.

Em conseqüente, temos a Ministra Cármen Lúcia. Dedicou sua vida à carreira na advocacia, conquistando uma posição no Supremo Tribunal Federal (STF) e sendo a primeira mulher a presidir o Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Em seus discursos na instituição, sempre que possível, relata sobre a importância do papel feminino nesse espaço majoritariamente masculino. Ainda, sua presença nesse material serve de ponto de comparação ao exemplo de Myrthes Campos, possibilitando a reflexão sobre os anos de luta necessários para que tivéssemos essa representatividade na contemporaneidade.

Partindo para outros campos de atuação, temos a ginasta Rebeca Andrade. Seu nome ganhou grande notoriedade a partir da conquista da medalha de ouro no salto nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020, se tornando a primeira ginasta brasileira a conseguir uma medalha olímpica. Sua história, hoje, serve como fonte de inspiração para diversas meninas que sonham com o mundo dos esportes. Além disso, revela o trabalho necessário para que atletas cheguem a essa posição, sendo necessária uma vida de dedicações, mas principalmente de oportunidades e investimentos sociais.

Em seu caso, a relação no esporte foi inspirada a partir da história de Daiane dos Santos, ícone da ginástica artística no início dos anos 2000 após conquistar ouro em campeonato mundial, eternizando sua performance no solo ao som de “Brasileirinho”.

No campo artístico, trazemos a atriz Fernanda Torres. Notoriamente conhecida no cenário nacional em produções de comédia, foi aclamada no cenário internacional a partir de sua atuação dramática como Eunice Paiva, no filme “Ainda estou aqui”, de 2024. A partir desse papel, ganhou a estatueta inédita do Globo de Ouro, alavancando grande mobilização na corrida do Oscar 2025, no qual o filme foi premiado como melhor produção estrangeira. Além do pioneirismo no prêmio, a sua participação nesse material evoca outras duas grandes mulheres: sua própria mãe, Fernanda Montenegro, atriz de grandes obras na televisão e cinema brasileiro, primeira a concorrer ao Oscar, em 1999; e Eunice Paiva, que lutou incansavelmente pelo reconhecimento da morte de seu marido Rubens Paiva durante o período ditatorial, se tornando defensora dos direitos indígenas nos anos 1980.

Por fim, temos a escritora Ana Maria Gonçalves. Publicitária de formação, mudou de carreira aos 32 anos, partindo para a escrita ficcional. Seu nome ganhou notoriedade a partir do lançamento do romance “Um defeito de cor”, em 2006, que narra uma história inspirada nas biografias de Luiza Mahin (participante do Levante dos Malês) e seu filho Luiz Gama (abolicionista). A obra recebeu vários prêmios e, após quase 20 anos, continua sendo aclamada, tendo inspirado exposição homônima em 2002 e o enredo do desfile da escola de samba Portela em 2024. Nesse cenário de reconhecimento ao esforço em produzir uma obra monumental (com 952 páginas) com aporte historiográfico, a escritora foi eleita para a Academia Brasileira de Letras (ABL) em 2025, sendo a primeira negra a entrar no seleto grupo de imortais.

A partir desse conjunto de pioneiras dos séculos XX e XXI, preconizamos dar destaque a histórias que geralmente não cabem nos materiais didáticos. Mesmo que muitas dessa lista sejam bastante conhecidas pela população, não costumam ser apresentadas no ambiente escolar. Desse modo, proporcionaria a alunos com condições restritas de acesso a aportes culturais o reconhecimento de importantes nomes da história brasileira, servindo como inspiração para a criação de novos horizontes de expectativas em realidades menos favorecidas.

Estratégias

1ª aula (50 minutos)

Na aula inicial de uso desse material, propomos uma roda de conversa na qual a professora deve partir da seguinte questão: “Quais mulheres foram importantes na História do Brasil?”. De acordo com as respostas dos estudantes, outras questões podem ser inseridas, como: “o que as mulheres fizeram de relevante na nossa História?”, “por que elas aparecem menos nos nossos livros?”. Após isso, a turma deve ser dividida em grupos, ficando cada um deles responsável por analisar um dos capítulos sobre História do Brasil no livro didático, contabilizando quantas vezes as mulheres são citadas e anotando informações sobre quais personagens aparecem nominalmente, categorizando gênero, raça, classe e origem de cada um.

2ª aula (50 minutos)

Neste encontro, cada grupo fará a exposição dos resultados encontrados. Com os dados, a turma e a professora devem construir um quadro comparativo dos capítulos. As informações devem proporcionar mais um

momento de discussão, mediado pela professora, sendo esperado que os educandos reflitam sobre os espaços destinados às mulheres ao longo da nossa História e como isso se reflete na escrita historiográfica.

3ª aula (50 minutos)

A aula deverá ser iniciada com os cartazes da exposição fixados na sala, de modo que todos os alunos consigam prestigiar. Nisso, a aula será centrada na discussão coletiva sobre as personagens, sendo percebido quais os estudantes conheciam ou não e a importância de seus feitos para a nossa História. Ao fim, divididos em duplas, eles devem escolher uma personagem de cada século com o objetivo de produzir uma comparação de suas realidades, analisando de que modo a raça, a classe social e o local de origem de cada uma influenciaram em sua trajetória, positiva ou negativamente. Caso seja possível e viável, a professora pode destinar mais um horário de aula para que os estudantes produzam a pesquisa no próprio laboratório de informática da escola ou mesmo em seus aparelhos celulares.

Obs.: É importante que a professora faça a mediação do processo de escolha, para que as duplas não escolham as mesmas personagens.

4ª aula (50 minutos)

Neste último encontro, teremos o compartilhamento das análises dos estudantes. Desse modo, é desejável que ao fim de cada apresentação aconteça uma rodada de perguntas, explorando as percepções dos demais. Após o término das apresentações, cada estudante deverá escrever um comentário sobre os aprendizados que teve ao longo das aulas e como isso impacta em sua percepção enquanto sujeito histórico. Assim, a professora

conseguirá avaliar a execução da proposta, podendo existir ajustes em futuras aplicações.

Avaliação

Nossa proposta parte da avaliação contínua da aprendizagem. No primeiro encontro, temos a avaliação diagnóstica da relação dos alunos com a temática, feita de forma oral, seguida de pesquisa em grupo a partir do livro didático. Após a aplicação da exposição, temos novamente uma atividade de pesquisa, que a usará como ponto de partida. Por fim, os educandos também serão avaliados quanto à exposição oral de suas percepções, bem como auxiliarão na avaliação dos resultados a partir do comentário escrito. Desse modo, avaliaremos de 3 formas: Compreensão leitora, oralidade e escrita. Ao mesmo tempo, será possível avaliar o comportamento da turma em relação à discussão de temas sensíveis, entendendo o respeito e a empatia como partes essenciais desse processo.

GUIA DE ATIVIDADES

Sugestões de aplicação didático-pedagógica da
“Exposição Pioneiras”

Introdução

O material didático “Exposição Pioneiras” foi construído como material de apoio para a sequência didática “Mulheres e política: analisando a ocupação de espaços”. Entretanto, ao percebermos as possibilidades de discussões subjacentes do material, decidimos por pensar em outras alternativas de uso, considerando que as personagens exploradas devem ser reconhecidas por diferentes públicos.

Nesse sentido, produzimos essa seção do material para professores, de História ou não, que desejem utilizar a exposição em outros contextos com seus estudantes. Assim, sugerimos dez atividades, sendo passíveis de adaptações para turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tais atividades foram pensadas de acordo com minhas experiências docentes como professora de História em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nosso objetivo é estimular o seu uso por professoras e professores que desejem inserir novas personagens históricas no cotidiano de seus estudantes. Desse modo, contribuindo para a construção de um Ensino de História plural, que considere ampliação de personagens e fontes históricas em suas narrativas.

Durante o percurso dessas 10 atividades, você perceberá que, por muitas vezes, propomos que os estudantes se coloquem no lugar de personagens do passado. É preciso tomar cuidado no mantimento do rigor científico durante o uso do anacronismo como ferramenta didática.

Para tanto, de acordo com Nicole Loraux (1992), devemos: ter consciência do nosso ponto de partida no tempo presente; cuidado com o uso dos conceitos, sendo possível que testemos seus limites; contrapor passado e presente, entendendo as diferenças entre os períodos. Desse modo, ao

longo das atividades, sobretudo nas II, III, VI e VIII, é preciso se atentar às instruções dadas aos estudos, a fim de que o anacronismo não incorra em erros históricos e sim seja apenas uma ferramenta utilizada na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Ainda, outro ponto que merece atenção é o nosso uso do conceito de “pioneirismo”. Evidenciamos que, ao longo dos perfis apresentados, mantivemos o cuidado de destacar os contextos sociais e estruturais que proporcionaram às personagens tais oportunidades. Nisso, consideramos a importância de, durante o seu uso, pontuar com os estudantes de que esses são apenas alguns exemplos que só foram possíveis a partir da luta dos movimentos e pessoas que lhes antecederam.

Nesse sentido, orientamos que também se mantenham atentos à possível monumentalização das personagens apresentadas. As atividades aqui propostas e a sequência didática sugeridas anteriormente proporcionam exatamente a reflexão sobre quais memórias são mais exaltadas e como podemos mudar esse cenário.

Prof.^a Rebeca Nadine de Araújo Paiva

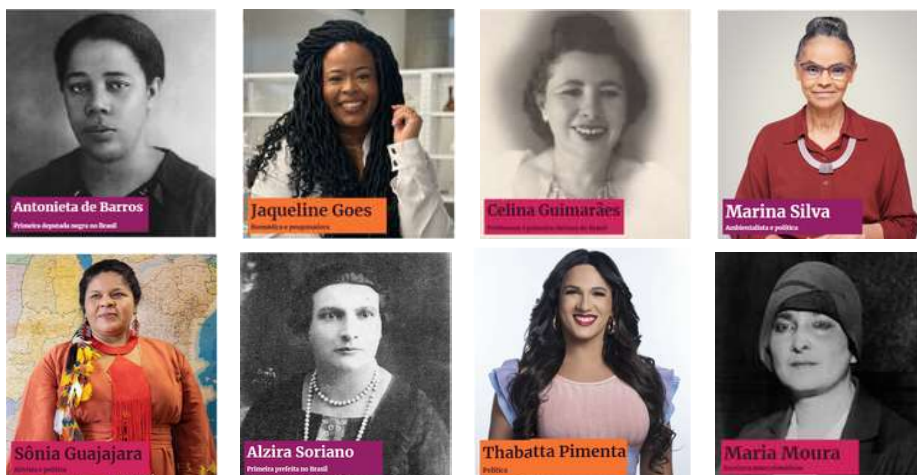
Atividade I: Jogo da memória

Esta opção é voltada para docentes com tempos de aula mais restritos. Mesmo que a simples memorização não seja o objetivo final nas aulas de História, ela é uma importante aliada no processo de construção do conhecimento histórico. Dessa forma, sugerimos que a exposição seja transformada em cartões, a fim de compor um jogo da memória.

Em cada cartão seria deixado apenas a foto, nome e profissão de cada personagem. Assim, ao trabalhar a memorização dessas personagens, seria preconizada a diversificação do repertório de personagens históricos, naturalizando a presença de mulheres, em diferentes realidades, nas narrativas estudadas. Isso auxilia também na desconstrução de que a História é construída apenas por “grandes homens” (geralmente brancos e da elite).

Sendo a habilidade da memorização essencial em todas as idades, essa atividade pode ser adaptada para todos os públicos. Seja da Educação Infantil até o Ensino Médio, o jogo da memória poderá compor as aulas de História (ou mesmo outros componentes curriculares), desde que alinhado com os objetivos a serem alcançados. Outrossim, também pode ser utilizado nos momentos de recreação dos estudantes na escola e em casa.

Ex.:

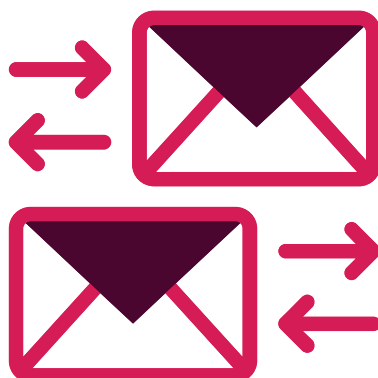


Atividade II: Cartas às pioneiras

Considerando a utilização da exposição em sala de aula, entendemos que essas personagens servirão de exemplo para os estudantes. Desse modo, uma forma interdisciplinar de explorar esse material, seria através do gênero textual carta. Juntamente ao responsável do componente curricular Língua Portuguesa, os alunos seriam incentivados a escrever para uma das personagens expressando o que aprenderam sobre ela e contando sobre a importância dessa pessoa para a sociedade brasileira.

Com o mesmo gênero, também é possível realizar outra atividade. Primeiramente, os alunos seriam desafiados a se colocar no lugar de uma das personagens (de qualquer século). Após isso, seria feito um sorteio para definir qual estudante (considerando sua personagem) receberia a carta de cada um. Assim, cada um escreveria uma carta e ao final as correspondências seriam trocadas entre eles, fazendo com que os estudantes idealizem a representatividade de cada personagem para outra. Esse exercício promoverá, para além das regras gramaticais, a criatividade!

Tal atividade pode ser adaptada, em maior ou menor complexidade, para as diferentes etapas de ensino. Assim, o material pode ser alinhado a diversos objetivos relacionados ao exercício da escrita. No caso de estudantes não alfabetizados, sugerimos que as cartas sejam substituídas por desenhos.



Atividade III: Diários das pioneiras

A partir da aplicação desse material, é imprescindível que se leve em consideração as realidades sociais de cada personagem apresentada. Nesse sentido, com o objetivo de exercitar a empatia histórica, será proposto aos alunos que escolham uma das mulheres apresentadas em aula para que escrevam um diário de suas vidas. Sendo este mais um exemplo de aplicação interdisciplinar com a área de Linguagens

Com essa tarefa, cada estudante deverá pesquisar de forma mais aprofundada sobre a vida da personagem escolhida. Após isso, deverá definir em qual período da história dessa pessoa (infância, adolescência ou vida adulta) que o diário foi escrito, devendo considerar as condições existentes à época escolhida e as adversidades enfrentadas por tal pessoa.

Considerando que este exercício será mais complexo, demandando mais etapas de pesquisa e análise do período histórico, recomendamos sua aplicação em turmas a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que os estudantes se aprofundem em fatos marcantes da vida de cada personagem e descubram curiosidades. Ao término, sugerimos a leitura coletiva das produções, para que toda a turma possa conhecer um pouco mais sobre cada pioneira.



Atividade IV: Linha do tempo

Consideramos que a localização temporal é outra habilidade imprescindível a ser desenvolvida a partir do Ensino de História. Pensando nisso, sugerimos como atividade a criação de uma linha do tempo das personagens apresentadas. Tal exercício é multifacetado, podendo ser aplicado a partir de diferentes estratégias, a depender da etapa de ensino.

Sugerimos a sua aplicação em turmas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Esta definição é pensada de acordo com as habilidades previstas para cada série, aparecendo pela primeira vez no 4º ano o termo “mudanças e permanências ao longo do tempo”. Ainda, para essa etapa de ensino, pode ser viável a construção de uma única linha do tempo, a ser exposta em sala, de forma colaborativa, de modo que os estudantes possam completar as lacunas à medida que estudam as personagens, bem como outras temáticas. Com isso, situariam suas vivências aos demais eventos históricos que estudaram ao longo do ano.

Esse exercício de contextualização com outros grandes eventos deve ser preconizado em todas as etapas de ensino. No caso de turmas de Ensino Médio, os estudantes podem ser divididos em grupos, ficando cada grupo responsável por uma linha do tempo que englobe de 3 a 5 personagens. Nisso, o educador pode pedir que suas histórias sejam relacionadas a diferentes temáticas, a depender dos objetivos – a influência dos meios de comunicação no período observado, por exemplo.

Para turmas menores, a linha do tempo pode ser levada pronta para a sala de aula, sendo requisitado aos estudantes que ilustrem os acontecimentos narrados. A dinâmica de ilustração também pode funcionar em turmas com mais afinidade artística ou domínio das Inteligências Artificiais (IAs).

Atividade V: Mapa das pioneiras

Além da localização temporal, podemos explorar também a localização geográfica. Inicialmente, é preciso considerar que esse material foi pensado no contexto de turmas do Rio Grande do Norte; com isso, pode não ser representativo para todas as realidades do país. Por esse motivo, sugerimos o seu uso como um ponto de partida para o trabalho em localidades diversas.

Assim, sugerimos a construção do mapa das pioneiras, na qual os estudantes devem preencher o mapa do Brasil com as personagens distribuídas em seus respectivos estados. Nisso, será percebido as lacunas geográficas existentes na seleção, sendo proposto à turma que, a partir de pesquisas, preencham os demais estados sem representantes.

Outra possibilidade, seria restringir à unidade da federação em que se trabalha. Com isso, se trabalhará a partir da História Local, entendendo as realidades das diferentes cidades do seu estado. Essa atividade poderá ser adaptada para turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.



Atividade VI: Entrevista

Durante a aplicação do material, pressupomos que ele possa despertar entre os estudantes a curiosidade sobre mais detalhes sobre a vida dessas personagens. Desse modo, consideramos a proposta de que planejem uma entrevista para a pessoa que mais lhe chamou a atenção.

Esta é uma tarefa que pode ser adaptada para alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Considerando isso, no caso de turmas que não entendam como funcionam entrevistas, será necessária uma explicação prévia sobre o conceito e tipos de perguntas que se podem fazer nessa situação.

Para deixar a tarefa mais desafiadora, recomendamos mais uma etapa. Após a montagem dos roteiros, os papéis devem ser trocados entre os estudantes (ou grupos) da turma. Desse modo, será adicionada mais uma etapa de pesquisa sobre essas personagens para que, se apropriando de suas vivências, consigam responder às perguntas em seu lugar; sendo esta mais uma forma de exercício da empatia histórica.

Ao final, recomendamos uma roda de conversa para compartilhamento das respostas. Dessa forma, todos poderão aprender um pouco mais sobre as pioneiras da nossa história.



Atividade VII: Rede de influências

Este material foi pensado de acordo com a demanda de ampliarmos a diversidade de personagens nas aulas de História. Entretanto, também consideramos a importância do reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos agentes de transformação de suas realidades. Pensando nisso, sugerimos a valorização de suas vivências nesse ambiente.

Para tal, sugerimos que, inspirados neste material, os estudantes sejam levados a refletir sobre a representatividade das pessoas que fazem parte do seu cotidiano em suas trajetórias. Com isso, sugerimos a construção de uma espécie árvore genealógica na qual, além de indicarem o grau de parentesco, também relacionarão feitos importantes de alguns sujeitos de seu ciclo e os aprendizados proporcionados por essa pessoa.

Por sugerirmos uma proposta mais abrangente, a chamamos de rede de influências. Nela, além dos familiares, poderão ser incluídas outras referências que o estudante considere, como amigos, vizinhos, professores etc. Por exemplo, alguém pode citar um tio que foi o primeiro da família a conseguir um diploma de ensino superior, a receita da avó que gerou tradições familiares ou mesmo a formatura do ABC de um primo mais novo.

Após a construção, os estudantes poderão compartilhar suas experiências de montagem e refletirem como suas relações influenciam nas decisões do cotidiano. Acreditamos que essa atividade possa ser aplicada em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

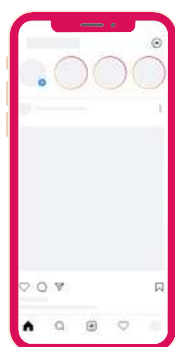


Atividade VIII: Pioneiras nas redes

É fato que, em meio a sociedade hiper conectada na qual vivemos, não podemos deixar de considerar a influência das redes sociais no nosso cotidiano. As pioneiras do século XXI, por exemplo, têm presença nas principais redes do momento, algumas com maior interação do que as outras. Mas é importante entendermos a importância dessa presença para que recebam investimentos para seus trabalhos, por exemplo, ou simplesmente comuniquem à sociedade as suas ações.

Pensando nisso, propomos que os estudantes sejam desafiados a imaginar: como as pioneiras do século XX marcariam suas presenças nas redes sociais? A partir dessa questão, divididos em grupos, eles deverão construir um perfil da rede social *Instagram*, que represente momentos/ideias da história da personagem. Recomendamos a utilização do *Canva* para que consigam montar artes e organizar o feed fictício.

Essa atividade possibilita a adaptação de acordo com o perfil da turma. Caso consumam mais plataformas de vídeo, pode ser exigido a produção de um vídeo curto em formato de *reels/shorts*. É possível também que se aventurem no universo das IAs para a produção de imagens e vídeos que representem as histórias escolhidas. Como essa é uma tarefa que exige o maior domínio de habilidades digitais, recomendamos a sua aplicação em turmas a partir do 8º ano.



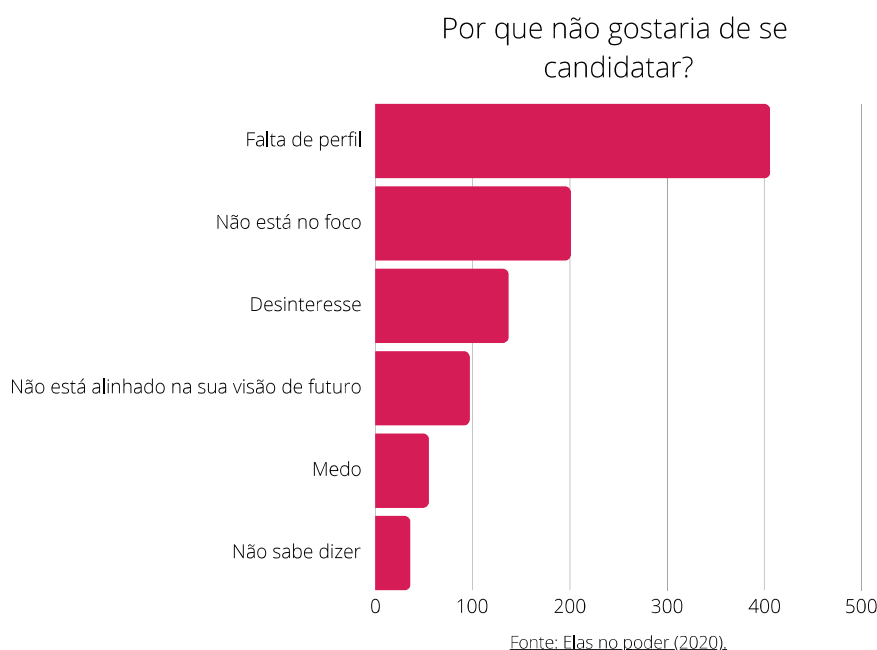
Atividade IX: Proposta de redação

Considerando que a habilidade da escrita é de extrema importância para a análise da construção do conhecimento histórico, propomos mais uma atividade que pode ser construída de forma interdisciplinar com professores de Linguagens. Considerando os momentos de discussão propostos em nossa sequência didática, sugerimos que a exposição seja utilizada como motivadora de uma proposta de redação que responda à seguinte pergunta: Quais os desafios ainda enfrentados pelas mulheres em relação à política?

A partir dessa questão, os estudantes serão convidados a refletir sobre os desafios ainda hoje impostos para mulheres na política e em outros espaços. Propomos, para isso, os seguintes textos motivadores:

- **TEXTO I**

Em 2019, mais de 4000 brasileiras responderam a uma pesquisa sobre a participação feminina na política, a partir da qual se obteve o seguinte resultado:



- **TEXTO II**

“O mercado de trabalho brasileiro segue desigual para as mulheres, com menores salários e participação, mesmo que a escolarização feminina seja superior à masculina.

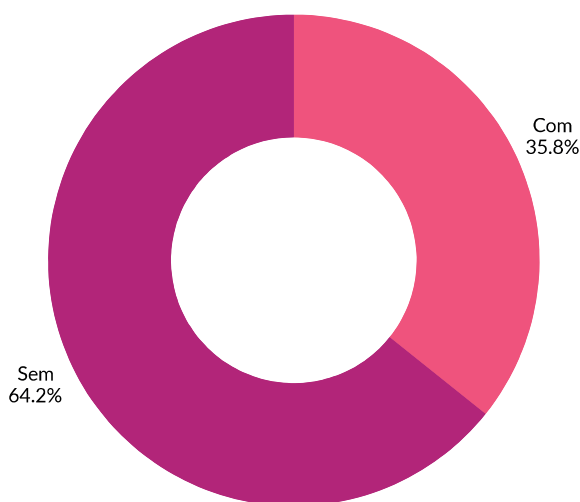
É o que aponta uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nesta sexta-feira (8), o Dia Internacional da Mulher.

Os dados — referentes a 2022 — apontam que 53,3% das mulheres participam da força de trabalho. Enquanto isso, a taxa masculina é de 73,2%.”

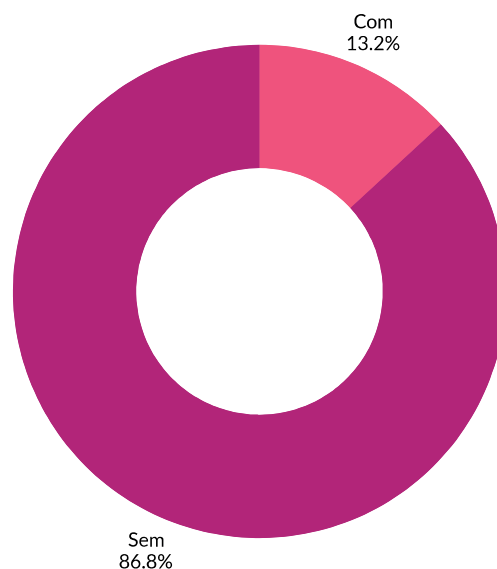
Fonte: CNN Brasil,2024.

- **TEXTO III**

Percentual de municípios brasileiros com candidatas ao poder executivo em 2024



Percentual de municípios brasileiros com candidatas eleitas ao poder executivo em 2024



Fonte: TSE Mulheres, 2024.

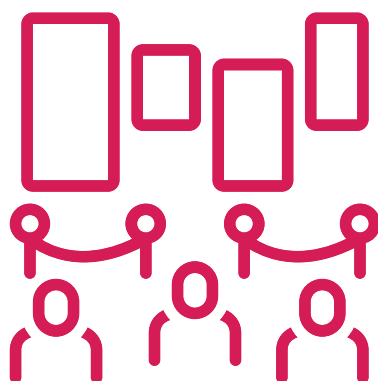
Recomendamos essa atividade para turmas a partir do 9º ano. Em outras séries, pode-se explorar outros gêneros textuais, como poesia, conto ou crônica.

Atividade X: Monte a sua exposição

Por fim, acreditamos que o material proposto inspire os estudantes a enxergarem a falta de representatividade de alguns grupos sociais ao longo da nossa história. Isso se agrava quando percebemos os fatores não só de gênero, mas também de raça, classe social e localização geográfica. O que requer de nós educadores um olhar interseccional ao tratarmos de minorias e maiorias minorizadas.

Desse modo, sugerimos como atividade a montagem de uma exposição intitulada “Que História do Brasil queremos contar?”. Nela, a turma será incentivada a pesquisar e selecionar personagens da história brasileira que não costumam ter espaço em materiais didáticos e na mídia. Caso o educador deseje, pode restringir a temática a grupos da sociedade específico, por exemplo: pessoas negras, indígenas, nordestinos, artistas, etc.

Acreditamos que essa é uma atividade que possa ser adaptada para turmas a partir do 6º ano. De acordo com as habilidades do público, pode ser definida a apresentação de um perfil mais resumido ou até mesmo a representação das personalidades em forma de desenho ou peça teatral. O objetivo principal será o exercício da pesquisa histórica e descoberta de novas inspirações para os educandos.



EXPOSIÇÃO PIONEIRAS



Mulheres que fizeram história nos séculos XX e XXI

REBECA NADINE DE ARAÚJO PAIVA



Bertha Lutz

Bióloga e ativista

Fonte: disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bertha_Lutz_1925.jpg. Acesso em 6 ago. 2025.

Bertha Lutz nasceu em São Paulo/SP, no ano de 1894. Formou-se em Biologia na Universidade de Sorbonne, em 1918. Durante seus estudos na Europa, teve contato com o movimento sufragista e, inspirado nele, em 1919 criou com outras mulheres a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que mais tarde se tornaria Federação Brasileira para o Progresso Feminino. A partir dessa organização, liderou o movimento sufragista no país, chegando a compor a comissão elaboradora do Código Eleitoral, o qual incluiu o voto feminino na Constituição de 1932. Para além de sua luta, foi servidora pública do Museu Nacional, onde atuou como cientista por 46 anos.



Celina Guimarães

Professora e primeira eleitora do Brasil

Fonte: disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cmulher/otros-documentos/diploma-mulher-cidada-carlota-pereira-de-queiros/edicao-2019-diploma-mulher-cidada-carlota-pereira-de-queiros/indicacao-celina-viana>. Acesso em 6 ago. 2025.

Celina Guimarães nasceu em Natal/RN, no ano de 1890. Estudou na Escola Normal de Natal, onde formou-se professora. Em 1914 mudou-se para Mossoró, assumindo o cargo de professora de Educação Infantil no grupo escolar. Incluiu em sua prática ideias inovadoras para o período, como o fim de castigos físicos para os alunos, levando o futebol e o teatro para o espaço escolar. Em outubro 1927 entrou em vigor uma nova legislação eleitoral no Rio Grande do Norte, pondo fim à distinção de sexos. No mês seguinte, fez o seu alistamento, que foi concedido. Assim, foi a primeira mulher a ter o registro de eleitora no Brasil, inspirando outras mulheres de sua cidade e estado a votarem em 1928, antes de existir esse direito na lei federal.



Alzira Soriano

Primeira prefeita no Brasil

Fonte: disponível em <https://memoriafeminista.com.br/alzira-soriano-1897-1963/>. Acesso em 6 ago. 2025.

Alzira Soriano nasceu em Jardim de Angicos, à época distrito de Lajes/RN, no ano de 1897. Era filha de um coronel da guarda nacional e, devido a isso, desde cedo teve contato com discussões políticas em sua casa. Casou-se aos 17 e com apenas 22 estava viúva e com 4 filhas. Nesse contexto, retornou ao convívio com os pais, começando a administrar a Fazenda Primavera e se envolvia nas campanhas do pai, que foi prefeito na cidade. A partir dos alistamentos de mulheres potiguares como eleitoras em 1927, fez parte do grupo que discutia a participação feminina na política do estado, juntamente com Bertha Lutz e aliados de seu pai. Chegaram à ideia de lançarem a sua candidatura para a prefeitura de Lajes, a qual venceu com 60% dos votos. Tornou-se a primeira prefeita no Brasil e na América Latina.

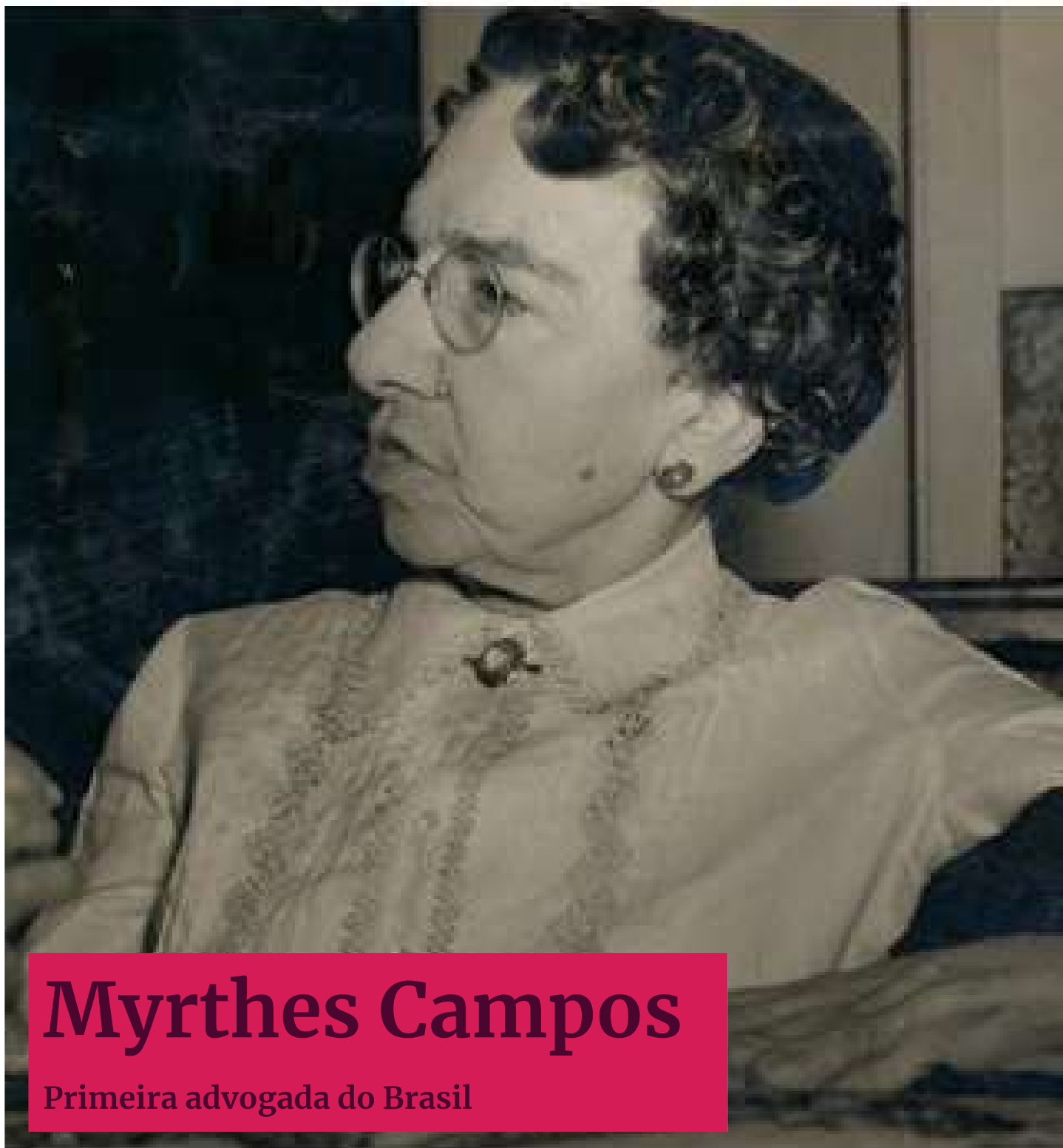


Carlota de Queiroz

Médica e primeira deputada do Brasil

Fonte: disponível em <https://www.anm.org.br/carlota-pereira-de-queiroz-primeira-medica-academica-honoraria/>. Acesso em 6 ago. 2025.

Carlota Pereira de Queiroz nasceu em São Paulo/SP, no ano de 1892. Formou-se professora em 1909 e, mais tarde, em 1926, graduou-se em medicina. Começou a se envolver com a política durante a Revolução Constitucionalista de 1932, prestando assistência aos feridos com a Cruz Vermelha. Pelo prestígio adquirido no serviço voluntário, foi lançada como deputada federal no ano seguinte, sendo a única mulher vencedora entre 19 candidatas. Assim, foi a única deputada na Assembleia Constituinte de 1934, permanecendo no cargo até 1937, mantendo-se a favor de pautas assistencialistas. Em paralelo, manteve seu trabalho como médica, tendo sido ainda membra do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.



Myrthes Campos

Primeira advogada do Brasil

Fonte: disponível em <https://www.oab.org.br/noticia/60107/juristas-que-marcaram-a-historia-do-pais-myrrthes-gomes-de-campos>. Acesso em 6 ago. 2025.

Myrthes Campos nasceu em Macaé/RJ, no ano de 1875. Concluiu o nível médio pelo Liceu de Humanidades de Campos, e desde essa época se interessava pelos estudos das leis. Mesmo sem apoio do pai, mudou-se para o Distrito Federal a fim de ingressar no ensino superior na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, concluindo o bacharelado em 1898. No ano seguinte, solicitou seu registro no Instituto dos Advogados do Brasil (IAB), ano em que conseguiu autorização para atuar no Tribunal do Júri na defesa de um réu, sendo a primeira mulher a advogar no Brasil. Na categoria, seu registro foi concedido apenas em 1906.

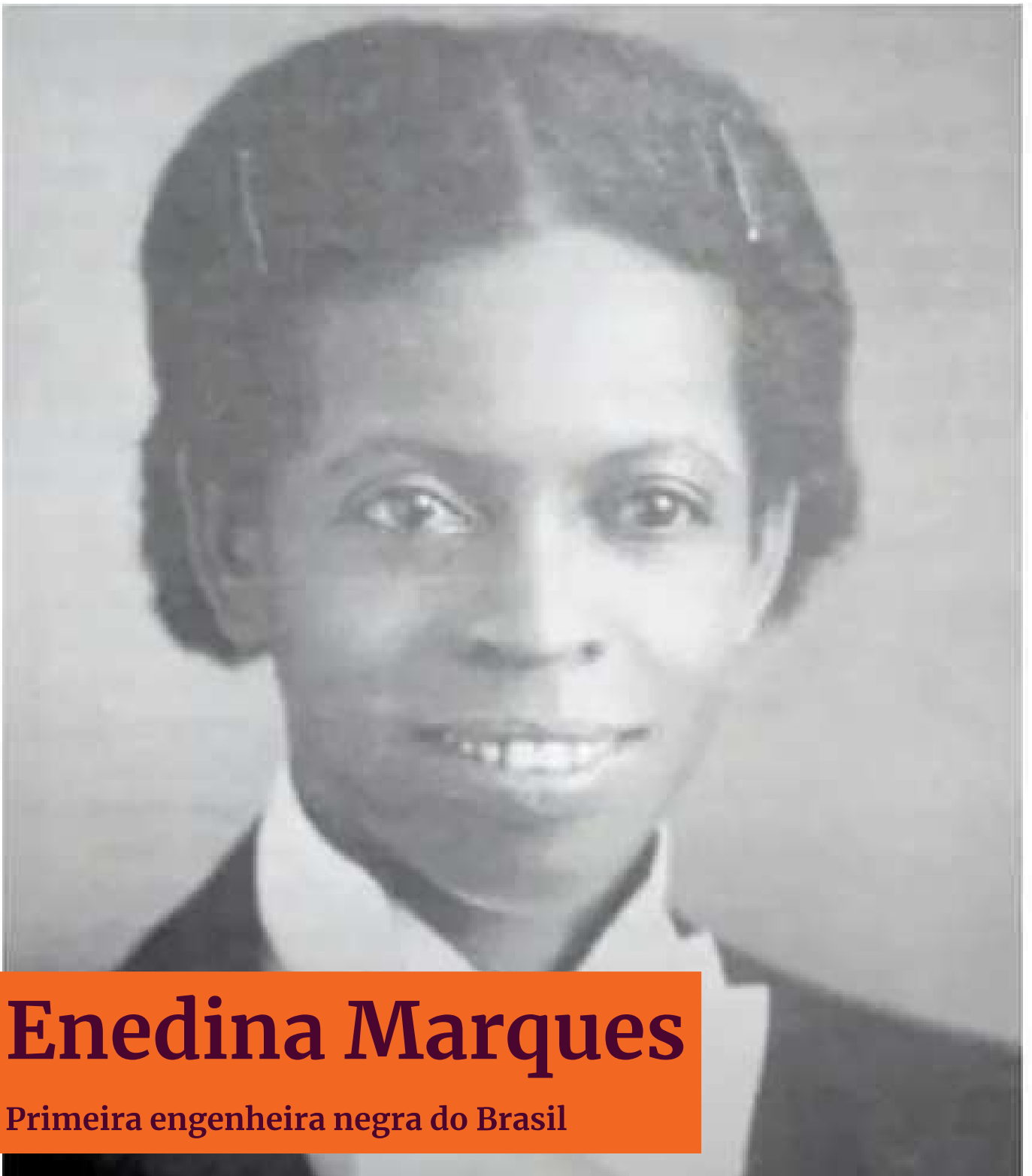


Antonieta de Barros

Primeira deputada negra no Brasil

Fonte: disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/homenagem-a-antonieta-de-barros/>. Acesso em 6 ago. 2025.

Antonieta de Barros nasceu em Florianópolis/SC no ano de 1901. Perdeu o pai ainda criança, sendo criada por sua mãe, que era lavadeira. Foi alfabetizada aos 5 anos e, aos 17, ingressou na Escola Normal Catarinense, onde concluiria o Magistério. Em 1922 fundou um curso de alfabetização para jovens catarinenses, e nessa mesma década passou a escrever como jornalista em periódicos, onde demonstrava seus ideais educacionais, questões sobre a condição feminina e o preconceito racial. Em 1934, candidatou-se à deputada estadual, ficando como 1ª suplente e convocada no ano seguinte. Assumiu o cargo novamente em 1937, tendo esses 2 mandatos. Defendia a educação para os mais pobres e melhorias na carreira dos professoras. É de sua autoria a lei que instituiu o Dia do Professor.



Enedina Marques

Primeira engenheira negra do Brasil

Fonte: Acervo/Arquivo Público Municipal Maria da Glória Foohs.

Enedina Marques nasceu em Curitiba/PR em 1913. Cresceu junto de sua mãe, doméstica, na casa de um delegado, o qual a matriculou na mesma escola da filha, proporcionando sua alfabetização. Aos 19 anos formou-se na Escola Normal, passando a atuar como professora em cidades do interior do estado. Algum tempo depois, retorna à capital e ingressa no curso de Engenharia Civil, sendo diplomada aos 32 anos como a primeira engenheira na região Sul e primeira mulher negra a atingir esse grau. Sua formatura foi considerada um grande feito por se impor em um ambiente hegemonicamente branco e masculino. Após a diplomação, atuou em importantes obras relacionadas às usinas elétricas.



Maria Moura

Escritora anarcofeminista

Fonte: disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/05/livro-dos-anos-1930-e-libelo-contra-mulheres-que-viviam-em-caixinhas.shtml>. Acesso em 6 ago. 2025.

Maria Lacerda de Moura nasceu em Manhuaçu/MG em 1887. Teve acesso à educação desde cedo e, aos 17 anos, após formar-se como normalista, começou a atuar como professora primária. Paralelo a isso, participava de projetos em prol da construção de moradias e alfabetização gratuita. Em sua prática, teve contato com diferentes autores internacionais, passando a se interessar pelos ideais anarquistas. Em 1921, morando em São Paulo, passou a publicar na imprensa operária. Fundou com Bertha Lutz a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, mas desvinculou-se por acreditar que a luta apenas pelo voto era muito limitada. Nos seus textos, publicados em revistas e livros, tratou de temas como direitos da mulher, educação, divórcio, combate ao fascismo e militarismo.



Lélia Gonzalez

Filósofa e antropóloga

Fonte: disponível em <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/lelia-gonzalez-um-simbolo-da-luta-feminista-e-antirracista-brasileira>. Acesso em 6 ago. 2025.

Lélia Gonzalez nasceu em Belo Horizonte/MG em 1935. Ainda na infância, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde viveu toda a sua vida. Filha de uma doméstica e um ferroviário, muito cedo começou a trabalhar como doméstica e babá. Em meio às dificuldades, conseguiu manter seus estudos, concluindo o Ensino Médio em 1954. Após isso, cursou História e Geografia e não parou por aí. Formou-se também em filosofia, fez mestrado em Comunicação e doutorado em Antropologia. É até hoje uma intelectual de referência nos estudos sobre mulheres, interseccionalidades, cultura afro-brasileira, entre tantos outros temas. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), atuando em importantes momentos como na Constituinte de 1988.



Thereza Santos

Atriz e professora

Fonte: disponível em <https://www.congressoemfoco.com.br/coluna/21789/as-muitas-therezas>. Acesso em 6 ago. 2025.

Thereza Santos é o nome artístico de Jaci dos Santos, nascida no Rio de Janeiro/RJ em 1938. Desde sua juventude interessava-se pela política, ingressando na Juventude Comunista, participando de diversos partidos dessa vertente durante sua vida. Graduiu-se em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez parte do Teatro Experimental do Negro (TEN), trabalhou na direção da Estação Primeira de Mangueira, desenvolveu projetos teatrais em comunidades periféricas de São Paulo e contribuiu em projetos em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Dedicou sua vida à militância política em diferentes vertentes, articulando especialmente a luta de mulheres negras.



Dilma Rousseff

Economista e ex-presidenta do Brasil

Fonte: disponível em <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=12696743>. Acesso em 6 ago. 2025.

Dilma Rousseff nasceu em Belo Horizonte/MG em 1947. Aos 16 anos, ainda na escola, começa a atuar em grupos do movimento estudantil, em oposição à ditadura. Com o endurecimento do regime, passou alguns anos vivendo clandestinamente, até que foi presa em 1970, sendo duramente violentada por 22 dias. Após cumprir pena, mudou-se para o Rio Grande do Sul (RS), onde se formou em Economia. Após isso, assumiu cargo na prefeitura de Porto Alegre/RS. Sempre engajada politicamente, teve seu trabalho reconhecido durante o primeiro governo Lula, assumindo o cargo de Ministra de Minas e Energia. Em 2010, vence as eleições presidenciais e se tornou a primeira mulher a assumir esse cargo. Atualmente, é presidenta do banco dos BRICS.



Erika Hilton

Política

Fonte: disponível em <https://agent.pucsp.br/noticias/poder-por-elas-quem-e-erika-hilton>. Acesso em 6 ago. 2025.

Erika Hilton nasceu em Franco da Rocha/SP em 1992. Cresceu na periferia da região metropolitana de São Paulo e, aos 14 anos foi expulsa de casa devido sua identidade de gênero. Retornou aos 19, quando conseguiu finalizar a educação básica e ingressar no ensino superior, onde formou-se pedagoga. Foi na universidade que começou a se engajar politicamente no movimento estudantil, ganhando notoriedade nas redes em 2015 ao defender o uso do nome social. Em 2016 filiou-se ao PSOL, depois disso elegeu-se codeputada na ALESP, vereadora na Câmara Municipal de São Paulo e, em 2022, se tornou a primeira travesti negra eleita a deputada federal. Em suas pautas, luta principalmente pelos direitos da população LGBTQIA+ e negros.



Thabatta Pimenta

Política

Fonte: disponível em https://ibandrn.com.br/wp-content/uploads/2024/10/thabatta_05_-_divulgacao-scaled-1.webp. Acesso em 6 ago. 2025.

Thabata Pimenta nasceu em Carnaúba dos Dantas/RN em 1992. Criada pela mãe, junto de seus 4 irmãos, cresceu enfrentando os desafios de ser uma pessoa LGBTQIA+ no interior potiguar. Concluiu o ensino médio e ingressou no ensino superior, mas não pode se dedicar, pois precisava ajudar no sustento da família. Ganhou notoriedade após participar de um concurso de beleza e passou a trabalhar em uma rádio local, plataforma a partir da qual atraía boa audiência ao tratar dos problemas da cidade. Em 2020 foi eleita em sua cidade, se tornando a primeira vereadora trans de todo o estado, e chegou em 2024 à Câmara Municipal de Natal. É defensora dos direitos humanos, lutando especialmente contra o capacitismo e injustiças sociais.



Sônia Guajajara

Ativista e política

Fonte: Foto de Fellipe Neiva, disponível em <https://brasil.mongabay.com/2023/01/sonia-guajajara-reviravolta-de-ameacas-de-prisao-a-ministra-dos-povos-indigenas/>. Acesso em 6 ago. 2025.

Sônia Guajajara nasceu em 1974 no Maranhão, na terra indígena Araribóia, do povo Guajajara. Logo aos 10 anos precisou começar a trabalhar e, aos 15, teve a oportunidade pela FUNAI de mudar-se para Minas Gerais e cursar o Ensino Médio, concluindo o magistério. Mais tarde, cursou as graduações em Letras e Enfermagem. Desde a juventude começou a atuar também na luta pelo seu povo e em 2013 começou a atuar no âmbito nacional, como coordenadora da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). Desde então, participa ativamente de eventos e protestos pela defesa dos povos indígenas no contexto nacional e internacional. Em 2022 foi eleita deputada federal por São Paulo e em 2023 foi nomeada Ministra dos Povos Indígenas, sendo a primeira pessoa a ocupar o cargo.



Marina Silva

Ambientalista e política

Fonte: disponível em <https://agent.pucsp.br/noticias/poder-por-elas-quem-e-erika-hilton>. Acesso em 6 ago. 2025.

Marina Silva nasceu em 1958 na comunidade de Breu Velho, pertencente ao município de Rio Branco/AC. Cresceu em meio aos trabalhos nos seringais, porém ainda adolescente contraiu hepatite e mudou-se para a capital. Lá, foi acolhida por freiras e conseguiu dedicar-se aos estudos, concluindo mais tarde a licenciatura em História. Foi a partir dessa época que decidiu dedicar-se às causas sociais, começando a trabalhar com Chico Mendes em diversos projetos. Sua vida pública começou oficialmente aos 28 anos e em 1988 foi eleita vereadora em sua cidade, galgou outros cargos e em 1994 foi eleita a senadora mais jovem com 35 anos. Em 2003 foi nomeada Ministra do Meio Ambiente, retornando a esse cargo em 2023, comprometida sempre com a defesa da Amazônia.



Jaqueline Goes

Biomédica e pesquisadora

Fonte: disponível em <https://www.linkedin.com/in/jaqueline-goes-de-jesus-a3018978/overlay/photo/> Acesso em 6 ago. 2025.

Jaqueline Goes de Jesus nasceu em Salvador/BA, em 1989. De família simples, sempre foi incentivada aos estudos. Assim, se formou em Biomedicina, tornando-se depois mestra em Biotecnologia e doutora em Patologia Humana e Experimental. Ficou conhecida pelo trabalho no sequenciamento genético do zika vírus, entre 2015 e 2016. Mais tarde, ganhou reconhecimento nacional por coordenar a equipe que sequenciou o genoma do vírus Sars-Cov-2 após 48 horas do primeiro caso no Brasil, trabalho essencial para a confecção de vacinas no contexto da pandemia que iniciou em 2020. Atualmente, é professora e pesquisadora na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, sendo também consultora no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação



Cármen Lúcia

Jurista

Fonte: Foto de Diego Bresani, disponível em <https://epoca.globo.com/tudo-sobre/noticia/2016/09/carmen-lucia.html>. Acesso em 6 ago. 2025.

Cármen Lúcia nasceu em Montes Claros/MG, em 1954. Cresceu podendo se dedicar aos estudos e, em 1977, formou-se bacharela em Direito, passando a exercer a advocacia. Em 1983, após aprovação em concurso, assumiu o cargo de procuradora do estado de Minas Gerais, onde permaneceu até ser indicada, em 2006, para o Supremo Tribunal Federal (STF), sendo a segunda mulher a conquistar essa posição. Ao mesmo tempo, há mais de 20 anos atua como professora na Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG). Em 2012 foi eleita à presidência do TSE, sendo a primeira mulher a presidir a Justiça Eleitoral, cargo que voltou a ocupar em 2024. Entre as temáticas que já votou, defendeu a inconstitucionalidade do questionamento ao modo de vida das vítimas de abuso sexual.



Rebeca Andrade

Ginasta

Fonte: disponível em <https://sportbuzz.com.br/wp-content/uploads/2024/09/rebeca-andrade-itaui.jpg.webp>. Acesso em 6 ago. 2025.

Rebeca Andrade nasceu em Guarulhos/SP em 1999. Aos 6 anos iniciou os seus treinos na ginástica artística, inspirada pela atleta Daiane dos Santos. Ainda criança, mudou-se para Curitiba, em razão dos treinos, e mais tarde para o Rio de Janeiro, passando a fazer parte do Clube Flamengo, onde permanece até hoje. Estreou nos Jogos Olímpicos em 2016, e, na edição seguinte, após a superação de lesões, tornou-se a primeira brasileira medalhista olímpica na ginástica, com um ouro no salto e prata no individual geral. Na edição Paris 2024 somou mais 4 medalhas olímpicas às suas conquistas, sendo atualmente a maior medalhista olímpica entre todos os atletas brasileiros. A atleta acumula diversos outros prêmios em competições mundiais e hoje é inspiração para gerações futuras.



Fernanda Torres

Atriz

Fonte: disponível em <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%3ADstica/fernanda-torres-winner-of-the-best-performance-by-a-foto-jornal%3ADstica/2192584905>. Acesso em 6 ago. 2025.

Fernanda Torres nasceu no Rio de Janeiro/RJ, em 1965. Filha de atores, aos 13 anos já estudava teatro e as 14 estreou em uma série de televisão, começando a atuar depois em novelas e filmes. Em 1986 conquistou a Palma de Ouro de Melhor Atriz no Festival de Cannes, por sua atuação em “Eu sei que vou te amar”. Sua fama nacional se deve principalmente às séries de comédia “Os Normais” e “Tapas & Beijos”. Com sua atuação no filme “Ainda estou aqui”, de 2024, foi aclamada como atriz de drama, ganhando um Globo de Ouro em atuação, inédito para o Brasil. Pelo mesmo papel, foi indicada à melhor atriz no Oscar 2025, sendo a primeira a suceder sua própria mãe no feito. Mesmo sem a estatueta, ganhou grande repercussão internacional, atenção para o seu trabalho e tema do filme.



Ana Maria Gonçalves

Escritora

Fonte: Foto de Tânia Rêgo/Agência Brasil.

Ana Maria Gonçalves nasceu em Ibiá/MG, em 1970. Desde criança foi incentivada à leitura por sua mãe, passando a escrever contos e poemas na adolescência, sem intenções de publicar. Decidiu cursar publicidade no ensino superior, profissão que exerceu até 2002, quando decidiu mudar seu rumo e se dedicar à escrita ficcional. Em 2006 passou a ser conhecida nacionalmente a partir do romance “Um defeito de cor”, que narra uma história inspirada em Luísa Mahin, sendo considerado o livro mais importante da literatura brasileira do século XXI. A obra foi recorde de vendas em 2024, após ser enredo da escola de samba Portela. Em 2025, se tornou imortal ao ser eleita para a Academia Brasileira de Letras, sendo a primeira mulher negra a conquistar essa posição.

Referências

ABREU, Alzira. Verbete Maria Moura. In: CPDOC / FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MOURA,%20Maria.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

ACADEMIA DE MEDICINA DE SÃO PAULO. Carlota Pereira de Queiroz. Disponível em: <https://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/membros-academicos/carlota-pereira-de-queiroz/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ALESC / MEMÓRIA POLÍTICA. Antonieta de Barros. Disponível em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros. Acesso em: 15 mai. 2025.

ALZIRA Soriano (1897-1963). Disponível em: <https://memoriafeminista.com.br/alzira-soriano-1897-1963/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BBC BRASIL. A história de Alzira Soriano, a primeira mulher a virar prefeita no Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55108142>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BBC NEWS BRASIL. Ouro para Rebeca Andrade: o que torna ginasta a maior atleta olímpica do Brasil de todos os tempos, segundo treinadora que a descobriu. BBC, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/crgly6136y1o>. Acesso em: 13 mai. 2025.

BENITE, Anna M. C. Enedina Alves Marques: primeira engenheira negra do Brasil. Revista da ABPN, Brasília, v. 12, n. 33, p. 688-691, jun./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.n.33.p688-691>. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-09-25;14986>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: MEC / CNE, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Dilma Vana Rousseff: biografia completa. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff/biografia-completa/view>. Acesso em: 20 mai. 2025.

Câmara dos Deputados. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. Inscrição 020/2019 – Celina Guimarães Viana (in memoriam). 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cmulher/outros-documentos/diploma-mulher-cidada-carlota-pereira-de-queiros/edicao-2019-diploma-mulher-cidada-carlota-pereira-de-queiros/indicacao-celina-viana>. Acesso em: 07 mai. 2025

CNN BRASIL. Quem é Carmen Lúcia, sucessora de Moraes como presidente do TSE. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/quem-e-carmen-lucia-sucessora-de-moraes-como-presidente-do-tse/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ELAS NO PODER; MARGEM-FEMINISTA DE OPINIÃO. ENP MFO Relatório Pesquisa [Relatório]. Fortaleza: Elas no Poder; Margem-Feminista de Opinião, jul. 2020. Disponível em: https://elasnopoder.org/wp/wp-content/uploads/2020/07/ENP_MFO_RELAT%C3%93RIO_PESQUISA_V4.pdf. Acesso em: 5 mai. 2025.

FGV. Carlota Pereira de Queiroz: primeira mulher eleita deputada federal no Brasil. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/carlota-pereira-queiroz-primeira-mulher-eleita-deputada-federal-brasil>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GOMES SILVA, T. O. Thereza Santos, guerreira comunista que se fez Malunga. *Lutas Sociais*, 26(49), 2024, p. 242–259. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v26i49.62515>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GUIMARÃES, L. M. P.; FERREIRA, T. M. T. B. Myrthes Gomes De Campos (1875-?): pioneirismo na luta pelo exercício da advocacia e defesa da emancipação feminina. Gênero. Niterói, 2009. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/27042011-02244612artigoguimaraesImpandferreiramtbc.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

KRUNFLI, Mariana. Fernanda Torres: relembre trajetória da vencedora do Globo de Ouro. Forbes Brasil, 07 jan. 2025. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2025/01/fernanda-torres-relembre-trajetoria-da-vencedora-do-globo-de-ouro/>. Acesso em: 13 mai. 2025.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). Tempo e História. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MARINA SILVA. Trajetória de sucesso. Disponível em: <https://marinasilva.org.br/trajetoria-de-sucesso/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ME tornei a primeira vereadora trans da minha cidade para lutar pelos direitos do meu irmão com deficiência e família atípicas. Revista Marie Claire, ago. 2023. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/eu-leitora/noticia/2023/08/me-tornei-a-primeira-vereadora-trans-da-minha-cidade-para-lutar-pelos-direitos-do-meu-irmao-com-deficiencia-e-familia-atipicas.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2025.

NAKAMURA, João. Mais escolarizadas, mulheres têm menor participação no mercado de trabalho e recebem 21% menos que homens, diz IBGE. CNN Brasil, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/apesar-de-maior-escolarizacao-mulheres-tem-menores-rendimentos-e-participacao-no-mercado-de-trabalho-diz-ibge/>. Acesso em: 6 mai. 2025.

OLYMPICS. Rebeca Andrade. Disponível em: <https://www.olympics.com/pt/atletas/rebeca-andrade>. Acesso em: 13 mai. 2025.

PLENARINHO. Jaqueline Goes de Jesus. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2022/06/jaqueline-goes-de-jesus/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

POLITIZE. Erika Hilton. Disponível em: <https://www.politize.com.br/erika-hilton/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 97-117, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJxm348crdgLd4mggnwMHcd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2025.

SÔNIA Guajajara. In: Os Brasis e Suas Memórias. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/sonia-guajajara/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

STF. Ministra Carmen Lúcia completa 19 anos no STF. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/ministra-carmen-lucia-completa-19-anos-no-stf/>. Acesso em: 14 mai. 2025.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. TSE Mulheres: estatísticas eleitorais com recorte de gênero. Brasília, DF: TSE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/>. Acesso em: 5 mai. 2025.

UFMG. Ana Maria Gonçalves. In: Literafro. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/443-ana-maria-goncalves>. Acesso em: 13 mai. 2025.

UFMG. Lélia González. In: Literafro / Ensaistas. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>. Acesso em: 15 mai. 2025.