



PROFHISTÓRIA

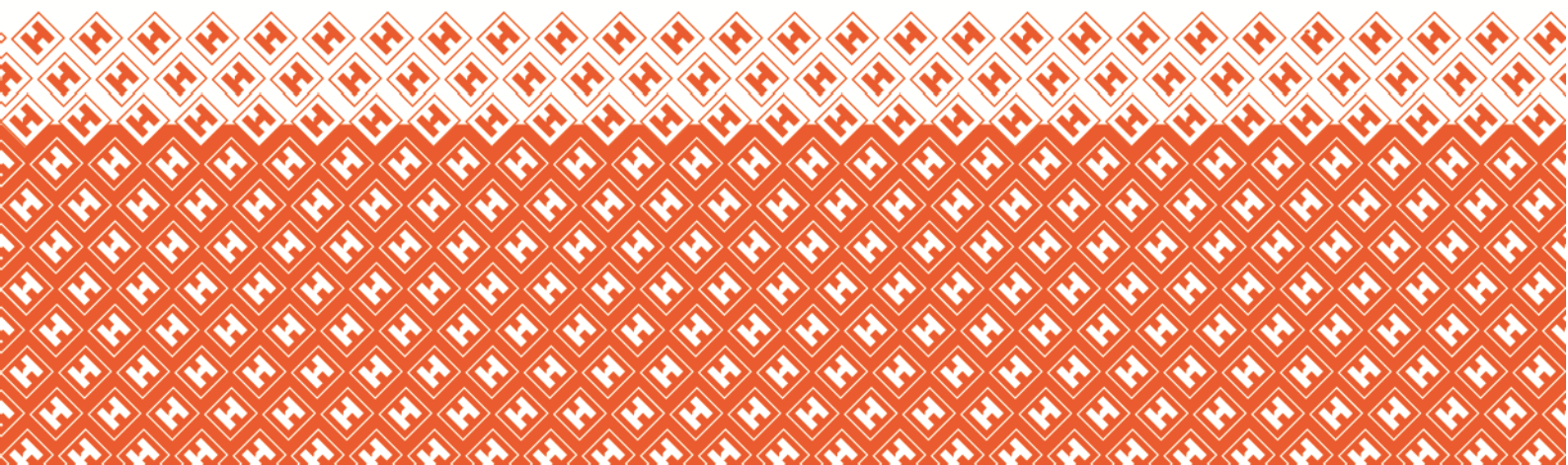
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GISELI ORIGUELA UMBELINO

**“Aprender a desaprender a para
reaprender”: a perspectiva da
descolonização do gênero no ensino
de história**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

JUNHO / 2018



GISELI ORIGUELA UMBELINO

**“Aprender a desaprender para reaprender”:
a perspectiva da descolonização do gênero no
ensino de história**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de
Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede
Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso
– como requisito parcial à obtenção do título de mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Marques

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ-MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

U48a Umbelino, Giseli Origuela.
"Aprender a desaprender para reaprender" : a perspectiva da
descolonização do gênero no ensino de história / Giseli Origuela Umbelino.
-- 2018
113 f. ; 30 cm.

Orientadora: Ana Maria Marques.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História,
Cuiabá, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Gênero. 3. Relações étnico-raciais. 4.
Descolonização do gênero. 5. Formação docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cap: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "“Aprender a desaprender para reaprender” : a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história”

AUTORA : GISELI ORIGUELA UMBELINO

defendida e aprovada em 04/06/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Ana Maria Marques
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	
Examinador Interno	Doutor(a)	Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	
Examinador Externo	Doutor(a)	Divanize Carbonieri
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Renilson Rosa Ribeiro
Instituição :	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	

CUIABÁ, 04/06/2018.

Profª. Dra. Ana Maria Marques
Coordenadora de Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História
IGHD / UFMT
SIAPE: 1647082

RESUMO

A presente dissertação objetiva produzir articulações teóricas dos campos de gênero, interseccionalidade e decolonialidade, considerando os marcadores de gênero, classe e raça/etnia. A análise das articulações teóricas foi realizada com o intento de produzir reflexões úteis sobre a formação continuada de professoras/es da educação básica. Nesse sentido, o foco da pesquisa voltou-se para as demandas da rede pública de Mato Grosso, cujo produto final foi o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada com a temática: “Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história”. Com o desenvolvimento da pesquisa, ao priorizar o destaque às produções regionais de mulheres, buscou-se reconhecer o trabalho acadêmico e científico feminino como predominante. Desse modo, espera-se contribuir para um ensino de história comprometido com o desenvolvimento de novas formas de pensar o mundo. Sem ignorar os obstáculos impostos a esse caminho formativo, ao problematizarem as relações de poder produtoras de desigualdades, pretende-se sublinhar as contribuições destas categorias para o necessário exercício de se perceber, repensar e mudar práticas educativas.

Palavras-chave: Ensino de História, Gênero, Relações étnico-raciais, Descolonização do Gênero, Formação Docente, Formação Continuada.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to produce theoretical articulations of the fields of gender, intersectionality and decoloniality, considering the markers of gender, class and race/ethnicity. The analysis of the theoretical articulations was carried out with the intention of producing useful reflections on the continued formation of teachers of basic education. In this sense, the focus of the research turned to the demands of the public network of Mato Grosso, whose final product was the development of a proposal of continuous formation with the theme: “Gender, Intersectionality and Decoloniality: perspectives and approaches for the decolonization of gender in the teaching of history”. With the development of the research, when prioritizing the highlight on the regional productions of women, it was sought to recognize female academic and scientific work as predominant. In this way, we hope to contribute to a teaching of history committed to the development of new ways of thinking the world. Without ignoring the obstacles imposed to this formative path, in order to problematize power relations that produce inequalities, we intend to emphasize the contributions of these categories to the necessary exercise of perceiving, rethinking and changing educational practices.

Key words: History Teaching, Gender, Ethnic-racial relations, Gender decolonization, Teacher training, Continuing education.

A minha avó materna Maria, por me inspirar a resiliência e provar que nunca é tarde para realizar o sonho da plena felicidade; por ter sido forte o quanto pode, lutando, existindo e resistindo às correntes da estrutura patriarcal que tão profundamente a amarravam; por me fazer acreditar, com as lições de sua história de vida, que é justo e legítimo a toda mulher o direito de ser livre.

AGRADECIMENTOS

Apesar de muitas vezes parecer um trabalho solitário, é importante reconhecer que esta pesquisa é fruto de empenho coletivo. Não seria possível concluir esta dissertação sem a inspiração, a força, o incentivo e o apoio de pessoas que estiveram presentes nesse caminho. Dedico estes parágrafos a prestar meus reconhecimentos.

A minha orientadora e amiga Ana Maria, primeiramente por me inspirar a ser uma feminista coerente, seja como mulher, mãe, pesquisadora ou professora; por me ensinar os doces e os amargos da docência; e, sobretudo, por confiar e incentivar o meu trabalho.

A minha mãe Luzia, por ter estado sempre presente, mesmo quando fisicamente distante; por ter segurado a barra das minhas inseguranças; pela boa ouvinte que foi, quando precisei ler em voz alta alguns parágrafos; pelo acento confortável, as xícaras de café e palavras de apoio que me sustentaram nos últimos meses da pesquisa.

As minhas amigas e companheiras de jornada Andrielly, Marciane e Valeska, que tiveram papel fundamental nessa caminhada, abastecendo os meus dias com a leveza do riso e a energia das boas gargalhadas, sem as quais eu jamais poderia suportar as angústias que acompanham o dissertar.

As professoras Alexandra Lima e Nleide Dourado, do ProfHistória – UFMT, pelas contribuições que as suas disciplinas proporcionaram em minha formação e no meu trabalho dentro e fora da sala de aula.

Ao professor Marcelo Fronza, pelo apoio prestado a nossa turma de mestrado profissional, enquanto coordenador do núcleo UFMT do ProfHistória, não medindo esforços em nos orientar e representar desde o ingresso; e pelas colaborações valiosas para o projeto de pesquisa.

Ao professor Flavio Tarnovski, do Programa de Mestrado em Antropologia da UFMT, pelas leituras e debates que tiveram papel indispensável no desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa, essencial para a minha permanência e conclusão no programa de mestrado.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNE – Conferência Nacional de Educação

GDE – Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MESP – Movimento Escola Sem Partido

MP – Medida Provisória

PARFOR – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. [...] Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas a dignidade. [...] Quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. (Chimamanda Adichie, TEDGlobal, 2009)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E DECOLONIALIDADE: diálogos pela descolonização do gênero no Ensino de História	24
História das Mulheres e Relações de Gênero: categorias emergentes na historiografia	25
Interseccionalidade e Decolonialidade: conceitos e produções teóricas	33
Ensino de história e o livro didático: onde se encontram ciência e disciplina	43
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E CONTROLE DO CURRÍCULO: ou o que tecem as “moiras” sobre o futuro do ensino de história	55
Revisitando sentidos: da Escola na história à História na escola	56
Currículos de História e temas transversais: onde cabem as categorias emergentes.....	62
Poder e resistências: entre os retrocessos no ensino e a interdição dos estudos de gênero	74
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTINUADA: por uma perspectiva de gênero no ensino de história.....	86
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: “Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história”	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

A história que é ensinada na educação básica é resultado de uma historiografia consagrada, cuja origem é masculina, europeia, branca e da elite. Isso se reflete na narrativa histórica eurocêntrica que prioriza o ensino da colonização muitas vezes romantizada, onde a história do continente americano e, por conseguinte, do Brasil, se inicia com a “conquista” de suas terras e povos pelos homens europeus. Palavras como “conquista” são utilizadas de forma a abrandar o entendimento desse longo e violento processo de invasão e exploração pelo qual a América se tornou colonizada. Possibilitar reflexões mais críticas sobre esse processo requer a descolonização da narrativa histórica, exercício a que esta pesquisa se propõe.

Minha trajetória acadêmica, iniciada no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Mato Grosso (2010-2014), proporcionou o contato e o engajamento com os Estudos de Gênero. Na graduação realizei pesquisa de Iniciação Científica (bolsista PIBIC Capes/CNPq 2012-2014) para investigar como as mulheres e as questões de gênero são, ou não, abordadas nos livros didáticos de História para o ensino médio. Foram analisados os materiais recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) de 2006 e amplamente utilizados nas salas de aula da rede pública. Por meio da pesquisa tive contato com as produções teóricas já consagradas no campo dos Estudos de Gênero e também pude conhecer trabalhos que proporcionaram reflexões acerca da categoria gênero e as suas implicações na historiografia, no currículo escolar e no ensino de história.

A observação das práticas docentes na educação básica também fez parte da pesquisa de Iniciação Científica acima citada. Ao abarcar o contato com professoras e professores, percebi suas dificuldades em compreender o domínio das questões de gênero e transpor seus conceitos aos conteúdos trabalhados em sala de aula; em alguns casos, o desinteresse pela abordagem de gênero também foi evidenciado¹. No entanto, esbarrar em limitações ao tentar aplicar o uso da categoria gênero nos conteúdos de história não é exclusividade de docentes que não tiveram contato com os Estudos de Gênero na sua

¹ Alguns resultados parciais da pesquisa foram apresentados no XVI Encontro Regional de História ANPUH-RIO: Saberes e Práticas Científicas. O texto completo da apresentação foi publicado nos anais do evento. Disponível em: <<https://goo.gl/DsJDvi>>. Acesso em: 05/11/2017.

formação acadêmica; tenho me deparado com barreiras no ambiente escolar desde o início da minha atuação profissional na educação básica.

Esta dissertação foi motivada pelas inquietações e os desafios enfrentados no meu trabalho como docente, onde a experiência em sala de aula e as vivências no ambiente escolar possibilitaram constatar que: 1) as questões de gênero, sexualidade e identidade estão latentes neste ambiente; 2) é grande a carência de atividades que contemplem discussões, debates e reflexões acerca de tais temáticas, com foco no combate aos preconceitos e violências de gênero; 3) os materiais didáticos de uso diário estão defasados no que concerne a essas discussões, em especial da disciplina de História, tornando o trabalho com tais temáticas um exercício quase sempre solitário, oneroso e exaustivo por parte de professores/as que se comprometem a trabalhar estes assuntos com seriedade; 4) existe uma enorme distância entre a produção acadêmica e a prática escolar, entre o que está sendo debatido nas universidades e o que está sendo ensinado na disciplina de História nas escolas de educação básica.

A experiência prática com a docência no ensino de História da educação básica, especialmente no contexto atual de grande interferência de setores conservadores e antidemocráticos, suscitou reflexões cotidianas sobre a distância entre discussões e produções acadêmicas e a prática escolar.

Os debates sobre as questões de gênero chegam à escola com enormes distorções provocadas quase sempre intencionalmente, visando direcionar opiniões com forte apelo religioso e “moral”, com discursos de repúdio e combate às demandas sociais. Nesse contexto, tem ocupado protagonismo o movimento Escola Sem Partido (MESP) por ter recebido grande atenção ao levantar questões, entre outras, sobre o papel ensino e a atuação de professoras/es² nas escolas com o intuito de “denunciar” supostas ações de doutrinação ideológica.

O MESP surgiu em 2004, idealizado e desde então coordenado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Francisco Urbano Nagib. É relevante destacar que o movimento se lança como apartidário, ou seja, livre de subordinação aos interesses

² Destaco a importância de reconhecer que a linguagem, dependendo da forma como é utilizada, pode reforçar estereótipos e demarcar hierarquias de gênero. O uso do masculino como universal “neutro” expõe o sexismo da linguagem, pois invisibiliza o feminino em uma generalização excludente. Entendo, portanto, que a linguagem é também instrumento político e pode ser tanto elemento de opressão de gênero como resistência e inclusão. Por esse motivo, nesta dissertação faço uso da flexão de gênero optando por usar o feminino antes do masculino.

de partidos políticos, organizações da sociedade civil ou de natureza religiosa³. Todavia, mesmo não havendo transparência em relação aos nomes dos mantenedores, apoiadores e associados ao movimento, ao analisar individualmente as pessoas que se manifestam vinculadas ao MESP, bem como os partidos políticos que declaram apoio público à causa, é possível perceber quais os projetos político-ideológicos que estão inscritos⁴.

O próprio Nagib, idealizador do movimento, tem em sua trajetória uma forte relação com o Instituto Millenium (Imil), descrito como uma organização que “promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo”⁵.

Apesar de inscrito como entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária, de acordo com Luis Felipe Miguel⁶, o Instituto Millenium é “o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa”. Ainda segundo esse autor, o referido instituto é responsável por difundir “a ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada ‘escola econômica austríaca’ e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos”. O pensamento ultraliberal libertariano tem suas bases na defesa do Estado mínimo, afirmando que os mecanismos de mercado produzem, por si só, um ambiente justo por definição, ainda que transpareça desigual⁷.

Quando esteve associado do Imil, Nagib chegou a publicar pelo instituto um artigo intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium” que, de acordo com a exposição de Luis Felipe Miguel, teve a autoria modificada no banco de artigos do instituto, passando a ser assinado genericamente por “Comunicação Millenium”. Miguel atribui a essa modificação uma possível percepção do posicionamento contraditório entre o discurso de “combate à ‘doutrinação nas escolas’ e a defesa de um programa pedagógico tão ostensivamente doutrinário”⁸. Entre os alvos do idealizador do MESP destacam-se as obras de Antonio Gramsci e Paulo Freire.

³ ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 54.

⁴ Ibidem.

⁵ Disponível em: <<https://goo.gl/GVpuCS>>. Acesso em: 22/04/2018.

⁶ MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. In: **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n.15, p. 590-621, 2016. p. 599-et seq.

⁷ Ibidem, p. 592-593.

⁸ Ibidem.

Conforme análise de Espinosa e Queiroz:

Nagib declara públicas simpatias em sua rede social do Facebook por políticos promotores do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, como o Deputado Estadual e fundador do Movimento Brasil Livre (MBL), Marcel Van Hattem, e o controverso líder da direita, Deputado Federal Jair Bolsonaro. É importante assinalar que Nagib, com certa periodicidade, participa de eventos de corte conservador, pró-*impeachment*, além de exercer forte militância contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e a esquerda brasileira. Alguns dos eventos que contaram com a participação de Nagib: palestrante do I Congresso de Fundação do Partido Conservador, em Curitiba, junho de 2015; palestrante do I Congresso de Agentes Políticos Evangélicos do Brasil (Capeb), evento organizado pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE), que iria se realizar em outubro de 2015, mas que foi cancelado (entre os palestrantes, estavam o Deputado Federal Eduardo Cunha pelo PMDB/RJ e o Pastor Silas Malafaia) [...].⁹

Em busca realizada sobre a pessoa jurídica do MESP, “Associação Escola Sem Partido”, a historiadora Fernanda Pereira de Moura¹⁰ encontrou uma segunda pessoa jurídica, identificada como “Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME”, registrada como Empresa Individual de Responsabilidade Limitada de Natureza Empresária, com capital declarado em quase oitenta mil reais¹¹. A autora argumenta que a existência dessa empresa em nome do procurador Miguel Nagib, cujo ramo de atividade é descrito como “treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial”, bem como outros fatores já destacados, evidencia sua proximidade ideológica com a corrente liberal, contradizendo a neutralidade declarada publicamente.

Sob o engodo do apartidarismo, o MESP atraiu interesse e apoio de uma relevante parcela dos setores conservadores, chegando em 2014 a ter sua proposta transformada em projeto de lei, inicialmente encomendado pelo deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (então filiado ao Partido Progressista) ao próprio fundador do movimento. Conforme o mapeamento realizado pelo historiador Fernando de Araújo Penna, a partir dos projetos iniciais apresentados à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em maio de 2014 e à Câmara Municipal do Rio de Janeiro em junho do mesmo ano, derivaram outros PL alcançando os âmbitos estaduais e municipais em várias partes do

⁹ ESPINOSA; QUEIROZ, op. cit., p. 55.

¹⁰ MOURA, Fernanda Pereira de. “**Escola sem Partido**”: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História - ProfHistória). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

¹¹ Cf. <<https://goo.gl/TWhTTw>>. Acesso em: 25/04/2018.

Brasil. Isso porque os anteprojetos de lei estadual e municipal, redigidos e adaptados por Miguel Nagib, foram disponibilizados no endereço eletrônico do MESP¹².

Em 2015, desdobrou-se no PL N.º 867, de 2015¹³ que tramita na esfera do legislativo federal, proposto pelo deputado federal Izalci Ferreira (PSDB-DF) – que visa incluir o “Programa Escola Sem Partido” entre as diretrizes e bases da educação nacional. No PL n.º 867/15, o MESP é descrito como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Vale reforçar que esse e os outros projetos de lei que se embasam no MESP têm como matriz o anteprojeto idealizado por Nagib. A seção “Justificação” do PL, que reflete a justificativa elaborada no anteprojeto, explicita:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – **especialmente moral sexual** – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.¹⁴

A expressão “especialmente moral sexual” que destaco na citação é o elemento chave para evidenciar que as questões de gênero têm lugar de destaque entre os alvos do movimento. No terreno das discussões estimuladas pelo MESP e por movimentos paralelos, no ano de 2015 ganhou ênfase o combate à chamada “ideologia de gênero” sob acusação de ferir os princípios religiosos e propor o desmantelamento da instituição da “Família”, considerada por setores cristãos conservadores como alicerce da sociedade.

¹² PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-44.

¹³ O PL 867/2015 foi aceito para apreciação e apensado ao PL 7180/2014 (de autoria do deputado federal Erivelton Santana, eleito pelo PSC-BA) que propõe alterar o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei n.º 9.394/96) para incluir “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.” Disponível em: <<https://goo.gl/CXzY5y>>. Acesso em: 06/06/2017.

¹⁴ Anteprojeto de lei estadual e minuta de justificativa. [grifo nosso] Disponível em: <<https://goo.gl/d4Qq8r>>. Acesso em: 06/06/2017.

Considero importantes as reflexões levantadas por Ronaldo de Almeida¹⁵ ao alertar o uso generalizante do termo “evangélicos” que tem ganhado recentemente sentido de acusação, relacionado às categorias conservadorismo, fascismo e fundamentalismo. Especificamente acerca da associação entre os termos “evangélico” e “conservador”, Almeida destaca ter relação com a consolidação da “Bancada Evangélica” que define como “um conjunto de deputados ‘moralistas’ que ameaçam a laicidade do Estado brasileiro”. Deste modo, quando menciono cristãos conservadores estou considerando sua conjuntura dentro de um contexto político e social do qual se origina o dito “combate à ideologia de gênero”, especialmente no cenário brasileiro da última década.

Sobre o sentido de conservadorismo, Gabriela Ferreira e André Botelho, ao analisarem o pensamento de Karl Mannheim, ponderam que tal conceito:

[...] não deve ser confundido com tradicionalismo. Esse último se apresenta como uma característica psicológica universal, comum a todos os homens em todas as épocas, de apego quase instintivo a modos de vida antigos, em geral como reação defensiva a tendências reformistas. O conservadorismo, por sua vez, é uma estrutura mental objetiva, dinâmica e condicionada historicamente. [...] Diferentemente do tradicionalismo, quase exclusivamente reativo, o conservadorismo moderno é coerente e reflexivo, pois surge como movimento consciente de oposição ao movimento “progressista”, ou ao pensamento liberal-burguês. Por isso, diz Mannheim, em última instância o conservadorismo é o tradicionalismo tornado consciente.¹⁶

O surgimento do pensamento conservador está, nesse sentido, atrelado ao contexto moderno e dinâmico da sociedade de classes, e reflete o seu dinamismo apresentando-se como um modo de pensar continuamente em movimento. É possível identificar na estrutura do pensamento conservador consonâncias com o “problema central que está em sua origem, na Europa do século XVIII: a oposição ao pensamento baseado no direito natural”¹⁷. Por essa característica, o pensamento conservador se opõe aos conceitos como os do contrato social, dos direitos universais do homem, e da soberania popular.

Em contexto brasileiro, Ferreira e Botelho ressaltam a influência que teve o pensamento conservador, como “componente da nossa tradição intelectual, mas também

¹⁵ ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. In: **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.

¹⁶ FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André. Revendo o pensamento conservador. In: FERREIRA, Gabriela Nunes e BOTELHO, André (Orgs.). **Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil**. Coleção Pensamento Político-Social, v. 3. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2010. p. 11.

¹⁷ Ibidem.

pelo seu papel como força político-social na sociedade brasileira”. Desse modo, o conservadorismo deve ser entendido como sistema de pensamento fundamental para compreender a construção histórica de “uma cultura política que menospreza a monumental desigualdade que marca a nossa sociedade”, que se institui no Brasil como antidemocrática, pois “não acredita na ação coletiva e favorece que o homem comum não leve a sério os seus iguais”¹⁸. Entre as características do pensamento conservador, destaca-se a grande relevância que se atribui à religião, o valor às instituições situadas entre o Estado e os indivíduos, como a família, além do “apreço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações”¹⁹.

Ao analisar o discurso e as influências do Movimento Escola Sem Partido, através de projetos de lei e do envolvimento de parlamentares, Fernanda Moura²⁰ percebe que há um alinhamento dos ideais do MESP a essa concepção de pensamento conservador oriunda de Mannheim. Sendo assim, é necessário ponderar que tal conservadorismo não é uma exceção brasileira, tendo proporção mais abrangente em contexto mundial, mas que se manifesta no Brasil por meio de uma cultura política em construção e que, portanto, expressa suas especificidades.

É importante também destacar que o uso da expressão “cristãos conservadores” não tem aqui a pretensão de assumir sentido generalizante, ao reconhecer a relevância de espaços positivos de debate entre os setores cristãos. Este é o caso da atuação de Romi Márcia Bencke – pastora da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e Secretária Geral do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC) –, graduada em Teologia e mestre em Ciência da Religião, que tem desenvolvido importantes trabalhos articulando temas como laicidade, ecumenismo, questões de gênero e democracia²¹.

O uso da palavra “ideologia” pelos setores conservadores para se referir aos Estudos de Gênero, tem uma intencionalidade bastante explícita. Segundo o Dicionário Michaelis, o termo possui seis definições diferentes, tais como: “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas, um governo, um partido etc.” em um dos sentidos mais amplos, ou “conjunto de concepções abstratas que constituem mera análise ou discussão sem fundamento de ideias distorcidas da realidade”, em sentido

¹⁸ Ibidem, p. 14.

¹⁹ Ibidem, p. 12.

²⁰ MOURA, F. P. op. cit., p. 16.

²¹ Disponível em: <<https://goo.gl/fEmboxd>>. Acesso em: 02/03/2018.

pejorativo²². Em uma definição mais conceitual do termo, de acordo com o Dicionário de Filosofia, ideologia é empregada para:

[...] denominar toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos, entendendo-se o termo crença (v.), em seu significado mais amplo, como noção de compromisso da conduta, que pode ter ou não validade objetiva. Entendido nesse sentido, o conceito de [ideologia] é puramente formal, uma vez que pode ser vista como [ideologia] tanto uma crença fundada em elementos objetivos quanto uma crença totalmente infundada, tanto uma crença realizável quanto uma crença irrealizável. O que transforma uma crença em [ideologia] não é sua validade ou falta de validade, mas unicamente sua capacidade de controlar os comportamentos em determinada situação [...].²³

No contexto em questão, o termo ideologia assume significado mais pejorativo, sendo um elemento a ser combatido pelas “pessoas de bem”. É nesse sentido que encontramos disseminada a noção de “ideologia de gênero” em discursos políticos e religiosos, como uma “ameaça imposta sobre nossa cultura” e “uma ideologia que destrói a sociedade em vista de uma dominação ditatorial”²⁴. A título de exemplo, cito trecho da definição adotada pelo Cardeal Ornani João Tempesta, Arcebispo do Rio de Janeiro, em publicação de novembro de 2017 ao *site* da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil):

Sim, a antinatural “Ideologia de gênero” prega, em suma, que nós mesmo nascendo com um sexo biológico definido (homem ou mulher), além dele, existe o sexo psicológico ou o gênero que poderia ser construído livremente pela sociedade na qual o indivíduo está inserido e não em conformidade com a Biologia. Desse modo, em última análise, não existiria uma mulher ou um homem naturais (sic). Ao contrário, o ser humano nasceria sexualmente neutro, do ponto de vista psíquico, e seria constituído socialmente homem ou mulher. Essa teoria faz parte de um conjunto maior de ideias que se destinam a desconstruir a sociedade atual em vista de uma anarquia geral. É isso o que se pretende ensinar nas escolas de todo o Brasil, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum, do Ministério da Educação e Cultura.²⁵

A distorção do real sentido dos Estudos de Gênero, a conceituação adulterada e simplista do termo, ignorando o contexto histórico em que tal instrumento teórico se

²² MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. (On-Line) Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/i2d7QY>>. Acesso em: 22/04/2018.

²³ ABBAGNANO, Nicola. Ideologia. In: _____. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 531-533.

²⁴ “Ideologia de Gênero” na BNCC, do MEC. Cardeal Orani João Tempesta. Arcebispo Metropolitano de São Sebastião do Rio de Janeiro, RJ. CNBB: Artigos, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/eJYjEx>>. Acesso em: 22/04/2018.

²⁵ Ibidem.

consolidou no campo das ciências, parece fazer parte da agenda de combate dos setores conservadores. Edla Eggert e Toni Reis²⁶ ressaltam que essa forma de (des) caracterização dos estudos de gênero teve impacto sobre a composição do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos planos estaduais e municipais.

O texto do PNE que tramitou na Câmara dos Deputados de dezembro de 2010 a outubro de 2012, quando foi então aprovado e encaminhado para o Senado, incorporou as resoluções debatidas pelas Conferências Nacionais de Educação (CNE) em relação à equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual²⁷. O artigo 2º do novo PNE estabeleceu entre as suas diretrizes, no inciso III “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação”²⁸. Eggert e Reis observam ainda que na redação encaminhada ao Senado em 2012 houve o emprego da flexão de gênero como indicativo de lançar um PNE que servisse como “instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino”²⁹.

Todavia, após passar pelo Senado Federal o texto é aprovado com alterações, entre as quais se destacam mudança na redação do inciso III do artigo 2º, que passou a compor como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”³⁰. Além disso, o substitutivo removeu o emprego de flexão de gênero anteriormente adotado, mantendo como padrão o universal masculino. O texto da sanção presidencial, que compôs o PNE/2014-2024³¹ por instrumento da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, embora tenha apresentado o uso da flexão de gênero, manteve a redação do Senado, com a censura das expressões “gênero” e “orientação sexual” entre as diretrizes e metas.

As disputas em torno da composição do PNE não se encerraram com a aprovação da Lei nº. 13.005/14. E este não é o único exemplo em que o dito “combate à ideologia

²⁶ REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

²⁷ Ibidem, p. 15.

²⁸ BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.385-C de 2010 (Do Poder Executivo). SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL AO PROJETO DE LEI Nº 8.035-B, DE 2010, que “Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”. Brasília, DF, 16 out. 2012. p. 2. Disponível em: <<https://goo.gl/7v3GXV>>. Acesso em: 09/04/2018

²⁹ REIS; EGGERT, op. cit., p. 15.

³⁰ Disponível em: <<https://goo.gl/wxwmzW>>. Acesso em: 09/04/2018.

³¹ BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/1yXPzA>>. Acesso em: 02/04/2018.

de gênero” resultou em retrocesso. No decorrer da presente pesquisa busco evidenciar os danos que as distorções em torno dos Estudos de Gênero têm provocado, dificultando a divulgação científica desses estudos e obstruindo a aplicação de suas contribuições no campo prático pela Educação. Estes embates acabam por contribuir para o crescente isolamento de instrumentos valiosos de análise e problematização como o gênero.

Tendo em conta as barreiras existentes entre os estudos da categoria gênero e o ensino de história, e observando as questões e debates que atualmente envolvem o currículo escolar, a prática docente e o ensino dessa disciplina, esta pesquisa se ampara no questionamento: Em que medida as reflexões efervescentes nos campos de Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade podem contribuir com a descolonização do gênero no ensino de história e nas ações escolares, a partir da proposição de formação continuada de professoras/es?

A presente dissertação objetiva apresentar articulações teóricas dos campos de Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade, produzindo reflexões em torno da intersecção gênero/raça/classe a partir de trabalhos e pesquisas realizadas nas temáticas, de modo que contribuam para a construção de uma proposta de formação continuada de professoras/es com o título: “Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história”.

O desenvolvimento desta pesquisa tem como método a investigação qualitativa, sistematizada por meio de levantamento e análise de bibliografia. O levantamento destes materiais possibilitou a escolha por visibilizar produções de origem regional/nacional, valorizando a produção de pesquisadoras/es da região Centro-Oeste, sem desconsiderar as pesquisas de grande relevância no Brasil. Foi considerado também como critério para a análise bibliográfica o destaque às produções de mulheres, de modo a reconhecer o trabalho acadêmico e científico feminino como predominante. Sobre isso, destaco o manifesto da historiadora Ana Carolina Eiras Coelho Soares, quando diz estar cansada do “também” implícito nos discursos de “contribuição” das mulheres na História: “as mulheres também contribuíram naquele momento histórico”³². A autora destaca que:

Apesar de todos os avanços do movimento feminista, apesar de todas as discussões propostas e teses produzidas, trabalhos e eventos apresentados, não somos consideradas parte do currículo escolar

³² SOARES. Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. In: **Opsis: Revista da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais**, Catalão-GO, v. 15, n. 2, 2015, p. 346.

central. Somos quando muito, oficinas didáticas extras, contribuições auxiliares.³³

Ainda que a manifestação da autora tenha como foco a crítica ao currículo escolar, sua reflexão serve a esta dissertação em sentido bem mais amplo. Das produções científicas à elaboração dos currículos acadêmicos, as mulheres têm sido sistematicamente silenciadas ou, quando muito, aceitas como “auxiliares” na produção do conhecimento histórico. É sintomático constatar que nos cursos de graduação em História ainda há pouca representatividade da produção científica de mulheres nos currículos e planos das disciplinas³⁴. Essa é uma característica que tem se perpetuado nos trabalhos e práticas acadêmicas, com a qual este trabalho visa romper.

O desenvolvimento desta dissertação se organiza em três capítulos. No primeiro deles busco percorrer, pela estrada das teorias feministas, o terreno onde florescem os debates pela abordagem interseccional de gênero, raça e classe, procurando articular os pressupostos das categorias Interseccionalidade e Decolonialidade para evidenciar os avanços epistemológicos que essas propostas representam na descolonização do gênero. Busco ainda resgatar algumas análises sobre o ensino de história que demarcam o projeto sob o qual se funda esta disciplina escolar no Brasil, entendendo o livro didático como instrumento fundamental na consolidação dessa disciplina.

No segundo capítulo, busco refletir de maneira articulada sobre concepções de Escola e História, esta última entendida como ciência/disciplina escolar. Realizo esse exercício como parte do caminho para compreender que relações a categoria gênero e suas abordagens tem buscado estabelecer com o ensino de história, dialogando com a composição do currículo escolar da disciplina e a formação docente. Trago para o debate um recorte do cenário no qual, nas últimas décadas, produziu-se intensos debates acerca do currículo escolar e das legislações educacionais, procurando confrontar expectativas do currículo, imposições jurídicas e os reflexos disso na prática e permanência do ensino de história.

³³ Ibidem.

³⁴ Durante a minha formação acadêmica no curso de graduação (2010-2014) não foi ofertada nenhuma disciplina que contemplasse os Estudos de Gênero pelo Departamento de História, nem na grade obrigatória, nem entre as disciplinas optativas. Todavia, reconheço a existência de importantes espaços de debate sobre a temática, a exemplo do Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Família (Gesex) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS-UFMT) que promoveu em 2013 o I Ciclo de Oficinas de Capacitação do Gesex e teve como objetivo “ampliar e fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade em relação à temática de Gênero e Sexualidade, ‘com o fim de se pensar em práticas educativas que primem pelo respeito às diversidades na sociedade contemporânea’”. (Cf. <<https://goo.gl/Tc4SRR>>. Acesso em: 24/04/2018).

Para o terceiro e último capítulo, são apresentadas algumas ações de formação continuada, tanto de abrangência nacional quanto a nível estadual, em Mato Grosso, voltadas às questões de gênero, sexualidades, diversidades e relações étnico-raciais, reconhecendo a importância dessas ações como contribuição para uma educação pela igualdade. Ainda nesse terceiro capítulo desenvolvo proposta de formação continuada com o tema “Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história”.

O ensino de história é compreendido neste trabalho como fundamental para a “formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as experiências sociais como dinâmicas e múltiplas, sujeitas a relações de poder (e, portanto, a desigualdades), além de ser também um campo de negociações, mudanças, empatias e superações”³⁵.

Portanto, espero contribuir para um ensino de história comprometido com o desenvolvimento de novas formas de pensar o mundo. Para isso, ao analisar abordagens dos Estudos de Gênero considerando as perspectivas da Interseccionalidade e da Decolonialidade e sem ignorar os obstáculos impostos a esse caminho formativo, busco destacar as valiosas contribuições destas categorias – ao problematizem as relações de poder produtoras de desigualdades – para o necessário exercício de se perceber, repensar e mudar práticas educativas.

³⁵ SILVA, Cristiane. B.; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia. A. S. A formação docente em história. Igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/H8bR7z>>. Acesso em: 22/04/2018.

CAPÍTULO I – GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E DECOLONIALIDADE: diálogos pela descolonização do gênero no Ensino de História

*Quem confia nos dicionários (e desconfia do que ali não está) talvez tenha resistências em iniciar este diálogo. No sentido muito específico e particular que nos interessa aqui, gênero não aparece no Aurélio. Mas as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos...*³⁶

Este primeiro capítulo tem o propósito de apresentar algumas articulações entre conceitos e produções teóricas que compõem os Estudos de Gênero a partir dos estudos feministas. Esse campo tem se mostrado produtivo a partir de diálogos entre as mais diversas áreas que se interessaram por seus objetos de análise.

Partindo da ótica de pensar o gênero como uma categoria de análise histórica, esta pesquisa não se limita, porém, ao campo da História. As reflexões e produções de outras áreas como a Antropologia e a Filosofia são aqui entendidas como valiosos subsídios para pensar o tema a partir da intersecção gênero/raça/classe.

O exercício de diálogo teórico apresentado neste capítulo é parte importante para a construção de uma historiografia possível, comprometida com a descolonização do gênero. A discussão sobre as definições de gênero proposta neste trabalho tem como principal objetivo contribuir com a melhor compreensão dos propósitos desses estudos, colaborando para dissipar a visão deturpada do conceito de gênero que prevalece atualmente entre os setores populares e nas mídias, com amparo do “Escola sem Partido”.

Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelo movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias nas escolas. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de

³⁶ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. p. 14.

material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.³⁷

Nesse sentido, conhecer o caminho teórico dessa e de outras categorias de análise é um exercício necessário ao presente trabalho, que objetiva investigar e propor modos de transformar a forma como a História é ensinada na educação básica.

Para organizar didaticamente os assuntos, o capítulo está dividido em três momentos: o primeiro tópico versa sobre a emergência das categorias “mulher” e “mulheres” e o caminho epistemológico que inaugurou a categoria “gênero” nas ciências humanas e na historiografia; na sequência, abordo o terreno onde florescem os debates pela abordagem interseccional de gênero, raça e classe, buscando estabelecer pontos de diálogo entre as categorias Interseccionalidade e Decolonialidade para reconhecer os avanços epistemológicos que essas propostas representam na descolonização do gênero; por último, apresento algumas análises sobre o ensino de história, compreendendo o projeto sob o qual se funda a disciplina escolar e entendendo o livro didático como parte fundamental na consolidação dessa disciplina.

História das Mulheres e Relações de Gênero: categorias emergentes na historiografia

Empenhada em responder a imperiosa questão “Por que falar de gênero?”, a antropóloga Adriana Piscitelli³⁸ nos insere primeiramente no cenário do Afeganistão de 2009, que se supõe distante física e culturalmente do Brasil, no contexto dos violentos protestos contra a educação feminina.

Meninas entre 10 e aproximadamente 13 anos, com longas saias pretas e os cabelos cobertos por lenços, apareciam deitadas, com expressões assustadas, em macas de hospital. [...] as garotas haviam sido envenenadas por gás durante ataques contra escolas em que estudavam. [...] mais garotas tiveram os rostos queimados com ácido. Entre 1996 e 2001, meninas afegãs eram proibidas de frequentar a escola, o que

³⁷ MATTOS, Amana [et al.]. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 94.

³⁸ PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWACO, José Eduardo (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

explica parte desses atos de violência, que visavam lugares onde elas foram admitidas entre os alunos.³⁹

A cena descrita choca, do ponto de vista Ocidental do século XXI, mas é justamente este o contra-argumento da autora, quando chama a atenção para os problemas de gênero atualmente vividos no Brasil. Causa espanto o protesto contra a efetivação do reconhecido direito igualitário a educação, que em teoria já é algo praticado em nossa sociedade há várias décadas. O exercício é pertinente, pois a autora busca um elemento em comum entre tão distintas realidades que possibilite a existência de discriminações, destacando que estas são costumeiramente justificadas “mediante atribuição de qualidades e traços de temperamento diferentes a homens e mulheres [...] algo supostamente ‘natural’, decorrentes das distinções corporais”⁴⁰.

O conceito de gênero, em sua maneira mais difusa, tem origem no pensamento feminista e surge como uma crítica a essa sistemática naturalização que considera as diferenças entre homens e mulheres como características inatas, sendo as desigualdades o resultado incontestável dessas diferenças. É nesse contexto da formação do conceito que se distingue o sexo (usado para remeter às distinções físicas, biológicas e, portanto, “naturais”) do gênero, termo que passa a ser empregado para identificar o atributo cultural das diferenças, que produz as ideias de feminilidade e masculinidade⁴¹.

A pesquisa da antropóloga Margareth Mead é um exemplo citado por Piscitelli de contraposição a essa ideia de essencialização dos gêneros. Ao apresentar algumas leituras “clássicas” da diferença sexual, a autora relembra a comparação feita por Mead na década de 1930, em sua obra “Sexo e temperamento em três sociedades primitivas”, cujo objetivo era problematizar a ideia de que há uma noção fixa de masculinidade e feminilidade, demonstrando que essas noções apresentam variações culturais⁴².

As pesquisas de Mead são também contextualizadas por Miguel Vale de Almeida⁴³, em texto que objetiva resgatar a trajetória dos estudos sobre sexualidade na antropologia abordando os vários momentos desse campo de estudos e as correntes as quais esteve relacionado. Juntamente com os trabalhos de Bronislaw Malinowski, Margareth Mead é apontada pelo autor como central na composição argumentativa da

³⁹ PISCITELLI, 2009, p. 118.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, p. 119.

⁴² Ibidem, p. 128.

⁴³ VALE DE ALMEIDA, Miguel. Antropologia e sexualidade. Consensos e conflitos teóricos em perspectiva histórica. In: FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J. M. (orgs.). **A sexologia: perspectiva multidisciplinar**. Coimbra: Quarteto, 2003. Vol. II, p. 53-72.

Antropologia do início do século XX. Mead faz uso do método comparativo como forma de buscar definir o sexual como social. A partir das pesquisas desta antropóloga, sua maior contribuição foi demonstrar que o gênero, no Ocidente, não é nem natural nem resultado da evolução humana⁴⁴.

Joana Maria Pedro destaca que a história da palavra gênero é “tributária dos movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas” e que sua trajetória “acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito”⁴⁵. A história da palavra gênero é permeada por variados debates. No entanto, para o propósito desta pesquisa, nos interessa o surgimento da categoria “mulher” e, posteriormente, da categoria “mulheres”. Ambas antecedem o uso da categoria “gênero” e sua história ilustra o sentido foco deste trabalho, que se utiliza da perspectiva da interseccionalidade.

A categoria mulher, ou Mulher, como Joana Pedro historiciza, surge em contraposição ao sentido de “Homem” como sujeito universal, ou seja, se apresenta como forma de destacar o fato de que o universal é masculino e não inclui a mulher. Sendo assim, “era em nome da ‘diferença’, em relação ao ‘homem’ – aqui pensado como ser universal, masculino, que a categoria ‘Mulher’, era reivindicada”⁴⁶. É importante observar que essa contestação está inserida num cenário de resistência e oposição ao caráter masculino que a legítima Ciência carregava, como destaca o verbete “Ciências e gênero”, produzido por Ilana Lowy para o Dicionário Crítico do Feminismo:

Durante a maior parte da História, a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. As pesquisas nesse campo assumem que as definições de neutralidade, objetividade e racionalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes.⁴⁷

Deste modo, a categoria Mulher se insere no outro extremo, assumindo também um aspecto universal de mulher. Justamente por isso, esta categoria sofre fortes críticas, principalmente no contexto norte-americano (estadunidense), onde “mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença”⁴⁸. As críticas se fundamentaram no relevante argumento de que não

⁴⁴ Ibidem, p. 8-11.

⁴⁵ PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005, p. 78.

⁴⁶ Ibidem, p. 80.

⁴⁷ LOWY, Ilana. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena et al. (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009, p. 40.

⁴⁸ PEDRO, op. cit., p. 80.

havia “A Mulher”, mas sim diversas mulheres, com as pautas e prioridades que variavam na mesma medida.

O trabalho fora do lar é um exemplo claro dessa diversidade, já que não era para todas as mulheres uma forma de libertação. Para muitas delas o trabalho já era uma realidade e necessidade, o que as inseria num contexto ainda maior de subordinação. Anuncia-se assim a demanda de incluir o viés de classe ao debate sem, contudo, fugir ao propósito basilar de questionar a histórica submissão de mulheres à autoridade dos homens:

Convém destacar que, independentemente de usar a categoria “mulher” ou “mulheres”, a grande questão que todas queriam responder, e que buscavam nas várias ciências, era o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus.⁴⁹

Muito antes de se pensar a categoria de análise gênero na historiografia, na busca pela consolidação da ciência histórica, a escrita da História assume um papel de grande importância no contexto da formação das identidades nacionais – período histórico que transita entre os séculos XVIII e início do XX – mostrando-se como instrumento fundamental para a perpetuação dos discursos que unem os diferentes indivíduos, muitas vezes reforçados nas ideias de igualdade e diferença entre as conjunturas sociais, políticas e culturais.

Contudo, o século XX, com os efervescentes conflitos em escala global, foi o palco do antagonismo nas discussões historiográficas, entre os moldes positivista (a chamada Escola Metódica) e marxista (história econômica). É nesse século também que nasce na França e se difunde por toda a Europa e América a chamada Escola dos *Annales*. Especialmente na década de 1960 (já em sua terceira geração), esse movimento trouxe para o plano das pesquisas uma grande inovação no conceito de fontes, em um processo que ficou conhecido como “revolução documental”. Além disso, nesse momento ocorre uma abertura historiográfica para responder a demandas por novas abordagens.

A terceira geração é a primeira a incluir mulheres [...] Os historiadores anteriores dos *Annales* haviam sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral [...] Georges Duby e Michèle Perrot, por exemplo, estão empenhados em organizar uma história da mulher em vários volumes.⁵⁰

⁴⁹ Ibidem, p. 83.

⁵⁰ BURKE, Peter. A terceira geração. In: _____. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 80.

É esse o contexto em que a produção historiográfica abre espaço para as temáticas transversais, onde podemos incluir as questões de gênero. A “revolução documental”, quando se torna aceito e difundido o uso de novas categorias de fontes, não apenas os documentos reconhecidos como “oficiais”, é assim chamada pois transforma o modo como historiadoras e historiadores se comportam diante das fontes.

Maria Odila Leite da Silva Dias bem ilustra a importância dessa mudança quando, em 1984, questiona “se o que tornava difícil a história das mulheres era a ausência de fontes ou a invisibilidade ideológica destas”. Joana Maria Pedro relembra que essa indagação surge como uma provocação sobre o uso das fontes, instigando uma leitura “nas entrelinhas” para se interpretar as minúcias⁵¹. É neste contexto que historiadoras e historiadores investem na produção da “História das Mulheres”.

No amplo cenário, a historiadora Michelle Perrot teve grande alcance na execução da tarefa de escrever uma história das mulheres, a partir da França. Na busca por dar voz aos “excluídos da história”, esteve à frente do projeto que produziu a monumental obra coletiva *História das Mulheres no Ocidente*, com um total de cinco volumes publicados entre o final dos anos 1980 e início da década de 1990. Sobre sua experiência em escrever uma história das mulheres⁵², a historiadora o considera como:

[...] um empreendimento relativamente novo e revelador de uma profunda transformação: está vinculado estreitamente à concepção de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos.⁵³

Como Michelle Perrot reforça em seu testemunho, a historiografia esteve em silêncio por um longo tempo sobre a questão das mulheres, que eram relatadas em raras exceções, “quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas”⁵⁴. Ao resgatar a gênese da constituição da História como “relato de saber” a partir do século XIX, a autora remete ao francês Jules Michelet, para quem a relação entre os sexos era tida como um dos motores da história, mesmo que tenha frequentemente associado “as

⁵¹ PEDRO, op. cit., p. 85.

⁵² PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, Unicamp, n. 4, 1995. p. 9-28 Disponível em: <<https://goo.gl/Uz9r56>>. Acesso em: 05/out/2016.

⁵³ Idem, p. 9.

⁵⁴ Idem, p. 13.

mulheres à Natureza e os homens à Cultura”, em consonância com o pensamento “dominante do seu tempo”⁵⁵.

Rachel Soihet⁵⁶ menciona Jules Michelet como o historiador que chega a desenvolver estudos sobre as mulheres antes do período que ela chama de “grande reviravolta da história”. Ao citar que Lucien Febvre, co-fundador da Escola dos *Annales*, considera que o conhecimento histórico deve ter como referência “os homens, nunca o Homem”, a autora defende ser também inadequado falar em uma “história da mulher”. Ou seja, ao considerar a diversidade implícita em tal objeto, pela condição social, etnia, raça, crenças religiosas, percebe ser mais coerente abordar a “história das mulheres”, como forma de reconhecer as marcas produzidas por essas diferenças⁵⁷. Para Soihet:

A grande reviravolta da história nas últimas décadas, debruçando-se sobre temáticas e grupos sociais até então excluídos do seu interesse, contribui para o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres. Fundamental, neste particular, é o vulto assumido pela história cultural, preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: os operários, camponeses, escravos, as pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos da investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história.⁵⁸

A análise de Rachel Soihet, ao levar em conta a abordagem de Michelet⁵⁹, atravessa o terreno da historiografia onde por vezes a questão feminina esteve presente, com mais ou menos espaço em sua produção (como nas abordagens da história social, da história cultural e do marxismo, por exemplo), e contextos em que uma abordagem que levasse em conta as mulheres e as relações entre os sexos esteve totalmente fora de questão, a exemplo da história positivista que, “a partir de fins do século XIX, provoca um recuo nessa temática, em função de seu exclusivo interesse pela história política e pelo domínio público”⁶⁰.

Os debates em torno da homogeneização da categoria “mulher” e as tensões em torno da fragmentação desse sujeito universal em “mulheres”, por classe, raça, etnia e sexualidade, estão presentes no campo de discussões epistemológicas proporcionalmente

⁵⁵ PERROT, op. cit. p. 13-14.

⁵⁶ SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.) **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. 5ªed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 399-429.

⁵⁷ Idem, p. 399.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ De acordo com a abordagem de Jules Michelet, a mulher “natureza” possui o polo “branco” – ligado ao privado, ao doméstico e à maternidade; e um polo “negro” – relacionado ao público, local de atuação essencialmente masculino que, ao ser usurpado pela mulher, a transforma em força do mal, personificação da crueldade, loucura, histeria. (Cf. PERROT, 1995, p. 14; SOIHET, 1997, p. 400).

⁶⁰ SOIHET, 1997, p. 400.

aos embates travados no campo político pelo movimento feminista. Um importante aspecto a ser observado nesse contexto é o que atribui às mulheres os estigmas de rebeldia e vitimismo. Sobre isso, Soihet observa que:

De acordo com Mary Nash, o debate em torno da opressão da mulher e seu papel na história teria se inaugurado na década de 1940, por iniciativa da historiadora norte-americana Mary Beard, que, na sua obra *Woman as force in history*, aborda a questão da marginalização da mulher nos estudos históricos. Beard atribui as escassas referências à mulher ao fato de a grande maioria dos historiadores, sendo homens, ignorarem-na sistematicamente. Esse argumento provocou uma réplica do historiador J.M. Hexter, para quem a ausência das mulheres deve-se ao fato de elas não terem participado dos grandes acontecimentos políticos e sociais.⁶¹

O argumento de Mary Beard corrobora com o pensamento de diversas teóricas e ativistas destacadas aqui, bem como a réplica de Hexter expõe com bastante clareza a posição assumida e defendida pela historiografia masculina até então. Os estigmas de rebeldia e vitimismo são então formas de deslegitimar o debate de iniciativa feminista, descredenciando as suas interlocutoras ao considerar triviais e inexpressivas as suas críticas.

Conforme contextualiza Joana Maria Pedro, de forma semelhante ao surgimento das categorias mulher, mulheres e gênero, originadas no terreno movimento feminista, “foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise ‘gênero’ passou a ser utilizada”⁶². A categoria gênero corresponde ao termo utilizado para teorizar as questões em torno da “diferença sexual”, como uma maneira de indicar as “construções sociais” presentes nas ideias do que são papéis de homens e de mulheres.

Sendo assim, o “gênero” enfatiza “o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado”⁶³. O uso do termo gênero alimenta a proposta de que as pesquisas sobre as mulheres devem propor uma transformação fundamental nos paradigmas da História, ou seja, “acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente”⁶⁴.

⁶¹ Ibidem, p. 403.

⁶² PEDRO, op. cit., p. 85.

⁶³ SOIHET, op. cit. p. 404.

⁶⁴ Ibidem, p.404-405.

Com grande peso teórico para esse movimento, em 1986, Joan W. Scott publica no volume 91 da *American Historical Review* o seu artigo *Gender: a useful category of historical analysis* – Gênero: uma categoria útil de análise histórica, que foi traduzido em diversos idiomas e causou grande impacto na historiografia feminista. Joan Scott conceitua o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”⁶⁵.

Conforme abordamos há pouco, as mudanças epistemológicas da segunda metade do século XX no campo da historiografia abrem espaço para as temáticas transversais, onde podemos incluir as questões de gênero. As reflexões levantadas por Joan Scott na década de 1980 apontam o papel das categorias raça, classe e gênero, entendidas, por uma parte das feministas, como determinantes para a escrita de uma nova história.

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos.⁶⁶

Sobre pensar as relações de gênero como categoria de análise, a filósofa Jane Flax orienta que “as relações de gênero entram em qualquer aspecto da experiência humana e são elementos constituintes dela”. Para essa autora, pensar a estrutura de gênero como uma categoria social significa compreender que as experiências de gênero “são formadas pelas interações de relações de gênero e outras relações sociais, como as de classe e raça”⁶⁷. Ou seja, as relações de gênero, raça e classe são entendidas como relações sociais indissociáveis entre si e indispensáveis para a compreensão da experiência humana, pois são características que a compõem.

Desse modo, compreende-se que as relações de gênero não podem ser explicadas a partir de uma essência, mas considerando suas variações. As proposições de categorias como Interseccionalidade e Decolonialidade partem de prerrogativas semelhantes, buscando articulações entre aspectos sociais e experiências, conforme é abordado no tópico a seguir.

⁶⁵ SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. p. 86.

⁶⁶ Ibidem, p. 73.

⁶⁷ FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 220-221.

Interseccionalidade e Decolonialidade: conceitos e produções teóricas

As incessantes discussões acerca da definição da categoria de análise gênero têm ampliado cada vez mais esse campo, a ponto de incluir a intersecção das categorias raça e classe como indispensável, na visão de algumas teóricas, para os Estudos de Gênero.

O uso do termo “interseccionalidade” é relativamente novo, mas sua origem remonta ao *Black Feminism*, movimento surgido nos anos 1970 “cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo”⁶⁸. Tal movimento é situado no que se convencionou chamar de “segunda onda” do movimento feminista. De acordo com o verbete *Feminismo-Feminismos* do “Dicionário Crítico de Gênero”, estabelecida nas décadas de 1960 e 1970, a segunda onda feminista “é caracterizada pela crítica ao etnocentrismo, em aliança aos movimentos norte-americanos pelos direitos civis e pelas lutas anticolonialistas, nos EUA e na Europa, e a emergência das feministas negras, entre elas Ângela Davis e Alice Walker”⁶⁹.

Em uma reflexão acerca de abordagens e contribuições para as teorias do *care*, a filósofa Helena Hirata nos apresenta uma definição sintetizada de interseccionalidade, que leva em conta as concepções de Kimberlé W. Crenshaw⁷⁰, que foi a primeira a cunhar o conceito, e de Sirma Bilge, que elaborou a síntese:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera

⁶⁸ HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2004, p. 62.

⁶⁹ CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Feminismo-Feminismos. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 245.

⁷⁰ “Professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e uma importante pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo. É também responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito da interseção das desigualdades de raça e de gênero. O trabalho de Kimberle Crenshaw influenciou fortemente a elaboração da cláusula de igualdade da Constituição da África do Sul.” (Disponível em: <<https://goo.gl/Xo6ETa>>. Acesso em: 20/03/2018).

a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.⁷¹

Kimberlé Crenshaw chama atenção para a necessidade de problematizar a questão racial como forma de remediar as distorções provocadas pelas discussões sobre gênero, por exemplo, com relação ao tráfico de mulheres. Para a autora, mesmo a ligação com a sua marginalização racial e social sendo óbvia, a questão do tráfico é frequentemente absorvida pela perspectiva de gênero “sem que se discuta raça e outras formas de subordinação que também estão em jogo”⁷². É disso que se trata a hierarquização dos eixos de diferenciação social que a categoria busca denunciar e problematizar.

A interseccionalidade surge com preocupação de integrar as perspectivas de gênero e raça. Todavia, esse conceito recebe críticas como a de Danièle Kergoat, no final dos anos 1970, ao propor um enfoque levantado pela problemática da “consustancialidade”. A proposta dessa segunda vertente se inicia pela articulação entre sexo e classe social, posteriormente incluindo raça, com o objetivo de “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)”⁷³.

De acordo com a leitura que Adriana Piscitelli faz de Baukje Prins, uma das principais teóricas que criticam a primeira formulação da interseccionalidade, tal categoria apresenta entre seus equívocos o fato de que “gênero, raça e classe são pensados como sistemas de dominação, opressão e marginalização que determinam identidades, exclusivamente vinculadas aos efeitos da subordinação social e o desempoderamento”⁷⁴. Também a questão do poder, imbricada nas análises que essa categoria propõe, é tratada como propriedade unilateral, e não como uma relação. Essa linha é entendida por Prins como “sistêmica”, de forma a distinguir da segunda linha, que identifica como “construcionista”, e por meio da qual:

[...] os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas

⁷¹ BILGE, *apud* HIRATA, op. cit., p.62-63.

⁷² CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol.10, n.1, p.175. Disponível em: <<https://goo.gl/83tXV1>>. Acesso em: 13/07/2017.

⁷³ HIRATA, op. cit., p. 65.

⁷⁴ PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. In: **Revista Sociedade e Cultura**, v. 1, n. 2, jul/dez, 2008, p. 267.

como formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação.⁷⁵

Como exemplos de abordagens produzidas pela linha construcionista de interseccionalidade, Piscitelli menciona os trabalhos de Anne McKlintock e Avtar Brah. Para McKlintock, a análise interseccional leva em conta que “raça, gênero e classe não são âmbitos diferentes de experiência que existem isoladamente uns dos outros, nem podem ser simplesmente montados em conjunto como se fosse um lego”⁷⁶. Ou seja, em sua abordagem as categorias se apresentam de forma articulada, apresentando-se em relações ao mesmo tempo “íntimas, recíprocas e contraditórias”. Esse é um aspecto importante da abordagem construcionista, pois possibilita perceber as contradições existentes e produzidas pelas relações, no cerne e nas encruzilhadas delas, e encontrar estratégias de mudança. Em seu texto, Piscitelli explica a forma como essa abordagem das categorias articuladas é aplicada:

A articulação seria perceptível ao considerar como, no âmbito imperial, gênero está vinculado à sexualidade, mas também ao trabalho subordinado e raça é uma questão que vai além da cor da pele, incluindo a força de trabalho, atravessada por gênero. Ao analisar as categorias articuladas, McKlintock explora políticas de agência diversificadas, que envolvem coerção, negociação, cumplicidade, recusa, mimesis, compromisso e revolta.⁷⁷

O outro exemplo é o da abordagem proposta por Avtar Brah, que soma a noção de articulação dos eixos relacionais a uma leitura ampla de agência política. Nessa proposta, a categoria analítica em destaque é a “diferença” e não o “gênero”. Para compreender melhor a proposta dessa autora, recorro ao texto de sua própria autoria:

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. [...] Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.⁷⁸

Mesmo distante de abarcar a totalidade do debate teórico que circunda as questões de gênero, raça e classe e o surgimento da abordagem interseccional, as discussões que apresento até aqui demonstram o quanto esse campo tem sido produtivo nas mais diversas

⁷⁵ Ibidem, p. 268.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu**, n. 26, jan-jun, 2006. p. 374.

áreas, a História incluída. Acerca do uso da Interseccionalidade, Cristiano Rodrigues aponta que tal conceito foi mais fortemente apropriado no contexto anglo-saxão, ao longo das décadas de 1980 e 1990, chegando a ser considerado o conceito mais importante para a perspectiva do *women's studies*⁷⁹. Rodrigues identifica que essa adesão não se deu com a mesma intensidade no Brasil, que se apropria mais tardiamente da abordagem interseccional em suas pesquisas. Sobre isso, o autor apresenta algumas possíveis razões, entre as quais destaca a:

[...] baixa participação de mulheres negras na academia brasileira, quer na condição de docentes/pesquisadoras ou de estudantes de pós-graduação. Esta baixa participação de mulheres negras nas universidades está relacionada, juntamente com constrangimentos de classe, raça e gênero, àquilo que Azeredo (1994) considera, a meu ver apropriadamente, tradição patrilinear da academia brasileira, que dificulta, quando não impede, a entrada de vozes dissonantes.⁸⁰

Para Rodrigues essa é uma realidade que vem sofrendo lenta mudança nos últimos anos, mas que ainda deixa suas marcas. Entre alguns dos principais aspectos que se pode observar, destaca a ausência de continuidade nos trabalhos produzidos por essas pesquisas, a falta de diálogo entre as pesquisadoras e pesquisadores da temática e o alcance limitado desses trabalhos, que se encontram ainda em sua maioria nos bancos de dissertações e teses, com baixa ressonância até mesmo no meio acadêmico.

Desse modo, podemos considerar a Interseccionalidade uma categoria que necessita de uma melhor difusão no Brasil, “um país marcado por profundas desigualdades raciais, de classe e de gênero, pois permite a consolidação de uma teoria feminista mais apropriada às especificidades locais”⁸¹. A categoria de estudos interseccionais é importante pois, na visão de Rodrigues, estimula a complexidade e criatividade do pensamento, evitando a produção e reprodução de essencialismos.

Com grande importância no contexto das epistemologias que colocam em pauta as questões de gênero, raça e classe, se inserem ao debate as críticas da pós-colonialidade e da decolonialidade. Em uma análise da literatura que produziu e foi produzida por essas vertentes, Divanize Carbonieri nos apresenta uma leitura dos principais autores/teóricos, suas propostas e críticas, considerando que o pensamento pós-colonial surge inicialmente

⁷⁹ RODRIGUES, Cristiano. A atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista do Brasil. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), UFSC, Florianópolis, 2013. p. 7.

⁸⁰ Ibidem, p. 9.

⁸¹ Ibidem, p. 10.

“como parte de um empreendimento crítico que foi entendido como as ‘teorias críticas dos discursos coloniais’”⁸². São destaque nessa gênese do pensamento pós-colonial Frantz Fanon (psiquiatra caribenho de ascendência africana, que atuou na revolução argelina) e Mohandas Gandhi (advogado indiano e ativista político com forte atuação na África-do-Sul e na Índia).

Na concepção de Fanon a descolonização é sempre um fenômeno violento, mas uma violência considerada legítima, como uma resposta ao modo como os colonizadores exploraram as terras e a força de trabalho dos colonizados. Para esse crítico, a ausência da violência expõe incoerência no processo de descolonização.

Fanon também critica a não-violência, que, para ele, não é mais do que um compromisso entre a elite nativa e a burguesia do país colonialista, da metrópole, em nome de interesses que são interesses de elite. A cooptação da elite intelectual do país colonizado serviria inclusive para manter a dominação por mais tempo e mais profundamente.⁸³

Frantz Fanon compreende que o aspecto mais capcioso da colonização é o subjugo dos valores culturais e intelectuais, pois “convence o intelectual colonizado de que sua cultura e epistemologia são inferiores àquelas do povo que o oprime”. Desse modo, ainda que haja emancipação política, as amarras permanecem na mente ora colonizada, que continua a aceitar a herança ocidental como proeminente. A proposta de Fanon seria o rompimento do intelectual nativo com a burguesia colonialista, como forma de se desfazer dos valores ocidentais incutidos pela educação colonial. Desse modo, seria possível a conexão com os trabalhadores e camponeses nativos, que considera serem os únicos capazes de promover a verdadeira descolonização.

Se para Fanon o conceito base é o da descolonização, Gandhi desenvolve sua crítica ao discurso colonial com base no conceito de autogoverno (Swaraj)⁸⁴. Ou seja, o problema da colonização da Índia, para Gandhi, estava na implantação da civilização moderna, processo do qual os indianos têm grande responsabilidade.

[...] para Gandhi, não foram os ingleses que tomaram a Índia, mas sim os indianos que a deram para eles, ao imitar seu modo de vida, ao adotar sua civilização. Antes de ser uma colônia administrativa da Inglaterra, a Índia havia sido uma espécie de colônia comercial, tendo sido controlada por companhias britânicas. Gandhi insiste que o comércio britânico só havia se implantado na Índia porque os indianos se

⁸² CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e Decolonialidade: rumos e trânsitos. In: **Revista Labirinto**, ano XVI, v. 24, n. 1, jan-jun, 2016, p. 282.

⁸³ Ibidem, p. 284.

⁸⁴ Ibidem, p. 284-285.

acostumaram a comprar os produtos ingleses e, depois disso, para manter esse negócio lucrativo, os britânicos se instalaram ali com seus exércitos e aparato administrativo. De acordo com Gandhi, era lastimável que a Índia imitasse a Inglaterra porque a civilização indiana seria muito melhor, pois era uma civilização livre da civilização moderna e com valores espirituais elevados.⁸⁵

Na interpretação de Carbonieri, a ideia do autogoverno de Gandhi seria algo a se desenvolver internamente. Partindo da rejeição à civilização moderna e de suas “facilidades” seria possível praticar o verdadeiro Swaraj, através do qual uma nação de pessoas nunca seria dominada por outras.

Portanto, as duas matrizes de pensamento do que veio a se tornar o pós-colonialismo apresentam profundas divergências: por um lado a descolonização de Fanon, fundamentada na violência legítima e no reconhecimento da cultura nativa; e por outro o autogoverno de Gandhi, estruturado na rejeição pacífica da civilização moderna. Desse modo, as críticas pós-coloniais que se ramificam desses pensamentos também são carregadas de diferenças.

Outra importante referência do pós-colonialismo é o autor palestino Edward Said, que constrói sua tese em torno da forma como o Ocidente produziu e reproduziu estereótipos sobre o Oriente, especificamente o Oriente Médio islâmico, através de discursos e representações. Tal fenômeno é denominado por Said como Orientalismo, ou seja, a invenção do Oriente pelo Ocidente. Nas palavras desse autor:

Achar que o Oriente foi criado – ou, como eu digo, “orientalizado” – e acreditar que tais coisas acontecem simplesmente como uma necessidade da imaginação é agir de má fé. A relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia [...]. O Oriente foi orientalizado não só porque se descobriu que ele era “oriental” em todos aqueles aspectos considerados como lugares-comuns por um europeu médio do século XIX, mas também porque *podia ser* – isto é, permitia ser – *feito* oriental.⁸⁶

Nessa linha de raciocínio desenvolvida por Said, assim como o Ocidente, o Oriente não deve ser visto meramente como uma “essência” ou um “fato inerte da natureza”, mas como uma ideia com realidade correspondente. Portanto, como ideia, o Oriente não pode ser estudado sem levar em conta a sua configuração de poder. Para ilustrar a sua teoria, Said exemplifica:

⁸⁵ Ibidem, p. 286-287.

⁸⁶ SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 16-17.

Há muito pouca anuência, por exemplo, no fato de que o encontro de Flaubert com uma cortesã egípcia tenha produzido um modelo amplamente influente da mulher oriental; ela nunca falou de si mesma, nunca representou suas emoções, presença ou história. *Ele* falou por ela e a representou. Ele era estrangeiro, comparativamente rico, homem, e estes eram fatos históricos de dominação que permitiram não apenas que ele possuísse Kuchuk Hanem fisicamente como também que ele falasse por ela e contasse aos seus leitores de que maneira ela era “tipicamente oriental”.⁸⁷

Sem entrar no mérito das relações de gênero e classe, o autor acaba expondo que as relações de poder implícitas na construção da imagem do Oriente, ou nesse caso, da “mulher oriental” vão além do aspecto cultural ou geográfico. Na literatura predominante, destacada por Said, é o homem, rico, ocidental, que toma o discurso sobre a mulher que pretende definir.

Sobre o modo como Said interpreta tais relações, Carbonieri acrescenta:

A ideia que subjaz à produção dos textos orientalistas é controle, domínio. Tais representações e discursos não são neutros, mas fazem parte das estratégias que posicionam o Oriente e os orientais em um patamar inferior em relação ao Ocidente e aos ocidentais. Dessa forma, é algo que justifica e legitima a dominação, exploração e colonização exercidas sobre eles. Representando os orientais através de uma série de estereótipos negativos, criava-se nos ocidentais a noção de que era inclusive um dever dominá-los, para levar a eles a “luz da civilização ocidental”.⁸⁸

Um ponto importante da análise empreendida por Carbonieri sobre o Orientalismo de Said é a questão das críticas que teóricos pós-coloniais direcionaram a essa tese: o autor não leva em conta o discurso de resistência dos colonizados em sua análise, considerando apenas a construção de discursos e representações dos europeus, colonizadores; também não leva em conta a questão de gênero presente na construção desses discursos, visto que só considera visões de autores homens.

Ainda que tenha revisado sua tese partindo das críticas que recebeu – ampliando o escopo do que entende como os “outros” colonizados para além do Oriente Médio e Norte da África, por exemplo, e reconhecendo a presença de resistência, sinalizada nas entrelinhas dos discursos colonialistas – a autora observa que não houve nenhuma mudança significativa com relação aos pontos criticados. Ou seja, nas análises de Said ainda prevaleceram os discursos produzidos pelo colonizador homem europeu, por meio das literaturas canonizadas e amplamente difundidas na sociedade ocidental, sem levar

⁸⁷ Ibidem, p. 17-18.

⁸⁸ CARBONIERI, op. cit., p. 289.

em conta os discursos das mulheres e nem os argumentos contra-discursivos produzidos pela literatura pós-colonial.⁸⁹

Influenciado pelos estudos de Said e pelo pensamento pós-estruturalista de Derrida, Foucault e Lacan, emerge o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. Em suas produções é nítida a referência aos pressupostos de Said e também de Fanon. Todavia, os discursos de binaridade e ambivalência entre colonizador/colonizado, ainda que submetidos a interrogação, permanecem nessas pesquisas.

Uma alternativa a essa configuração surge a partir das análises das cartografias diaspóricas⁹⁰, perspectiva inaugurada teórica Avtar Brah, já citada anteriormente como uma das referências em estudos interseccionais. O espaço diaspórico que interessa nas análises de Brah é a intersecção entre o deslocamento e a fixação, entre a desterritorialização e a reterritorialização. De acordo com Carbonieri, Roland Walter amplia o dinamismo na noção de espaço relacional diaspórico ao compreender o conceito de diáspora não apenas em sentido geográfico, mas como “um vaivém entre lugares, tempos, culturas e epistemes”⁹¹, sinalizando que a crítica aos discursos coloniais passa a considerar também o trânsito de diferentes epistemologias.

A questão da episteme é o ponto fundamental do debate recente entre a crítica pós-colonial e a crítica decolonial, conforme pautado pelo sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel.

Ele define a crítica decolonial como uma perspectiva epistêmica a partir do lado, da visão do subalterno, do oprimido. E também menciona que essa perspectiva surgiu da divisão, da discordância entre o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos e o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. [...] De acordo com Grosfoguel, o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos lia a subalternidade a partir de uma crítica pós-moderna, ou seja, uma crítica eurocêntrica do eurocentrismo. Já o Grupo Latino-Americano leria a subalternidade a partir de uma crítica decolonial, ou seja, uma crítica do eurocentrismo a partir de conhecimentos que foram subalternizados e silenciados pelo eurocentrismo.⁹²

Além de criticar a epistemologia eurocêntrica, Grosfoguel observa ainda que os estudos pós-coloniais vão dirigir as suas críticas aos modelos de colonização francês e britânico praticados na Ásia, África e Oceania a partir do século XIX, portanto, sem levar em conta o processo de colonização ibérica nas Américas em prática desde o século XVI.

⁸⁹ Ibidem, p. 290-291.

⁹⁰ Ibidem, p. 293.

⁹¹ Ibidem, p. 294-295.

⁹² Ibidem, p. 295.

Desse modo, do ponto de vista dos críticos decoloniais situados na América Latina, a modernidade europeia – e a crítica moderna ou pós-moderna produzida a partir dela – é entendida como um constrangimento, uma imposição, e não como uma via de emancipação⁹³.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, ao desenvolver o conceito de colonialidade do poder, reflete sobre as relações de trabalho constituídas na América colonizada pelos europeus, que impuseram aos indígenas e negros, raças consideradas como “inferiores”, os lugares periféricos da servidão e da escravidão. Em contrapeso, aos brancos europeus ficou reservado o pressuposto da propriedade e do trabalho assalariado. Segundo essa prerrogativa, há uma continuidade no esquema de divisão racial e de controle do trabalho que persiste até a atualidade (colonialidade do poder) que impede a emancipação real dos povos colonizados.

Walter Mignolo⁹⁴, que ocupa com Quijano um importante lugar nos estudos decoloniais da América Latina, no prefácio de um dos volumes da coleção “El Desprendimiento” defende a importância do pensar e fazer decolonial, que considera não como um método isoladamente científico, mas um meio, uma forma de nos refazer na busca por outras maneiras de viver, de um modo em que não vivamos apenas para manter o ciclo trabalhar/produzir/consumir, mas que trabalhemos para conviver. Para esse autor:

A modernidade produz feridas coloniais, patriarcais (regras e hierarquias que regulam o gênero e a sexualidade) e racistas (regras e hierarquias que regem a etnia), promove o entretenimento banal e narcotiza o pensamento. Portanto, a tarefa de fazer, pensar e ser decolonial é cicatrização das feridas e da viciosa compulsão pelo “querer ter”, e livrar-nos de hierarquias e padrões modernos é o primeiro passo para refazer-nos. Aprender a desaprender para reaprender de outra maneira, é o que nos ensinou a filosofia de Amawtay Wasi.⁹⁵

A filosofia mencionada por Mignolo é o princípio que rege a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas do Equador: La Pluviversidad

⁹³ Ibidem, p. 296.

⁹⁴ MIGNOLO, Walter [et al.]. **Género y descolonialidad**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

⁹⁵ Tradução minha do original: “La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo decolonial es la sanación de la herida y de la viciosa compulsión hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay Wasi.” (MIGNOLO, 2014, p. 7)

“Amawtay Wasi”⁹⁶, uma proposta de Educação Superior Originária Intercultural e Comunitária a partir da epistemologia do Movimento Indígena do Equador para todas as sociedades. É uma importante referência feita por Mignolo a esse processo de revogação da hierarquia do pensamento imposta pela colonização e racialização que a modernidade ocidental produziu. Há uma mensagem importante para a crítica decolonial na expressão de Mignolo: “aprender a desaprender para reaprender”. É um processo pelo qual as feridas produzidas pela colonização se cicatrizam, no caminho do “refazer-se” livre dos padrões modernos.

Sendo assim, a crítica decolonial entende que a forma mais eficaz de combater a colonialidade é a partir da busca constante por uma diversidade epistêmica que contemple reflexões originadas das classes populares e valorize a sabedoria ancestral dos povos tradicionais.

Em uma reflexão autocrítica desenvolvida por Divanize Carbonieri nas conclusões de sua análise sobre as críticas pós-coloniais e decoloniais – cujos resultados contribuíram largamente para esta dissertação –, a autora, que atua como docente de pós-graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso, chama a atenção para o desafio da diversificação epistêmica presente na proposta decolonial: “É isso que deveria conduzir nossas atividades como docentes e discentes nas universidades brasileiras. Porém, não é certamente uma tarefa das mais simples, em virtude principalmente de nossa formação no cânone de pensamento ocidental.”⁹⁷

Do mesmo modo, entendemos que a máxima adotada por Mignolo é útil ao pensamento interseccional de gênero, raça e classe, também na historiografia. É preciso aprender a desaprender as definições e valores impostos pelos discursos de origem branca, masculina, europeia e de elite, para que seja possível enxergar e reaprender os discursos possíveis de dentro destas categorias.

A obra intitulada *Género y Descolonialidad*, que integra uma série organizada por Mignolo, apresenta estudos com diversos enfoques, sendo um deles de autoria da filósofa María Lugones, cujo objetivo é “entender a preocupante indiferença que os homens mostram diante das violências que se infringem sistematicamente sobre as mulheres de cor”⁹⁸. Nesse estudo, à luz das perspectivas interseccional e decolonial, a autora procura

⁹⁶ Disponível em: <<https://goo.gl/gpfF6X>> e <<https://goo.gl/5uquw4>>. Acesso em: 20/05/2017.

⁹⁷ CARBONIERI, op. cit., p. 297.

⁹⁸ LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. In: MIGNOLO, Walter et al. *Género y descolonialidad*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 13.

atender a algumas demandas do que chama de feminismo de mulheres “não-brancas”, que se distanciam muito das lutas que o feminismo tem realizado em nome da Mulher.

Assim, Lugones busca demonstrar o quanto a colonialidade do poder interfere nas concepções e relações de gênero das sociedades colonizadas das Américas e da África. Sendo um exemplo prático da aplicação dos diversos conceitos e teorizações abordadas neste primeiro capítulo de dissertação, seu estudo nos mostra o quão abrangente pode se tornar o debate sobre gênero se considerarmos as intersecções e a crítica decolonial.

Todavia, estas reflexões permanecem ainda em lugar periférico entre preocupações da produção historiográfica e da formação docente e, por consequência, não adquirem visibilidade nos materiais didáticos e na prática de ensino de história na educação básica. A marginalização desses estudos se reflete nas distorções produzidas e reproduzidas sobre as questões de gênero na educação, onde as opiniões e o senso comum prevalecem nos discursos que visam cada vez mais limitar os espaços de debate. O tópico que segue complementa esse debate, apresentando algumas reflexões sobre o papel do ensino de história no Brasil e os diálogos dessa disciplina com as questões de gênero e interseccionalidade.

Ensino de história e o livro didático: onde se encontram ciência e disciplina

Há um grande número de produções acadêmicas que buscaram pensar a função do Livro Didático de História e o lugar da própria História como disciplina escolar. Como recurso didático na busca por observar as conexões entre os diálogos teóricos e a prática de ensino, trago neste tópico algumas reflexões pertinentes sobre o papel do ensino de história e dos livros didáticos na efetivação do projeto de nação. Entendo esse exercício como um importante caminho, mas não o único, para desvincular a ideia de que o ensino de história “ideológico” imparcial é produto apenas de uma recente inclusão do pensamento marxista no currículo dessa disciplina.

Posta em perspectiva histórica, a origem da disciplina História no Brasil está interligada com a própria história do país e assume posição importante no contexto de formação de identidade nacional. Empenhada em estudar os livros didáticos e o Ensino de História há quase três décadas, a historiadora Circe Bittencourt confirma que:

A presença da História nos currículos ou programas escolares a partir do século XIX [...] está relacionada ao papel pedagógico da escola na constituição de uma identidade nacional. Uma identidade nacional moldada em torno do Estado-nação criada por setores sociais que dominaram, entre nós, o poder político e econômico a partir de 1822. [...] A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica. A nossa identidade nacional era fundada no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã.⁹⁹

Nesse sentido, na construção dos primeiros currículos de História, a concepção de identidade nacional reforça as finalidades dos setores dominantes, ancorada em uma história eurocêntrica, branca, cristã, masculina e da elite. A organização curricular predominante nas escolas secundárias partia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e servia de modelo para os demais colégios do país, bem como para a elaboração dos livros didáticos¹⁰⁰. Sobre a organização dos currículos, a historiadora Thais Fonseca demonstra que:

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a História Universal” e a “História Pátria”. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja.¹⁰¹

O currículo de História tem sido desde sempre formulado no interior de um intenso campo de disputas sociais e políticas. Do mesmo modo, o livro didático segue determinados parâmetros que condizem com o que se espera do ensino desta disciplina. As pesquisas que utilizam o ensino de história e os livros didáticos como objeto buscam questionar e problematizar esses aspectos.

Além disso, os processos de produção e comercialização desses livros também merecem atenção, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, quando o livro didático da educação básica ganha uma nova dimensão nas políticas educacionais,

⁹⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas e identidades. In: **Revista Eletrônica da Anphlac**, n. 4, 2005, p. 6.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 6-7.

¹⁰¹ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 42-43.

através de avaliação criteriosa visando a sua qualificação, tanto para aprovação do seu uso na educação básica, quanto para a distribuição gratuita em escolas públicas.

Com sua formação acadêmica e atuação voltada para o campo da História da Educação e das pesquisas sobre o livro didático, a historiadora Alexandra Lima da Silva¹⁰² apresenta em um de seus estudos a análise de sobre o ensino e o mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil. Tendo como enfoque o Rio de Janeiro de 1870 a 1924 e levando em conta um amplo arcabouço de fontes (livros didáticos, catálogos e almanaques de editoras, programas de ensino, anúncios, periódicos) a autora buscou compreender o processo de produção dos livros didáticos de História do Brasil no contexto de popularização da cultura letrada na segunda capital do país.

Sem deixar de lado os sujeitos (autores, editores, professores) como parte importante do processo, o trabalho apresenta uma análise dos significados e usos do livro didático em suas variadas formas dentro do recorte proposto, articulando a ampliação dos públicos leitores pelos sistemas de instrução, a consolidação do mercado editorial, a formação de redes de autores e a massificação dos livros didáticos como produto. Observando as concepções de história e ensino presentes nos livros didáticos, a autora expressa sua análise:

Apesar da existência de programas de ensino delimitando os “pontos” necessários em um livro didático de história, e das articulações entre editores no sentido de atendê-los, as concepções de história e modos de apresentá-la em um livro didático variavam muito, [...] Escrever livros didáticos de história, e de história do Brasil, não era um simples exercício de erudição para os seus autores. Fazia parte da dimensão de disputa que há nesta disciplina, uma vez que a história seria “um campo de litígio”. Deste modo, as perspectivas de história dos livros didáticos não são neutras ou imparciais, como muitos defendiam, uma vez que até na dita “imparcialidade” há escolhas, evidenciando e silenciando memórias.¹⁰³

Desse modo, podemos dizer que há no ensino de história, desde a sua gênese, um certo alinhamento com o cenário de disputas em que atua a historiografia, e que a sua prática se reveste desde sempre com parcialidades e escolhas.

Também nesse campo, o historiador Décio Gatti Júnior realizou uma ampla investigação em livros didáticos, explorando um universo de cinquenta publicações entre as décadas de 1970 e 1990 destinadas ao ensino fundamental e médio. Por meio dos

¹⁰² SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil** – Rio de Janeiro (1870-1924). Niterói, Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, 2008.

¹⁰³ SILVA, 2008, p. 96.

resultados de suas análises, o autor elaborou um paralelo das condições políticas e o papel da produção e ensino de história refletindo-se no livro didático:

O processo de abertura política do país, iniciado no final da década de 1970, permitiu a superação paulatina da censura e auto-censura, com a veiculação nos livros didáticos de uma História mais crítica e vinculada ao processo de renovação da historiografia internacional que, em um primeiro momento, na década de 1970, alinhava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas de 1980 e 1990, passava a agregar também os temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e, por fim, da forte renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo no país.¹⁰⁴

É possível perceber, por meio das análises, que o ensino de história é atravessado também pelo contexto histórico e pelas condições políticas, tanto quanto é atingido pelas disputas no domínio teórico. Podemos considerar que estes fatores interferem na dinâmica da formação profissional de docentes que atuam no ensino da disciplina, afetando, por fim, os modos como os conteúdos são abordados em sala de aula.

O interesse pelo campo de estudos sobre livros didáticos é exposto também pelo pesquisador francês Alain Choppin¹⁰⁵, que fez um levantamento sobre pesquisas que envolvem os manuais e livros didáticos, constatando a existência de algumas tendências relacionadas aos interesses dos pesquisadores de contextos semelhantes em diversas partes do mundo. Os resultados do autor apontam mudanças na forma como esse tipo de material é percebido entre os historiadores.

Durante muito tempo (até os anos 1980) o livro didático era aceito como elemento “importante na formação das jovens gerações”. Esse postulado explica tanto a atitude de controle do Estado sobre os seus manuais, quanto as ações da comunidade científica (pós século XIX) na busca por extirpar desses materiais quaisquer representações estereotipadas que atentassem contra a dignidade do outro. As análises mais recentes de livros didáticos começam a dar conta de que este tipo de material não deve ser encarado meramente “como depositário de um conteúdo, mas como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado”¹⁰⁶.

Ou seja, para analisar livros didáticos pensando suas influências a curto ou longo prazo na formação de opiniões e mentalidades, deve-se entender o uso desse material

¹⁰⁴ GATTI JR., Décio. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). São Paulo/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004, p. 236.

¹⁰⁵ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: **Revista História da Educação**, Trad. Maria Helena Carnara Bastos. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: v. 6, n.º. 11 2002 p. 5-24.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 18.

como parte intrínseca no processo, bem como as concepções em voga do que é História e qual o papel (esperado e desempenhado) do ensino desta disciplina. De acordo com Elza Nadei¹⁰⁷, a História como disciplina escolar pertence a um determinado “lugar social” que tem sua origem na França do século XIX, que se pretende hegemônica e está inserida num campo de disputas entre o poder religioso e a laicização das nações modernas. Ecoando essa lógica, ensino de História no Brasil vai se constituir a partir da Independência (1822), consolidando-se com a fundação do Colégio Pedro II¹⁰⁸ nos anos seguintes.

A preocupação com a constituição da nacionalidade está evidente nos planos de reforma da instrução pública. Ainda que sofresse críticas e questionamentos sobre a “falta de cientificidade” a História vai ganhando espaço no currículo escolar, moldando o seu ensino de forma a corroborar com as ideias “de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola”.

Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. [...] É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório [...] [ou] as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio [...].¹⁰⁹

A autora alerta para a composição dos discursos em torno da colonização e da escravidão, que mascaram as violências e resistências contidas nesse processo histórico, em nome de um suposto equilíbrio social construído em torno do embuste da sociedade democrática e harmoniosa. Os sujeitos e as tensões sociais são invisibilizados nesse discurso, produzindo outra forma de violência: a do silenciamento, pela anulação desses sujeitos.

¹⁰⁷ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Marco Zero, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1992/1993.

¹⁰⁸ Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil, constituindo atualmente de 14 campi distribuídos nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias. É considerado uma referência na história da educação brasileira, influenciando nos desenvolvimentos científico, tecnológico, artístico e cultural nacionais. O Colégio Pedro II é frequentemente citado nas pesquisas em torno da História da Educação e do Ensino de História, muitas das quais foram e são produzidas a partir do sudeste brasileiro. (Adaptado de: <<https://goo.gl/4o3AZx>>. Acesso em: 20/02/2018)

¹⁰⁹ Ibidem, p. 149-150.

Em outra pesquisa, a historiadora Arlete Gasparello¹¹⁰ analisa os compêndios e textos didáticos utilizados no Colégio Pedro II entre os anos 1838 e 1920. De uma história “patriótica” pautada no mito fundador, a uma história “imperial e oficial”, a autora mostra como a disciplina pensada para o ensino secundário esteve preocupada em construir a nação com base na identidade do brasileiro, que é “fundamentalmente produto dos colonos audazes e destemidos, orgulhosos na defesa dos seus interesses”. Para Gasparello, esses textos didáticos são importantes, pois permitem:

[...] compreender como, nos recantos privilegiados das elites no poder, o esforço de vigilância e controle dos corações e mentes dos brasileiros, mesmo os situados próximos a essa elite, foi tarefa levada a sério e efetivada por diversos segmentos e escaninhos da rede de relações pessoais e institucionais.¹¹¹

É interessante perceber a forma como as propostas para o ensino de História vão caminhando em consonância com os projetos de Educação nacional. Durante o período varguista a Educação sofre grandes transformações, quando passa a ser pensada como um “instrumento de preparação dos novos segmentos da sociedade”¹¹². As ideias de expansão do ensino secundário no Brasil se apoiavam no que se entendia como propósito do sistema escolar: “a finalidade da escola era formar cidadãos e para alcançar esse objetivo era preciso que ela divulgasse para a sua clientela ‘as idéias civilizadas’ produzidas pelas ‘verdadeiras elites’”. O projeto se refletiu no próprio programa da disciplina História, que apresentava entre seus objetivos “formar os estudantes para o exercício da cidadania”¹¹³.

Em sua interpretação dos programas de História para o ensino secundário no período de Vargas, a pesquisadora Katia Abud considera que a concepção de História nesses programas é a de um “produto pronto e acabado”. A disciplina escolar possui grande utilidade na formação, pois oferece “um ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista”, que tinha como foco a superação dos atrasos para a efetiva modernização do país¹¹⁴. Entretanto, ainda que se empenhasse em transmitir uma noção de igualdade, o conceito de cidadania ainda era restrito e entendido apenas em seu sentido

¹¹⁰ GASPARELLO, Arlette M. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: **Congresso Brasileiro De História Da Educação: História e Memória da Educação Brasileira**, 2, 2002, Natal/RN. Anais... Natal: UFRN, 2002, p. 1-10.

¹¹¹ Ibidem, p. 7.

¹¹² ABUD, Katia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Marco Zero, v. 13, n. 25-26, 1992/1993, p.164.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Ibidem, p. 166.

político. A forma como os programas estavam estruturados (eurocêntricos, centralizadores e descomprometidos com uma História regional) mostra:

uma preocupação na adequação dos educandos ao meio e na formação de indivíduos acomodados à sociedade [...] interesse das camadas dirigentes, que manteriam o *status quo*, sem mudanças estruturais na sociedade e que considerariam os currículos e programas escolares como um forte instrumento para a implantação e disseminação de idéias e valores para a sua permanência no poder.¹¹⁵

As pesquisas no campo do ensino de História e dos livros didáticos no Brasil reforçam o quanto ciência e disciplina se empenharam na construção de uma identidade nacional de matriz europeia, branca, masculina e de elite. Nesse empreendimento, há uma falsa noção de que o sujeito ora representado exprime a ideia universalizada do sujeito cuja identidade se forja.

Ao analisar o tradicional livro didático *História do Brasil*, de Rocha Pombo, publicado e reeditado entre as décadas de 1920 e 1960, Ana Maria Marques e Clauderize Magalhães¹¹⁶ percebem o reforço discursivo que atribui o masculino como referencial identitário:

Os heróis quase sempre são homens. Em Rocha Pombo, é possível destacar: Pedro Álvares Cabral – o descobridor; Martim Afonso – dono de importante capitania; Tomé de Sousa e Duarte da Costa – governadores gerais; Mem de Sá – expulsou os franceses do Rio de Janeiro; Felipe dos Santos e Tiradentes – os conjurados que saíram do povo. Esses são alguns exemplos. Não há mulheres na história do Brasil de Rocha Pombo. Ou melhor, nessa perspectiva historiográfica, não há espaço para mulheres.¹¹⁷

Cumprir recordar aqui, conforme a discussão anteriormente abordada, que entre as ciências humanas, a disciplina História é a que se apropria mais tardiamente da categoria “gênero”. Mesmo a inclusão de categorias precedentes, como “mulher” e “mulheres”, custam a ser incluídas na pesquisa histórica. Soihet e Pedro consideram que grande parte desse atraso se explica pelo caráter universal que atribuído ao sujeito masculino na história:

Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse

¹¹⁵ Ibidem, p. 173.

¹¹⁶ MARQUES, Ana Maria; MAGALHÃES, Clauderize K. de Oliveira. Livros didáticos de História e questões de gênero. In: **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá/MT, v. 6, n. 1, p. 5-16, jun. 2012.

¹¹⁷ Ibidem, p. 7.

termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam.¹¹⁸

Conforme Soihet e Pedro observam, não é puramente o masculino que se implica no sujeito universal [re] produzido por essa narrativa, mas o masculino branco ocidental. Isso significa que nessa representação universal do sujeito, não é apenas o gênero feminino que se invisibiliza, mas as outras formas de masculinidade também são ignoradas. A partir dos estudos de gênero há um grande número de produções que procuram refletir sobre as construções de masculinidades.

Portanto, pode-se observar que essa narrativa produzida pela história e contada em sala de aula, as figuras de destaque, para merecer espaço dentro da narrativa, deveriam possuir determinados atributos, ou seja, características necessárias para se tornar “importante” na história. É preciso reforçar o quanto as mulheres estiveram silenciadas por essa narrativa tradicionalmente adotada. Como aborda Joana Maria Pedro,

“entrar para a história” tem sido um valor disputado. A antiga forma de escrever a história, costumeiramente chamada de “positivista”, ou às vezes “empirista”, dava destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou guerras. Para muitas pessoas, esta era uma forma de “imortalidade”. [...] as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de ausência de filho varão) ou então quando se tornavam a “face oculta” que governava o trono, ou a república, por trás das cortinas, dos panos, do trono.¹¹⁹

O trabalho de Manuel Pacheco Neto, que investiga a representação da figura do bandeirante paulista nos livros didáticos de História de 1894 a 2006¹²⁰, apresenta um conteúdo bastante elucidativo da efetivação do projeto sobre o qual a disciplina História se edificou. Em seu trabalho, o autor investiga como o processo de construção do mito do bandeirante vai se enraizando nos manuais e livros didáticos de História, até o ponto em que se encontra consolidado como herói da nação.

Muitos o conhecem revestido de uma aura de refulgência, ostentando trajes aparatosos, em consonância com todas as adjetivações de honra, bravura e virilidade, que lhe foram atribuídas pela historiografia

¹¹⁸ SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. In: **Revista Brasileira de História**. 2007, vol.27, n.54, p. 284.

¹¹⁹ PEDRO, op. cit., p. 83-84.

¹²⁰ PACHECO NETO, Manuel. **Heróis nos livros didáticos: bandeirantes paulistas**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

apologética, cujo viés narrativo instalou-se na instituição escolar, disseminando-se na sociedade brasileira através do tempo, à medida que as gerações iam ingressando e saindo do ensino fundamental. A figura do bandeirante herói, em grande parte por causa da escola, foi amplamente espalhada, estando hoje significativamente presente entre as concepções identitárias brasileiras.¹²¹

O trabalho do autor, ao estender seu recorte por um longo período e analisar um conjunto bastante expressivo de livros didáticos, acaba por constatar que mesmo os livros didáticos mais atuais, que apresentam uma proposta mais próxima das abordagens recentes da historiografia, apresentam em suas narrativas resquícios da representação do bandeirante herói, que só recentemente começou a ser questionado.

Em uma observação mais criteriosa dos resultados da pesquisa de Pacheco Neto, é possível notar lugar que se reserva à “mulher” nessa narrativa histórica. Quando o autor analisa um trecho de livro didático publicado em 1909¹²² em que consta o núcleo parental de Fernão Dias – bandeirante paulista conhecido como “Caçador de Esmeraldas” – podemos notar que no texto didático analisado a esposa e filha do bandeirante são mencionadas pelo seu nome próprio, Maria Betim e Maria Leite, respectivamente. Por outro lado, ao apresentar um dos seus filhos, José Dias, o autor do texto didático limita-se a defini-lo como o “filho mameluco, nascido da relação não sacramentada de Fernão Dias com uma mulher natural da terra”¹²³.

Em outro trecho da mesma obra analisada, o autor do livro didático faz uso das palavras “sua heroica mulher, a intrepida paulistana” quando se refere a D. Maria Garcia Betim, evidenciando o que é necessário para ganhar visibilidade na narrativa histórica: nesse caso, ser casada com um “heroico” bandeirante paulista e ser, ela também, paulista. Pacheco Neto observa que “os mesmos vocábulos empregados para exaltar o sertanista são também utilizados para glorificar sua mulher”¹²⁴.

A referência feita ao filho José Dias nos oferece o reforço a esse discurso. Além de não ter o nome da mãe informado, sua frágil posição no núcleo familiar é reforçada quando o autor o define como “filho mameluco” e nascido de “relação não sacramentada”. A mulher “natural da terra”, que podemos concluir ser uma mulher indígena, não tem identidade, não possui nome próprio nessa narrativa, nem ao menos é mencionado o nome do seu povo. Não sabemos nada sobre essa mulher, a não ser o fato

¹²¹ Ibidem, p. 13.

¹²² Ibidem, p. 31.

¹²³ Ibidem, p. 39.

¹²⁴ Ibidem, p. 42.

de que gerou um filho “mameluco” do bandeirante. Nem merece menção quais foram as circunstâncias dessa “relação não sacramentada”.

Mesmo que não tenham sido propriamente exploradas por Pacheco Neto, os marcadores de raça, classe e gênero estão latentes neste e em outros textos didáticos que analisou. O autor chega a explorar a questão da raça ao abordar os discursos que constroem a ideia de “raça paulista” ou “raça de gigantes” em menção aos “grandes feitos dos bandeirantes”, mas há pouco diálogo entre esse discurso e o que constantemente subjuga as outras raças que interagem nesse mesmo contexto. Em narrativas sobre a construção do herói bandeirante, estas questões deveriam aparecer, pois se trata das relações que envolvem mulheres e homens indígenas, brancas/os, negras/os, e abarcam, sobretudo, relações de poder.

Parece razoável crer que esse projeto sob o qual o ensino de história se funda, nas primeiras décadas do século XIX e se estabelece por toda a primeira metade do século XX enfrenta declínio especialmente a partir dos anos 1980 com a implementação e consolidação de novas abordagens, e que tal declínio se reflete nos livros didáticos produzidos a partir de então. No entanto, conforme observam Marques e Magalhães, não é o que transparece um dos livros didáticos mais amplamente utilizado nas últimas décadas. Com o objetivo de confrontar livros de épocas diferentes, as autoras comparam o conteúdo presente na obra *História do Brasil* de Rocha Pombo, publicada e reeditada entre as décadas de 1920 e 1960, e em *História Global* de Gilberto Cotrim, publicado em 2010. Entre as considerações, as autoras destacam:

[...] a ausência de preocupação por parte dos autores, que de certa maneira representam ou são influenciados por uma tradição historiográfica em que a expressão das mulheres ainda é muito incipiente. Tanto em Pombo como em Cotrim a construção do fato histórico tem como tônica a normativa do masculino, o que nos permite ler nas entrelinhas uma questão de gênero constituída e subentendida.¹²⁵

Passando por uma análise que confronta ainda as questões presentes nos PCNs e o papel da instituição escolar, as autoras entendem que é função das/os professoras/es da educação básica questionar o seu papel no processo educativo, que não pode ser apenas de “reprodutor” e pensar em formas de romper com o ensino tradicional, compreendendo que eliminar a dicotomia professor/cientista deve ser parte importante nesse processo. Isso porque é tarefa das professoras/es levantar questões de gênero numa abordagem em

¹²⁵ MARQUES; MAGALHÃES, op. cit., p. 14.

que não predomine tais discursos como os que se constata nos livros didáticos que analisaram.

Estas são apenas algumas das análises recentes em livros didáticos produzidos no Brasil que nos chama a questionar o quanto os efeitos da historiografia eurocêntrica que enaltece o homem branco colonizador são ainda hoje vistos na narrativa histórica que ecoa nas salas de aula. Em muitos momentos dessa narrativa o gênero feminino passa despercebido, ou seja, as relações de poder intrínsecas entre homens e mulheres são quase sempre negligenciadas. Ou então, como bem evidencia Cristiane Bereta da Silva, quando há alguma investida no sentido de abordar estas questões, muitas vezes por demandas mercadológicas ou pressões acadêmicas por renovação, o resultado acaba mais problemático do que produtivo:

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares - expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. Mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam as décadas de 1960/70, todo o conjunto de estudos, discussões e debates travados a partir de pesquisas, encontros e simpósios; os “novos temas e problemas” da pesquisa histórica; até mesmo as iniciativas de transversalizar gênero e sexualidade nas disciplinas escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental; entre outras instâncias, as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais.¹²⁶

Se, ao denunciar o local destinado à história das mulheres e das relações de gênero, a autora localiza um espaço às margens na história “geral” onde estão abrigadas “as minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais”, é conclusivo dizer que este é também o lugar destinado tanto às questões da intersecção raça, classe e gênero, como às abordagens pós-colonial e decolonial, que apresentamos neste capítulo.

As pesquisas abordadas aqui apontam o quanto a narrativa histórica trabalhou, e ainda trabalha, em prol da legitimação de dominações. Entretanto, não se pode mais ignorar as existências e resistências de uma diversidade de sujeitos marginalizados por essa narrativa.

¹²⁶ SILVA, Cristiane Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. In: **Revista Caderno Espaço Feminino**. UFU-Uberlândia/MG, v. 17, n. 01, jan-jul 2007, p. 228-229.

É esta a história que carece de ser escrita e contada, nas palavras de Joana Maria Pedro, “uma história que questiona as ‘verdades’ sedimentadas, contribuindo para uma existência menos excludente”¹²⁷. As produções teórico-metodológicas sobre a interseccionalidade das categorias raça, classe e gênero, bem como as abordagens pós-coloniais e decoloniais mostram possíveis caminhos para esta escrita da história.

¹²⁷ PEDRO, op. cit., 2005, p. 92.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E CONTROLE DO CURRÍCULO: ou o que tecem as “moiras” sobre o futuro do ensino de história

*Se o currículo de História tem simplesmente reproduzido a sociedade, tem sido um reflexo das discriminações, desigualdades e preconceitos, também pode ser um espaço para mudanças.*¹²⁸

Nascida do *Caos*, Nix (a noite) gerou sozinha, entre outras filhas e filhos, as Moiras: Cloto, Láquesis e Átropos¹²⁹. Na mitologia grega, as moiras são “a personificação do destino individual, da ‘parcela’ que toca a cada um neste mundo”. Originariamente, cada ser humano tinha a sua moira, a saber, “sua parte, seu quinhão” de vida, de felicidade, de desgraça.

Impessoal e inflexível, a Moira é a projeção de uma lei que nem mesmo os deuses podem transgredir, sem colocar em perigo a ordem universal. É a Moira, por exemplo, que impede um deus de prestar socorro a um herói no campo de batalha ou de tentar salvá-lo quando chegou sua hora de morrer. A exemplo de Apolo, que abandonou Heitor, seu herói favorito, quando o prato da balança do baluarte de Tróia se inclinou para o Hades. Depois de tantas vezes salvar Heitor da morte certa, Apolo obedece, sem hesitar, à vontade da Moira.

A metáfora das moiras (parcas, na tradição mitológica romana) é ilustrativa do medo humano da finitude da vida, tão imprevisível quanto inescapável. No mito, as moiras controlam o fio da vida, fabricado e tecido na Roda da Fortuna, de onde se decide o viver, a sorte e o morrer de cada indivíduo, ou seja, o seu destino. Nada escapa ao destino sem transgredir a harmonia cósmica. Transpondo mito e escrita da História, é possível encontrar um sentido letal de finitude presente na forma como se escreveu história por um longo período. Não por ser uma escrita que estabelece o destino, que tece o fio da história tal como as profecias, mas a que relata os acontecimentos já selados e consumados pelo rígido e imbatível destino. Nessa história, o elemento mudança está

¹²⁸ COLLING, Ana Maria. O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas. In: **La Sale** – Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 12, jul/dez 2010. pp. 35-44.

¹²⁹ Por vezes as *Moiras* personificadas são representadas na mitologia como filhas de Zeus e *Têmis* – a justiça. (Cf. BRANDÃO, Junito de Souza **Mitologia Grega**. Volume 1. Petrópolis: Vozes, 1986.)

sempre externo à narrativa, nas mãos dos heróis, personagens ilustres como os semideuses das epopeias, destinados a “fazer” e a “ser” História.

Essa história pouco se ocupa de refletir sobre as tensões e resistências, que compõem o processo histórico. Nem se interessa por problematizar as diferenças ou desconstruir as desigualdades. É essa a história que se institui disciplina escolar, ecoando e perpetuando-se, produzindo uma única história do mundo, resumido como “civilização ocidental”. História que ensina o que? A quem? Para quê?

Na atmosfera de “fim dos tempos” em que se encontra o ensino de história na atualidade, vigiado, criminalizado, censurado e ameaçado de extinção, faz-se importante refletir sobre o que se espera do ensino dessa disciplina a partir do significado que se atribui ao ensino escolar, do que se espera da escola como um todo. Nesse aspecto, é também importante questionar sobre o fim da História, entendendo “fim” não como término, mas no sentido de propósito, finalidade.

Neste segundo capítulo, busco refletir sobre estas indagações, à luz de como se concebem Escola e História, entendendo esta última como ciência/disciplina escolar. Realizo esse exercício como parte do caminho para compreender que relações a categoria gênero e suas abordagens tem buscado estabelecer com o ensino de história, dialogando com a composição do currículo escolar da disciplina e a formação docente. Trago um recorte do cenário no qual, nas últimas décadas, produziram-se intensos debates acerca do currículo escolar e das legislações educacionais, procurando confrontar expectativas do currículo, imposições jurídicas e os reflexos disso na prática e permanência do ensino de história.

Apesar de o presente trabalho, de maneira geral, estar fundamentado em algumas especificidades das questões de gênero, sobretudo a partir da abordagem interseccional e da crítica decolonial, neste capítulo tem espaço outros eixos dessa categoria, como os temas “sexualidade” e “orientação sexual”, por exemplo, por serem abordagens frequentes no campo das discussões sobre Educação e Currículo, em especial mais recentemente.

Revisitando sentidos: da Escola na história à História na escola

Empenhando-se em pensar de maneira articulada os debates sobre o sentido da escola e o reconhecimento da “profissão de historiador”, Durval Muniz de Albuquerque

Júnior propõe refletir sobre os sentidos atribuídos à escola por ocasião do seu surgimento no “mundo ocidental”, depois transformada em instituição.

Etimologicamente, a palavra “escola” (do grego *skholé*, latim *schola*), remete à dimensão temporal da existência, pois é definida como “um tempo vago de atividades públicas, que permitia o aprendizado através da troca de ideias com outras pessoas”¹³⁰.

Ainda que o termo escola seja frequentemente utilizado para designar um conjunto de autores que possuem ideias, concepções, formas de pensamento semelhantes, o autor destaca que quando o tema em discussão está relacionado propriamente ao ensino, às questões da educação e das práticas pedagógicas, ao abordar o espaço escolar os outros sentidos de escola acabam caindo no esquecimento; a dimensão espacial do termo se sobressai. Em transposição ao seu sentido original, a escola possui dimensão de comunicação, de trânsito das ideias, de argumentação e posicionamento, ou seja:

O espaço escolar é um espaço político, por excelência, pois é o lugar onde se faz um aprendizado através da convivência, do encontro e desencontro, do conflito em torno de formas de vida, formas de pensamento, de concepções de mundo, de visões sobre o que deve ser a vida em sociedade, sobre o futuro da cidade e da cidadania. A escola, em seu nascedouro, pressupõe o pensar diferente, o se reunir em torno de ideias e de estilos de vida presididos por concepções diferentes sobre a sociedade, o mundo, a vida humana.¹³¹

A criação grega das escolas filosóficas (o Jardim de Pitágoras, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles), apesar de demarcar a dimensão espacial de escola, reforça ainda mais o seu sentido político. Era o lugar onde os filósofos transmitiam suas lições aos discípulos. Nessa concepção, pertencer a uma escola consistia inseparavelmente de tomar partido.

Se a escola era constituída por um conjunto de relações mediadas pelo poder e pelo saber, se o espaço escolar era tecido por relações dialógicas e agônicas, por uma dialética de práticas e ideias, se tomar parte de uma escola era fazer parte de uma rede tecida através da comunicação e do conhecimento, se o aprendizado que aí se fazia era fruto da experimentação de formas distintas de ver o mundo, uma escola era um lugar de produção de sentidos e significados, um lugar de debate e disputa de sentidos para a vida, para a política, para a cidade, para a sociedade. Portanto uma “escola sem partido”, uma escola sem a escolha de um dado posicionamento frente ao mundo, sem a produção

¹³⁰ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Uma escola sem sentido: porque a profissão de historiador não é regulamentada? In: **História Unisinos**, v. 21, n. 2, mai/ago, 2017, p. 159-160.

¹³¹ Ibidem, p. 161.

de significados era uma escola inexistente, uma escola sem sentido era uma impossibilidade.¹³²

A escola é, por definição, o tempo e o espaço dos debates, do “tomar posição”, assumir um lado. Para Albuquerque Júnior, portanto, a escola “é um espaço partido por distintas maneiras de ver e dizer em debate, em colóquio, em diálogo, em disputa”. Nesse sentido, entende que o aprendizado e a experiência se dão pelo confronto, pelo conflito de concepções.

Partindo de um percurso genealógico, o autor interpreta que tanto a escola quanto a escrita da história compartilham uma derivação em comum: o surgimento de uma sociedade estamental. Escola e historiografia surgem a partir da eclosão de uma parcela privilegiada da sociedade, que não se submete mais diretamente ao trabalho manual e, portanto, possui tempo livre para dedicar à dialética das ideias. A escrita da história emerge em substituição à epopeia, como memória das façanhas desse grupo privilegiado. Em sua gênese, a historiografia consiste de “um saber masculino, que visa registrar os feitos dessa aristocracia guerreira. Não é mera coincidência que os dois primeiros escritos considerados pertencentes ao gênero historiográfico tratem dos grandes eventos ocorridos durante duas guerras”¹³³.

A História emerge de um sentimento paradoxal que ao mesmo tempo que anseia incessantemente demarcar a temporalidade, difusa na narrativa epopeica, teme o caráter de finitude que a demarcação do tempo expressa. Albuquerque Júnior explica que esse medo da morte, da finitude que provoca a hostilidade contra a História é algo inerente àqueles que alcançam a condição de dominante em uma dada ordem social.

Exemplo disso é a monumentalização da Revolução pela historiografia francesa. Ao mesmo tempo que a burguesia revolucionária celebra essa escrita da história, por imortalizar a sua vitória, teme a apropriação dessa narrativa pela classe proletária, pois a essa classe a narrativa revolucionária expressa a possibilidade da mudança no tempo e representa a morte de uma ordem, de um sistema de dominação. A mesma escrita da história que celebra a vitória da burguesia inspira a luta do proletariado¹³⁴. É desse mesmo paradoxo que advém a história como saber de Estado, disciplinado e escolar:

Tendo investido na profissionalização da atividade de historiador, tendo transformado a história em um saber de Estado, a serviço da construção da ideia de nação moderna, burguesa; tendo reservado aos historiadores

¹³² Ibidem.

¹³³ Ibidem, p. 162.

¹³⁴ Ibidem, p. 163.

a tarefa de criar o espírito cívico, a subjetivação do sentimento de nacionalidade, a sociedade burguesa, instituiu e acabou por transformar a história em um saber escolar, em um saber disciplinado, metódico, com pretensões a cientificidade e, ao mesmo tempo, um saber propedêutico, um saber básico, um saber fundamental para a vida de qualquer cidadão e para o exercício da própria cidadania. Ao mesmo tempo que a historiografia torna-se uma escrita de profissionais, um saber alojado em cátedras universitárias, onde os pares passam a dotá-lo de regras e códigos profissionais, [...]. Nesse processo a história será introduzida nas escolas, no espaço escolar, visando, sobretudo, a nacionalização das subjetividades, a adesão à ideia de nação ou sentimento de nacionalidade, dando forma a um nacionalismo militante, agressivo, xenófobo, [...] que favorecerão a explosão das duas guerras mundiais.¹³⁵

No Brasil, acompanhando a tendência do modelo ocidental, a escola se implementa como privilégio de classe, etnia e gênero, pensada para atender a formação de homens da elite branca¹³⁶. O início da massificação do ensino, quando a escola começa a se tornar acessível às camadas médias, aos negros e às mulheres, só acontece a partir da primeira metade do século XX. O problema levantado por Albuquerque Júnior é justamente o das mudanças ocorridas na estrutura social que dão outro formato ao papel da educação e da escola. A escola antes pensada para educar a elite precisa se reinventar para atender aos novos propósitos. O PCN de História de 1998 ilustra bem esse contexto:

As transformações ocorridas durante o governo militar não se limitaram aos currículos e métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau afetaram significativamente o aproveitamento do público escolar. À medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria paradoxal deterioração na qualidade do ensino público.¹³⁷

Esse processo é considerado por Albuquerque Júnior como parte do contexto da pós-modernidade, onde a sociedade atual se encontra em constantes questionamentos. Alguns traços dessas mudanças são ocasionados pela chamada Era da Informação, promovida pela globalização do capitalismo e pela supervalorização da mídia. A escola na pós-modernidade necessita encontrar outras razões para existir, pois já não responde mais aos anseios da sociedade que tem fácil acesso ao conhecimento através da circulação eletrônica do saber, onde a produção de sujeitos está descentralizada da escola,

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. (online) Disponível em: <https://goo.gl/59Qr9M>. Acesso em: 20/06/2016.

¹³⁷ BRASIL, 1998, p. 26.

provocando o crescente desprestígio da instituição escolar e, conseqüentemente, da profissão docente.

Por outro lado, ainda que a historiografia tenha atravessado momentos de grande instabilidade no conflituoso contexto do século XX, o ensino de história aparentemente pouco se afetou. No entanto, deve-se questionar qual história tem sido ensinada. Durante os regimes de exceção no Brasil, que parecerem mais como a regra¹³⁸, a escola passa a ser um lugar de intensa vigilância e controle, e o ensino de história é encarado com desconfiança. No momento atual, o contexto político tem reproduzido essa atmosfera de controle:

Vivemos, nesse momento, com propostas como a chamada “escola sem partido”, uma impossibilidade em si mesma, como vimos; com a perseguição à chamada “ideologia de gênero” nas escolas; com a recusa ao ensino de história e cultura afro-brasileira, mais uma tentativa, daqueles que defendem o status quo, de impedir que a escola seja aquele espaço de convivência e debate de distintas ideias, lugar de exercício de uma dialética do pensamento, um lugar de conversação em torno de distintas posições, um lugar por definição partido em várias tendências. Todo governo ilegítimo, que se apoia e representa uma dominação e uma exploração, teme o livre circular de ideias, teme que a escola se constitua nesse lugar de crítica. Todo regime ou indivíduo autoritário, que por definição não aceita a convivência com o diferente, com a opinião, com o pensamento, com o saber diverso, com a prática distinta e diferente, terá dificuldade de aceitar que a escola seja esse lugar de exercício da crítica, da colocação em crise do sentido comum, do discurso único e autorizado [...].¹³⁹

Nesse sentido, a própria proposta de uma “escola sem partido” é em si uma tomada de posicionamento político, mesmo que pela manutenção do *status quo*. Ao interditar o debate, retira-se o sentido próprio e fundamental da escola e do ensino de história em benefício de uma narrativa repetitiva e conformada. Na escola “sem partido” o lugar do ensino de história sempre será diminuto e sob controle. Não há espaço nessa proposta para um saber que evidencia a mudança, que propõe o questionamento dos próprios valores.

Guacira Lopes Louro compreende a escola, especificamente a que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna, como produtora de diferenças, distinções, desigualdades. Produz a distinção entre os que têm acesso à educação e os que não têm, divide e hierarquiza internamente os que nela estão. Distingue adultos de crianças, ricos

¹³⁸ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 165.

¹³⁹ Ibidem.

de pobres, meninos de meninas. Para essa autora a escola se constitui de um conjunto de símbolos, códigos e ritos que produzem e legitimam as diferenças:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.¹⁴⁰

Ao “naturalizar” posições, comportamentos e posturas, a escola imprime marcas nos corpos e mentes dos indivíduos em um processo “continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível”¹⁴¹.

Um saber que denuncia que as hegemonias, poderes, crenças, bem como interpreta que os julgamentos morais e as ideias políticas são fruto da condição histórica e, sendo assim, não estão imunes às rupturas, não está seguro dentro da proposta de uma escola como lugar de reprodução da ordem vigente.

Há ainda o fator do desencantamento da escola, que acontece quando a escola disciplinadora se defronta com indisciplina e desordem, provocando questionamentos sobre a real funcionalidade de tal instituição. Sobre isso, Albuquerque Júnior enfatiza:

[...] precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. [...] O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho [...]. Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável.¹⁴²

Os questionamentos acerca da função da escola na atualidade não possuem respostas prontas, mas a partir das reflexões expostas aqui, é possível pensar em debates construtivos, partindo da crítica às distorções e transformações do papel da escola para propor um ensino questionador de verdades naturalizadas. Para isso, é preciso repensar o ensino de história, que não seja mero reprodutor de conteúdo, mas que sobretudo se

¹⁴⁰ LOURO, op. cit., p. 58.

¹⁴¹ Ibidem, p. 63.

¹⁴² ALBUQUERQUE JÚNIOR, s/d, p. 9.

construa sobre uma problematização constante do que se aprende a ensinar e o que se reforça nas práticas.

O currículo escolar, enquanto orientação para a prática e instrumento político, está também imerso em tensões e disputas. Nesse sentido, como produto historicamente construído, o currículo é um importante objeto de problematização na busca por compreender que relações se estabelecem, dentro e fora do espaço escolar, entre o ensino de história e a categoria gênero, visando os efeitos dessas relações em determinados contextos.

Currículos de História e temas transversais: onde cabem as categorias emergentes

Em trabalho voltado para a formação docente, Circe Bittencourt¹⁴³ apresenta reflexões e debates sobre os fundamentos e métodos da História, integrante da chamada “cultura escolar”. No contexto brasileiro, como disciplina escolar, a História se insere nos planos de estudos da primeira escola de ensino secundário a partir de 1837. Todavia, entre os cursos de nível superior, os primeiros voltados para os estudos históricos e para a formação de seus profissionais só inauguram na década de 1930 no Brasil. Ou seja, há uma lacuna de quase cem anos entre a consolidação da disciplina escolar e a constituição do curso superior em História.

Entre as indagações que essa situação provoca, Bittencourt chama a atenção para pensar sobre “Quais as relações entre disciplina escolar e disciplina acadêmica?” e “Qual tem sido a participação dos professores na constituição da disciplina de História nas salas de aula?”¹⁴⁴ Sobre a primeira questão, a autora destaca que há entre as disciplinas acadêmicas e escolares algumas diferenças.

Uma das diferenças importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive.¹⁴⁵

¹⁴³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 33.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 47.

Apesar das distinções, pode-se destacar que entre a História acadêmica e a escolar há um intercâmbio fundamental. A constituição dos grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, originária da França no final do século XIX, surge inicialmente como forma de organizar os currículos escolares e acaba definindo as disciplinas dos cursos universitários, bem como as especialidades e os campos de pesquisas dos historiadores.

Essa mesma organização também se assenta nos cursos de História nas universidades do Brasil, cujo currículo tem forte influência do modelo francês. Tal modelo tem predominado desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) que estabeleceu como currículo mínimo aos cursos de bacharelado e licenciatura em História as disciplinas: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil¹⁴⁶. A estrutura dos cursos no ensino superior está, desse modo, em consonância com as propostas curriculares praticadas no ensino escolar que, por sua vez, definem os conteúdos dos livros didáticos. Mesmo entendendo que a dinâmica entre as disciplinas escolares e acadêmicas é complexa, Bittencourt observa:

Percebe-se assim que essa organização das disciplinas é uma das evidências que permitem refletir sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Modificar o currículo do ensino fundamental e médio, como quer as recentes propostas de ensino temático, implica mudanças no currículo de ensino superior.¹⁴⁷

As questões que cercam as composições curriculares e estruturas dos cursos de História nas universidades são inúmeras. Selva Guimarães Fonseca aponta que as pesquisas empreendidas entre as décadas de 1970 e 1990 acerca das mudanças no ensino de História e na formação de professores, registraram a dissonância “entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas Universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio”¹⁴⁸.

Conforme a autora analisa, se os cursos universitários privilegiavam o estudo dos temas a partir da diversificação de leituras, interpretações, abordagens, problemas e fontes, no ensino escolar as práticas em geral direcionavam à transmissão de uma única história, imposta como verdade. Enquanto a Universidade era “o espaço da diversificação, do debate,

¹⁴⁶ Ibidem, p. 48.

¹⁴⁷ Ibidem, loc. cit.

¹⁴⁸ FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de História: novas diretrizes, velhos problemas**. 24ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2001. p. 2.

do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal, senão, a única fonte historiográfica utilizada por professores e alunos”¹⁴⁹.

O ensino de História e, por consequência, a formação das/os profissionais da área, sofrem forte intervenção no contexto da Ditadura Militar iniciada com o golpe civil-militar de 1964. Durante esse período houve uma “desqualificação estratégica” dos currículos de humanidades e da formação de professoras/es, materializada na instituição dos Cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais que formavam para a docência de História e Geografia. Há nesse período também a articulação de mecanismos de controle ideológico que se reflete em grande medida nos currículos escolares e no ensino.

No percurso histórico do currículo de História, o texto dos PCN de 1998 aponta que houve no contexto da Guerra Fria uma sistemática influência norte-americana na concepção tecnocrática, desvalorizando a área de Humanas em detrimento da difusão de um ensino técnico, voltado para a formação de mão de obra industrial. Esse movimento teve como consequência a redução da carga horária das disciplinas História e Geografia e a implementação dos Estudos Sociais que condensava os conteúdos dessas duas disciplinas no ensino fundamental.

Principalmente a partir da Lei no 5.692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia e, novamente, foram valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. Os Estudos Sociais contemplavam os chamados pré-requisitos de aprendizagem, apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, sequência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, foi sistematicamente utilizada como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 25.

A partir do decreto de 1971, o ensino de história estava oficialmente restrito a uma carga horária máxima de duas horas semanais durante um ano do ‘Segundo Grau’¹⁵¹. Apesar da difusão dos cursos Licenciatura Curta, a partir da Reforma Universitária de 1968, que formavam para a docência em Estudos Sociais, com programas de formação voltados especificamente para o desenvolvimento das atividades escolares¹⁵², uma parcela significativa de universidades continuou a ter formação específica em História, que oferecia habilitação para lecionar além de História, as disciplinas Estudos Sociais, EMC e OSPB. No entanto, as/os professoras/es com formação em licenciatura plena, “apesar de assumirem as cargas horárias das disciplinas cívicas, na sala de aula ensinavam na realidade conteúdos de seu domínio, isto é, História”¹⁵³ mesmo que de forma extremamente regulada e censurada. Contudo, os anos 1970 e 1980 se caracterizam pela resistência a esse modelo e pelas lutas por mudanças curriculares, colocando na pauta os problemas de currículo e formação.

De acordo com Thábata Mortani¹⁵⁴ esse movimento deu-se de forma fecunda e ampla na área da Educação, com a organização de várias associações e centros de estudos pedagógicos (Associação Nacional de Educação, Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação, Centro de Estudos Educação e Sociedade), bem como a sindicalização de professoras/es de múltiplas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Do acirramento dos debates sobre a área da Educação emergiram as “teorias pedagógicas contra-hegemônicas”, que, considerando-se uma mescla de propostas, tinham por objetivo central buscar alternativas educacionais para “fornecer elementos às camadas mais populares de aprendizado através de sua própria experiência”. O que se aspirava nesses debates era a concepção pedagógica onde a prática e a experiência estivessem no centro do aprendizado, valorizando os grupos não-hegemônicos. Foram debates que partiram da “preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada, principalmente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora”¹⁵⁵.

¹⁵¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, Mai/Ago, 2012, p. 85.

¹⁵² SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo perdido**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2007. p. 29-30.

¹⁵³ BRASIL, 1998a, p. 26.

¹⁵⁴ MORTANI, Thábata. Gênero: categoria interdisciplinar em História e Educação. In: IV Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Subjetividades e Contradiscursos. João Pessoa/UFPB, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/6Uykrk>. Acesso em: 17/04/2018.

¹⁵⁵ SAVIANI, apud MORTANI, 2013, p. 1.

Conforme Maria Auxiliadora Schmidt, com o fim do regime militar os movimentos de reivindicação pelo retorno do ensino de História à educação básica se fortaleceram. Houve uma forte articulação de debates entre as redes estaduais e municipais, com participação de professoras/es de escolas públicas de diversos Estados brasileiros, produzindo múltiplas propostas curriculares. A autora destaca que a publicação dos Parâmetros Curriculares de História pelo Ministério da Educação em 1997 e 1998, contemplando em sua estrutura os Eixos Temáticos sugeridos para o 1º ao 4º ciclo do ensino fundamental, é considerado um importante marco para a disciplina de História¹⁵⁶. O debate entre as tendências historiográficas, entre outros fatores, tem grande influência na composição dessas propostas que deram origem ao PCN, conforme o próprio documento sugere:

Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano [...]. A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado. Introduziu-se, na mesma época, a preocupação em desenvolver nos estudantes domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar e atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massa.¹⁵⁷

Esses movimentos que se destacam principalmente na década de 1980 provocam uma relativa aproximação entre ensino e pesquisa. Contudo, durante os últimos trinta anos do século XX ainda é predominante o modelo dicotômico de formação, entre “conhecimentos específicos/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/ prática”¹⁵⁸. Na avaliação de Fonseca:

Nos anos 80, ampliou-se o debate entre os profissionais da área, a luta em defesa de um outro processo de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia bacharelado/licenciatura se processa articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador; isto é, o professor de

¹⁵⁶ SCHMIDT, op. cit., p. 86.

¹⁵⁷ BRASIL, 1998a, p. 27.

¹⁵⁸ FONSECA, 2001, op. cit., p. 2-3.

História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção.¹⁵⁹

A superação da dicotomia pesquisa/ensino na formação e na atuação de historiadoras/es é um importante ponto de reflexão acerca da composição dos currículos de História. Nesse sentido, Bittencourt enumera algumas mudanças introduzidas a partir do fim da década de 1980, no contexto da reabertura democrática do Brasil e da implementação de reformas curriculares.

Entre as características que essas novas propostas trazem, destaca-se:

- alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;
- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais; [...]
- a fundamentação pedagógica baseada no *construtivismo*, expresso de maneiras diversas, mantendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem; [...].¹⁶⁰

As propostas curriculares que se originam desses debates travados entre os anos 1980 e 1990 demonstram o esforço por romper com as limitações da disciplina. Para as séries iniciais as mudanças mais significativas que são colocadas em pauta são: o retorno das disciplinas História e Geografia, substituídas em 1971 pelos Estudos Sociais; a preocupação em incluir no programa deste nível as noções e conceitos históricos, como a noção de tempo histórico e cronológico; a busca pela problematização do estudo histórico partindo do “local” e do “tempo presente”, tendo como base os métodos da “história do cotidiano” e o conceito de cultura, bastante útil nos estudos sobre populações indígenas, por exemplo¹⁶¹. A partir da perspectiva sociocultural, as propostas para os anos finais do ensino fundamental destacam entre os conceitos básicos: cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), publicados em 1998, é possível perceber os ecos desses debates. No texto de caracterização da área de História que compõe o documento, ao abordar o percurso histórico da disciplina, são destacados alguns problemas dos

¹⁵⁹ Ibidem, p. 3.

¹⁶⁰ BITTENCOURT, 2008, p. 111-112.

¹⁶¹ Ibidem, p. 114.

currículos precedentes, como a vitória da tese da “democracia racial” nos debates educacionais da década de 1930:

Por esta tese, na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e a total ausência de preconceitos raciais e étnicos. O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, de mestiços. Legitimando o discurso da “democracia racial”, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação européia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam.¹⁶²

Porém, como as pesquisas em torno dos currículos e dos livros didáticos constatarem, essa tese prevaleceu por várias décadas e se reflete ainda hoje, mesmo após a aprovação e implementação da Lei n.º 10.639/03¹⁶³, posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645/08¹⁶⁴.

Um desses estudos que chama atenção foi aplicado em 2013, uma década após a aprovação da Lei n.º 10.639/03 e teve como objetivo identificar os avanços e desafios na sua implementação na rede municipal de ensino no município de Senhor do Bonfim, na Bahia. O município da pesquisa tem fortes características Afro-Brasileiras, sendo constituído por remanescentes de quilombos. Entre os resultados do estudo, constatou-se que mesmo passados dez anos da aprovação da Lei, “ainda é possível visualizar a predominância dos modelos educacionais influenciados por componentes de identidade cultural europeia no cotidiano das escolas. Sobretudo, nas datas comemorativas e nos eventos culturais”¹⁶⁵.

¹⁶² BRASIL, 1998a, p. 22-23.

¹⁶³ BRASIL. Lei n.º 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. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 01. Disponível em: <https://goo.gl/KfbpVa>. Acesso em: 18/04/2018.

¹⁶⁴ BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília/DF: Diário Oficial da União, 10 mar. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://goo.gl/5eCGRh>. Acesso em: 18/04/2018.

¹⁶⁵ MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. Avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA. In: **Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n. 5, ago. 2015, p. 151.

A pesquisa de Moreira e Viana revelou ainda que quase dois terços das/os professoras/es da rede não reconhecem a escola como um local de discriminações e não acreditam na escola como instituição com potencial para combater estereótipos. Constataram ainda que 30% dessas/es profissionais não possuem conhecimento da Lei em questão e 85% desconhecem as implicações práticas da Lei. Os resultados apontam para a necessidade de ações do poder público que visem a capacitação de profissionais da educação, de forma a promover uma efetiva e eficaz implementação da Lei nas redes de ensino¹⁶⁶.

Outro aspecto destacado nos PCN de 1998, conforme aponta Bittencourt, é a redefinição conceitual que, a partir da perspectiva sociocultural, questiona o uso do termo “civilização”. De acordo com o documento:

O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo da História com a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecederida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, valorizam a idéia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo. A idéia de um tempo apenas contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, também é confrontada com o esforço de perceber e iluminar a descontinuidade das mudanças, evidenciando, por exemplo, a convivência, na mesma época, de povos que utilizam diferentes tecnologias, como no caso de sociedades coletoras que são contemporâneas de nações que dominam recursos tecnológicos capazes de explorar o planeta Marte.¹⁶⁷

A aproximação da História com a Antropologia, bom como das demais Ciências Humanas, representa um movimento que amplia e modifica de forma substancial a pesquisa histórica, como a abertura para diferentes problemáticas nas dimensões do presente e do passado. A pesquisa interdisciplinar propicia a consideração de novos conteúdos em perspectiva histórica, tendo em conta a “especificidade cultural de povos e das inter-relações, diversidade e pluralidade de valores, práticas sociais, memórias e histórias de grupos étnicos, de sexo e de idade”¹⁶⁸.

Como é possível constatar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História publicados em 1998 expressam consonância com os debates contemporâneos, buscando em seu texto destacar a aproximação entre os estudos históricos e o saber histórico

¹⁶⁶ Ibidem, p. 165.

¹⁶⁷ BRASIL, 1998a, p. 32-33.

¹⁶⁸ Ibidem.

escolar. Há no documento em diversos momentos a crítica aos métodos tradicionais da pesquisa histórica e do ensino de História. Na definição dos objetivos gerais da disciplina, o PCN destaca:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; [...]
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; [...]
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.¹⁶⁹

Ainda que não mencione diretamente as relações de gênero entre os objetivos gerais, os PCN apontam a necessidade, entre as capacidades a desenvolver nas/os estudantes do ensino fundamental, a de identificar, conhecer e respeitar as relações, conflitos e contradições sociais, possibilitando questionar a própria realidade, além de desenvolver a valorização e o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. É possível reconhecer que os objetivos prescritos nos Parâmetros da disciplina oportunizaram a inclusão das abordagens interseccionais de gênero, raça e classe. Sobre a necessidade de superar o viés eurocêntrico da História, mesmo tendo destaque no texto introdutório do documento, esse aspecto não está explícito entre os objetivos da disciplina escolar.

Na seção sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos de História, os PCN indicam a articulação com os temas transversais para o ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos), a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Entre as perspectivas que se orienta levar em conta, destaca-se a das relações de trabalho entre indivíduos e classes. Esse tópico privilegia a noção de trabalho na dimensão da produção e tem como interesse as desigualdades sociais provenientes. No entanto, as questões de gênero e etnia não estão consideradas no texto como fatores implicados nas relações de trabalho.

Na abordagem das “diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico” o objetivo é reforçar “laços de identidade” e possibilitar a

¹⁶⁹ Ibidem, p. 43.

reflexão crítica sobre discriminações e segregações históricas. Novamente aqui não se vê uma proposta de articulação entre estes marcadores de diferenças. O documento pontua ainda como perspectiva transversal ao conteúdo:

as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas;¹⁷⁰

A possibilidade de se problematizar representações e valores relacionados com os papéis de gênero como historicamente construídos é o que mais se aproxima, dentro dos PCN, da perspectiva que se compreende como a proposta atual dos Estudos de Gênero. Todavia, vale reforçar que, pelo menos nessa versão dos parâmetros curriculares de 1998 para o ensino fundamental, mesmo que as categorias de classe, etnia e gênero se apresentem como temas nas propostas de transversalidade, estão dispostos de maneira quase isolada, sem explicitar as relações entre si.

Na avaliação de Bittencourt, ao propor a articulação dos conteúdos de História, com os temas transversais, os PCN lançam novos desafios ao ensino de História. De acordo com a autora:

As propostas atuais, dessa forma, exigem um trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional, como um trabalhador intelectual que, juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares.¹⁷¹

Entre os anos 1996 e 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares para os chamados Temas Transversais, direcionados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental¹⁷². Entre eles, é no programa da Orientação Sexual que encontramos as “Relações de Gênero” representando um dos blocos de conteúdo.

Entre as seções de justificativa e apresentação do referido tema, nota-se que as problemáticas que o PCN deste tema busca abordar estão diretamente relacionadas à questão da saúde, agindo no combate às doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência “entre outras questões polêmicas”. Também

¹⁷⁰ Ibidem, p. 48.

¹⁷¹ BITTENCOURT, 1998, p. 128.

¹⁷² BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

menção que o tema está relacionado com “o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista”¹⁷³.

Entre os doze objetivos gerais listados para o tema Orientação Sexual, destaca-se “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas”¹⁷⁴. O tema é dividido em três blocos: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

O documento propõe como forma de trabalhar em História o bloco “Corpo: matriz da sexualidade”:

a inclusão de conteúdos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares e como se expressa pelo vestuário, cuidados pessoais, regras, interdições e valorização do comportamento (o hábito presente em algumas culturas de as mulheres tomarem banho vestidas, a nudez e a liberdade entre as crianças indígenas brasileiras etc.) permitirá compreender que, apesar de parecer algo tão “natural”, o corpo e os modos de usá-lo, representá-lo e valorizá-lo tem determinações sociais de várias ordens: econômica, política e cultural. E que, por outro lado, ainda que das formas mais diversas, a sexualidade sempre teve papel importante na vida do ser humano.¹⁷⁵

No bloco “Relações de Gênero” pode-se conferir, ainda que de forma simplificada, o conceito de gênero que encontra ressonância por todo o documento, sendo entendido como “o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”. Essa definição é a que busca diferenciar sexo e gênero, atribuindo o primeiro ao caráter biológico/anatômico, e o segundo à construção social das noções de “masculino” e “feminino”. Na explicação do documento:

O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas

¹⁷³ BRASIL, 1998b, p. 287.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 311.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 317-318.

últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero.¹⁷⁶

O gênero é reconhecido nesse documento como uma categoria de análise dos fenômenos sociais, com relevância comparada à da categoria etnia, que juntas cumprem o papel de “retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações”. O texto expõe como exemplo a questão da estatística de escolaridade de crianças no Brasil, que aponta desigualdades de formação entre meninos e meninas, e entre crianças brancas e negras. Além disso, alerta para os “mitos” presentes nas escolas que associam o gênero à habilidade com determinadas disciplinas e áreas de conhecimento.

Há alguns mitos associados ao gênero na escola que precisam ser questionados: as disciplinas onde os meninos se saem melhor (Matemática, por exemplo) e as que apresentam melhor aproveitamento pelas meninas (Língua Portuguesa, por exemplo). Se o professor tem essa crença, mesmo sem perceber pode ajudar a promovê-la, sendo que sua origem pode não ter nenhuma ligação com o sexo biológico e, sim, com experiências vividas que a escola pode alterar.

Esse ponto vale destaque, pois ressalta um aspecto bastante relevante para a questão da inclusão das temáticas de gênero nas escolas: o papel e o preparo das/os professoras/es têm de importância prioritária no processo. Como já foi mencionado a respeito da implantação da Lei n.º 10.639/03, sem negar o que representa a elaboração de documentos como os PCN de História e de Orientação Sexual, ou a aprovação de leis, publicação de normativas e orientações curriculares, mas de pouco valem se essas determinações não promoverem mudanças reais na dinâmica escolar.

As orientações curriculares, ao incluírem as questões de gênero e étnico-raciais, movimentam de certo modo os debates em torno da formação de professoras/es, fomentando avanços ainda que dentro de um breve contexto e de alcance limitado. Todavia, a progressão desses debates provoca reações que vão afluir para um intenso combate aos Estudos de Gênero que não se limitam ao espaço escolar, mas que mobiliza uma parte significativa da sociedade, sob o dispositivo da “ideologia de gênero”, gerando uma onda de retrocessos com grande impacto para a categoria.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 321-322.

Poder e resistências: entre os retrocessos no ensino e a interdição dos estudos de gênero

A professora/pesquisadora Josiane Marconi Oliveira¹⁷⁷ busca a gênese da terminologia “ideologia de gênero” que considera, a partir da perspectiva foucaultiana, como dispositivo que atua no espaço escolar e fora dele. Como ferramenta analítica, o conceito de dispositivo é desenvolvido por Foucault em sua obra *História da sexualidade*, em especial no volume *A vontade de saber*. Buscando sintetizar o conceito, em *Microfísica do Poder*, Foucault define dispositivo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. [...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.¹⁷⁸

Analisando a “ideologia de gênero”, da forma como está posta, como um dispositivo, Oliveira busca mapear o uso da expressão para identificar as confusões conceituais que a originaram. A autora diz que na gênese do uso desse termo se encontra no livro *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo da família* do advogado argentino Jorge Scala. A tese desse autor, replicada amplamente no Brasil, parte da definição de “ideologia de gênero” como “um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de ‘impor uma nova antropologia’ a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade”¹⁷⁹.

¹⁷⁷ OLIVEIRA, Josiane Marconi F. S. O dispositivo Ideologia de Gênero na educação. In: 25º SemiEdu: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes. GT 13: Formação de Professores. Cuiabá: UFMT Anais... 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/KwekOd>>. Acesso em: 29/04/2018.

¹⁷⁸ FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 244-245.

¹⁷⁹ SCALA, 2010, *Apud* MISKOLCI Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico geral contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set/dez, 2017. p. 725.

Conforme Miskolci e Campana, os argumentos que sustentam a existência de uma “ideologia de gênero” surgem no Vaticano, durante o pontificado de Karol Józef Wojtyła (Papa João Paulo II), a partir dos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger (que veio a se tornar sucessor de Wojtyła, como Papa Bento XVI)¹⁸⁰ datados de 1997:

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. [...] Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura. [...]¹⁸¹

A declaração de Ratzinger deve ser entendida em contexto de uma resposta às deliberações da Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, promovida em 1995 pelas Nações Unidas, que propunha problematizar o termo “mulher” a partir da adoção do conceito de gênero. Como interpretam Miskolci e Campana, essa Conferência ganha importância, pois se reconhece o caráter estrutural da desigualdade da mulher, entendendo que tal questão só pode ser abordada a partir da perspectiva de gênero. A abrangência global dessas declarações tornou visível essa categoria, colocada “no centro dos debates que giravam em torno do papel da mulher, provocando uma importante reação por parte de diversos setores religiosos conservadores e, em especial, da própria Igreja Católica”¹⁸².

Para Luis Felipe Miguel¹⁸³, o pontificado de João Paulo II, que se estendeu de 1978 a 2005, se caracterizou pela preocupação com a “posição das mulheres”, exposta pela adoção do tema em vários textos e conferências. O autor destaca que nesse contexto, a hostilidade com a qual tradicionalmente a Igreja durante grande parte da sua história tratou a mulher concede lugar à glorificação de seus “papéis tradicionais”. Desqualifica-se assim a demanda pela igualdade, bandeira defendida pelo feminismo, pois isto representaria um rebaixamento da mulher.

Essa ideia está fortemente vinculada a uma lógica de “complementaridade entre os sexos”, fundamentada no argumento de que as características essenciais da mulher,

¹⁸⁰ Que veio a se tornar o 265º Papa (adotando o nome Bento XVI) em 2005, após a morte de Wojtyła, até o ano de 2013, quando oficializou a sua abdicação.

¹⁸¹ RATZINGER, 1997 apud MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 726.

¹⁸² MISKOLCI; CAMPANA, op. cit., p. 727.

¹⁸³ MIGUEL, L. F. op. cit., p. 598.

como a aptidão para o cuidado com os outros e a função reprodutora são “dons de Deus”. Miguel considera que a ideia de uma negação a esses tais “dons de Deus” é o principal argumento presente na concepção do que é “ideologia de gênero” por pensadores católicos, bem como nos discursos pelo seu combate.

Portanto, conforme indica Miguel, a “verdade” pela qual se constrói a “ideologia de gênero” baseia-se inicialmente na fé e só posteriormente agrega o distintivo jurídico que, na América, tem como base argumentativa a tese do advogado argentino Scala e, no Brasil, se fortalece a partir da adesão do MESP, representado pelo procurador Miguel Nagib.

É conveniente destacar que a agenda oficial do MESP¹⁸⁴ não tinha inicialmente relação alguma com o combate a ideologia de gênero. Seu foco a princípio era denunciar a pretensa “doutrinação marxista” nas escolas.

A fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à “ideologia de gênero” obedeceu, assim, ao senso de oportunidade do MESP. Deu a ele aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata. [...] No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo.¹⁸⁵

Como bem destaca Miguel, a adoção do combate à “ideologia de gênero” pelo MESP, além de denunciar o senso de oportunidade do movimento, provoca a adesão de importantes setores, principalmente os de cunho religioso, e acaba por modificar o discurso inicial sobre o qual o movimento se fundou, quando defende a primazia da família. A lógica de impedir que a escola transmita quaisquer valores contrários aos praticados no núcleo familiar das/os alunas/os não se limita a interditar as questões de gênero, mas afeta os mais diversos ramos do conhecimento, ao provocar uma oportuna confusão entre conhecimento/ciência/opinião.

¹⁸⁴ Que se funda do seu “mito de origem” contado pelo criador e coordenador do movimento, o advogado e procurador Miguel Nagib – que diz ter se indignado com o relato de sua filha, “dizendo que o professor de História havia comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara ao santo católico Francisco de Assis” (Cf. MIGUEL, 2016, p. 599).

¹⁸⁵ MIGUEL, op. cit., p. 601.

Quando realiza reflexões sobre uma observação participante na escola estadual de Mato Grosso, onde leciona Biologia e Ciências Biológicas para o ensino fundamental e médio, Josiane Oliveira busca pela presença discursiva do dispositivo da “ideologia de gênero” e seus mecanismos para controlar a conduta de sujeitos visando a manutenção da ordem social, e também procura identificar as resistências que atuam nesse espaço. A autora observou que há, por parte dos alunos, o interesse e a curiosidade em torno das “polêmicas” sobre a proibição das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, e da exclusão destes termos nos Planos de Educação (estaduais e municipais). Sua pesquisa de campo proporcionou ainda a constatação de que, mesmo que professoras/es da educação básica apresentem interesse em abordar as questões de gênero, deparam-se com limitações no domínio do tema por conta da ausência desses conteúdos em sua formação inicial¹⁸⁶.

Alguns resultados de interações da pesquisadora com uma turma de ensino médio são relevantes, da forma como expõe:

Com anuência do professor que estava dando a aula, perguntei se alguém sabia incluindo o professor o que era Ideologia de Gênero. As respostas foram diversas. “Ideologia de Gênero quer transformar as crianças”; “Aquele história de todo mundo usar o mesmo banheiro”. A maioria das respostas estavam ancoradas no senso comum em comentários, na realidade não sabiam do que se tratava. [...] No período em que estive na escola, uma disciplina estava trabalhando movimentos sociais e posteriormente trabalhou gênero e sexualidade. A disciplina estava dividida entre duas docentes uma no período matutino e outra no período vespertino. [...] Ao fim de ambas as aulas as quais estive observando dirigi-me aos alunos e perguntei se consideravam importante discutir a respeito de gênero [...] o alvoroço foi grande com os adolescentes falando ao mesmo tempo. A grande maioria respondeu que achava importante essa discussão em sala de aula, porque tinham muitas dúvidas a respeito dos temas. Estes alunos inquietos e repletos de dúvidas se deparam com profissionais desprovidos de embasamento teórico para reflexão junto a eles.¹⁸⁷

A autora considera que, enquanto dispositivo, a “ideologia de gênero” cumpre no espaço escolar a função de ratificar desigualdades, interferindo nos Planos de Educação, e pressionando professoras/es a não discutir cientificamente a respeito de gênero e sexualidade em sala de aula. No entanto, nos chama a atenção para um componente intrínseco das relações de poder: a resistência, entendida como uma desconstrução do dispositivo, ou seja, um contra-dispositivo.

¹⁸⁶ OLIVEIRA, op. cit., p. ?

¹⁸⁷ Ibidem.

O sentido de resistência empregado aqui corrobora com a teoria de Foucault, para quem não há poder sem resistência. Na interpretação de Maciel Júnior, quando Foucault entende o poder como relação de forças, que produz afetos, ações, indivíduos dóceis, o concebe também como difuso, imerso em toda a parte, dedicado a “produzir indivíduos sujeitados às estratégias que permeiam todo o campo social”¹⁸⁸.

Pela perspectiva do binômio saber-poder, as ideias de poder e saber estão entrelaçadas e capturam a vida por meio dos dispositivos que são construídos nas práticas sociais. Desse modo, o sujeito é sempre interpretado como “sujeitado” à ordem do discurso, através do saber, e tem sua sujeição dilatada no campo das relações de força, visto que o poder “atua por estímulo, incitando forças, extraindo dos corpos ações úteis para o funcionamento do campo social”¹⁸⁹.

Sobre isso, Marcel Júnior pontua que:

[...] é diante da ideia de que o poder, como relação de forças, funciona sempre como produtor de afetos, que a resistência aparece para Foucault como um terceiro poder da força. Se as forças se definem segundo o poder como um afetar e um ser afetado, resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político. A capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer geri-la é inseparável da possibilidade de composição e de mudança que ela pode alcançar. Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar.¹⁹⁰

Nesse sentido, podemos inferir que a reação é o que está implícito aos “jogos de poder-saber”. Como não incomoda a ordem vigente, a reação não necessita ser tolhida. Por outro lado, compreende-se resistência como “uma atividade da força que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder. Esta atividade permite à força entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder”. Sendo assim, a resistência, enquanto criação, consiste na força do devir, da mudança, que busca um tempo novo através da superação das estratégias de poder.

Entendo, desse modo, que tanto a escola quanto o currículo/ensino de história são espaços onde as relações de poder estão latentes e, portanto, são também lugares onde se

¹⁸⁸ MACIEL JÚNIOR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. In: **Trivium**: Estudos interdisciplinares, ano IV, edição I, 1º semestre de 2014. p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/SURADQ>>. Acesso em: 02/05/2018.

¹⁸⁹ Ibidem.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 2.

manifestam as resistências. Estas, ao contrário das reações, não se mostram de maneira aleatória e desordenada, previsíveis ao poder, mas se constroem a partir de reflexão e tomada de consciência (“de si” e “do outro”).

Acerca destes temas, recentemente os debates sobre a Reforma do Ensino Médio e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplificaram as reflexões sobre o papel da escola e das ciências humanas na formação. Na apresentação de recente dossiê publicado sobre a questão da Reforma do Ensino Médio, Eliza Ferreira e Monica Silva destacam as faces da disputa que se coloca em pauta:

Grosso modo, os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil.¹⁹¹

Sem deixar de considerar que tal movimento se insere em uma conjuntura global, as autoras sustentam que no Brasil o binômio economia de mercado e democracia operam atualmente de maneira perversa, exposta na prática por meio de políticas que excluem parte massiva da população da conquista de direitos sociais, sustentada no “discurso democrático e com forte apelo moral”¹⁹².

Situam-se nesse contexto uma série de acontecimentos recentes que têm em comum, em sentido socioeconômico-político, o projeto da negação de direitos. Tal projeto se lança a plena consolidação a partir da efetivação do golpe midiático-parlamentar de 2016¹⁹³, que representa uma guinada sem proporções rumo ao retrocesso, assinalado pelo anúncio e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC nº 241-55), que reduz o investimento público nas áreas de saúde, educação e assistência social por vinte anos. A EC se alia a um pacote de medidas que mexem diretamente com direitos sociais, como as reformas trabalhista e da previdência, bem como o prematuro

¹⁹¹ FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017. p. 287. Disponível em: <<https://goo.gl/QaTCPm>>. Acesso em: 02/05/2018.

¹⁹² Ibidem, p. 288.

¹⁹³ MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2016.

anúncio da Medida Provisória nº. 746/2016¹⁹⁴, depois transformada em norma jurídica pela Lei nº. 13.415/2017¹⁹⁵, que reformula o Ensino Médio no país.

Especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, Luiz Antônio Cunha¹⁹⁶ atribui a urgência da sua implementação, aos moldes do governo ilegítimo, a um processo de sufocamento do Ensino Superior por grande demanda, já expressa na década de 1960, e contido à época pela profissionalização compulsória do Ensino de Segundo Grau, como parte estratégica da política educacional da ditadura empresarial-militar. O autor argumenta que, naquele contexto, planejava-se direcionar para o mercado de trabalho, que se supunha desprovido de técnicos de nível médio, uma parcela significativa de jovens que engrossavam as demandas por vagas nas universidades públicas. Alegava-se que havia uma carência suficientemente grande para incorporar os novos diplomados em cursos profissionais em todos os setores da atividade econômica. Sobre aquela conjuntura, Cunha observa que, para além do aspecto discriminatório que a profissionalização do Ensino de Segundo Grau revela, a política ditatorial apresentava ainda outra grave incoerência:

Com efeito, a reforma universitária de 1968 trouxe a novidade da divisão dos cursos de graduação em dois ciclos: o *básico*, comum a grupos de cursos afins, e o *profissional*, no qual se daria a especialização [...] [Mas] não chegou a provocar grandes turbulências por dois fatores. Primeiro, o fato de que as escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos. Segundo, as facilidades de expansão do Ensino Superior privado, em instituições universitárias e isoladas, que aliviou a pressão sobre as universidades públicas, facilitando a “meia volta, volver!” no Ensino de Segundo Grau.¹⁹⁷

Altamente criticado, o projeto de profissionalização universal do segundo grau não atingiu os objetivos pleiteados, levando a uma “reforma da reforma” que, a partir de 1982, deixou a critério das instituições educacionais o ensino com especialização. Antes disso, outra estratégia havia sido posta em prática no ensino superior, em nova tentativa de reduzir as margens da demanda nesse segmento. O autor analisa que “a solução

¹⁹⁴ BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/q2gNtX>>. Acesso em: 02/05/2018.

¹⁹⁵ BRASIL. LEI nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/sYsR1N>>. Acesso em: 02/05/2018.

¹⁹⁶ CUNHA, Antônio Luiz. Ensino Médio: atalho para o passado. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017. p. 374. Disponível em: < <https://goo.gl/G7z16m>>. Acesso em: 30/04/2018.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 374-375.

encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores de mais baixo valor econômico e simbólico: os cursos de curta duração”.

A implementação da formação dos tecnólogos é vista por Cunha como uma outra forma de direcionar a demanda nos cursos superiores. Conforme o Parecer nº. 1.589/75 do Conselho Federal de Educação, analisado pelo autor, a formação tecnológica deveria apresentar currículo totalmente incompatível com as matrizes dos cursos plenos, para impossibilitar futuras complementações na formação dos egressos que pretendessem obter os diplomas de cursos longos¹⁹⁸.

Entre estratégias e reformas com foco no ensino superior, alterando desde a estrutura dos cursos até os protocolos de ingresso, encontra-se a manutenção dos interesses das instituições privadas, o que se evidencia principalmente em 2006, com a tentativa da aprovação do Projeto de Lei nº. 7.200/06, de autoria do então Ministro da Educação Fernando Haddad. Luiz Cunha aponta que tal projeto foi barrado na Câmara dos Deputados¹⁹⁹, submerso em emendas que inviabilizaram sua aprovação. O impasse gerado pela interdição do PL foi superado, em partes, com o Decreto nº. 6.096/07 que criou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Nos anos seguintes, o cenário educacional brasileiro continuou sendo alvo de disputas políticas, como confere Eliza Bartolozzi Ferreira, para quem as implementações de reformas podem ter significados antagônicos, ou seja, “tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista”²⁰⁰. Observando as políticas educacionais debatidas e implementadas no século XX, a autora demonstra que prevaleceu o projeto de formação reducionista. Contudo, quando aproxima a análise para os últimos 50 anos, constata que:

[...] a visão sobre a educação assumiu um contorno mais mercantilista, uma presença forte na perspectiva de produção de recursos (conhecimentos e competências) com eficácia e eficiência. Recursos esses tanto úteis para os indivíduos em termos de inserção profissional quanto para toda a sociedade na competição global. Essa contradição foi vivenciada durante o período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), que procurou uma difícil conciliação entre esses interesses com uma política de direito à educação. Mas ao contrário dos

¹⁹⁸ Ibidem, p. 376.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 377.

²⁰⁰ FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017. p. 296. Disponível em: <<https://goo.gl/1zTLMi>>. Acesso em: 02/05/2018.

governos anteriores, foi priorizado o protagonismo dos movimentos sociais, sindicatos, associações acadêmicas e científicas.²⁰¹

Entre 2003 e 2015 (governos Lula da Silva e Dilma Rousseff), Ferreira aponta que houve grandes avanços em políticas para a educação básica e a formação profissional. O precedente aberto pela Lei 10.639/03 ampliou os debates e gerou a sua alteração para a Lei nº. 11.645/08. Além da obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, incluía-se a demanda pelo reconhecimento da história indígena. Os planos de educação e os parâmetros curriculares são também colocados constantemente em pauta, ora avançando em temas como as questões de gênero, ora retroagindo nas conquistas das demandas sociais.

Os programas e as leis daquele período contaram com o envolvimento direto da comunidade acadêmica, dos sistemas escolares e dos sindicatos. Entre os destaques, situa-se a Lei nº 11.741/2008, por meio da qual foram implantados o Programa Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Ferreira destaca que ambos os programas assumiram a proposta de garantir o ensino médio como formação básica e necessária, sendo acrescida de uma formação técnica, e sustentados por uma base filosófica e política densa agregada à educação tecnológica, visando a “formação integral do ser humano e a superação da dualidade de classes”²⁰².

Ferreira argumenta que analisar os avanços nas políticas educacionais nos últimos anos permite resgatar o esforço coletivo que foi empreendido para enfrentar os problemas históricos que atingem o ensino médio e a educação profissional. No entanto, o estudo dessas políticas não deixa de transparecer pontos negativos que a autora não negligencia em sua análise, com ênfase no que chama de “postura antirrepublicana” expressa no incentivo às variadas parcerias público-privadas que os governos do PT conduziram, permitindo a consolidação dessa perspectiva de educação como mercadoria.

Para Ferreira, cabe ainda um olhar crítico aos sistemas de avaliação e índices:

Na esteira do que podemos sublinhar como erros cometidos pelos governos do PT, vale ainda ressaltar o seu empenho político quando fortemente investiu recursos financeiros e técnicos na ampliação do sistema de avaliação em larga escala na educação básica, constituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa política de avaliação pode ser compreendida como uma resposta à lógica

²⁰¹ Ibidem, p. 297.

²⁰² Ibidem, p. 300.

gerencialista voltada para resultados. A criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira. Os efeitos dessas avaliações e índice, nesses dias atuais que contam com novos (e velhos) atores políticos, provocam maiores “estragos” e dão fôlego às contrarreformas.²⁰³

Todavia, se os governos petistas representam a progressão, ainda que lenta, com equívocos e enfrentando oposições, na implementação de políticas educacionais que considerem as demandas sociais, a MP 746/16 configura uma interrupção violenta nesse processo. Entre as questões principais que compõem o argumento da MP, destacam-se: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar²⁰⁴.

Vista pelo panorama das questões sociais que envolvem a educação pública no Brasil, Vânia Motta e Gaudêncio Frigotto avaliam a MP 746/16 como:

[...] congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. [...] em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.²⁰⁵

O caráter autoritário e vertical da “Reforma do Ensino Médio” se constata em todas as suas etapas. Primeiramente, a MP “atropela” o Projeto de Lei n. 6.840/13, que estava em debate e também propunha uma reformulação do ensino médio, e apesar de incorporar boa parte do PL, não levou em consideração as críticas que este havia recebido e as reelaborações propostas e em discussão. Da MP para a Lei deu-se o mesmo. Como analisam Celso Ferreti e Monica Silva²⁰⁶, mesmo que tenha havido um certo equilíbrio

²⁰³ Ibidem, p. 302.

²⁰⁴ MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017, p. 358. Disponível em: <<https://goo.gl/rfgnb9>>. Acesso em: 02/05/2018.

²⁰⁵ Ibidem, p. 368-369.

²⁰⁶ FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Revista Educação e Sociedade**,

numérico entre favoráveis e contrários à reforma – dezoito órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado e dezessete ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público – as expressivas argumentações que criticaram a medida foram desconsideradas. As mudanças incorporadas na versão final da Lei trouxeram benefícios unicamente ao setor privado, reforçando a intencionalidade em contribuir com a lógica de mercado.

Os resultados das audiências públicas também evidenciam como as finalidades, conteúdos e formatos do “novo” ensino médio estiveram em disputa:

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores.²⁰⁷

Entre as mudanças mais radicais impostas pela reforma, destaca-se a estrutura e obrigatoriedade das disciplinas, que atualmente somam treze, mas que passam com a lei a apresentar nova organização, dividida em duas partes. A primeira parte é comum e obrigatória a todos os estudantes e se define a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda parte, composta por cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional), é caracterizada pela flexibilidade, considerando a infraestrutura da escola ou sistema de ensino e permitindo ao aluno optar pelo seu itinerário.

Sobre esse pretense formato optativo, Geyso Germinari observa que, levando em conta a não obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários e a precariedade da educação brasileira, cuja realidade não se concilia com as adaptações necessárias para a implantação da reforma, provavelmente boa parcela de estudantes não terá possibilidades de escolha²⁰⁸.

Na organização curricular do ensino médio pós reforma, a disciplina de História passa a ser ofertada sem peso obrigatório, incluída no itinerário formativo “Ciências

Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017. p. 396. Disponível em: < <https://goo.gl/L1GXv4>>. Acesso em: 01/05/2018.

²⁰⁷ Ibidem.

²⁰⁸ GERMINARI, Geyso Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para a aprendizagem histórica. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, jan./abr. 2018. p. 264. Disponível em: <<https://goo.gl/zDYQ1e>>. Acesso em: 26/04/2018.

Humanas e Sociais Aplicadas” que tem oferta optativa. Tal prerrogativa coloca em risco eminente a permanência do ensino de história nessa etapa da educação básica, o que nos provoca a refletir sobre o constante desprestígio que sofre a História como disciplina escolar especialmente em contextos de governos ilegítimos.

Seja por meio dos combates imparciais que ganham terreno e aceitação popular denunciando “doutrinações” e censurando “ideologias”, seja pelas fantasiosas reformas que, se apresentando como “ponte para o futuro”, revelam-se túneis para o passado, é certo dizer que o cerceamento do ensino de história na educação básica provocará danos reais para formação histórica dos jovens, por restringir cada vez mais a divulgação e produção do conhecimento histórico e do pensamento crítico no espaço escolar.

Em abordagem teórica sobre a educação histórica, Peter Lee alerta que a “História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos”²⁰⁹, pretensiosamente substitutos da ciência histórica e do conhecimento que esta produz. A exclusão da História do rol de conhecimentos essenciais para a formação de jovens representa a demissão da função política dessa disciplina, condenando toda uma geração (para dizer o mínimo) ao encarceramento das ideias.

Nesse sentido, propor uma formação de professoras/es de história que se comprometa em promover um ensino de história crítico, menos excludente e preocupado com as questões étnico-raciais, de classe e gênero, que expõe e problematiza as desigualdades, assume nos dias de hoje uma forma de resistência.

Retomando a metáfora das moiras com a qual iniciei este capítulo, defendo que é preciso superar o conformismo com a eminência do fim, enfrentar a profecia assumindo o risco de que, na pior das hipóteses, perturbaremos a harmonia cósmica, despertando o caos na ordem universal. Mas já não vivemos agora o caos?

²⁰⁹ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, 2006. p. 147-148. Disponível em: < <https://goo.gl/ozCqag> >. Acesso em: 04/05/2018.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTINUADA: por uma perspectiva de gênero no ensino de história

As perguntas que valiam a pena fazer, as pesquisas que importavam, as aulas ou os debates proveitosos, [...] tinham a ver com as mulheres e os homens que eu conhecia ou que podia conhecer, tinham a ver comigo. As diferenças e desigualdades que me perturbavam não estavam apenas “lá fora”, distantes, mas estavam se fazendo e refazendo constantemente, próximas, no cotidiano, tinham a ver com minhas/nossas práticas sociais imediatas.²¹⁰

Os PCNs de 1997/8 representaram certo avanço ao incluir o gênero como tema transversal. O documento possibilitou a idealização e aplicação de projetos de formação como o “Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”. A formação GDE foi resultado de ação conjunta entre a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

O GDE teve início em 2006 inicialmente em seis municípios brasileiros (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) ofertando 1.200 vagas, que priorizaram professoras/es dos últimos anos do ensino fundamental. A partir de 2008, por meio de edital do MEC, o curso passou a ser disponibilizado nacionalmente para as universidades públicas pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)²¹¹. Na edição de 2008, vinte universidades aderiram ao edital para oferta do GDE, oferecendo a formação para cerca de 13 mil professoras/es. Em crescente expansão, o número de instituições de ensino superior (IES) que aderiram ao curso chegou a 39 na edição de 2010/2011²¹².

Enquanto política pública, o GDE talvez seja o exemplo mais sólido de implementação dos Estudos de Gênero no ensino por meio da formação continuada. Na

²¹⁰ LOURO, op. cit., p. 9-10.

²¹¹ Disponível em: <<https://goo.gl/2hieS2>>. Acesso em: 27/04/2018.

²¹² HENKIN, Rosana Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social. In: **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 233-242, jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/dngJqx>>. Acesso em: 30/04/2018.

apresentação do volume de divulgação do conteúdo do curso, publicado em 2009, o projeto é caracterizado como “ousado”, por ter o objetivo de “contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual”²¹³.

Corroborando com o que foi abordado no segundo capítulo, a respeito da efetividade na implementação da Lei nº. 10.639/03, em texto conjunto, a ministra Nilcéa Freire (SPM) e os ministros Edson Santos (SEPPIR) e Fernando Haddad (MEC) justificam:

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito.²¹⁴

Os resultados da formação GDE na experiência de Santa Catarina (2008/2009), por meio dos pareceres e análises das/os tutoras/es e cursistas, foram transformados em livro²¹⁵. Na apresentação do volume, Miriam Grossi e Mara Lago²¹⁶, expõem que a efetivação do curso, enquanto parte de um projeto do Instituto de Estudos de Gênero da UFSC²¹⁷, teve resultado positivo em pelo menos um dos maiores objetivos:

O GDE deu uma dimensão mais ampla e democrática para o pretendido projeto de formação de uma grande rede de estudos, reflexões e práticas feministas e de gênero estendida por todo o estado, na medida em que atingiu professor@s da rede pública catarinense de Educação Básica. Professores que, por vários meses, estiveram conectados em torno de estudos e discussões de temas transversais da educação, buscando aprofundar e articular as diversidades de gênero, raça/etnia e sexualidade, suprimindo defasagens de sua formação de educador@s em torno de questões fundamentais na prática do magistério e nas

²¹³ GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p. 9-10.

²¹⁴ Ibidem, loc.cit.

²¹⁵ MINELLA, Luzinete S.; CABRAL, Carla G. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009. 288p.

²¹⁶ GROSSI, Miriam, P.; LAGO, Mara, C. S. Gênero e Diversidade na Escola: uma experiência coletiva e transformadora. In: MINELLA, Luzinete S.; CABRAL, Carla G. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, pp. 7-16, 2009.

²¹⁷ Disponível em: <www.ieg.ufsc.br>. Acesso em: 06/02/2018.

vivências. Os artigos reunidos nesta coletânea demonstram a importância do GDE/2009 também em relação a este aspecto.²¹⁸

Até 2012, o GDE se vinculava à Rede de Educação para a Diversidade. A partir de 2013 passou a fazer parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR).

Henkin e Catanante apontam que, em Mato Grosso do Sul, o curso foi oferecido em 2013 pela UFMS aos municípios de Camapuã, Campo Grande e Miranda, disponibilizando 201 matrículas. Na cidade de Campo Grande, as autoras observam que grande parte da adesão ao curso foi de mulheres professoras da educação infantil e séries iniciais. Sobre isso, comentam:

Despertou nossa atenção a grande participação de professores e professoras da educação infantil e a pouca participação de profissionais do ensino fundamental. O que nos levou a conversar sobre esse dado com algumas pessoas envolvidas no projeto e observamos pelo discurso que muitas pessoas acreditam que é mais fácil implantar as temáticas de gênero e raça/etnia na educação infantil e séries iniciais devido à organização curricular das mesmas.²¹⁹

As autoras constatarem haver ainda um entendimento geral de que há mais facilidade em aplicar os temas relacionados ao curso nas escolas por meio de projetos. Nessa lógica, o currículo da educação infantil e séries iniciais proporciona melhores possibilidades para o desenvolvimento dessas atividades “extra-curriculares”. As autoras demonstram preocupação com essa interpretação das temáticas de gênero e diversidade, pois indica “a falta de percepção de que a transversalidade deve ocorrer na rotina da escola”²²⁰. Ou seja, as questões de gênero e diversidade são ainda pouco percebidas enquanto possibilidades de interpretação e transformação do espaço escolar.

Em Mato Grosso o GDE foi ofertado como curso de Pós-Graduação na modalidade especialização a distância em 2014 por iniciativa da UAB-UFMT, oferecendo 250 vagas divididas entre cinco polos: Água Boa, Guarantã do Norte, Campo Verde, Primavera do Leste e Sorriso²²¹.

No ano letivo de 2018, foi anunciada para a rede pública estadual de Mato Grosso a “Caravana da Diversidade”. Promovida pela Coordenadoria de Diversidade Educacional da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT), a

²¹⁸ GROSSI; LAGO; 2009, p. 8.

²¹⁹ HENKIN; CATANANTE, op. cit., p. 235.

²²⁰ Ibidem.

²²¹ Disponível em: <<https://goo.gl/TmTQib>>. Acesso em: 27/04/2018.

caravana busca, através do trabalho em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), levar aos municípios do estado a formação para a aplicação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De acordo com a publicidade veiculada no *site* oficial da SEDUC-MT, a formação prevê ainda o debate “sobre a Lei Maria da Penha e o feminicídio”²²². Nessa iniciativa, as escolas das localidades onde se instalará a caravana, durante o ano letivo de 2018, deverão encaminhar para o Cefapro alguns professores, que receberão a formação e serão os “multiplicadores que farão o repasse nas respectivas escolas”²²³.

Essa é uma ação recente que exemplifica o engajamento de setores da SEDUC, em especial a Superintendência de Políticas de Diversidades Educacionais, em incluir debates sobre as questões de gênero em formação continuada. Ainda que, como já foi abordado, essa perspectiva venha sofrendo com impedimentos e censuras, é possível encontrar ações como essa, com amparo e envolvimento de órgãos do setor público. No entanto, é preciso considerar os limites dessa estratégia de formação continuada, que acaba por colocar nas mãos de poucas/os profissionais a responsabilidade por transmitir o conhecimento adquirido durante a curta formação.

Os programas de formação continuada são geralmente planejados e implantados pela perspectiva dos gestores municipais e/ou estaduais, muitas vezes sem levar em conta as demandas formativas das professoras e professores que as ‘recebem’. Nesse sentido, torna-se necessário repensar a formação continuada de professoras/es, “considerando os saberes e necessidades docentes, bem como o papel dos gestores escolares em propiciar espaços de formação no interior da escola”²²⁴.

Entendendo a formação contínua de professoras/es como “um processo constante do aprender a profissão”²²⁵, vale ressaltar a relevância de projetos e programas dessa modalidade de formação que surjam por iniciativa e proposição de professoras e professores, a partir de reflexões sobre a própria realidade e das suas demandas.

²²² Disponível em: <<https://goo.gl/cGDy4h>>. Acesso em: 24/04/2018.

²²³ Ibidem.

²²⁴ MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie U. Ferrari. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. GT 1. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Anais... Cuiabá, 2013. p. 03. Disponível em: <<https://goo.gl/EU77cT>>. Acesso em: 22/04/2018.

²²⁵ DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini [et al.]. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 15.

Exemplo disso é encontrado na pesquisa de Paula Tatiane de Azevedo²²⁶, no âmbito do ProfHistória da UFRGS. Aliando a pesquisa de mestrado e a rotina profissional do espaço escolar, Azevedo desenvolveu e aplicou um projeto de formação continuada na modalidade curso de extensão semipresencial intitulado “Caminhos entrecruzados: o ensino de história, gênero e formação de professoras/es”. Para viabilizar o projeto, a pesquisadora fez uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como ferramenta de ensino a distância. Proposto e aplicado na rede municipal de ensino da cidade de Canoas/RS, o curso teve como objetivo contribuir para a formação de professoras/es de História, a partir de debates sobre os fundamentos teórico-metodológicos da categoria gênero, versando sobre a história das mulheres, para refletir os possíveis usos no ensino de História.

Conforme a autora da pesquisa, para a concretização da proposta o curso foi oferecido por meio do contato com a Secretaria de Educação do município em questão, que emitiu os convites para as escolas da rede. Das 30 vagas oferecidas, 11 foram preenchidas. A baixa adesão ao curso é abordada pela autora:

A divulgação do curso ocorreu durante o mês de abril, ficando a cargo da secretaria, seguindo a orientação desta. Foram fornecidos à secretaria cartaz de divulgação [...] e a programação da formação. Segundo o setor pedagógico, esses materiais foram compartilhados com as supervisoras de todas as escolas do município, via intranet. Durante o período de divulgação, foi possível perceber que a proposta não recebia inscrições de interessadas/os; assim, foi prorrogado o prazo de inscrições em duas ocasiões. Os contatos com a secretaria nesse período eram diários e, sempre que interpelado, o setor pedagógico confirmava que a divulgação tinha sido compartilhada inúmeras vezes. Diante disso, a aplicação da formação iniciou na primeira semana de maio e contou com 11 inscrições, sendo que a rede de ensino conta com 123 docentes de História – portanto, menos de 10% das/os professoras/es interessaram-se pela proposta de formação.²²⁷

Entre os fatores que podem ter contribuído com a baixa procura da proposta de formação, Azevedo enumera: desinteresse pela temática da proposta, falha na divulgação; excessiva carga de trabalho das/os professoras/es da rede. Já com o curso em andamento, a autora investiga entre as/os cursistas e observa pelos relatos que é comum as comunicações emitidas pela secretaria acabarem “paradas na mesa das supervisões e

²²⁶ AZEVEDO, Paula Tatiane de. É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre-RS, 2016. 87p. Disponível em: < <https://goo.gl/VdiWT9> >. Acesso em: 10/12/2017.

²²⁷ Ibidem, p. 53.

equipes diretivas”. Geralmente os comunicados sobre formações, cursos, palestras, são recebidos com resistência pela gestão das escolas pois “geram problemas” na rotina escolar devido à ausência de professoras/es. Apesar disso, Azevedo considera positiva a experiência de aplicação da formação, tendo possibilitado debates e proposições para articular gênero e ensino de história de modo a “tensionar e superar o modelo vigente de ensino baseado em uma visão tradicional, linear, etnocêntrica e masculina de História”²²⁸.

Propostas como a do curso Gênero e Diversidade na Escola de alcance nacional, que produziu e ainda produz resultados que geram produtivos debates, ou a da “Caravana da Diversidade” (2018) promovida pelo CEFAPRO de Mato Grosso, ou mesmo experiências como da professora/pesquisadora Paula Azevedo, são exemplos que contribuíram e inspiraram o desenvolvimento da presente dissertação, pois evidenciam possibilidades para Estudos de Gênero na escola, mesmo que este tenha seu espaço constantemente negado.

É a partir dessas reflexões sobre as teorias e práticas que busquei desenvolver a proposta de formação continuada apresentada como produto final dessa pesquisa de dissertação, cujo resultado é apresentado nas próximas páginas.

²²⁸ Ibidem.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

“Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história”

APRESENTAÇÃO

A presente proposta de formação continuada é parte integrante da pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História realizada entre 2016-2018 pelo Programa ProfHistória. As reflexões teóricas e os caminhos percorridos na pesquisa levaram a indagar sobre a relevância de propor uma formação continuada que possa se apresentar como alternativa a professoras/es de História da rede pública de ensino de Mato Grosso, oferecendo oportunidade de acesso, leitura sistematizada e reflexão coletiva de produções que circulam no meio acadêmico, de forma a instrumentalizar a elaboração e aplicação de ferramentas na prática docente para a educação básica (planos de aula, projetos de intervenção, disciplinas optativas, cursos de extensão).

A proposta ora elaborada não apresenta estrutura rígida para possibilitar a sua reprodução e aplicação em escolas da rede pública estadual, entendendo o espaço escolar como lugar de formação. Essa perspectiva se inspira na política pública de formação continuada adotada em Mato Grosso, em prática por meio do Projeto “Sala de Educador”, que “parte da compreensão de que o *locus* da formação se dá principalmente no lugar em que o exercício profissional acontece: na escola”²²⁹.

Tendo em vista que esse modelo de formação já é praticado nas escolas estaduais em Mato Grosso, esta proposta intenta oferecer uma possibilidade viável para orientar os estudos realizados nas escolas, por meio de articulação entre teoria e prática. O ensino de história que se propõe a partir das reflexões que esta formação oportuniza é o que critica as narrativas “tradicionais”, problematiza os conteúdos e métodos, e questiona práticas adotadas rotineiramente nas escolas, partindo do contato com os Estudos de Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade.

Esta formação tem como público alvo professoras/es da rede estadual de educação básica de Mato Grosso. Ainda que seja um curso pensado a partir do ensino de História,

²²⁹ MATO GROSSO, 2010, *apud* CAMPOS SILVA, Cristiana de. **Formação continuada**: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres: UNEMAT, 2014. p. 68-69.

os temas e as abordagens não se limitam a essa disciplina, pois instrumentaliza a prática interdisciplinar e multidisciplinar a partir dos eixos propostos. A formação também envolve temas que podem contribuir com a atuação da gestão escolar, visto que aborda e provoca debates acerca das práticas escolares.

A proposta aqui elaborada se fundamenta na perspectiva de uma formação continuada comprometida com as demandas da rede pública de educação básica de Mato Grosso. O plano de curso proposto foi planejado de modo a alcançar os objetivos da formação sem negligenciar a intensidade da rotina vivida pelas/os docentes. Por entender que toda formação exige dedicação que não se limita aos encontros “presenciais”, a carga horária do curso foi pensada levando em consideração o tempo de preparo prévio necessário, dando mais possibilidades para que as reflexões coletivas sejam produtivas.

JUSTIFICATIVA

Pensar e desenvolver uma proposta de formação continuada não é tarefa das menos complexas. O tema proposto é fruto de inquietações e indagações surgidas na relação entre a prática no “chão” da escola e as constantes leituras de produções acadêmicas. Levar para a escola uma formação sobre gênero se faz importante na atualidade ao oportunizar que professoras/es e gestoras/es reflitam sobre as implicações de suas práticas pedagógicas no cotidiano.

É importante compreender que no processo educacional estão imbricadas as dimensões de ética, identidades, diversidade, sexualidade, cultura, relações de poder, sociais e raciais, entre tantas outras. Perceber e colocar em prática essas dimensões significa ultrapassar os limites impostos pelos conteúdos escolares ou temas transversais, atentando-se sobre os processos que constituem a formação humana²³⁰.

Os debates em torno da formação docente na década de 1980 sinalizavam a demanda por desenvolver uma formação comprometida com a democratização da escola e a emancipação das classes populares. Tais anseios refletiam o contexto de grandes mudanças tanto no âmbito político, quanto nas demais esferas.

Com o final da ditadura civil-militar e o reinício da democracia – para além de uma divulgada “transição” –, os brasileiros experimentavam mudanças políticas, sociais e econômicas cujos significados

²³⁰ HENKIN, Rosana Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social. In: **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 233-242, jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/dngJqx>>. Acesso em: 30/04/2018.

conformam a própria experiência democrática brasileira no presente. Diferentes movimentos sociais rurais e urbanos pautaram as desigualdades do Brasil com força e vigor.²³¹

Tal conjuntura trouxe à tona uma atmosfera de tensões e disputas por memórias sobre uma diversidade de sujeitos e coletividades. Com a experiência do exercício democrático, que possibilitou importantes conquistas de direitos civis e sociais – através das lutas pela igualdade nas relações de gênero, classe e étnico-raciais, por exemplo – a formação docente pela emancipação ganha novo relevo, renovando sentidos constantemente diante dos conflitos e violências contra pobres, homossexuais, mulheres, pessoas negras e indígenas, expressas por manifestações de intolerância que são evidenciadas também no espaço escolar, [re]produzindo discriminações.

É preciso ter claro que os conceitos de “educação”, “escola” ou “disciplina escolar” não são eternos e imutáveis, mas historicamente construídos em meio a relações conflituosas e desiguais. O mesmo vale para os currículos concebidos em meio a tensões epistemológicas e de interesses, quase sempre emergidos das necessidades de legitimação de dominações, sejam elas simbólicas ou culturais, de classe, raça ou gênero²³². Nesse sentido, é necessário compreender o ensino de história na educação básica como:

[...] fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as experiências sociais como dinâmicas e múltiplas, sujeitas a relações de poder (e, portanto, a desigualdades), além de ser também um campo de negociações, mudanças, empatias e superações. Entre as expectativas de aprendizagem, valoriza-se a capacidade dos indivíduos de realizar leituras sobre o mundo em que vivem; de se orientar no tempo, considerando as relações sociais no presente a partir da compreensão do passado e de construção de perspectivas em relação ao futuro.²³³

Um dos grandes desafios do ensino de História é superar o caráter elitista dessa disciplina, distante do universo das/os alunas/os. Se, para além de um conjunto de conhecimentos, a história pretende ser uma maneira de pensar, seu ensino na educação

²³¹ SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em história. Igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 459. Disponível em: <<https://goo.gl/H8bR7z>>. Acesso em: 22/04/2018.

²³² SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 08.

²³³ SILVA; ROSSATO; OLIVEIRA, 2013, p. 454.

básica deve se converter em ferramenta essencial para uma compreensão crítica do mundo.

De maneira geral, os currículos dos cursos de formação docente não priorizam a qualificação para lidar com os preconceitos e discriminações dos mais diferentes tipos que se manifestam constantemente no ambiente escolar²³⁴. Isso explica a carência no conhecimento dos caminhos epistemológicos de temas como gênero, classe ou raça/etnia, essenciais não apenas como erudição pessoal, mas, sobretudo, para proporcionar a utilização fundamentada de seus pressupostos na prática cotidiana.

Para isso, é importante compreender que os campos de conhecimento (todos eles) são resultado de disputas e vivências de poder e que, portanto, a maneira com a qual se enfrenta e discute sobre gênero, por exemplo, ou como se aborda as questões de raça, tem profunda relação com as formas como esses temas são experimentados socialmente.

E, portanto, nada mais oportuno do que buscar para o campo de formação docente a discussão sobre os modos pelos quais os conhecimentos e as verdades sobre temas, como sexo, gênero e raça – entre outros – têm sido estabelecidos e mobilizados em nosso trabalho. [...] A escola foi (e em muitos casos ainda é) uma das instituições que atuaram no processo normatizador, apontado por Foucault como responsável por nossas visões reguladoras dos sujeitos e de seus corpos. E talvez por isso tenhamos dificuldade de pensar as diferenças no espaço escolar.²³⁵

Se tais perspectivas não são privilegiadas na formação docente inicial, se torna ainda mais urgente uma formação continuada que as contemple, de modo que a ação docente se [re]construa outros saberes menos excludentes e hierarquizantes. Desse modo, espera-se contribuir para um ensino de história comprometido com o desenvolvimento de novas formas de pensar o mundo.

Para isso, a proposta contempla a abordagem dos Estudos de Gênero, considerando também as perspectivas da Interseccionalidade e da Decolonialidade, fomentando reflexões a partir dos aspectos teóricos e práticos. Sem ignorar os obstáculos impostos a esse caminho formativo, há razões para crer que iniciativas como esta, que problematizem as relações de poder produtoras de desigualdades, trazem contribuições valiosas para o necessário exercício de se perceber, repensar e mudar práticas educativas.

²³⁴ Ibidem, p. 456.

²³⁵ Ibidem, p. 460.

OBJETIVO

Refletir sobre a atuação docente no ensino de história, os discursos e ações da escola e os conteúdos e abordagens do currículo escolar, por meio do acesso a pesquisas que forneçam fundamentação teórico-metodológica para contemplar os recortes de gênero, raça e classe.

METODOLOGIA

Para efeito teórico-metodológico, a formação continuada é entendida, como o processo de “construção de um trabalho pedagógico coletivo crítico, criativo e formativo, tecido na experiência dos diversos sujeitos, em que fazem a história do ensino na realidade socioeconômica mato-grossense: dinâmica, complexa e profundamente desigual”²³⁶.

A concepção de formação continuada adotada pelo Projeto “Sala de Educador”, tem como argumento central que, é preciso oportunizar a reflexão sobre a ação educativa “de forma que se promova tanto a atualização quanto o aprofundamento de seus conhecimentos”. Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser “[...] um processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho”²³⁷.

Partindo dessa premissa, a presente proposta constitui de programa de curso, dividido por módulo/conteúdo, composto por material bibliográfico selecionado e esquematizado, considerando os objetivos a serem alcançados. O plano de curso acompanha ementa de caráter explicativo por módulo/conteúdo programático, bem como as orientações básicas para a (auto)avaliação.

²³⁶ FILGUEIRAS, Valéria Lucas. A formação continuada dos professores de História no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em Mato Grosso. In: **Polyphonia**, v. 21/1, jan./jun., 2010. p. 220. Disponível em: <<https://goo.gl/pPgR5m>>. Acesso em: 25/04/2018.

²³⁷ MATO GROSSO, 2010, *apud* CAMPOS SILVA, 2014, p. 73.

PROGRAMA DE CURSO

Módulo I – Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: percorrendo caminhos e entendendo conceitos	
Conteúdo	Material
1. Introdução aos estudos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo – Chimamanda Adichie: todos devemos ser feministas. (TEDxEuston, 2012). Disponível em: https://goo.gl/F9EDrP • Texto: PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWACO, José Eduardo (Org.). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. Disponível em: https://goo.gl/NyYYmD
2. As mulheres na História	<ul style="list-style-type: none"> • SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.) Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia. 5ªed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 399-429. Disponível em: https://goo.gl/298QEf
3. Gênero como categoria na historiografia	<ul style="list-style-type: none"> • PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: Revista História, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: https://goo.gl/eJaq78
4. Interseccionalidade: conceitos e aplicações	<ul style="list-style-type: none"> • HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. In: Revista Mediações, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015. Disponível em: https://goo.gl/sgcB9f
5. Críticas pós-coloniais e decoloniais	<ul style="list-style-type: none"> • CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e Decolonialidade: rumos e trânsitos. In: Revista Labirinto, ano XVI, v. 24, n. 1, jan-jun, 2016, p. 280-300. Disponível em: https://goo.gl/jRq72R

Módulo II – Da invisibilidade ao destaque: interlocuções acadêmicas por histórias que importam	
Conteúdo	Material
6. Inquietações por uma história múltipla	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo - Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história (TEDGlobal, 2009). Disponível em: https://goo.gl/ViGk6T • DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Mulheres sem História. In: Revista de História. n. 114, pp. 31-45. São Paulo: USP, 1983. Disponível em: https://goo.gl/XfLlMX

7. Relações de gênero no Brasil colonial: espaços de mulheres na sociedade mineira	<ul style="list-style-type: none"> • FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 141-188. Disponível em: https://goo.gl/NwNjqT
8. Mulheres negras: representações do corpo na sociedade brasileira	<ul style="list-style-type: none"> • CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Corpos negros no/do feminino em três movimentos: um exercício de (des)construção. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (Orgs.). Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014. pp. 353-369. Disponível em: https://goo.gl/ZcAU4V
9. Mulheres indígenas: análise do gênero como prática discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. Construção da Resistência de mulheres Xavante: um gênero discursivo. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (Orgs.). Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014. pp. 535-548. Disponível em: https://goo.gl/ZcAU4V
10. Gênero e imagem: representações de mulheres na arte	<ul style="list-style-type: none"> • MARQUES, Ana Maria, Havia uma Rosa e uma Vitória na representação pictórica da história de Mato Grosso. In: Fronteiras: Revista Catarinense de História, v. 1, p. 63-79, 2017. Disponível em: https://goo.gl/pwnBmN

Módulo III – Diálogos articulados: gênero, educação e ensino de história	
Conteúdo	Material
11. Questões do gênero: das diferenças e desigualdades no ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> • LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. p. 57-87. Disponível em: https://goo.gl/dncK7X
12. Questões do gênero: saber histórico e livros didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • SILVA, Cristiane Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. In: Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, v. 17, n. 01, jan-jul 2007, pp. 219-243. Disponível em: https://goo.gl/uqFX9s
13. Gênero e ensino de história: perspectiva escolar em foco	<ul style="list-style-type: none"> • SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. In: Opsis: Revista da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais, Catalão-GO, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: https://goo.gl/tuzxMY
14. Interseção de gênero e raça: pesquisa-ação no ensino de história	<ul style="list-style-type: none"> • SOUSA, Thaís Lima de. Historicizando representações de gênero e raça no ensino de História: resultados de uma pesquisa-ação. Trabalho de Conclusão de Curso (Lic. em História). Brasília: UNB, 2017. Disponível em: https://goo.gl/eZRJh3

15. Gênero na formação para o ensino de história	<ul style="list-style-type: none"> • ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. In: Trilhas da História, Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015. p. 49-65. Disponível em: https://goo.gl/oqF7f5
16. Encerramento de curso	Exposição dos trabalhos finais e auto-avaliação de aproveitamento do curso.

Carga horária por aula: 3,5h

Carga horária de leitura por aula: 1h

Carga horária dedicada a elaboração do trabalho final: 8h

Total do curso: 80h

EMENTA

Módulo I – Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade: percorrendo caminhos e entendendo conceitos

Promover o contato com a história dos estudos feministas e do feminismo negro, dos quais se originam as categorias gênero e interseccionalidade; perceber o lugar dos estudos de gênero nos domínios das ciências, com ênfase na historiografia; conhecer os debates produzidos pelas críticas pós-coloniais e decoloniais; compreender contextos e variações desses debates e as reflexões para a superação do colonialismo nas diversas áreas de conhecimento, onde se inclui a História.

1. Introdução aos estudos feministas

O conteúdo proposto para a aula inicial apresenta de forma bastante clara, mas sem cair em simplificações, as nuances que contribuíram para a conceituação do gênero. A leitura se apresenta como uma possibilidade de refletir sobre a trajetória dos Estudos de Gênero, contribuindo para a superação da ideia de que estes estudos operam em função de uma “ideologia” nociva, pois valoriza o caráter científico do gênero, sem negar a substância política que o compõe. Para o início da aula é proposta a exibição do vídeo “Chimamanda Adichie: todos devemos ser feministas”, que deve levantar algumas questões articuladas com a temática da aula, de forma a subsidiar o debate.

2. As mulheres na História

Esse conteúdo permite compreender a inclusão das mulheres como objeto da História nas suas diversas vertentes teóricas, situando categorias como “mulheres”, “diferença” e

“gênero” nos contextos, revelando a potencialidade dessas categorias para a renovação teórica dos estudos históricos, como forma de ampliar e transformar os horizontes da história.

3. Gênero como categoria na historiografia

O objetivo desse conteúdo/encontro é sintetizar os principais aspectos conceituais da categoria gênero, identificando categorias que se articulam de maneira interdisciplinar. Os elementos da linguagem e do discurso estão presentes na leitura e devem permear as reflexões coletivas.

4. Interseccionalidade: conceitos e aplicações

Neste conteúdo, busca-se, a partir do entrecruzamento de referenciais teóricos e articulações de pesquisas, apresentar uma tradução bastante precisa do campo de debates em que os estudos interseccionais se frutificam, enfatizando os sentidos atribuídos a essa categoria pelos estudos da Antropologia e das Ciências Sociais.

5. Críticas pós-coloniais e decoloniais

O conteúdo deste encontro estima promover o contato com propostas epistêmicas que se desenvolveram a partir das críticas à epistemologia ocidental predominante. Com esta aula, estabelecendo um diálogo com as teorias estudadas neste primeiro módulo, espera-se edificar o entendimento de que a prática docente, como reprodutora de ciências canonizadas e difundidas nas universidades, é parte constituinte de um sistema de saberes ocidentalizado, eurocêntrico, masculino e branco.

Módulo II – Da invisibilidade ao destaque: interlocuções acadêmicas por histórias que importam

Dialogar com produções acadêmicas que dão destaque para histórias de mulheres, por meio de múltiplos olhares; identificar os usos das categorias de análise em articulação com objetos de pesquisa.

Para este módulo foram selecionadas algumas leituras divulgadas no meio científico, cuja temática se centralize nas relações de gênero na sociedade brasileira em contextos diversos.

6. Inquietações por uma história múltipla

Este conteúdo contempla um dos trabalhos de Maria Odila Leite da Silva Dias, grande expoente da historiografia em cenário brasileiro. No texto selecionado a autora aborda as relações de gênero por meio da história de mulheres pobres da cidade de São Paulo no último século antes da Abolição. O vídeo “Chimamanda Adichie: o perigo de uma única

história”, chama atenção para a questão de poder que envolve o domínio da narrativa, e destaca a importância das múltiplas histórias como forma de combater estereótipos.

7. Relações de gênero no Brasil colonial: espaços de mulheres na sociedade mineira

Para esse encontro é proposto um estudo da sociedade mineira pensada através das relações de gênero. A leitura e as reflexões coletivas, devem provocar problematizações acerca dos recortes que o currículo escolar privilegia, pensando as diferentes possibilidades de abordagem de um mesmo contexto histórico.

8. Mulheres negras: representações do corpo na sociedade brasileira

A partir da análise iconográfica, a leitura selecionada para este encontro provoca a observar e interpretar os discursos em torno do corpo feminino que produz demarcações de raça, de sexo, gênero, idade e posição social, de subjugação e condição civil, produzindo e impondo significados às mulheres negras na composição do código cultural da nação.

9. Mulheres indígenas: análise do gênero como prática discursiva

Estudo selecionado para este encontro parte da compreensão do gênero como construção do discurso para analisar os processos de subjetivação e resistência da mulher Xavante. Por ser resultado de uma análise que parte da linguagem, mas que dialoga com os aspectos social, histórico e cultural, o trabalho deve proporcionar uma leitura bastante produtiva para as reflexões em grupos heterogêneos de formação continuada, promovendo o diálogo entre teorias, abordagens e disciplinas.

10. Gênero e imagem: representações de mulheres na arte

O conteúdo propõe apresentar uma possibilidade de análise das relações de gênero, raça/etnia e classe a partir de representações pictóricas de arte regional. Esta e outras leituras selecionadas para este módulo devem contribuir com a formação para estimular o olhar crítico das/os professoras/es sobre os discursos que predominam no currículo e na prática de ensino (da dominação, da colonização que demarca diferenças e as hierarquiza), através das mais diversas formas de linguagem.

Módulo III – Diálogos articulados: gênero, educação e ensino de história

Experimentar as articulações entre teoria e prática, por meio de leitura e debate de propostas e resultados de pesquisas; desenvolver proposta pedagógica.

As leituras indicadas nesta etapa dialogam entre si e com as reflexões dos dois primeiros módulos, de modo que a proporcionar uma formação que provoque transformações na

forma como as/os professoras/es percebem o ambiente escolar, os currículos, a articulação ensino/pesquisa e a própria formação contínua.

11. Questões do gênero: das diferenças e desigualdades no ambiente escolar

O objetivo desse conteúdo é refletir sobre como as questões de gênero se encontram latentes na escola, ambiente que produz e reproduz desigualdades, provocando ao olhar sensível para as relações de poder que atravessam o processo de construção de identidades, em que a escola cumpre papel fundamental ao reforçar o que é “natural”.

12. Questões do gênero: saber histórico e livros didáticos

O conteúdo oportuniza refletir sobre as formas como o saber histórico é representado nos livros didáticos, possibilitando, ou não, a articulação dos conteúdos com a perspectiva de gênero, fazendo uma crítica aos usos equivocados da categoria gênero nas narrativas desses materiais.

13. Gênero e ensino de história: perspectiva escolar em foco

A partir da perspectiva feminista, o conteúdo propõe problematizar o uso do conceito de gênero na sala de aula, as dificuldades e resistências que esse conceito encontra no ensino de História, considerando sua importância para a própria disciplina História na escola.

14. Interseção de gênero e raça: pesquisa-ação no ensino de história

Nesse conteúdo é proposta uma leitura que articula conhecimento acadêmico e prática de ensino, apresentando um olhar das representações de gênero e raça no ensino de História, tendo como resultado uma possibilidade de prática pedagógica.

15. Gênero na formação para o ensino de história

Por meio da análise de gênero, esse encontro permite refletir sobre as concepções e usos dessa categoria nas estratégias de ensino de história, pelo olhar de professoras, percebendo como a utilização de diferentes recursos e fontes históricas sobre as questões de gênero nas práticas de ensino pode contribuir para um ensino de história crítico acerca das diferenças, alteridade, diversidade de gênero.

16. Encerramento de curso

Nesse último encontro devem ser socializadas as impressões sobre a formação e apresentadas as propostas produzidas como avaliação final. O conjunto das produções do grupo, bem como os relatos dos resultados das ações desempenhadas podem ser compilados, constituindo um memorial da formação.

AVALIAÇÃO

- a) Parcial: elaboração individual de relatório reflexivo, desenvolvido ao final de cada módulo, a partir das reflexões individuais e coletivas;
- b) Final: produção, individual ou coletiva, de propostas pedagógicas contemplando as reflexões oportunizadas pelo curso, contendo plano de ação.

REFERÊNCIAS

CAMPOS SILVA, Cristiana de. **Formação continuada**: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres: UNEMAT, 2014. p. 68-69.

FILGUEIRAS, Valéria Lucas. A formação continuada dos professores de História no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em Mato Grosso. In: **Polyphonía**, v. 21/1, jan./jun., 2010. p. 220. Disponível em: <<https://goo.gl/pPgR5m>>. Acesso em: 25/04/2018.

HENKIN, Rosana Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social. In: **Revista HISTEDBR Online**, v. 15, n. 63, p. 233-242, jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/dngJqx>>. Acesso em: 30/04/2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Parecer Orientativo 01. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor. Cuiabá, 2010.

SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em história. Igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 459. Disponível em: <<https://goo.gl/H8bR7z>>. Acesso em: 22/04/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 08.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa foi possível evidenciar as raízes das distorções que os Estudos de Gênero têm sofrido, como parte de um projeto conservador que direciona opiniões através de discursos e legisla contra a divulgação de produções científicas, desprezando as demandas sociais que essa categoria busca atender.

Por essa razão, conhecer o caminho teórico dessa e de outras categorias de análise mostrou-se um importante exercício neste trabalho, que objetivou investigar e propor meios de transformar a forma como a História é ensinada na educação básica.

O diálogo com a teoria foi necessário para vislumbrar a construção de uma historiografia comprometida com a descolonização do gênero. A discussão sobre as definições de gênero contribuiu para descortinar as expectativas desses estudos, combatendo a visão deturpada do conceito de gênero que prevalece atualmente entre os setores populares e nas mídias, que foi também evidenciada.

Pensar o gênero como categoria de análise é compreender que as relações de gênero atravessam qualquer aspecto da experiência humana. Para a historiografia, gênero é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Por enfatizar o caráter relacional o gênero alimenta a proposta de que as pesquisas sobre as mulheres devem propor uma transformação fundamental nos paradigmas da História, não apenas acrescentando novos temas, como também impondo uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente.

As pesquisas que contemplam o uso da categoria gênero dão conta que a historiografia eurocêntrica, masculina, branca e da elite, por um longo tempo silenciou as mulheres, trabalhando em prol da legitimação de dominações, produzindo e reproduzindo desigualdades. Pouco preocupada em refletir sobre as relações conflituosas, tensões e resistências que compõem o processo histórico, é essa a História que se instituiu como disciplina escolar, ecoando e perpetuando-se, produzindo uma única história do mundo.

Na busca pelo rompimento com uma tradicional História una, é válido pensar as articulações possíveis entre os ditos marcadores sociais de diferença. Os estudos interseccionais de gênero raça/etnia e classe apresentam questões importantes nesse sentido, bem como as abordagens da crítica decolonial. Através dessas categorias

podemos repensar, por exemplo, a história do Brasil e da América, levando em conta as mais diversas violências que o processo de colonização envolveu.

Refletindo acerca das concepções de Escola e História, pensando os currículos e anseios dessa disciplina escolar, e sobre as relações de poder, disputas, conflitos e resistências que a permeiam, foi possível perceber os contextos em que o ensino de história apresenta mudanças e permanências. Nesse aspecto, importou destacar que relações a categoria gênero e suas abordagens buscaram e ainda buscam estabelecer com o ensino de história.

Das diversas formas como a História tem sido pensada, se compatibiliza com as abordagens de gênero aquela cuja disciplina escolar tem fundamental importância para a formação do pensamento crítico, promovendo a compreensão das experiências sociais como dinâmicas e múltiplas, sujeitas a relações de poder.

Entre os debates em torno da formação docente e da prática de ensino, destaca-se a busca pela superação da dicotomia pesquisa/ensino na formação e na atuação de historiadoras/es como um importante ponto de reflexão acerca da composição dos currículos de História, tanto para a educação básica quanto para a formação no ensino superior.

Ao analisar as orientações curriculares, foi possível verificar que a inclusão das questões de gênero e étnico-raciais movimentaram de certo modo os debates em torno da formação de professoras/es, fomentando avanços ainda que dentro de um breve contexto e de alcance limitado. Todavia, a progressão desses debates provocou reações de setores conservadores, afluindo para um intenso combate aos estudos de gênero que não se limita ao espaço escolar, mas que mobiliza uma parte significativa da sociedade, sob o dispositivo da “ideologia de gênero”.

Constatar os retrocessos nas políticas educacionais foi também um exercício de grande relevância nesta pesquisa, com destaque para a real essência da Reforma do Ensino Médio imposta em 2016, por meio da qual a disciplina de História passa a ser ofertada como optativa nos anos finais da educação básica. Tal prerrogativa coloca em risco eminente a permanência do ensino de história nessa etapa da educação básica, reforçando o crescente desprestígio que a História tem sofrido no Brasil, especialmente em contextos de governos ilegítimos.

Nesse contexto, entendemos como uma forma de resistência a proposta de uma formação de professoras/es de história que se comprometa em promover um ensino de

história crítico, menos excludente e preocupado com as questões étnico-raciais, de classe e gênero, que expõe e problematiza as desigualdades.

Os resultados que aqui se materializam, por meio dos debates e da proposta de formação continuada, não intentam representar uma fórmula única, nem esgotar o debate ainda vivo e efervescente. Em tempo, considero importante explicitar que esta pesquisa, ainda que orientada e construída com base em fundamentos teóricos, obedecendo a metodologia e critérios científicos próprios do *métier* acadêmico, carrega as marcas de um processo que envolve escolhas pessoais, levando em conta a minha trajetória de vida, as experiências e expectativas enquanto historiadora, professora e pesquisadora.

Para além disso, o trabalho ora concluído tem como intuito oferecer uma contribuição para a construção de um ensino de história comprometido com o desenvolvimento de novas formas de pensar o mundo. Sem ignorar os obstáculos impostos a esse caminho formativo, direcionamos os esforços deste trabalho em sublinhar as contribuições dos Estudos de Gênero, Interseccionalidade e Decolonialidade. Entendemos que tais categorias, ao problematizem as relações de poder produtoras de desigualdades, são necessárias como maneiras de se perceber, repensar e mudar práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Ideologia. In: _____. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 531-533.

ABUD, Katia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Marco Zero, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, 1992/1993.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Uma escola sem sentido: porque a profissão de historiador não é regulamentada? In: **História Unisinos**, v. 21, n. 2, mai/ago, pp. 159-168, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/LQroo3>. Acesso em: 15/02/2018.

_____. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. (On-line) Disponível em: <https://goo.gl/59Qr9M>. Acesso em: 20/06/2016.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. In: **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/5avxXA>. Acesso em: 10/08/2017.

AZEVEDO, Paula Tatiane de. É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre-RS, 2016. 87p. Disponível em: <<https://goo.gl/VdiWT9>>. Acesso em: 10/12/2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas e identidades. In: **Revista Eletrônica da Anphlac**, n. 4, p. 5-15, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/tR2npc>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu**, n. 26, jan-jun, 2006. pp. 329-376. Disponível em: <<https://goo.gl/gZgSk8>>. Acesso em: 10/08/2017.

BRANDÃO, Junito de Souza Mitologia Grega. Volume 1. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei n.º 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. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 01. Disponível em: <https://goo.gl/KfbpVa>. Acesso em: 18/04/2018.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília/DF: Diário Oficial da União, 10 mar. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://goo.gl/5eCGRh>. Acesso em: 18/04/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 8.385-C de 2010 (Do Poder Executivo). SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL AO PROJETO DE LEI Nº 8.035-B, DE 2010, que “Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”. Brasília, DF, 16 out. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/7v3GXV>>. Acesso em: 09/04/2018

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/1yXPzA>>. Acesso em: 02/04/2018.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/q2gNtX>>. Acesso em: 02/05/2018.

BRASIL. LEI n.º. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/sYsR1N>>. Acesso em: 02/05/2018.

BURKE, Peter. A terceira geração. In: _____. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: EDUSP, 1991. pp.79-107.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: **Revista História da Educação**, Trad. Maria Helena Carnara Bastos. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: v. 6, n.º. 11 2002 p. 5-24. Disponível em: <https://goo.gl/KwJMtH>. Acesso em: 10/11/2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol.10, n.1, p.171-188. Disponível em: <https://goo.gl/83tXV1>. Acesso em: 13/07/2017.

CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e Decolonialidade: rumos e trânsitos. In: **Revista Labirinto**, ano XVI, v. 24, n. 1, jan-jun, 2016, p. 280-300. Disponível em: <https://goo.gl/jRq72R>. Acesso em: 12/11/2017.

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Feminismo-Feminismos. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 244-248.

COLLING, Ana Maria. O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas. In: **La Sale** – Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 15, n. 12, jul/dez 2010. pp. 35-44. Disponível em: <<https://goo.gl/huRgDe>>. Acesso em: 12/08/2017.

CUNHA, Antônio Luiz. Ensino Médio: atalho para o passado. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/G7z16m>>. Acesso em: 30/04/2018.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini [et al.]. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/FNKQHh>>. Acesso em: 22/04/2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/QaTCPm>>. Acesso em: 02/05/2018.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., p.293-308 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/1zTLMi>>. Acesso em: 02/05/2018.

FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André. Revendo o pensamento conservador. In: FERREIRA, Gabriela Nunes e BOTELHO, André (Orgs.). **Revisão do pensamento conservador**: ideias e política no Brasil. Coleção Pensamento Político-Social, v. 3. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2010.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139 p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/L1GXv4>>. Acesso em: 01/05/2018.

FILGUEIRAS, Valéria Lucas. A formação continuada dos professores de História no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em Mato Grosso. In: **Polyphonía**, v. 21/1, p. 219-228, jan./jun., 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/pPgR5m>>. Acesso em: 25/04/2018.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 217-250.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GASPARELLO, Arlette M. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: Congresso Brasileiro De História Da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2002, p. 1-10.

GATTI JR., Décio. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). São Paulo/Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 266p. Disponível em: <<https://goo.gl/ZdhdWC>>. Acesso em: 08/12/2017.

GERMINARI, Geyso Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para a aprendizagem histórica. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p.254-269 jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/zDYQ1e>>. Acesso em: 26/04/2018.

GROSSI, Miriam, P.; LAGO, Mara, C. S. Gênero e Diversidade na Escola: uma experiência coletiva e transformadora. In: MINELLA, Luzinete S.; CABRAL, Carla G. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: Gênero e Diversidade na Escola. Florianópolis: Ed. Mulheres, pp. 7-16, 2009.

HENKIN, Rosana Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social. In: **Revista HISTEDBR Online**, v. 15, n. 63, p. 233-242, jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/dngJqx>>. Acesso em: 30/04/2018.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2004.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/ozCqag>>. Acesso em: 04/05/2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

LOWY, Ilana. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena et al. (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter et al. **Gênero y descolonialidad**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MACIEL JÚNIOR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. In: **Trivium**: Estudos interdisciplinares, ano IV, edição I, 1º semestre de 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/SURADQ>>. Acesso em: 02/05/2018.

MARQUES, Ana Maria; MAGALHÃES, Clauderize K. de Oliveira. Livros didáticos de História e questões de gênero. In: **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 5-16, jun. 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/H1RnGA> >. Acesso em: 08/12/2017.

MATTOS, Amana [et al.]. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. pp. 87-104.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2016. 284p.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. In: **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n.15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/6ACS4i>>. Acesso em: 12/01/2018.

MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie U. Ferrari. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. GT 1. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Anais... Cuiabá, 2013. p. 03. Disponível em: <<https://goo.gl/EU77cT>>. Acesso em: 22/04/2018.

MINELLA, Luzinete S.; CABRAL, Carla G. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: Gênero e Diversidade na Escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009. 288p.

MISKOLCI Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico geral contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set/dez, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/8HXWJY>>. Acesso em: 29/04/2018.

MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. Avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA. In: **Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n. 5, p. 150-167, ago. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/DJpiBv>. Acesso em: 18/04/2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/rfgnb9>>. Acesso em: 02/05/2018.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História - ProfHistória). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/yNdh8h>>. Acesso em: 12/02/2018.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Marco Zero, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1992/1993. Disponível em: <<https://goo.gl/ow51Fn>>. Acesso em: 15/08/2016.

OLIVEIRA, Josiane Marconi F. S. O dispositivo Ideologia de Gênero na educação. In: 25º SemiEdu: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes. GT 13: Formação de Professores. Cuiabá: UFMT Anais... 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/KwekQd>>. Acesso em: 29/04/2018.

PACHECO NETO, Manuel. **Heróis nos livros didáticos:** bandeirantes paulistas. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 320p.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/eJaq78>. Acesso em: 02/08/2016.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, Unicamp, n. 4, 1995. p. 9-28 Disponível em: <https://goo.gl/Uz9r56>. Acesso em: 05/10/2016.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. In: **Revista Sociedade e Cultura**, v. 1, n. 2, jul/dez, 2008. p. 263-274. Disponível em: < <https://goo.gl/FriuPZ>>. Acesso em: 05/12/2017.

_____. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWACO, José Eduardo (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/8bgK8n>>. Acesso em: 15/04/2018.

RODRIGUES, Cristiano. A atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista do Brasil. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), UFSC, Florianópolis, 2013. p. 7. Disponível em: <https://goo.gl/QAcM4P>. Acesso em: 10/01/2018.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, Mai/Ago, 2012, p. 73-91. Disponível em: <https://goo.gl/LWBjCJ>. Acesso em: 12/04/2018.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil** – Rio de Janeiro (1870-1924). Niterói, Dissertação (Mestrado em História), Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres: UNEMAT, 2014.

SILVA, Cristiane Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. In: **Revista Caderno Espaço Feminino**. UFU- Uberlândia, v. 17, n. 01, jan-jul 2007, pp. 219-243. Disponível em: <https://goo.gl/rEZKGr>. Acesso em: 05/10/2017.

SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em história. Igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/H8bR7z>>. Acesso em: 22/04/2018.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo perdido**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES. Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. In: **Opsis: Revista da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais**, Catalão-GO, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/tuzxMY>>. Acesso em: 08/02/2018.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.) **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 399-429.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. In: **Revista Brasileira de História**, vol.27, n.54, 2007, p. 281-300. Disponível em: <https://goo.gl/VnrH3J>. Acesso em: 05/05/2017.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Antropologia e sexualidade: consensos e conflitos teóricos em perspectiva histórica. In: FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J. M. (orgs.). **A sexologia: perspectiva multidisciplinar**. Coimbra: Quarteto, 2003. Vol. II, p. 53-72.