



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Natalia Silva de Abreu

**GÊNERO NA BNCC: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Macapá

2024

Natalia Silva de Abreu

**GÊNERO NA BNCC: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no curso de Licenciatura em
História, como um dos pré-requisitos para
obtenção do grau de Licenciado em
História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Júlia Monnerat Barbosa.

Macapá

2024

Natalia Silva de Abreu

**GÊNERO NA BNCC: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no curso de Licenciatura em
História, como um dos pré-requisitos para
obtenção do grau de Licenciado em
História.

Data da aprovação: 22/03/2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Me. Higor Pereira

Prof^a. Dr^a. Simone Garcia Almeida

Prof. Dra. Júlia Monnerat Barbosa (orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo, por chegar nesta etapa e por me permitir vivenciar os aprendizados desta pesquisa.

Gostaria de agradecer imensamente à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Júlia Monnerat Barbosa, que fez-se presente em todas as etapas de produção desta pesquisa, com orientações e apoio para que ela fosse escrita. Júlia é uma das pessoas mais fortes e inspiradoras a quem conheci na universidade.

Agradeço a todos os meus professores e colegas que, direta ou indiretamente, forneceram indicações e apoio ao meu projeto de pesquisa.

Agradeço a minha família e principalmente ao Ed, que me acompanhou com muito amor e carinho.

Resumo

Resultado de um complicado processo de elaboração e polêmicas para sua aprovação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é na atualidade o principal documento norteador dos currículos da educação básica brasileira. No entanto, sua abrangência excede a formação curricular e sua influência define os rumos da educação nacional a partir de sua vigência. Diante disto, entende-se o quanto se faz necessário conhecer, estudar e analisar este documento em diversos aspectos. Neste sentido, a presente monografia tomando como tema *Gênero no Ensino de História*, tem a finalidade de realizar uma análise de como tal assunto apresenta-se na versão definitiva da BNCC em suas partes que correspondem ao Componente Curricular História, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, adota-se nesta pesquisa o conceito de Gênero sintetizado por Joan Scott. Deste modo, tem-se como recorte cronológico o período de 2015 a 2018, anos que marcam, respectivamente, os lançamentos da 1ª versão e da versão final do documento e como recorte espacial, o Brasil, devido a abrangência nacional da base.

Palavras-chave: Gênero. BNCC. Currículo. História.

Abstract:

As a result of a complicated process of elaboration and controversies about its approval, the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) is currently the primary guiding document for the Brazilian basic education curriculum. However, its scope extends beyond curriculum formation, and its influence shapes the direction of national education from its enforcement. Given this, it is understood how necessary it is to know, to study, and to analyze this document from various perspectives. In this sense, the present monograph, focusing on the theme of Gender in History Teaching, aims to analyze how this subject is presented in the definitive version of the BNCC, specifically in its parts corresponding to the Historical Curriculum Component, in the final years of Elementary School. To do so, this research adopts the concept of Gender synthesized by Joan Scott. Thus, the chronological scope is from 2015 to 2018, years that respectively mark the releases of the 1st version and the final version of that document, and the spatial scope is all the Brazil, due to the national coverage of the base.

Keywords: Gender. BNCC. Curriculum. History.

SUMÁRIO

Introdução	2
1 DO APAGAMENTO À EVIDÊNCIA: O SURGIMENTO DA CATEGORIA GÊNERO NAS PESQUISAS HISTÓRICAS	3
1.1 Apontamentos sobre o feminismo	8
1.2 Gênero: conceitos e definições	14
1.3 Gênero e interseccionalidade	16
1.4 Questões de gênero e a sociedade.....	19
2 GÊNERO NO CURRÍCULO	21
2.1 Gênero e História na educação escolar	21
2.2. O currículo escolar	24
2.3 A BNCC	27
3 ANÁLISE DA BNCC	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
Fontes.....	41
Referências	42

Introdução

A História é uma área do conhecimento humano muito ampla, que busca entender tempos por meio de periodizações que são importantes para a compreensão da humanidade, não podendo, portanto, ser desconectada das demandas sociais da realidade. O seu componente curricular correspondente de mesmo nome onde se desenvolve o conhecimento histórico escolar, que também oferece saberes que impactam na sociedade em que se vive. No contexto escolar brasileiro atual, o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como aquele que orienta a formação curricular da educação básica, sendo, portanto, relevante questionar como ele trata temas de grande importância social na atualidade em suas partes correspondentes à disciplina História. A presente pesquisa levanta questionamentos e análises na busca por compreender como a BNCC aborda o tema Gênero em História, considerando os Objetos de Conhecimento, Habilidades, Competências e textos introdutórios que constam no documento. Assim, esta monografia apresenta-se pela linha de pesquisa *Ensino de História*, que tem como objetivo principal exatamente discutir acerca dos redimensionamentos do ensino de História com pautas inovadoras que permitam uma atuação contemporânea e metodologicamente apurada em sala de aula.

A escolha desse tema se justifica pela importância de se discutir e refletir sobre a presença e abordagem de gênero no currículo escolar, especialmente no campo da História, uma vez que este tema norteia a composição e organização de diversas sociedades ao longo do tempo e está associado a problemas sociais da atualidade. A História é enriquecida e melhor compreendida quando considera-se a perspectiva de gênero em sua análise. Além de verificar como este tema se apresenta na base, busca-se aqui identificar as temáticas com as quais a BNCC conecta o tema gênero e como o documento indica que esse tema deve ser abordado nas práticas educativas das escolas.

Para tanto, optou-se pela técnica de *Análise Documental*, selecionando como *unidade de contexto* as partes correspondentes aos anos finais do ensino fundamental do componente História, fase em que o estudante encontra-se numa idade de descobertas e mudanças físicas e desenvolvendo sua maturidade a ponto de começar a entender temas complexos, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para alcançar o objetivo aqui proposto será necessário explorar amplamente a categoria gênero, tanto em termos históricos quanto conceituais, tomando como referência principal sua definição utilizada por Joan Scott. Isso envolve discutir a história das mulheres, os princípios do feminismo até o surgimento de gênero como categoria de análise histórica e os problemas pertinentes às relações de gênero na

sociedade, temas do primeiro capítulo. No segundo capítulo aborda-se gênero e História na educação escolar, discute-se sobre teoria curricular, tópicos relevantes sobre a importância de gênero ser parte do currículo escolar, assim como é apresentado um histórico da base nacional.

No terceiro capítulo é explicado o método utilizado nesta pesquisa, há a realização da análise documental aqui proposta, considerando-se principalmente a versão definitiva da base, em diálogo com outras fontes, isto é, a versão preliminar da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais, pareceres de leitores críticos da base, dos professores Martha Abreu e Renilson Ribeiro e uma carta publicada pela ANPUH acerca do documento. Na análise teórica e metodológica que aqui se propõe, busca-se compreender como gênero é tratado na BNCC. Também analisa-se se o contexto histórico da elaboração da base pode ter influenciado ideologicamente o documento. Este capítulo é seguido de considerações finais que sintetizam a análise e apresentam o encerramento deste trabalho.

Esta pesquisa se baseia em fontes bibliográficas, que contribuirão para embasar a discussão e análise dos objetivos propostos, partindo-se das hipóteses de que: a BNCC não aborda o tema gênero conforme o conceito adotado nesta pesquisa, mas menciona o papel das mulheres em certos períodos históricos; a BNCC conecta a temática das mulheres a questões como lutas das minorias e direitos humanos, mas não promove uma conexão profunda com outros temas relevantes, como desigualdades sociais, cultura da violência e problemas sociais diversos; o documento não detalha com precisão como o tema gênero ou equivalentes deve ser abordado nas práticas educativas das escolas. Com essa pesquisa, espera-se contribuir para o debate sobre a inclusão do tema gênero no currículo escolar, fornecendo subsídios para a reflexão e aprimoramento das práticas educacionais do ensino de História na educação fundamental em seus anos finais.

1 DO APAGAMENTO À EVIDÊNCIA: O SURGIMENTO DA CATEGORIA GÊNERO NAS PESQUISAS HISTÓRICAS

A categoria gênero surge no contexto das ciências sociais a partir da tentativa de reversão do apagamento das mulheres da história geral: “[...] a categoria ‘mulher’ foi construída em meio a relações marcadas pelo patriarcado e pela dominação masculina” (Miguel; Biroli, 2014, p. 79). Apresenta-se a seguir um resumo de como isto ocorreu a partir da ampliação do próprio conceito de História e suas fontes.

Durante muito tempo as mulheres foram negligenciadas pela história porque, de certa forma, eram apagadas de um modo geral na sociedade. As mulheres precisaram se legitimar, os

homens não: “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência” (Louro, 2014, p. 21). Esta pode parecer uma afirmação simples, mas ainda hoje o que Bourdieu (2023) denominou de *Dominação Masculina*, ou seja, a normalidade do mundo dominado pelos homens e por sua visão, o masculino tratado como o padrão, o macho como o ser comum da espécie humana, é um fator evidente na sociedade e ao que parece ainda está longe de se extinguir: “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (Bourdieu, 2023, p. 240).

Neste mundo dominado pelos homens, que dispensa explicações por ser considerado o normal, quando as mulheres, na busca por direitos básicos e se afirmando como agentes de transformação social, começarem a se impor e passarem a ser citadas pela história, será como um capítulo à parte no meio da história geral, isto é, da “história dos homens”, ao mesmo tempo em que terá um efeito irreversível sobre a história. Louro (2014, p. 54) aponta que a necessidade do surgimento de uma “História das mulheres” ocorreu porque justamente a “[...] História dos Homens [...] é a História geral, a História oficial”. Sobre isso, Scott (2011, p. 77) afirma que “(...) há uma incômoda ambiguidade inerente ao projeto da história das mulheres, pois ela é ao mesmo tempo um suplemento inócuo à história estabelecida e um deslocamento radical dessa história”. A autora exalta uma dualidade. A história das mulheres é tratada como uma “coisa a mais” que simultaneamente deixa a história mais completa: “as mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são necessárias à complementação, são supérfluas e indispensáveis” (Scott, 2011, p. 78).

Bourdieu afirma que a dominação masculina se tornou comum devido a fatores históricos e estruturais. Portanto, ele sugere que não é útil nem sensato estudar a história das mulheres de forma isolada, como se fosse uma parte separada:

A pesquisa histórica não pode se limitar a descrever as transformações da condição das mulheres no decurso dos tempos, nem mesmo a relação entre os gêneros nas diferentes épocas; ela deve empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola etc., que, com pesos e medidas diversas em diferentes momentos, contribuíram para arrancar da *História*, mais ou menos completamente, as relações de dominação masculina (Bourdieu, 2023, p. 138).

De qualquer forma, o fato é que ainda existem muitas dificuldades enfrentadas pelas mulheres em sua luta por igualdade de direitos. Pinsky e Pinsky (2005) apontam que, no Ocidente, o Iluminismo e seus desencadeamentos influenciaram a luta das mulheres por

igualdade de direitos ao promover os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Durante esse período, surgiram novas ideias sobre a natureza dos direitos humanos e a necessidade de igualdade para todos os indivíduos. Essas ideias levaram as mulheres a reivindicarem seus direitos e a lutarem pelo que hoje pode ser definido como igualdade de gênero. Questionando as normas sociais e as estruturas de poder existentes, os ideais iluministas serviram para encorajar as mulheres a desafiarem as restrições impostas a elas e a buscar uma maior participação na sociedade:

A Revolução Francesa deixa marcas fundamentais na história das mulheres, tanto por seu significado geral na trajetória das lutas pela cidadania quanto por ter sido um período de questionamento das próprias relações entre os sexos. Naqueles momentos iniciais, direitos das mulheres haviam sido reivindicados (ainda que por uma minoria de mulheres, defensoras da bandeira da igualdade) como parte dos direitos humanos universais e relacionados a um movimento que queria transformar a sociedade. Além disso, naquela ocasião histórica, vislumbrara-se uma sociedade completamente nova, na qual as mulheres pobres participariam como cidadãs plenas (Pinsky; Pinsky, 2005, p. 269)

Apesar disto, nenhum avanço na luta das mulheres desta época foi livre de resistências e oposições:

[...] a esmagadora maioria dos revolucionários franceses manifestava desinteresse, quando não hostilidade, pelos direitos da mulher. Seguiam a trilha de Rousseau, maior inspiração filosófica para a Revolução, para quem a liberdade dos homens não incluía as mulheres, destinadas “naturalmente” ao enclausuramento na esfera doméstica (Miguel; Biroli, 2014, p. 20).

Para Pinsky e Pinsky (2005), mesmo fatos que parecem comuns hoje em dia como a contracepção e as mudanças nas vestimentas foram importantes na melhoria da qualidade de vida das mulheres e em suas lutas por valorização social, pois permitiram maior controle sobre a reprodução e maior autonomia em relação à maternidade, por exemplo. Isso contribuiu para a quebra de estereótipos e para a busca por igualdade. Ao relatar trajetória histórica da cidadania focando nas mulheres, os autores enfatizam o século XIX, quando com o advento da modernidade elas enfrentaram muitos obstáculos para sua independência, ao mesmo tempo em que ampliaram suas possibilidades com o florescimento do feminismo e a ação organizada de mulheres em diversos movimentos sociais. Este século costuma ser apontado como contraditório para as mulheres no ocidente, pois ainda que estas conquistassem um novo espaço e detivessem algum poder, este mesmo espaço e este mesmo poder eram pontos que as subjugavam. Perrot (2022, p. 198) pode ilustrar isso quando relata que

o século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual nos espaços a seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada

pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada por um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas.

Ao abordar o feminismo, Pinsky e Pinsky (2005) destacam seu surgimento como movimento social significativo na batalha das mulheres por igualdade de direitos e oportunidades. Na primeira fase, no final do século XIX, os autores identificam a presença de duas distintas vertentes do movimento feminista: o movimento pelos direitos iguais, predominantemente formado por mulheres brancas de classe média, que se concentrava no sufrágio e nos direitos civis; e o movimento de mulheres socialistas, composto por mulheres das classes trabalhadoras, que priorizava a luta econômica e a oposição ao capitalismo. Ele permitiu que as mulheres questionassem as normas sociais e as estruturas de poder existentes, o que as encorajou a desafiar as restrições impostas a elas e a buscar uma maior participação na sociedade.

Os autores indicam ainda que o feminismo contribuiu para a criação de leis e políticas que protegem os direitos das mulheres e para a ampliação de seu acesso à educação, ao mercado de trabalho e à participação na vida pública. Desde o final do século XIX as mulheres lutaram pelo direito de votar e serem eleitas, e conquistaram algumas reivindicações, como o direito de receber salários pelo seu trabalho e exercer qualquer profissão escolhida. Na Alemanha, por sua vez, as socialistas conseguiram organizar o maior movimento de trabalhadoras da Europa, criando sindicatos, jornais femininos e instituições que abriram espaço para as mulheres. Louro (2014, p. 19) comenta que:

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "sufragismo", ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo.

Este momento de efervescência do movimento feminista contribui para destacar o fato de que as mulheres eram seres com anseios de serem reconhecidas e terem autonomia no “mundo dos homens”, uma vez que “o programa dessa primeira fase do feminismo tinha como eixos a educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade no casamento, em particular o direito das mulheres casadas a dispor de suas propriedades” (Miguel; Biroli, 2014, p. 21). Quando elas lutam e conquistam seus direitos acabam por demonstrar aos estudiosos da humanidade que também são seres históricos, que também construíram a história.

Deste modo, no começo do século XX com a Escola dos *Annales*, amplia-se os limites da História, passa-se a abranger aspectos da vida social e coletiva, assim como a utilização de

novas fontes de pesquisa e abordagem de sujeitos antes excluídos dos relatos históricos, o que Burke (2011) define como a “nova história”. É quando se irá finalmente e oficialmente considerar as mulheres e donde surgem os interesses pela categoria “mulheres”: “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída [...] este relativismo destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história” (Burke, 2011).

Esta expansão da História, especialmente por meio da revista "*Annales*" de Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, ampliou seu escopo para incluir temas além dos eventos tradicionalmente considerados importantes. Essa nova abordagem, chamada de "história vista de baixo", incorporou personagens anteriormente negligenciados, como o cidadão comum, em sintonia com a antropologia social (Burke, 2011). Perceba-se assim que

[...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais (Scott, 2011, p. 80).

Esta é uma quebra de tabu e de tradicionalismo muito pertinente, uma vez que ao entrarem “oficialmente” para a História (o conhecimento sistematizado) as mulheres acabam por reformular o próprio conceito de história (os acontecimentos, o caminhar da humanidade).

Vale lembrar que esta é apenas a perspectiva ocidental da situação. As lutas das mulheres são bem diferenciadas neste período dependendo da perspectiva pela qual se observa. Davis (2016), por exemplo, ao discutir a situação das mulheres negras durante a escravidão nos Estados Unidos destaca que, proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam fora de casa, diferentes de suas irmãs brancas. Isso se deve ao fato de que, durante a escravidão, as mulheres negras eram vistas como unidades de trabalho lucrativas, assim como os homens negros. Isso significa que nesses casos elas podiam ser desprovidas de gênero pelos proprietários de pessoas escravizadas. Como escravizadas, elas tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. A autora afirma que

as mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravidão – trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamentos e estupros – as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas (Davis, 2016, p. 42).

Por fim, Davis destaca que a realidade das mulheres negras era divergente em diversos sentidos das mulheres brancas.

1.1 Apontamentos sobre o feminismo

Desde o século XIX o feminismo revelava a força dos sujeitos femininos ao organizarem-se para lutar coletivamente o que antes eram causas aparentemente subjetivas:

Nas lutas pelo voto feminino e pelo acesso das mulheres à educação, assim como na exigência de direitos iguais no casamento e do direito ao divórcio, do direito das mulheres à integridade física e a controlar sua capacidade reprodutiva, o feminismo pressionou os limites da ordem estabelecida, é claro, mas também das formas de pensar o mundo que a legitimavam (Miguel; Biroli, 2014, p. 8).

Não é simples definir o feminismo, mesmo porque o movimento já surgiu tendo mais de uma vertente, passou e continua passando por constantes mudanças e sentidos, mas bell hooks (2019, p. 16) nos apresenta um conceito elementar: “A luta feminista ocorre a qualquer época onde quer que uma mulher ou um homem se erga contra o sexismo, contra a exploração sexista e a opressão”. Este ideal de forte oposição ao que limita, oprime ou apaga a autonomia feminina é um conceito que une os diversos braços do movimento feminista, mas ao mesmo tempo corre o risco ser reduzido ou confundido com pautas individualistas, restritas, não relevantes e inofensivas à dominação masculina, que não promovem, de fato o erguer-se contra sexismo e opressão definido por hooks.

Segundo Miguel e Biroli (2014, p. 86-87) isto seria um “[...] feminismo na posição de um movimento que se acomoda ao sistema vigente, sem desafiá-lo de forma radical. É o que permite a diluição do feminismo como um ‘estilo de vida’, quando deveria ser entendido como um projeto de ação política revolucionária”. Para estes autores, quando vemos o feminismo como um compromisso político, estamos indo além de considerá-lo apenas uma identidade pessoal ou estilo de vida. Para eles, é importante unir teoria e prática para que o feminismo seja uma necessidade real e legítima (Miguel; Biroli, 2014).

É importante que seja esclarecida a posição deste movimento como um confronto à dominação masculina, porque, tanto em seu surgimento quanto na atualidade, há ideias distorcidas quanto ao que o feminismo é ou representa. A autora bell hooks também rebate a ideia de que o feminismo é um estilo de vida alternativo com um fraco embasamento ideológico e associado a libertações que pouco ou nada tem a ver com as lutas sociais:

Não surpreende que a vasta maioria das mulheres que equiparam feminismo a estilo de vida alternativo é proveniente da classe média, jovens solteiras, geralmente com ensino superior, que desconhecem as responsabilidades sociais e econômicas enfrentadas diariamente por mulheres pobres e operárias, casadas, que cuidam de casa e da família e que trabalham (hooks, 2019, p. 61).

A autora se refere à generalização do sujeito mulher, que estava presente nos primórdios do feminismo, pois, conforme afirmam Miguel e Biroli (2014, p. 85) “[...] não é qualquer grupo de mulheres que aparece como igual a essa mulher abstrata; os problemas das hispanas e das negras, por exemplo, não são estendidos para as mulheres em geral”. Apesar da generalização que reduzia o universo feminino às necessidades das mulheres brancas burguesas, a primeira onda do feminismo já envolvia causas pertinentes como as lutas pelo direito ao voto e a igualdade de acesso à educação e ao trabalho, conforme informado anteriormente. O problema neste momento não eram exatamente as pautas e sim a generalização do conceito restrito de mulher, que mais tarde viria a ser questionado:

A experiência das mulheres em posição de elite – brancas, educadas, burguesas ou pequeno-burguesas, heterossexuais – tende a ser apresentada como a experiência de todas as mulheres. Essa crítica [...] foi estendida ao pensamento feminista em geral por autoras vinculadas às posições sociais mais desprivilegiadas (Miguel; Biroli, 2014, p. 85).

Os autores afirmam assim que “os grupos em posição subalterna, como é o caso das mulheres, tendem a ser reduzidos a uma ‘essência’ simplificadora e estereotipada, que tanto nega a multiplicidade de suas experiências quanto naturaliza os efeitos da dominação” (Miguel; Biroli, 2014, p. 83) e é exatamente esta percepção reducionista que a próxima onda feminista viria a combater.

No Brasil, o movimento feminista também tem uma longa história, que remonta ao século XIX, com as primeiras reivindicações por direitos políticos e sociais. Na década de 1970, surgiram importantes organizações de mulheres no país (ainda que não se classificassem como feministas), lutando, dentre outras pautas pela legalização do aborto e pelo fim da violência contra as mulheres e direitos sociais que chegaram a incomodar a ditadura. Nos anos 1980 e 1990, o movimento feminista se expandiu no Brasil, com a criação de várias organizações e grupos de mulheres, que lutavam por questões como a igualdade salarial, o acesso à educação e à saúde reprodutiva, além do fim da violência de gênero (Pinsky; Pinsky, 2005). Miguel e Biroli (2014, p. 43) destacam, por exemplo que em nosso país

[...] a atuação do movimento feminista teve como um dos principais resultados a aprovação da Lei n. 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, em 2006, que tipifica a violência doméstica contra a mulher e cria mecanismos para combatê-la. Porém ainda há dificuldades no combate à violência contra a mulher.

Atualmente, o feminismo no Brasil continua sendo uma luta importante, com mulheres lutando contra o machismo e a misoginia na cultura popular e na mídia, além de buscar a inclusão de mulheres trans e pessoas não-binárias no movimento feminista.

Na Europa e nos Estados Unidos, a segunda onda do feminismo surgiu na década de 1960, quando as mulheres iniciaram as lutas por questões mais amplas, como o direito ao aborto seguro e legal, a igualdade salarial e o fim da violência contra as mulheres. Conforme afirma Louro (2014, p. 19), “será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ [...] que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas”. Nessa época, o movimento feminista se tornou mais diversificado, inclusivo e menos generalizador, ao perceber que

tentar entender os problemas das mulheres como comuns a todas, sem levar em conta elementos como raça, classe, renda ou orientação sexual, seria silenciar sobre a multiplicidade de experiências específicas que compõem a condição feminina (Miguel; Biroli, 2014, p. 89).

Além disso, o movimento também começou a questionar a divisão sexual do trabalho, buscando a igualdade nas relações pessoais e profissionais. Comentando sobre a integração das causas feministas tradicionais a estas novas categorias, hooks (2019, p. 17) afirma que “atentar para a inter-relação entre gênero, raça e classe social foi a perspectiva que mudou a orientação do pensamento feminista” e aponta também que “[...] todas as formas de opressão estão ligadas em nossa sociedade, um sistema não pode ser erradicado enquanto os outros permanecem intactos” (p. 70). A autora enfatiza que aqueles que lutam contra o sexismo, mas não apoiam a luta contra o racismo ou desigualdades de classe, estão minando seus próprios esforços.

Da mesma forma, aqueles que lutam contra o racismo e desigualdade de classe, mas apoiam a opressão sexista, estão ajudando a manter as bases culturais de todas as formas de opressão de grupo. É importante reconhecer a necessidade de lutar contra todas as formas de opressão para alcançar um estágio importante no desenvolvimento da consciência política. A luta contra a opressão sexista tem grande significado político, não apenas para as mulheres (hooks, 2019). É relevante, portanto, expandir os comentários destes conceitos agregados na segunda onda do feminismo.

A associação da condição das mulheres aos debates raciais é histórica, pois ambas são lutas que carregam o peso do estigma da inferioridade. Bourdieu (2023, p. 153) explana que:

Por um lado, qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem [...].

Quanto ao fato de que temas como raça e classe passam a compor as pautas do movimento feminista deve-se percebê-lo de forma ampla: não se fala aqui apenas das mulheres

negras e pobres e sim do racismo e dos problemas sociais ligadas à má distribuição de renda de um modo geral como fatores que afetam diretamente as mulheres. Este é o pensamento de hooks (2019), que entende, por exemplo, que a opressão de mulheres em razão de raça e classe deve fazer parte das lutas de todos.

De certo modo, esta abertura do movimento feminista a novas pautas de luta pode ter colaborado com o desenvolvimento de sua teoria que viria perceber que não se pode tratar isoladamente dos temas femininos sem contextualizá-los com os homens e a sociedade em geral. Abandona-se uma análise isolada e passa-se a adotar uma análise contextualizada que leva em consideração toda a realidade. Desde o começo do movimento

[...] as mulheres reivindicam acesso a liberdades iguais àquelas de que os homens desfrutam. Essa igualdade de direitos é embasada na afirmação da igualdade fundamental entre homens e mulheres. Mulheres e homens são iguais em sua humanidade comum – ou, argumento frequente até meados do século XIX, por terem sido criados à imagem e semelhança do mesmo deus (Miguel; Biroli, 2014, p. 63).

Mesmo com esta percepção ainda limitada, baseada nos princípios da Revolução Francesa e com justificativa religiosa, as ideias de igualdade e liberdade já eram levantadas como causas de luta.

O primeiro fato importante depois da organização de uma imagem generalizada de mulher em torno da percepção e rejeição à dominação masculina, foi a noção de que, uma posição de desigualdade gera vulnerabilidade e falta de dignidade. Miguel e Biroli (2014, p. 102), por exemplo apontam que

[...] numa sociedade estruturada pela dominação masculina, a posição das mulheres não é apenas “diferente” da dos homens. É uma posição social marcada pela subalternidade. Mulheres possuem menos acesso às posições de poder e de controle dos bens materiais. Estão mais sujeitas à violência e à humilhação.

O que passaria, porém, a compor o pensamento de parte do feminismo mais adiante foi o fato de que entre as próprias mulheres existem diversos graus de desigualdade. Se uma mulher branca de classe média entende-se como subjugada e oprimida, uma mulher negra e pobre tem problemas ainda maiores para enfrentar. Sobre isso, hooks (2019) aponta que é grave o pensamento feminista moderno pressupondo que todas as mulheres são oprimidas, independentemente de fatores como classe, raça, religião ou orientação sexual. Embora o sexismo seja um sistema de dominação institucionalizado, ele não é capaz de determinar de modo absoluto o destino das mulheres na sociedade. A autora indica que as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, já que carregam o fardo da opressão sexista, racista

e de classe, além de estarem na base da pirâmide ocupacional e terem uma posição social inferior ao de qualquer outro grupo, abaixo até mesmo dos homens negros.

Neste contexto até então apresentado, o feminismo ainda mantém “[...] uma relação tensa com o liberalismo [...]” (Miguel; Biroli, 2014, p. 9). Assim, hooks (2019) afirma que existe o risco do protesto “radical” das mulheres liberais continuar servindo apenas como um suporte ideológico para manter o liberalismo. Se há alguma luta por igualdade de oportunidades para as mulheres no liberalismo, essa luta não consegue romper com o sistema patriarcal, capitalista e supremacista branco. Assim, as “reformas” feministas liberais relacionadas ao trabalho apenas reforçam o capitalismo e seus valores materialistas, sem realmente emancipar a mulher economicamente. Para hooks, o verdadeiro papel do feminismo deveria ser eliminar a opressão sexista e erradicar a ideologia de dominação presente na cultura capitalista. Isso levaria a uma reorganização da sociedade, onde o desenvolvimento e alcance de dignidade de todas as pessoas seria uma prioridade em relação ao imperialismo, à expansão econômica e aos desejos materiais.

Com isto a autora reforça o debate de que o feminismo não terá êxito se perceber a mulher e suas pautas de luta de um modo isolado. Em consonância com este pensamento, Lorde (2019) afirma que no contexto capitalista, que oprime os grupos marginalizados e obriga-os a aceitarem a opressão, as lutas contra o sexismo, o racismo, a homofobia e as diferenças sociais têm que andar juntas, esforçando-se para conscientizar o opressor, num entendimento de que não há hierarquia entre as opressões.

Estas percepções somam-se a outras que inevitavelmente surgiriam, num aumento de conexões entre feminismo e política, relação já acentuada na escrita da história das mulheres que se intensificou após a Escola dos Annales. Para Scott (2011, p. 66),

a conexão entre a história das mulheres e a política é ao mesmo tempo óbvia e complexa. Em uma das narrativas convencionais das origens deste campo, a política feminista é o ponto de partida. Esses relatos situam a origem do campo na década de 60, quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação.

Segundo Perrot (2007) as historiadoras trouxeram novas perspectivas e críticas aos saberes estabelecidos na produção do conhecimento histórico, buscando valorizar a presença das mulheres na história. Elas buscaram ancestrais e vestígios históricos das mulheres, tornando-os visíveis, com o objetivo de trazer uma abordagem mais inclusiva e diversificada para a história: “no século XIX, são cada vez mais numerosas, escrevendo biografias de mulheres: rainhas, santas, cortesãs, ‘mulheres excepcionais’, cujo destino atravessa a noite das

mulheres” (Perrot, 2007, p. 18). Além disso, elas questionaram os saberes constituídos que se davam como universais, mas que eram predominantemente masculinos, buscando criticar e desafiar esses saberes.

De toda esta mudança de perspectiva histórica, política e ideológica, segue-se outra percepção, a de que “nós vivemos um sistema binário [...], historicamente construído, reproduzido de forma cotidiana pelas práticas sociais hegemônicas, no qual cada gênero está intimamente associado a um sexo biológico” (Miguel; Biroli, 2014, p. 81). Ainda que se tenha compreendido de que a análise das mulheres seria incompleta sem que se considere os homens para uma análise integrada ou paralela, não havia conceitos, argumentos e teorias o suficiente para abranger toda a complexidade da realidade que envolve as relações entre os seres humanos. Assim,

a aparente restrição e segregação da história das mulheres jamais foi completa, mas no final dos anos 70 começou a ser obviamente minada por várias tensões, algumas delas no interior da disciplina, outras no movimento político. Essas combinaram para desafiar a viabilidade da categoria das “mulheres” e introduziram a “diferença” como um problema a ser analisado (Scott, 2011, p. 87-88).

Ao apontar que a discussão sobre a “diferença” reside no debate sobre qual é a identidade feminina, Miguel e Biroli (2014, p. 79) indicam que “a solução encontrada passou pela distinção entre sexo e gênero, que se tornou central para o feminismo, com o primeiro termo se referindo ao fenômeno biológico e o segundo, à construção social”. Deste modo, Scott (2011) afirma que o termo “gênero” foi então utilizado pelas historiadoras feministas para teorizar a questão da diferença sexual, sendo extraído tanto da gramática quanto dos estudos da sociologia que consideram os papéis sociais designados às mulheres e aos homens:

(...) o desvio para o gênero na década de 1980 [...] propiciou a este campo conseguir o seu próprio espaço, pois gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato (Scott, 2011, p. 66-67).

Deste modo, Pinsky (2010, p. 37) afirma que

os Estudos de Gênero são, em grande medida, herdeiros da História das Mulheres e sua preocupação em dar visibilidade às mulheres na História. Depois do grande avanço historiográfico que foi o reconhecimento do lugar das mulheres na História, os historiadores passaram rapidamente a focalizar as relações entre os sexos até que muitos resolveram adotar a perspectiva de gênero reconhecendo suas evidentes vantagens para a compreensão do social.

Embora os usos sociológicos do termo “gênero” possam incluir abordagens das funções e papéis historicamente atribuídos aos homens e mulheres, as feministas optaram por destacar as dimensões sociais do gênero em contraste com as características físicas do sexo (Scott, 2011).

A partir desse entendimento, o feminismo busca questionar e desconstruir as normas de gênero que perpetuam a desigualdade entre homens e mulheres, buscando promover uma sociedade mais justa e igualitária entre os gêneros. Apesar do objetivo de harmonizar as estruturas sociais, a "História Tradicional" acusou e zombou das feministas, alegando que estavam a serviço de ideologia política. Alguns historiadores continuaram a narrativa da História das Mulheres, rejeitando a "teoria de gênero", aliando-se assim aos historiadores tradicionais. Para Scott (2011), a suposta oposição entre "teoria" e "política" é sem sentido, pois reduz os debates sobre a teoria mais útil para o feminismo, favorecendo as teorias tradicionais.

1.2 Gênero: conceitos e definições

Um dos textos científicos mais importantes para a definição de gênero e que será utilizado como base principal para conceituar tal termo nesta pesquisa é um célebre artigo escrito por Joan Scott em 1986, que foi traduzido no Brasil sob o título *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (Scott, 2019). Este artigo, como sugere seu título, discute o conceito de gênero como uma categoria essencial que enriquece e amplia as análises históricas. Nele Scott, argumenta que gênero não é uma descrição objetiva de traços inerentes ao ser, mas seria um sistema de distinções socialmente ou culturalmente construído:

O "gênero" se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O "gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 2019, p. 54).

A autora afirma, portanto, que as características atribuídas a cada gênero são construções sociais e culturais, e não condições biologizantes. Assim, Scott argumenta que o gênero não é uma descrição objetiva de traços inerentes, mas sim um sistema de distinções socialmente construído.

Ilustrando este conceito Louro (2014, p. 25) afirma que,

para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Em seu artigo, Scott explora a evolução deste termo no decorrer do tempo e informa como ele é utilizado pelas feministas para se referir à organização social da relação entre os sexos. A autora aponta o fato de que a linguagem e a gramática foram utilizadas ao longo do tempo para evocar traços sexuais e reforçar as distinções de gênero. Isto é exemplificado pela

utilização de pronomes masculinos como "ele" para se referir a pessoas em geral, ou pela associação de certas características, como a força física e a agressividade como sendo exclusivamente dos homens.

Segundo Scott (2019) gênero é um conceito importante para as análises históricas porque permite uma compreensão mais profunda da organização social da relação entre os sexos ao longo do tempo. Ela explica que gênero é uma categoria menos restritiva do que a categoria mulheres:

“Gênero”, como substituto de “mulheres”, é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens; que um implica o estudo do outro. Esse uso insiste na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo (Scott, 2019, p. 54).

Scott afirma que o conceito de gênero torna-se essencial para desafiar as normas e expectativas de gênero impostas pela sociedade e na luta por igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas. Assim, adotamos este conceito como alicerce para as discussões desta pesquisa, enfatizando, conforme Miguel e Biroli (2014, p. 79), que “[...] gênero não é uma ‘identidade’, mas uma ‘posição social e atributo das estruturas sociais”.

Este conceito apesar de ter sido parcialmente questionado, conforme abordaremos a seguir, ainda é um dos mais significativos para analisar gênero na história. Louro (2014) aponta que, por meio deste conceito, Scott observou que muitas vezes costumamos pensar nos gêneros como opostos, com homens e mulheres relacionando-se em uma dinâmica de dominação-submissão, respectivamente, assim, ela defende a necessidade de quebrar essa lógica. Louro afirma que quando entendemos que a construção do gênero é histórica e está em constante mudança, percebemos que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão sempre em transformação. Por fim, ela indica que

as relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc. (Louro, 2014, p. 45).

Esta afirmativa aponta que estudos de gênero continuam pertinentes por gerarem conhecimentos sobre diversos temas que envolvem problemas sociais e que podem auxiliar na melhora das relações interpessoais humanas. Estes estudos podem gerar dados e análises que embasam o desenvolvimento de políticas públicas que visem amenizar as diferenças sociais.

Segundo Scott (2019, p. 50), define-se gênero como uma construção social, que indica “[...] rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença

sexual””. No entanto, outros pesquisadores analisaram esta definição e, atribuindo-lhe mais complexidade, a questionaram. Em sua obra *Problemas de gênero*. Butler (2023) questiona a ideia de que apenas o gênero é uma construção cultural, enquanto o sexo é algo biológico e imutável. Na verdade, ela aponta que “a tarefa de distinguir sexo de gênero torna-se difícilíssima” (Butler, 2023, p. 190). Para ela, tanto o sexo quanto o gênero são construções culturais e históricas. Ela afirma que o gênero não é apenas uma "inscrição" cultural em um sexo biologicamente pré-determinado, mas sim um meio pelo qual os próprios sexos são estabelecidos. Por fim, nas ideias de Butler o melhor é não restringir, deixar os conceitos abertos, pois defini-los é limitá-los violentamente. O gênero é algo que não pode ser completamente definido ou mostrado em todas as situações. Butler sugere uma abordagem mais aberta.

No Brasil também houve uma gradual mudança no debate historiográfico que conduz a história das mulheres para os estudos de gênero, conforme explicam Soihet e Pedro (2007). Estas autoras revelam um percurso que vai dos primórdios de debates nos anos 1970, sob a influência do feminismo. Na década seguinte as historiadoras destacam o apontamento da mulher como sujeito histórico. Em 1984, Maria Odila Leite da Silva Dias voltada para a história social das mulheres publica *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX* que trata sobre resistências, conflitos e opressões sofridas por mulheres da classe trabalhadora. Em 1985 Margareth Rago lança *Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar, 1890-1930* com um capítulo que presta honras às trabalhadoras militantes anarquistas do início do século XX. Em 1989, Rachel Soihet lança *Condição feminina, formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*, que se trata de um estudo histórico da violência contra a mulher no começo da República. Por fim, nos anos 1990, chega-se à divulgação, estudos e usos do termo gênero, impulsionados pela publicação do já referido artigo de Scott. A partir desta publicação surge uma série de publicações nacionais, que permite uma análise das relações de gênero a partir da experiência brasileira, inclusive relacionando-a a outros temas como raça, classe e etnia.

1.3 Gênero e interseccionalidade

A segunda geração do movimento feminista já havia considerado analisar suas pautas em interseccionalidade com outras categorias. A categoria gênero surge com o propósito de ampliar os campos de estudo, abranger mais questões e com isso, buscar novas formas de melhorar a sociedade. Como afirma Scott (2011, p. 68) “(...) precisamos pensar sobre este campo como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento” e isto inclui não

isolá-lo e não enxergá-lo separado dos problemas sociais, principalmente os mais evidentes, como as questões de raça, trabalho e classe.

O risco de não analisar esta categoria em interseccionalidade com outras é torná-la superficial, aproximando-a das concepções distorcidas da tal “ideologia de gênero” propagada pela extrema direita. Este termo foi criado em oposição aos direitos sexuais e reprodutivos surgidos em conferências internacionais da ONU na década de 1990. Foi ressignificado no Brasil na segunda metade da década de 2010, contribuindo para a polarização e os embates em torno de gênero e sexualidade (Miskolci, 2021).

Com uma análise mais específica, partindo de dados da realidade, é possível inclusive se perceber os problemas internos desta categoria. Um exemplo: Miguel e Biroli (2014, p.10) apontam que “[...] a renda média das mulheres negras é 44% menor que a das mulheres brancas”. Os mesmos autores indicam:

Para as mulheres brancas e de classe média, a compreensão da família como estrutura de opressão é muito mais unívoca. Para negras trabalhadoras, porém, a família pode ser também o local em que ocorre uma humanização que não é experimentada no mundo externo, em que nos confrontamos com todas as formas de opressão (Miguel e Biroli, 2014, p. 85).

O opressor, neste caso, ainda pode ser visto simplesmente como “o homem”?

Formiga, Feldens e Arditti (2023, p. 4) afirmam que “a compreensão interseccional das relações de gênero é importante porque permite a compreensão das articulações dos marcadores de gênero, raça, classe, entre outros, para a construção de uma perspectiva feminista plural e não segregacionista”. Para estas autoras é essencial, portanto, considerar as múltiplas identidades e categorias sociais e como essas interseccionam e se influenciam mutuamente na experiência das mulheres. Ao adotar uma abordagem interseccional, os estudos feministas podem analisar de forma mais abrangente e precisa as formas complexas de opressão e desigualdade que afetam diferentes grupos, evitando a simplificação de certas experiências. Isso possibilitaria uma compreensão mais completa das interações entre os diferentes sistemas de poder e a criação de estratégias mais eficazes para a luta por justiça social da qual a igualdade de gênero é parte estruturante.

Estas autoras afirmam que o movimento feminista negro contribuiu significativamente para a compreensão das relações de gênero, desafiando a noção universal e essencialista de feminilidade e destacando a interseccionalidade de raça, gênero e outras categorias sociais. As feministas negras enfatizaram as experiências e lutas únicas enfrentadas pelas mulheres negras, muitas vezes marginalizadas e excluídas dentro dos próprios movimentos feministas e antirracistas. Elas chamaram a atenção para as formas como sistemas de poder, como racismo,

sexismo e classismo, se cruzam. As autoras indicam ainda que as feministas negras pedem um feminismo mais inclusivo e interseccional, que leve em conta as experiências das mulheres negras e pobres.

No Brasil, país marcado por diversas desigualdades, é importante a análise da convergência entre gênero e raça, por exemplo. Muitos problemas associados à violência, ao mundo do trabalho, à falta de acesso à educação e outros assuntos, podem ser diagnosticados e amenizados por meio de políticas públicas que resultam destas análises interseccionais. Nascimento (2019, p. 262) afirma, por exemplo, que “[...] a mulher negra tem possibilidades menores que qualquer um outro grupo social” devido às violências históricas que a empurraram para o extrato mais oprimido da sociedade brasileira, algo historicamente construído. Distante da oportunidade de adquirir bons níveis de educação e ocupando funções de trabalho precarizadas, a mulher negra tem sua imagem desvirtuada, oscilando entre as ideias de “mulata sexualizada” e “a mucama doméstica”, duas posições que ofuscam sua dignidade de pessoa humana, conforme afirma Gonzalez (2019). Focar na intersecção entre raça e gênero é um passo importante para a desconstrução destes problemas culturalmente construídos.

Contextualizando este tema com o foco desta pesquisa, Arroyo (2013, p. 150) aponta que

aos currículos cabe incorporar a variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais.

Entende-se, portanto, que a interseccionalidade contribui para esta pesquisa ao fornecer uma perspectiva mais ampla, que reconhece as intersecções entre diferentes identidades e opressões, dá voz às experiências marginalizadas e desafia as presentes desigualdades no sistema educacional.

A interseccionalidade aponta para o fato de que a realidade não é dividida em fragmentos e sim uma totalidade. Assim, os problemas sociais do Brasil sempre podem, de uma forma ou de outra, estar relacionados aos problemas de gênero. Pinsky (2010, p. 42) afirma que “as práticas políticas, econômicas e sociais também fazem parte da construção de gênero que inclui a discriminação sexual no trabalho, no sistema político, na organização familiar e nas formas de lazer”. Segundo a autora, as concepções de gênero são provenientes tanto das relações de poder, quanto parte da construção dessas relações de poder. Não se refere aqui somente ao poder oficial, governamental, como também ao simbólico, como a dominação masculina (Bourdieu, 2023).

No universo da política e do poder representativo democrático, por exemplo, há desigualdade de gênero. Se houve lutas para que as mulheres pudessem alcançar o direito a voto, isso demonstra que houve avanços. Mas se elas não têm a representatividade das próprias mulheres nas posições de poder então as lutas continuam pertinentes. Miguel e Biroli (2014, p. 8) afirmam que

a pífia presença feminina nos espaços de poder após a obtenção desse direito indicou a necessidade de identificar os mecanismos de exclusão mais profundos, além da restrição consignada em lei. O mesmo se pode dizer das reformas dos códigos civis ou do acesso à educação. Cada vez mais, em vez da incorporação das mulheres à ordem existente, tornava-se clara a necessidade de uma transformação profunda dessa ordem.

Os autores afirmam que este não é um problema exclusivo do Brasil, mas que nós reproduzimos um problema de escala global: “o Brasil, com menos de 9% de mulheres na Câmara dos Deputados, está entre os piores colocados no ranking internacional, atrás de 154 países (Miguel; Biroli, 2014, p. 94).

1.4 Questões de gênero e a sociedade.

Miguel e Biroli (2014, p. 8) afirmam que “as relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres”. A mudança de análise da categoria “mulheres” para a categoria “gênero” pode contribuir para que se compreenda que a responsabilidade é de todos os agentes sociais. Em crítica a alguns aspectos do movimento feminista, hooks (2019, p. 111-112) argumenta que

as ativistas do movimento de libertação das mulheres conclamaram todas as mulheres a se juntarem ao movimento feminista, mas não frisaram, concomitantemente, que o homem deveria participar ativamente na luta contra a opressão sexista. Os homens, diziam elas, eram o opressor, o misógino, o todo-poderoso – numa palavra, o inimigo. As mulheres eram as oprimidas, as vítimas. Essa retórica reforçava a ideologia sexista ao fazer circular de uma forma invertida a ideia de um conflito básico entre os sexos, com a implicação de que o empoderamento das mulheres necessariamente se daria a expensas dos homens.

As afirmativas destes autores indica que os problemas sociais gerados a partir dos conflitos, desigualdades e injustiças relacionadas às questões de gêneros impactam a todos de um modo geral e impedem o desenvolvimento pleno da sociedade. Além disso, quando os problemas se perpetuam e atravessam o tempo e a história, eles parecem passar a fazer parte da cultura, ser tidos como normais, tornando-se uma espécie de marca registrada daquela sociedade.

Daí surgem e se autenticam discursos, como por exemplo, de que não há machismo e sim um instinto violento natural masculino ou de que é normal que as mulheres ganhem menos ou tenham menor acesso ao mercado de trabalho e ambientes de poder político. Estes não são exemplos abstratos, são discursos que ainda se propagam pela sociedade e que podem ser facilmente ilustrados. E isso tratando de vítimas generalizadas.

Quando começa-se a pensar na cor da pele dos sujeitos, na sua condição social, no seu local de origem ou de moradia, no seu grau de escolaridade, na sua condição de saúde física ou mental, na sua religiosidade, na sua etnia, na sua identidade de gênero e sexualidade, no seu acesso ou não ao mundo do trabalho, na sua autoaceitação, nas tradições culturais locais, na sua função ou trabalho, enfim, em diversos outros fatores que pormenorizam e discriminam cada pessoa, entende-se que os problemas de gênero são inúmeros ou infinitos.

hooks (2019, p. 130) combatendo a ideia de que os problemas das mulheres será combatido conscientizando-se apenas mulheres, afirma:

Uma vez que os homens são os principais responsáveis pela preservação do sexismo e da opressão sexista, sua erradicação só será possível se os homens assumirem a tarefa de transformar a consciência masculina e a consciência da sociedade como um todo.

De acordo com a autora, todos os homens, de alguma forma, apoiam e perpetuam o sexismo e a opressão sexista. Ela clamava que seria essencial que as ativistas feministas não se concentrassem tanto nesse fato a ponto de negligenciar questões importantes. Os homens têm a capacidade de levar uma vida positiva e significativa sem explorar e oprimir as mulheres (hooks, 2019). O que se quer dizer com isto é que problemas e soluções são questões que dizem respeito a todas e todos. É também por meio de bell hooks que trazemos a percepção de que os problemas (e as soluções) não podem ser encarados de forma generalizada, pois

as mulheres se tornam mais ricas quando se unem, mas não podemos desenvolver laços duradouros ou solidariedade política usando o modelo de irmandade criado pelas ativistas burguesas da libertação. Segundo elas, as mulheres se uniam pelo fato de serem vítimas, donde a ênfase na opressão comum. Essa concepção de união reflete diretamente o modo de pensar da supremacia masculina. A ideologia sexista ensina às mulheres que, pelo simples fato de serem do sexo feminino, elas já são vítimas (hooks, 2019, p. 81-82).

A autora afirma, portanto, que variam as formas de opressão que geram os problemas sociais, algo que o feminismo já havia percebido na sua segunda onda:

Elas não queriam reconhecer que as mulheres brancas e burguesas, embora geralmente vitimadas pelo sexismo, possuem mais poder e privilégios, estão menos sujeitas a serem exploradas e oprimidas do que os homens pobres, sem instrução e de cor (hooks, 2019, p. 112).

A autora aparentemente refere-se apenas às mulheres cis, o que revela que tudo isto é muito complexo ainda. Se há tantas particularidades, existem tantas soluções? Nesta pesquisa tem-se o entendimento de que pior do que encontrar tantas saídas para tantos problemas é escondê-los, ocultá-los, em especial, do currículo escolar, e mais especificamente, de um documento essencial como a BNCC.

2 GÊNERO NO CURRÍCULO

2.1 Gênero e História na educação escolar

A escola não pode, sozinha, resolver os problemas sociais e transformar a realidade, conforme aponta Freire (2018). Ela é apenas uma das instituições que compõem a sociedade e não pode carregar nas costas a responsabilidade de toda a realidade. No entanto, ela também não deve ignorar os males que afligem esta realidade. Se mulheres sofrem violência diária dentro de seus próprios lares, isto se reflete na escola. Se a representação política feminina é pequena, pode ser porque a escola perpetua valores e tabus que atribuem às mulheres limitações de sua autonomia. Enfim, a escola não pode sozinha resolver tudo, ao mesmo tempo que não deve colaborar para que os problemas continuem. Como afirma Louro (2014, p. 84), “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”, e mesmo que muitos avanços e mudanças sociais tenham se refletido no ambiente educacional, na atualidade

a Escola [...] continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal [...] e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas [...], entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (Bourdieu, 2023, p. 142).

A escola busca educar e formar humanos e alguns de seus componentes têm como foco exatamente as práticas humanas vistas por variadas perspectivas. Baseado nisto é que tanto se combatem os hábitos escolares desumanizadores como a Educação Bancária que Paulo Freire buscou derrubar a favor de uma prática mais libertadora, que considere que, antes de ser aluno, se é gente, alguém que vive e que pensa e que deve ter opções de reflexão e escolhas na vida: “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2018, p. 93).

O componente curricular História, por seu caráter crítico de consciência que articula o passado e o presente (Ribeiro Júnior; Valério, 2017) e por suas definições pedagógicas e educacionais próprias, deve promover o conhecimento das ações humanas, apontando os contextos, os períodos, os personagens, ferramentas, tecnologias e pensamentos que nortearam cada tempo de nossa existência. Atualmente, no contexto educacional, a História deve ter uma abordagem multicultural que proponha o conhecimento das mais variadas culturas, povos e suas respectivas histórias como fonte de saberes.

Bittencourt (2004, p. 27) afirma que “o estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva [...] à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do ‘outro’”, valorizando assim a importância do social neste ensino. Fazendo uso de variadas fontes, memórias e registros, a História como conhecimento sistematizado escolar transpõe para cada nível ou série os seus saberes, no intuito de formar estudantes que compreendam o seu papel como alguém que pertence a um tempo e local, que ajuda a compor a história humana, assim como o papel dos outros, contemporâneos ou antepassados, como agentes desta mesma história, ajudando o estudante na elaboração de sua visão de mundo e em suas atitudes diante da sociedade (Ribeiro Júnior; Valério, 2017).

A História na educação básica deve fornecer uma base adequada e suficiente de conhecimentos construídos ao longo do tempo a fins que os educandos não se sintam alheios ou alienados ao que acontece no mundo ao seu redor. Se este componente está relacionado aos humanos e suas ações, ele não pode desconsiderar a sociedade e nem os fatos que levaram ao que se apresenta hoje. Se não for assim, tanto o ensino de História quanto a própria escola em si estariam isolados e obsoletos, como se estivessem fora da realidade.

Por fim, afirma-se que a História como componente da educação básica não pode ignorar temas importantes que, quando abordados em sala de aula, podem ter um grande reflexo na sociedade e colaborar para a consciência de lugar social do educando. No presente caso, indicamos que a História não pode se eximir de tratar do tema gênero em sala de aula para que não se torne cúmplice daquilo que ela própria deve denunciar.

A disciplina História é baseada na área de conhecimento mais amplo de mesmo nome. Se esta avança, incluindo análises por novas categorias (Burke, 2011), não faz sentido que o componente curricular escolar que a corresponde se isole e não aceite mais nenhum conteúdo. Pinsky (2010, p. 33) afirma que “a pesquisa histórica sobre gênero enriqueceu muito os debates historiográficos e a escrita da História”. A autora recomenda que se enriqueça também o ensino escolar de História abordando-se gênero. O objetivo disso é proporcionar aos estudantes uma compreensão das representações de gênero ao longo do tempo e como isso influencia a

organização social. Assim, ela afirma que uma das funções centrais das aulas de História é capacitar os estudantes a reconhecer a historicidade das concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais. Deste modo,

observar que as ideias a respeito do que é “ser homem” e “ser mulher”, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história [...], os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definidas no que diz respeito às relações de gênero. Também adquirem uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos (os estudantes entre eles), pois dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas, mesmo em aspectos que, por sua aparente ligação com a biologia, se mostram difíceis de serem mudados (e melhorados) (Pinsky, 2010, p. 32-33).

Bittencourt (2004) afirma que, apesar de existirem diferentes concepções no que deve ser abordado e como deve ser concebido o conhecimento histórico escolar, os educadores e outros especialistas concordam que este ensino deve ser reelaborado de modo crítico ao que se conhece como *ensino tradicional de História* que ainda finca suas raízes nos ideais positivistas. Arroyo (2013) então questiona: “como avançar na reescrita da história?”. O autor então sugere, dentre outros pontos, que

a história da libertação no campo da sexualidade [...] pode ser [...] processo a explorar nesse reescrever a história: a despenalização do adultério, o divórcio, o aborto que tanto afetam os direitos ao corpo, à sexualidade e afetividade feminina de maneira particular. A libertação sexual tão intimamente articulada à autonomia pessoal. A repolitização do corpo, da afetividade e sexualidade pelos movimentos feministas, de gênero, de orientação sexual (Arroyo, 2013, p. 303).

Assim, se é preciso um *reelaborar da história* como campo do conhecimento e como componente curricular escolar que considere a libertação sexual e do corpo, concluímos esta argumentação com a afirmação de Pinsky (2010, p. 48):

[...] a preocupação com gênero está ajudando a reescrever a História. Além de “acrescentar as mulheres aos livros de história”, a própria História passou a ser repensada em termos de temas, de narrativas e de abordagens. Fatos frequentemente ignorados na narrativa histórica, como a contracepção ou a evolução das roupas (que se mostraram cruciais na melhoria da qualidade de vida das mulheres), passam a receber atenção. Vários trabalhos oferecem novas narrativas e apresentam novas causas e consequências para o desenrolar do processo histórico. Historiadores já repensam as caracterizações e ideias de avanços e retrocessos históricos em temas e periodizações [...].

Ter gênero no currículo de história como um conteúdo em si seria importante mas não é o ideal, pois isso levaria ao risco de isolá-lo e torná-lo abstrato. De acordo com a autora, gênero é um elemento importante nas relações sociais e está interligado com outros marcadores, como classe social, etnia, idade e status familiar. Ao analisar essa interação, os historiadores

conseguem ter uma compreensão mais complexa das relações sociais. É deste modo interseccional, portanto, que sua abordagem curricular é mais completa.

2.2. O currículo escolar

Quando se fala de escola e educação formal, um dos assuntos que mais geram polêmica é o currículo. Para Silva (2001) o currículo é um componente educacional tão importante que, sempre que se debate uma reforma educacional pensa-se em reestruturação curricular. Currículo é uma expressão que “[...] vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso [...]. Com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (Goodson, 2018, p. 49). Não se pode falar de educação escolar sem um olhar crítico para o currículo. Goodson (2018, p. 45) argumenta que

[...] qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos [...] em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle.

Arroyo (2013) explica que na construção o currículo é o núcleo do sistema escolar, o currículo é um espaço central, um tema estruturante da função escolar e exatamente por isso acaba sendo o território mais cercado, normatizado, disputado. Silva (2016, p. 15) destaca que “o currículo é [...] o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”, ou seja, é um recorte, uma escolha de saberes dentro de um universo e isso demonstra, portanto, que seus objetos de conhecimento são escolhidos por algum tipo de interesse. Sobre isso Apple (1982) afirma que existem pelo menos duas formas distintas de conhecimento escolar: uma foca no desempenho acadêmico e a outra se preocupa com o papel das escolas na sociabilização. Segundo o autor ambas as concepções negligenciam aspectos importantes da função curricular, que é a visão crítica sobre a manutenção e reprodução que legitima algumas categorias como dominantes e mantém outras como dominadas.

Diante disto, entende-se que o currículo escolar tem um papel central nas atividades educacionais e pode inclusive constituir-se como elemento de poder e repassar ideologias e aspectos que podem fazer a escola se tornar reprodutora das desigualdades sociais, inclusive a desigualdade de gênero:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, [...] são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável

questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (Louro, 2014, p. 68).

As teorias críticas apontadas na citação referem-se, segundo Silva (2016), àquelas que enfatizam a importância da conscientização e da luta contra a opressão na educação. Existem ainda as teorias pós-críticas do currículo, que enfatizam a importância da desconstrução e da análise crítica da linguagem na educação, e apontam a importância da subjetividade, da identidade e da diversidade na educação.

As lutas do movimento docente têm gerado algumas iniciativas que combatem a visão fechada de conhecimento curricular na educação básica, conforme afirma Arroyo (2013, p, 73):

Dentre as iniciativas cabe destacar a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos.

Quanto aos professores do componente curricular História, esta afirmação demonstra o combate ao ensino tradicional que carregava um ar cívico da ditadura, além da rememoração de datas e nomes de “heróis históricos” por uma perspectiva eurocêntrica em favor de um ensino mais dinâmico e mais próximo da realidade. Disto vem a necessidade de se abordar gênero no currículo desta disciplina. Segundo Louro (2014) é importantíssimo, portanto, que as questões de gênero estejam explícitas no currículo porque

a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos [...] hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (Louro, 2014, p. 88).

A autora complementa afirmando que “[...] a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (p. 89). Apple (1982, p. 53) afirma que, já que os currículos agem como filtros de conteúdos, “as escolas [...] reproduzem as hierarquias social e econômica da sociedade mais ampla através do que aparentemente é um processo neutro de seleção e instrução [...]”, mas que, na verdade, tem uma intenção de controle e manutenção de poder por trás.

No Brasil, este jogo de interesses ficou evidente com o movimento conhecido como Todos Pela Educação (TPE), originário de institutos educacionais de grandes grupos

empresariais¹, que se diz apartidário, mas apoia-se em princípios do liberalismo econômico, e o movimento conservador de classe média conhecido como Escola Sem Partido (ESP), que tentou eliminar a dimensão intelectual e crítica do trabalho do professor, insinuando que estava se levando doutrinação esquerdista para as salas de aula (Penna; Ferreira, 2018), inclusive por meio da já referida “ideologia de gênero”. Gomes e Camargo (2021) mencionam a influência do ESP e suas demandas conservadoras que não favorecem o ensino de gênero. Segundo os autores este movimento busca controlar o conteúdo das aulas e censurar o debate sobre temas como gênero, sexualidade e direitos humanos. Segundo eles há uma convergência entre as demandas conservadoras do ESP e o que os autores definem como a ausência da abordagem das questões de gênero na BNCC. A tentativa destes grupos de influenciar o currículo escolar é a tentativa de manter e perpetuar suas ideologias².

Silva (2016) aborda a importância da análise crítica das relações de gênero na educação. A visibilidade do movimento e da teorização feminista forçou as perspectivas críticas em educação a concederem cada vez mais importância ao papel do gênero na produção da desigualdade. Antes a atenção da teoria crítica de currículo era exclusivamente voltada para as diferenças de classe. Este autor explica que a pedagogia feminista enfatizou a importância da diversidade e da diferença na educação, e da análise crítica das relações de poder entre diferentes culturas e sociedades. Antes destes questionamentos ganharem força e passarem a influenciar as composições curriculares, a escola costumava, além de apagar estas questões, reforçar muitas ideias de desigualdade: “os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais” (Silva, 2016, p. 92).

Assim, Silva (2016) destaca que as questões de gênero têm implicações que não são apenas de conhecimentos de conteúdos, mas também têm a ver com problemas e preocupações que devem ser debatidos e analisados para que se entenda melhor o local e a época em que se vive. A teoria educacional e curricular reconheceu a importância das questões de gênero e o autor aponta que isso se deve ao conceito de gênero ter sido introduzido pela teoria feminista, o que destacou a relação entre os sexos e impôs o foco da análise não somente nas mulheres como nos homens, que estão no polo de poder da relação. Para o autor

o currículo é [...] um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo

¹ Grupo Gerdau, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Leman, Fundação Bradesco e até mesmo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

² Afirmam Penna e Ferreira (2018) que estes grupos têm largo acesso à grande mídia e ao meio político, uma vez que mantêm-se sempre em trânsito nas bancadas legislativas e nos poderes executivos.

que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (Silva, 2016, p. 97).

Esta argumentação leva ao tema principal desta pesquisa. Entende-se que a existência de um documento que norteia os currículos de todo o Brasil, como é o caso da BNCC, deve abordar temas que não podem ser ignorados porque estão diretamente relacionados à problemas sociais que não podem se perpetuar, pois aprofundam as injustiças e ofendem profundamente os direitos humanos. As questões de gênero devem ser abordadas num documento curricular de tamanho peso. O componente História, por suas características críticas, não pode ignorá-lo. Da mesma forma, entende-se que o tema gênero, se fizer parte da BNCC de História, deve estar presente em toda a educação básica, sendo essencial nos anos finais do ensino fundamental, pois é nesta etapa que os jovens estão formando sua personalidade, passando por transformações biológicas, psicológicas e emocionais, e amadurecendo a ponto de compreender melhor as relações sociais (Brasil, 2013) e entender que a sociedade é composta por indivíduos e que todos devem usufruir de seus direitos e cumprir seus deveres.

2.3 A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa estabelecer uma base comum de objetos de conhecimento, habilidades e competências para toda a educação de nível básico nacional. Ela tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Aguiar e Dourado (2018) apresentando um histórico da BNCC, destacam que a temática da base não é um assunto novo, pois ela já estava prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, sendo ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Os autores mencionam que ao longo da história da organização da educação no país, surgiram propostas semelhantes à BNCC, como os "Guias Curriculares" na década de 1980 e os "Parâmetros Curriculares" nos anos 90. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já havia elaborado uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais. O CNE se dedicou ao cumprimento das competências atribuídas pela LDB para a definição das DCN e disto concretizou-se a BNCC.

A BNCC se autodenomina como um documento normativo que define aprendizagens essenciais e apesar de deixar explícito o seu caráter complementar, ressaltando a autonomia dos entes federativos para construir seus currículos e das escolas para elaborar suas propostas

pedagógicas, ela exerce uma óbvia influência nas decisões curriculares que serão seguidas pelas unidades escolares (Brasil, 2018).

Além disso, a influência de um documento como a BNCC ultrapassa a composição do currículo, influenciando todo o processo escolar e a educação em outras dimensões, uma vez que esta serve como base também para os exames nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Também os cursos superiores de formação de professores estão sobre sua abrangência, já que preparam os profissionais que atuarão na educação básica. Por esta perspectiva, percebe-se que a BNCC tem uma grande abrangência formativa em relação a todas as etapas da educação.

Penna e Ferreira (2018) apontam que a trajetória da BNCC envolveu escolhas políticas. O processo de desenvolvimento da BNCC começou em 2014, com a criação de Comissões Disciplinares compostas por especialistas e representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no objetivo de estabelecer um currículo comum para a educação básica no Brasil.

A primeira versão da BNCC foi publicada em 2015, mas enfrentou críticas e não foi bem recebida. Esta versão ganhou destaque negativamente devido à ausência de conteúdos na área de História. O Ministro da Educação inclusive vetou a divulgação desta área e exigiu sua reelaboração, afirmam Penna e Ferreira (2018). Segundo estes autores foi após as críticas e contestações iniciais que o governo ampliou a comissão com historiadores indicados pela ANPUH e estendeu o prazo para recebimento de sugestões.

Pinto Júnior, Silva e Cunha (2022) informam que a primeira versão da BNCC História foi publicada separadamente dos outros componentes curriculares em setembro de 2015. Os autores desta versão foram profissionais da educação básica e superior com forte ligação ao ensino de história, pesquisa acadêmica e docência em diversos níveis. A proposta buscava romper com a perspectiva eurocêntrica e reconhecer a diversidade étnica e cultural do Brasil, dando mais importância às leis 10.639/03 e 11.645/08. A segunda etapa levantou a discussão sobre a pertinência de uma base curricular comum:

Muito se debateu, ao longo de décadas, se o Brasil, por ser um país geograficamente tão vasto, socialmente tão desigual e culturalmente tão diverso, lograria produzir bons frutos com a proposição de um currículo nacional comum para a educação básica (Pinto Júnior; Silva; Cunha, 2022, p. 12).

Esta segunda versão do processo contou com a participação democrática, com debates que teriam sido promovidos pelo país e um portal para sugestões criado no site do Ministério da Educação (MEC). A divulgação do documento gerou críticas, especialmente da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que questionou a ideia de Nacional como "homogêneo", segundo Penna e Ferreira (2018). Estes autores informam ainda que a segunda versão da BNCC foi revisada para abordar algumas das preocupações levantadas, com a inclusão de historiadores na comissão responsável pelo currículo de História. As novas críticas que surgiram foram em relação ao sistema de participação via site e à falta de transparência no tratamento das contribuições, pois apesar da abertura para sugestões, não havia um retorno acerca disso, não ficando explícito se as sugestões eram ou não consideradas.

A terceira versão da BNCC foi divulgada em 6 de abril de 2017, sendo a versão vencedora, valoriza a cronologia como eixo organizador dos conteúdos, com foco na antiguidade clássica, contradizendo as versões anteriores que eram mais centradas no processo brasileiro. Segundo Penna e Ferreira (2018) esta terceira versão da BNCC enfatizou uma abordagem tradicional para o ensino de História, focando na história europeia e em uma divisão quadripartida (antiga, medieval, moderna e contemporânea). Esta versão final da BNCC manteve, portanto, uma abordagem conservadora e eurocêntrica em relação à História, o que gerou críticas adicionais. Ela é organizada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas (que inclui História).

No geral, o histórico da BNCC reflete um processo de desenvolvimento, revisão e controvérsia, com debates contínuos sobre seu impacto no ensino e na liberdade dos professores para moldarem seu currículo (Penna; Ferreira, 2018). As críticas da área de História são contundentes em relação a todo este processo:

Após [a] primeira versão ser vilipendiada por parte do campo disciplinar da História e rejeitada pelo poder oficial, na segunda e terceira versões, com novos atores, tratou-se de recompor rapidamente a tradição historiográfica, apresentando um rol de conteúdos e habilidades quase como se fosse extraído do sumário de um manual didático da década de 1960 (Pinto Júnior; Silva; Cunha, 2022, p. 22).

A instabilidade do momento político em que a base estava sendo construída e sua finalização podem tê-la influenciado. Para Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018) a BNCC está relacionada ao golpe à Presidente Dilma Rousseff porque foi implementada de forma arbitrária e praticamente sem diálogo com a sociedade civil, aproveitando-se do contexto de ruptura democrática. Além disso, a BNCC é vista como uma forma de atender aos interesses do capital, por conta de sua padronização em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Miskolci (2021) lembra que foi no contexto de oposição ao governo Dilma Rousseff que cresceram as disputas em torno da inclusão do termo "gênero" nos planos de educacionais. Segundo o autor, essas disputas permitiram que os "moralistas" encontrassem na retórica da

moralidade pública a oportunidade para articular sua vitória eleitoral. Eles usaram sua ideia de "ideologia de gênero" como um inimigo comum que se misturava a tudo: à agenda de direitos sexuais e reprodutivos, aos estudos de gênero, à presidente mulher de esquerda e à corrupção, contribuindo para intensificar a polarização política.

A impressão de Aguiar e Dourado (2018) sobre a BNCC é que ela faz parte de uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo governo Temer, visando dismantelar as conquistas democráticas e populares na educação. Os autores acreditam que a BNCC foi desenvolvida de forma centralizada e não participativa, priorizando especialistas em detrimento do diálogo com as comunidades educativas. Eles também argumentam que a aprovação da BNCC pelo CNE prejudicou a autonomia dos profissionais da educação e a formação dos estudantes.

Devido a estes argumentos é que julga-se importante que este documento aborde um tema de grande relevância social como é o tema gênero. Gomes e Camargo (2021) destacam a importância desta abordagem no ensino de história, argumentando que a abertura historiográfica atual permite a inclusão das relações de gênero nos conteúdos da disciplina. Eles afirmam que é necessário abordar questões de gênero e sua problemática social, histórica e cultural nas aulas de História, para que os estudantes possam compreender e refletir sobre a realidade que nos rodeia.

Segundo Ferrari (2021), a inclusão de gênero na BNCC deve ser entendida como uma escolha cultural, temporal e atravessada por relações de saber e de poder que estão em constante mudança. Ele indica a grande importância da BNCC como um documento que fornece diretrizes para a educação básica no Brasil, mas ressalta que o documento não deve ser tomado como um modelo obrigatório, mas como um convite para os professores pensarem o que pode ser incluído. Em seu entendimento, gênero não deveria ser ignorado nas aulas de História, estando ou não expresso na Base porque é um tema muito pertinente para a atualidade. O autor defende sua inclusão no currículo de História e afirma que isto deveria ser acompanhado por processos de formação docente, envolvendo um contexto de aprendizagem para os professores tratarem deste assunto com os alunos.

Na visão de Ferrari (2021), quanto ao ensino de História, uma abordagem de gênero na BNCC deveria combater as concepções errôneas de gênero e tratar este tema relacionando-o à divisão do trabalho pelo capitalismo. Ele ressalta, por exemplo, que é importante reconhecer que a dominação masculina já vem desde antes do capitalismo deixando o entendimento de que em História, o tema gênero deveria ser sempre relevante, não importa qual seja o período estudado.

Gomes e Camargo (2021) destacam que o debate sobre o gênero no ensino de História está cada vez mais vivo, porém, eles entendem que houve uma posição do governo a favor de se silenciar e não abordar as questões de gênero na BNCC. Segundo seu entendimento, isso revela uma falta de interesse em enfrentar as discriminações e violências relacionadas às questões de gênero. Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018, p. 4), por sua vez, denunciam que

a última versão da BNCC desconsidera temas sensíveis na sociedade e nas escolas, como a identidade de gênero e a diversidade sexual. E, ao se esquivar dessas questões, o MEC empodera forças conservadoras da sociedade, recrudescendo o machismo e as inúmeras formas de intolerâncias contra grupos sociais e pessoas.

A crítica de todos estes autores revela uma visão do poder do currículo escolar no enfrentamento de problemas sociais e demonstra, segundo suas percepções, uma falta de compromisso em promover a igualdade de gênero no contexto escolar. Diante da argumentação levantada, isto surge como uma dura verdade: ao deixar-se de lado uma importante categoria como gênero, perde-se a oportunidade de se analisar a realidade por uma visão ampla. Negar esta categoria de análise é promover o atraso refletido na opção pelo machismo, misoginia, dominação masculina, violência, injustiça e a desigualdade. É a consciente afirmação de uma mentira, como o uso de “ideologia de gênero”. É a escolha proposital da manutenção da ignorância em prejuízo aos estudos pertinentes de Scott, hooks e tantas outras pensadoras e pensadores que analisam a realidade por seus aspectos mais significativos e buscam transformá-la.

3 ANÁLISE DA BNCC

Esta análise baseia-se nas orientações para pesquisas qualitativas em educação que fazem uso de *Análise Documental* propostas por Lüdke e André (2018). A unidade de análise escolhida foi a *Unidade de Contexto*, aquela em que o pesquisador seleciona segmentos específicos do conteúdo (a BNCC versão final) para fazer a análise (neste caso, as partes referentes à História no Ensino Fundamental, Anos Finais), buscando a compreensão e interpretação contextual em que se apresentam termos, tópicos, temas ou determinados itens (neste caso, gênero) no recorte escolhido (Lüdke; André, 2018, apoiados em Holsti). Ao longo da análise alguns paralelos e comparações serão feitas com a primeira versão da base (Brasil, 2015), com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), os pareceres de Martha Abreu e Renilson Rosa Ribeiro (2016) e a carta da Associação Nacional de História - ANPUH (2017), que trata sobre a BNCC.

Para se chegar à Unidade de Contexto foram selecionadas partes específicas da BNCC. A seleção de textos e temas foi feita por meio de critérios de interesse para esta pesquisa. A versão final da Base é um documento denso, de 600 páginas, assim, descartou-se de início as partes específicas das etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Médio. Entende-se que tal análise seria dificultada na realidade do Ensino Médio, já que os conhecimentos de História estão diluídos por toda a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale lembrar que no Novo Ensino Médio não há sequer a obrigatoriedade deste componente estar presente em todas as séries desta etapa.

Houve, no entanto, o cuidado em manter-se todos os textos e dados que pudessem direta ou indiretamente fazer menção ao ensino de História ou a gênero nos textos introdutórios. Consideramos textos introdutórios os textos gerais sobre o Ensino Fundamental, os textos sobre a Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e os textos específicos sobre o Componente História nesta etapa. Após este tratamento, o cuidado foi em considerar todas as Habilidades, Competências e Unidades Temáticas e, por fim, tudo diretamente relacionado a História no Ensino Fundamental Anos Finais. Além disso, permaneceu toda a introdução da base, que conta seu histórico de elaboração, marcos legais, etc. Assim, analisou-se cerca de 50 páginas do documento original.

Analisando a Unidade de Contexto acima explicitada, a primeira constatação que se tem é de que o termo “gênero”, no sentido abordado nesta pesquisa, não surge de forma direta em nenhuma das partes do contexto analisado na versão definitiva da BNCC. Lembramos, entretanto, que a BNCC afirma estar fundamentada nas DCN, onde, nas diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, consta que “temas como saúde, sexualidade e gênero [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum [...]” e ainda: “entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (Brasil, 2013, p. 115). Desta análise preliminar já se percebe que a BNCC diverge de uma das fontes em que afirma se basear.

A constatação desta ausência na BNCC revela uma certa vitória dos movimentos ultraconservadores. Segundo Miskolci (2021), a aliança entre defensores do mercado contra o Estado, os que lutam contra a esquerda e aqueles que se dizem engajar pela defesa da família e das crianças potencializou a cruzada moral contra a “ideologia de gênero”. O autor afirma que

a censura ao termo “gênero” nos planos educacionais não foi mera questão semântica, mas ação deliberada de impedir o aprendizado de meios para a demanda de igualdade e autonomia por parte de mulheres, assim como o de

direitos fundamentais como segurança e respeito à própria vida no caso de homossexuais, pessoas trans, entre outras (Miskolci, 2021, p. 63).

Seffner e Felipe (2022, p. 335-336) afirmam que os debates sobre a “ideologia de gênero” levantados pela bancada religiosa do Congresso Nacional levaram à supressão de “[...] conceitos e termos que visibilizavam marcadores sociais associados às identidades culturais específicas, como raça-etnia, religiosidade, gênero e orientação sexual” do Plano nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Isto sem dúvida também influenciou o desenvolvimento da BNCC, no entanto, dos marcadores sociais citados, apenas gênero e orientação sexual foram completamente apagados da base.

Diante disto, para que a análise não fique restrita à negativa de não ter-se encontrado o termo gênero de modo explícito, consideram-se aqui temas que guardam semelhanças, como as categorias mulheres, mulher, sexualidade e diversidade.

Assim, apresentam-se no *Quadro 1*, de forma sintetizada, todas as referências a tais temas/expressões na versão definitiva da base, considerando as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades de História no Ensino Fundamental anos finais.

Quadro 1

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES			
Ano	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º ano	Trabalho e formas de organização social e cultural.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	Anarquismo e protagonismo feminino.	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais
	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	A questão da violência contra populações marginalizadas.	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas

			(negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
	A história recente.	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: BNCC (2018)

Ao analisar-se o texto das temáticas, objetos do conhecimento e habilidades resumidas no Quadro 1 infere-se um notável esforço para que não se referencie diretamente à categoria gênero, mesmo que esta possa abranger alguns aspectos tratados nesta versão da BNCC. Pelo menos o apagamento não é total, já que surgem de modo explícito os termos *mulheres*, *homossexuais* e *feminismo* ou, de modo generalizado, os termos *pluralidades* e *diversidades identitárias*. No entanto, percebe-se que é uma contemplação mínima, quando se tem em mente que são 99 as habilidades de História no ensino fundamental anos finais.

Entende-se também que a base de História não deveria se reduzir a mostrar o protagonismo feminino por meio de lutas sociais e tratar de combate à violência e preconceitos sem o devido contexto. Ela poderia ter promovido um ensino que apresentasse as diferenças históricas das relações entre os gêneros quando propõe, por exemplo, como competência específica de História “Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais [...]” (Brasil, 2018, p. 402). Como afirmado anteriormente, Pinsky (2010) entende que a abordagem de gênero enriquece a compreensão dos temas de História na sala de aula porque amplia as perspectivas de análise destes temas. Se a BNCC considerasse isto, estaria embasando outra competência específica do

componente que é “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 402).

Quanto às temáticas a BNCC associa os termos ligados a gênero a trabalho, violência, preconceito e conquista de direitos civis. Não foi possível detectar referência imediata entre os termos e questões como a histórica divergência na representação política feminina em relação à masculina, nem algo referente a desigualdades sociais ou à divisão sexual do trabalho.

São poucas as abordagens e elas demonstram aspectos contraditórios ou que revelam distância de ideias entre o que o texto da base prega nas *Competências Gerais da Educação Básica*, as competências da área, o texto introdutório da disciplina e o que foi resumido no Quadro 1. Nas competências da educação básica, por exemplo, há referência direta ao uso dos conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender criticamente a realidade e exaltação ao respeito e promoção dos direitos e dignidade humana com o intuito de se construir uma sociedade justa, democrática e cidadã. Desta forma, a BNCC usa um discurso que dá a entender uma valorização do pensamento crítico, da igualdade, do respeito ao outro e da diversidade, mas não reforça e nem apresenta de forma objetiva nenhum destes aspectos. Na verdade, ela omite estes temas quando deixa de abordar gênero.

Além disso, na seção que trata de currículos, a base afirma que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana [...] (Brasil, 2018, p. 19).

Esta colocação do documento, além de deslocar a abordagem de temas de grande relevância social para as escolas e redes de ensino, soa como um discurso disperso quando se percebe a relativa ausência de gênero e sua associação a diversos aspectos sociais que poderiam ser diretamente abordados na base pelo componente História. Uma abordagem explícita e direta seria um reforço institucional para que História colabore para que a realidade seja compreendida e que se valorize a dignidade humana e a democracia em nossa sociedade.

Os pontos destacados no quadro 1, porém, são escassos e simplificados, como se a base estivesse abordando superficialmente temas de grande relevância histórica, social e cultural e jogando a responsabilidade da abordagem de temas referentes à gênero para outras esferas de competência. Se não for para a própria BNCC apontar direcionamentos destes temas “que afetam a vida humana” questiona-se qual é a sua real pertinência, uma vez que os órgãos

estaduais e municipais de educação podem entender tais temas e interpretarem em seu currículo pela visão política ideológica de quem esteja no poder. Isso causaria muitas divergências interpretativas de temas de caráter geral, que interessam à sociedade brasileira como um todo.

Quando compara-se a versão final com a primeira versão não se percebem muitas diferenças quanto às abordagens de gênero em História. No entanto, enquanto a versão vitoriosa suprimiu completamente qualquer referência ao termo gênero em toda a sua extensão, a primeira versão o citava em variados pontos, como nos seus princípios orientadores, o que revelava uma avanço em relação à versão final. Na introdução constava que um dos princípios da base na educação seria permitir aos educandos

desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2015, p. 7).

Nesta versão inicial, conforme afirmamos, em História, não se tem alguma referência a este termo. No entanto, o termo gênero surgia em componentes como Educação Física, Arte, Biologia e Sociologia, geralmente acompanhado de classe social, etnia e até mesmo religião. Nestes componentes, gênero surge ora na educação infantil, ora na etapa do fundamental ou do ensino médio. Em História, em contraponto, definitivamente não se encontra. Há referências a termos que consideramos semelhantes, como “condição feminina” e “movimento de mulheres” nas competências deste componente, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2

HABILIDADES DE HISTÓRIA E.F. ANOS FINAIS RELACIONADAS Á GÊNERO DA 1ª VERSÃO DA BASE	
8º Ano	(CHHI8FOA119) Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e sua condição na contemporaneidade.
9º ano	(CHHI9FOA139) Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos indígenas, de movimento de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes.

Fonte: BNCC (2015)

Diante da comparação entre as versões, percebe-se que a abordagem desta versão inicial e da versão definitiva tem um ponto de convergência: a classificação conjunta dos movimentos de Mulheres junto aos movimentos Negro e Indígena. É possível entender que os elaboradores

de uma e outra versão consideram estes grupos como igualmente marginalizados. Não seria possível presumir o motivo de tal abordagem, nem seu impacto na sala de aula, mas não é irresponsável afirmar que isto pode levar à uma interpretação que generaliza estes grupos como se fossem um só, o que retira as particularidades de cada um. Este agrupamento também não demonstra ser por fins interseccionais.

Verifica-se, inclusive, que há um considerável número de Habilidades e Competências referentes a relações étnico-raciais e entende-se que isso se deve às Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 que alteraram a LDB e garantiram a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente. Para esta análise, entende-se que esta é uma oportunidade que não foi aproveitada para conectar gênero a tais temas.

Como os textos introdutórios dos componentes de ambas as versões da base são relativamente breves e as competências não são muito explicativas, não existe nenhum detalhamento, sugestão, nem direcionamento que aponte como estes temas que se aproximam de gênero devam ser trabalhados em sala de aula. De toda a análise aqui realizada, e considerando a proposta argumentada nesta pesquisa, a Habilidade CHHI8FOA119 (da primeira versão) é a que mais se aproximava da proposta de se analisar gênero não como um conteúdo curricular e sim como uma forma de análise histórica ampla e diversificada das abordagens tradicionais, onde as mudanças e permanências das mulheres na sociedade pudessem ser analisadas. Se o empenho empregado na elaboração da base fosse realmente o de ofertar um ensino eficaz para a vida social, habilidades como esta poderiam ter sido melhoradas e aprofundadas.

Alguns especialistas emitiram e publicaram suas concepções e considerações sobre a versão preliminar da BNCC e apesar destes pareceres constarem numa seção no site oficial da base, tem-se a impressão de que estes não foram considerados na versão definitiva. Martha Abreu, por exemplo, sugeriu uma revisão apurada das temáticas e conteúdos apresentados e distribuídos nos quatro eixos que constavam na primeira versão da base de História (1. Categorias, Noções e Conceitos; 2. Dimensão Política-Cidadã; 3. Representações do Tempo; 4. História do Brasil). A ampliação das temáticas serviria, segundo a historiadora, para uma maior adequação dos objetivos ao que se pretende propiciar e priorizar em termos de raciocínio e saber histórico. Assim, ela propôs que deveria “[...] ser mais enfatizada, em toda a proposta, a problemática da História das Mulheres e a perspectiva de gênero, aprofundando a compreensão da diversidade na História” (Abreu, 2016, p. 1). Além disso, a autora destaca a importância do diálogo com especialistas em áreas específicas da historiografia para a consolidação da BNCC,

ou seja, especialistas em gênero utilizado como categoria de análise histórica poderiam ter dado contribuições específicas e adequadas para a abordagem desta temática no ensino de História.

No parecer de Renilson Rosa Ribeiro destaca-se a importância de se "descolonizar" a educação escolar brasileira e de se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial, o que incluiria a temática de gênero e a história das mulheres. O autor é enfático e pontual em suas colocações e mesmo com certas críticas ele aponta que a primeira versão da base parecia cultivar uma certa ruptura com a vertente tradicional da história do Brasil. Esta quebra com a "narrativa da nação" abriria espaço para os "outros" que foram historicamente esquecidos: os indígenas, os negros e as mulheres. Com ajustes e melhorias no texto da primeira versão, reconhecendo os méritos do documento, Ribeiro (2016, p. 11) afirma que uma das potencialidades da base seria a "valorização de temáticas como luta contra racismo e xenofobia, direitos civis, movimentos sociais e questões de gênero para a formação cidadã e a consolidação de uma sociedade democrática" destacando a "[...] afirmação de questões como diversidade, pluralidade, respeito às diferenças [...]". Por fim, o autor enfatiza a necessidade de se dar mais ênfase às lutas, resistências, negociações e acordos envolvendo diferentes indivíduos e grupos ao longo da história do Brasil.

No fim, estas sugestões e a de tantos outros leitores críticos não foram ampliadas e nem aperfeiçoadas na versão final. Pelo contrário, percebe-se uma supressão do termo gênero e pouca ênfase nos estudos que contemplam as mulheres. Tais inconstâncias demonstram um processo consciente no ato de ignorar estas considerações e isto é notado quando se percebe que os leitores críticos da versão final não são os mesmos da primeira base, conforme apontam os créditos nas páginas finais do documento.

Em 2017, após a divulgação das três versões da BNCC, a ANPUH foi convidada a emitir um parecer crítico sobre a área de História na base. A carta da instituição é objetiva em seus apontamentos. Considerando a repercussão do componente curricular de História na construção da BNCC, a ANPUH destacou o quanto seria importante que a terceira versão da Base abordasse de forma abrangente temas como direitos humanos, diversidade cultural, combate à violência, questões de gênero e sexualidade. Além disso, este documento exigia que o currículo de História deveria promover a compreensão do saber histórico como uma produção científica e social, estimulando o debate crítico e a formação cidadã, oferecendo um repertório amplo de discussão, incluindo a história do tempo presente e garantindo uma educação democrática e que respeite as diferenças e a diversidade. Assim, temas como gênero e sexualidade, por exemplo, deveriam estar presentes de forma ampla e não superficial, devidamente conectados à realidade social atual.

Em resumo, esta análise aqui apresentada conduz ao desejo de que a BNCC, por ser uma realidade e por exercer grande influência no contexto educacional, e caso passe por uma reformulação, que ela contenha as devidas adequações que contemplem gênero enfatizando o protagonismo histórico das mulheres. Fica o entendimento de que isto, obviamente, não é uma questão burocrática, nem poderia ser realizada a curto prazo e sem o levantamento/ressurgimento de todo o embate social que esta atitude poderia gerar. Ainda assim, não é tolerável simplesmente o conformismo com a falta de abordagem de gênero ou com a sugestão da própria base de que certos temas sociais estejam exclusivamente sobre os ombros de outras entidades e unidades educacionais.

Acerca disso Seffner e Felipe (2022) afirmam que muitos professores já abordam questões de gênero e sexualidade em suas aulas por perceberem que este é um tema indissociável da vida humana. Os mesmos autores apontam a importância de se discutir corpo, gênero e sexualidade no ensino fundamental, apoiados em dados do Ipea e da Unicef, que indicam que a maioria das vítimas de violência sexual dentre crianças e adolescentes são meninas de 13 anos, idade correspondente a esta etapa da educação básica. Dados como estes que revelam problemas sociais graves fortalecem as discussões sobre gênero que os professores levantam espontaneamente em aula. Oficializar gênero no currículo seria, então, uma garantia do direito ao conhecimento que o estudante tem como membro de uma democracia em proveito de sua dignidade humana.

Enquanto esta realidade ideal não se concretiza, os professores de História podem aproveitar-se das brechas deixadas pela própria BNCC, explorando os termos semelhantes e enfatizando as habilidades, competências e objetos de conhecimento aqui destacados e perpassando gênero por todos os temas e conteúdos trabalhados para proporcionar ao estudante um conhecimento histórico irrestrito ao tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das argumentações e da análise levantadas neste trabalho tornou-se possível o entendimento de que não há na BNCC a apresentação de gênero conforme o conceito definido por Scott, ou seja, como a categoria de análise que promove amplas discussões acerca de aspectos socioculturais que interessam ao ensino de História contemporâneo, crítico e que pode promover a transformação social. Apesar disso, verificou-se que o documento aborda o papel das mulheres em certos períodos históricos, conectando-os com conteúdos sobre protagonismo feminino, a diversidade, os direitos humanos e a violência contra populações marginalizadas,

nos Objetos de Conhecimento, nas Habilidades e Competências referentes ao componente História nos anos finais do ensino fundamental.

Analisando criticamente estas abordagens da base, percebe-se uma certa superficialidade na forma como estes termos referentes à gênero foram apresentados no documento. Deste modo não foi possível detectar nenhuma indicação na BNCC de como estas abordagens devam ser trabalhadas nas práticas educativas em sala de aula, o que deixa os professores sem uma importante orientação.

Nota-se que houve um esforço consciente dos elaboradores da BNCC para que o tema gênero não fosse abordado de forma direta e adequada às demandas sociais e aos apontamentos de especialistas para um ensino de História eficaz. O “malabarismo” para o uso de termos que apenas se aproximam de gênero pode ser interpretado como uma falsa abordagem das questões relativas a este tema e marcam a vitória do conservadorismo a serviço da manutenção da ordem social vigente, reforçando as desigualdades de gênero e enfatizando as diferenças sociais.

Por fim, esta análise demonstra que o estudante de História dos anos finais do ensino fundamental de certa forma está sendo distanciado do seu direito de compreender melhor um tema de tão grande importância para si e para a sociedade, num momento de crescimento, mudanças e descobertas em sua vida pessoal e escolar. Conforme abordou-se neste trabalho, com esta lacuna na BNCC o tema gênero corre o risco de ficar fora não somente do currículo, como dos exames nacionais, dos cursos superiores de formação de professores e, conseqüentemente, das demandas sociais. Sua ausência do ambiente educacional é, em parte, sua ausência das políticas públicas. Sem o conhecimento básico sobre gênero, seus debates podem ser mal interpretados ao parecerem irrelevantes ou subversivos. Diante de tantas dificuldades que a educação enfrenta, tem-se nesta falta de abordagem de gênero na BNCC um entrave desnecessário e evitável, à melhoria da educação brasileira e da situação social do país de um modo geral.

Fontes

Base 1: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – *versão de apresentação*. Ministério da Educação; Consed; Undime. Brasil, 2015.

Base 3: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – *versão final*. Ministério da Educação; Consed; Undime. Brasil, 2018.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PARECER SOBRE A BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA. Martha Abreu (leitora crítica), 2016.

PARECER TÉCNICO ACERCA DO TEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – HISTÓRIA. Renilson Rosa Ribeiro (leitor crítico), 2016.

CARTA DA DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE: Reflexões e subsídios da Anpuh a respeito da BNCC. ANPUH-Brasil, 29 de novembro de 2017.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino)
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, ano 40, n. 77, set./dez. 2018. Disponível em: periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72680. Acesso em: 25 set. 2023.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **História, histórias**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/33344>. Acesso em: 25 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, Aguinaldo Rodrigues; CAMARGO, Isabel Camilo. Currículo de História: aspectos políticos, sociais e culturais e o silenciamento das relações de gênero. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 23, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/34188>. Acesso em: 25 out. 2023.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-256.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- hooks, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras negras)
- LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 235-236.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Batalhas morais**: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Cadernos da Diversidade)

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 259-263.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. **História pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 110-127.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-80.

_____. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2011. p. 65-98.

SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (org.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p. 281–300, dez. 2007.