


# Gênero, ensino de história e historiografia: debates contemporâneos

## Gender, history teaching and historiography: contemporary debates

Raquel Costa Antas\*

rca\_0912@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0591-2001>

**RESUMO** O presente artigo objetiva apresentar um debate sobre a perspectiva de gênero no ensino de história e na historiografia, a partir da história cultural. Dessa forma, foi dividido em três tópicos com o intuito de procurar compreender a expansão dos estudos de gênero na disciplina história, apresentando discussões no âmbito educacional. Conceitos como cultura histórica, consciência histórica e memória são apresentados como questões relevantes para o ensino de história, a partir de autores como Jörn Rüsen e Joel Candau. Debates sobre currículo, compreendido enquanto prática e teoria, também são apresentados. O trabalho conclui que, apesar da sua relevância, o campo de estudos de gênero ainda é incipiente no ensino de história.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de história, historiografia, gênero.

**ABSTRACT:** The present article aims to present a debate about the gender perspective in history teaching and historiography, based on cultural history. Thus, it was divided into three topics in order to try to understand the expansion of gender studies in the discipline of history, presenting discussions in the educational field. Concepts such as historical culture, historical consciousness, and memory are presented as relevant issues for the teaching of history, based on authors such as Jörn Rüsen and Joel Candau. Debates about curriculum, understood as practice and theory, are also presented. The paper concludes that, despite its relevance, the field of gender studies is still incipient in history teaching.

**KEYWORDS:** history teaching, historiography, gender.

### *Introdução*

**E**ste artigo pretende apresentar um breve debate acerca da inclusão da perspectiva de gênero no ensino de história e na historiografia. Os estudos de gênero têm se fortalecido como um campo que transversa diversas áreas do conhecimento, inclusive, a história. O ensino de história, por sua vez, é compreendido também como um campo de pesquisa com metodologias, problemas e objetos próprios. Já a historiografia, segundo José D'Assunção

---

\* Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), Especialista em História do Nordeste do Brasil pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Barros, “corresponde ao acúmulo do trabalho já realizado pelos historiadores e à reflexão mais sistemática sobre este trabalho” (BARROS, 2011, np).

É a partir desta compreensão que o debate aqui apresentado está estruturado. O foco da discussão sobre o ensino de história, neste trabalho, direciona-se para sua compreensão enquanto campo de pesquisa, deixando os debates acerca das questões e problemas específicos das práticas de ensino em suas diversas modalidades e níveis para outro momento, apesar da sua grande relevância.

Para Sebastián Plá:

Definir a la enseñanza de la historia como campo de investigación a partir de la relación que existe (íntima y extraña a la vez) entre la producción de conocimiento de la historiografía profesional y la historia enseñada mucho más allá de las fronteras universitarias. Esta interrelación es bastante más compleja de lo que se tiende a suponer, ya que puede ser un trampolín a la problematización de la enseñanza de la historia o ser un serio obstáculo para su desarrollo. Todo depende de cómo queramos concebir las fronteras disciplinares de la historia, si rígidas, estables y claramente definidas o flexibles, porosas e indefinidas. (PLÁ, 2012, p. 164).

Segundo Leticia Mistura e Flávia Caimi (2020), o ensino de história configura-se como um campo de estudos, não se limitando apenas a ser compreendido como objeto. Na realidade, vários são os objetos que compõem esse campo de estudos que possui objetivos e metodologias próprias. Ou seja, o ensino de história é complexo e abarca questões relacionadas às metodologias de ensino, currículo, formação e saberes docentes, conteúdos históricos, avaliação, etc.

Neste trabalho, buscamos apresentar debates relacionados à inclusão dos estudos de gênero tanto na historiografia quanto no campo do ensino de história, o que reverbera nas metodologias, objetos, perspectivas e fontes, impactando nas práticas docentes do cotidiano escolar e na formação de professoras/es de história.

Optamos por focar nossa discussão na dimensão da história cultural, uma vez que os estudos de gênero adentram na disciplina através da história das mulheres, ligada sobretudo à história cultural e social, conforme Jaqueline Zarbato (2015) e Nucia Oliveira (2017). Ou seja, foi através do domínio da história das mulheres, sobretudo a partir da década de 1970, que as temáticas relacionadas ao campo de estudos de gênero ingressam na historiografia. Murilo Silva (2019) afirma que inicialmente a preocupação era dar visibilidade e ‘ouvir as vozes’ das mulheres, focando nas experiências cotidianas como um fato histórico a ser descoberto e descrito.

Com o surgimento e a consolidação do campo dos estudos de gênero (no final da década de 1980 e com mais expressão na década de 1990) houve o desligamento das categorias “mulher” e “mulheres” (a qual incluía a perspectiva da diversidade), ampliando-se para outras questões relacionadas ao sistema sexo-gênero. Para Teresa de Lauretis (2019), entende-se por sistema sexo-gênero a estrutura conceitual que compreende gênero como uma representação de cada indivíduo em termos de uma relação social que preexiste ao próprio indivíduo e é estruturada sobre a oposição rígida de dois sexos biológicos. Dessa forma, o sistema sexo-gênero é tanto construção sociocultural quanto aparato semiótico pois é um sistema de representação que atribui significado a indivíduos inseridos em sociedade.

A partir do exposto, o artigo foi dividido em três tópicos para melhor estruturar o debate. O primeiro tópico intitulado “Sobre gênero e história cultural” objetiva abordar como os estudos de gênero se aproximaram da historiografia. O segundo tópico “Debates no âmbito da educação” direciona-se à inclusão / ausência das temáticas de gênero na esfera educacional. Já o terceiro tópico, “Sobre ensino de história”, volta-se para debates concernentes ao campo do ensino de história.

A proposta deste trabalho é debater sobre a inclusão do campo de estudos de gênero tanto na historiografia quanto no ensino de história como forma de compreender em que medida os estudos de gênero, através do ensino, podem contribuir para a construção de elementos constitutivos do conhecimento histórico, tratando o presente como resultado de vários processos, vivências e perspectivas de diversos sujeitos. Dessa forma, foi realizada a opção por apresentar uma discussão teórica a respeito da temática.

### *Sobre gênero e história cultural*

O conceito de gênero carrega em si práticas e representações plurais sobre as identidades de gênero e sexualidades, compreendendo que estas são variáveis nas diversas sociedades e tempos históricos. Segundo Peter Burke (2005), o uso dos conceitos de práticas e representações (assim como o de gênero) ganha força na historiografia, sobretudo na dimensão da história cultural, a partir de 1980 com a chamada nova história cultural.

Sandra Pesavento afirma que:

Ora, esta História Cultural, debruça-se ela sobre a escrita do texto, sobre a edição do livro ou sobre a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tentar atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite, inclusive, pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o Historiador como

o leitor diante de uma alteridade de sentidos perante o mundo (PESAVENTO, 2005, p. 42).

Roger Chartier pontua que a história cultural “articula a constituição de novas áreas de pesquisa com a fidelidade aos postulados da história social” (CHARTIER, 1991, p. 175). Dessa forma, a partir da chamada crise dos paradigmas do final do século XX a disciplina história se renova trazendo novos objetos, conceitos, temas e fontes, estabelecendo um diálogo com outras áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia, psicologia etc. Segundo o autor:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 183-184).

O debate das relações de gênero está alinhado, como dito, com a perspectiva da história cultural que contribui para a compreensão de fenômenos sociais que aparentemente parecem naturais (BURKE, 2005). No senso comum da sociedade as performances de gênero e sexualidade (fatores constitutivos das identidades dos sujeitos) são compreendidas como naturais e essencialmente ligadas aos seus respectivos sexos biológicos. As contribuições da história cultural possibilitaram debates que deslocassem a compreensão do natural e passassem a ser entendidas como construções culturais em uma dada sociedade, situadas historicamente.

O feminismo traz implicações amplas para história cultural pois visa desnudar a dominação masculina trazendo a perspectiva das mulheres para a narrativa histórica, o que é invisibilizado na narrativa tradicional (BURKE, 2005). Bourdieu afirma que:

(...) é preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos históricos responsáveis pela des-historização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes. Colocar o problema nesses termos é marcar um progresso na ordem do conhecimento, que pode estar no princípio de um progresso decisivo na ordem da ação. Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a família, a igreja, a escola (...) (BOURDIEU, 2017, p. 8).

As historiadoras feministas buscaram trazer não apenas a visibilidade das mulheres na história, mas também abordar uma perspectiva feminista. Ou seja, um ponto de vista que descola o olhar dos considerados sujeitos agentes tradicionais da história (sobretudo homens

brancos cisheterossexuais<sup>1</sup>). Esta mudança de perspectiva contribuiu para que historiadoras/es tomassem ciência de que um mesmo evento pode ser compreendido por pontos de vista diferentes.

Como já dito anteriormente, foi através do domínio da história das mulheres, desenvolvido tanto nas dimensões da história cultural e social, que as temáticas relacionadas ao campo de estudos de gênero ingressaram na historiografia. Foi com o uso da categoria “mulher” e posteriormente “mulheres” (utilizada para designar a heterogeneidade dando visibilidade às diversas formas de opressão como classe e raça), que as historiadoras/es incluíram na narrativa tradicional da história da humanidade a presença das mulheres.

Joana Maria Pedro afirma que:

Entre as historiadoras e os historiadores que passaram a seguir a tradição da historiografia dos Annales – que pretendia ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns –, tornou-se mais fácil escrever uma história que incluísse as mulheres. A proposta do método regressivo de Marc Bloch no seu livro-testamento “O ofício do Historiador”, permite-nos pensar no passado não só pelas questões do presente, como, também, observar outras fontes, além das unicamente oficiais e narrativas. Assim, com os pés plantados no seu tempo, a historiadora ou o historiador que se engaja nesta tradição não poderia ficar alheia (sic) aos movimentos sociais das mulheres em suas múltiplas configurações, nos múltiplos feminismos que, desde meados do século XIX, reivindicavam direitos e o fim das hierarquias baseadas no sexo (PEDRO, 2005, p. 85).

Com o surgimento da categoria “gênero” no movimento feminista, fazendo a distinção entre sexo e gênero na busca por explicações para a subordinação das mulheres em diversas culturas, algumas historiadoras que estavam escrevendo sobre a história das mulheres passaram a fazer uso da categoria “gênero” inspiradas em sua maioria pela publicação de Joan Scott: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil em 1990 (PEDRO, 2005).

Segundo Joan Scott,

gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1995, p. 86).

Dessa forma, podemos compreender que gênero é um saber construído a partir de diferenças sexuais, ligado a organizações sociais, elaborado de forma relacional e oriundo de

<sup>1</sup> Referente a cisgenderidade (condição a qual a identidade de gênero corresponde ao sexo biológico atribuído no nascimento) e a heterossexualidade.

disputas políticas onde as relações de poder, de dominação e subordinação são construídas. Para Scott, “o uso do ‘gênero’ coloca ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). Podemos assim afirmar que gênero é utilizado para designar construções socioculturais a partir de corpos sexuados, imputando-lhes diferenças desde o nascimento.

Analisando a historiografia a partir desta categoria, a disciplina história passa a ser compreendida como um dos fatores de produção da diferença sexual, uma vez que a narrativa histórica não pode ser considerada neutra quando enfatiza eventos protagonizados por homens brancos cisheterossexuais em detrimento de outros sujeitos; sendo, portanto, generificada (PEDRO, 2005).

Para além das contribuições de Scott, outras/os autoras/es tem incorporado novas discussões no campo de estudos de gênero como, por exemplo, Judith Butler que passou a compreender o gênero como um efeito discursivo e o sexo como um efeito do gênero. Entretanto, esta questão inicia outros debates que perpassam aos objetivos deste artigo e, dessa forma, deixaremos para outro momento. Contudo, este exemplo serve para elucidar o quanto o campo de estudos de gênero é complexo e pode ser compreendido através de diversas perspectivas.

### *Debates no âmbito da educação*

A partir de problemáticas da atualidade e de demandas dos movimentos sociais, sobretudo de reivindicações de mulheres e pessoas LGBTQIA+<sup>2</sup>, as teorias pós-críticas do currículo {como a pedagogia feminista e o multiculturalismo – que transfere a compreensão da diversidade cultural para o terreno político, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2015)} trouxeram o debate da inclusão da perspectiva de gênero para o ambiente escolar.

As escolas, assim como outras esferas da sociedade, são marcadas pelas relações de gênero e sexualidade e estas, silenciadas ou não, estão presentes na construção das identidades dos sujeitos e caracterizam suas relações. Conforme ressalta Louro, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as condições de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2014, p. 84). Em outros termos, nos ambientes educacionais as diferenças sociais são vividas e (re)produzidas (ANTAS, 2018).

<sup>2</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e demais.

## Segundo Alexandre Bortolini:

Falar sobre gênero não significa falar "de mulher", mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias "mulher" e "homem". Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos (BORTOLINI, 2011, p. 29).

Quando falamos em gênero devemos levar em consideração que essa perspectiva relacional é construída culturalmente em determinadas sociedades e tempos históricos, e faz-se a partir de corpos sexuados. Ou seja, não podemos nos furtar da biologia, porém devemos ter a clareza de que as caracterizações dos atributos biológicos e a forma de compreendê-los são representações situadas historicamente.

As teorias de gênero são ferramentas teóricas e políticas que desestabilizam “certezas” historicamente e culturalmente instituídas através de inúmeros discursos construídos em diversas áreas do conhecimento, tanto científicos quanto religiosos (ANTAS, 2018). Abalam o quê o senso comum compreende por masculinidade e feminilidade, compreendendo esses comportamentos como construções culturais desenvolvidas ao longo da história (FELIPE, 2007). Dessa forma, afirmamos que gênero é um constituinte das identidades dos sujeitos que interfere nas suas trajetórias nos âmbitos individuais e coletivos.

## Jane Felipe afirma que:

As conexões entre gênero e sexualidade, nas suas mais variadas formas de expressão – rituais, fantasias, linguagens – devem ser entendidas como processos que se constroem na cultura, em um determinado tempo histórico, portanto, passíveis de transformações. No entanto, é interessante observar o quanto concepções pautadas na idéia de “essência” ou “natureza” são ainda hoje muito veiculadas, na tentativa de justificar todo e qualquer comportamento relacionado às masculinidades e às feminilidades. Dificilmente as pessoas se dão conta dos inúmeros e minuciosos investimentos feitos para que os sujeitos sejam produzidos e subjetivados desta ou daquela forma, de acordo com as expectativas sociais do grupo qual pertencem. Esse amplo e quase imperceptível processo educativo que vai se delineando ao longo do tempo, dá-se nas mais variadas instâncias de formação: na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc., produzindo então inúmeras desigualdades, na medida em que valoriza alguns comportamentos em detrimento de outros (FELIPE, 2007, p.84).

As instituições de ensino não devem se eximir de abordar temáticas ligadas às identidades, seja de forma curricular ou extracurricular, implícita ou explícita. Segundo Louro (2014), as identidades são compostas por várias categorias sociais (raça, gênero, classe social,



sexualidade etc.) sem que exista prevalência de uma sobre a outra. Por isso, compreender os sujeitos significa compreender também suas múltiplas identidades e as várias categorias que as compõem de forma interligada e interdependente.

Ratificando este posicionamento, o documento Informe Brasil - Gênero e Educação<sup>3</sup> recomenda a construção de políticas públicas educacionais que visem o fomento da equidade de gênero como estratégia de superação de obstáculos que impactam diretamente nas trajetórias educacionais de mulheres e homens, a partir da perspectiva interseccional que considera o fenômeno das multidiscriminações — raça/etnia, sexualidade, gênero, renda, deficiência etc. (CARREIRA, 2016).

Entretanto, recentemente o Brasil viveu momentos de avanços conservadores nas esferas políticas, econômicas e sociais, inclusive no que diz respeito à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na educação do país. Neste cenário político brasileiro, onde movimentos conservadores ganharam força e representatividade política em diversas instâncias, as questões ligadas a gênero (sobretudo no âmbito educacional) foram reiteradamente alocadas como um mal à moral e aos costumes, sendo portanto combatidas.

Tais movimentos conservadores vêm travando uma forte batalha no que se refere a silenciar e perseguir àquelas e aqueles que insistem na importância da inclusão dessas temáticas no ambiente escolar. Como exemplo, podemos citar o Movimento Brasil Livre e o Escola Sem Partido, grupos fundamentalistas religiosos que possuem forte representação no Congresso Nacional e a gestão do ex-Presidente da República Jair Bolsonaro que expressa e repetidamente demonstrou contrariedade à inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas escolas.

Nomeado equivocadamente de “ideologia de gênero”, este pseudoconceito — como caracterizam Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2016) — está relacionado a ideias distorcidas e falaciosas, oriundas do senso comum da sociedade, a respeito do conceito de gênero. Tal pseudoconceito causou (e ainda causa) verdadeiros pavores nos setores conservadores da população brasileira, desde sua visibilidade e ampla divulgação na segunda década do século XXI.

Segundo Maria do Carmo Santos:

Gênero e sexualidade no contexto educacional são discussões e estudos recentes que representam categorias de luta de movimentos sociais,

<sup>3</sup> Documento construído no âmbito da sociedade civil, lançado em 2011 e atualizado em 2013, marco da Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória: <http://educacion-no-sexista.org>



acadêmicos e profissionais e também de parte da sociedade pela defesa de suas abordagens nos currículos. A tensão que envolve essas categorias no campo da educação, sobretudo nos últimos anos, diz respeito às resistências conservadoras que buscam negar a dimensão cultural nos currículos da educação, principalmente em gênero e sexualidade (SANTOS, 2016, p. 21).

Foi neste cenário de avanço do conservadorismo que ocorreu a supressão dos conceitos de gênero e diversidade sexual em importantes documentos orientadores da educação no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Apesar disto, o Brasil não deve se refutar de tratar das temáticas de gênero no âmbito educacional pois é signatário em vários documentos internacionais que destacam a importância da inclusão de uma agenda ligada às questões de gênero.

Como exemplo, podemos citar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000) da Organização das Nações Unidas (ONU) que elenca entre suas metas “oferecer educação básica de qualidade para todos” e “promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres” e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que tem como um de seus objetivos “fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos” (ONU, 1997 apud BRASIL, 2007, p. 24). Além disto, destacamos também as recomendações da Revisão Periódica Universal (2017) do Conselho de Direitos Humanos da ONU (3ª ciclo) que visa garantir o combate à desigualdade de gênero e a integração da educação em direitos humanos nos currículos escolares como estratégia de redução de crimes de ódio contra a população LGBTQIA+.

Em meio a este embate no âmbito educacional as pautas de gênero têm se expandido tanto nos movimentos sociais quanto na academia. Como já dito anteriormente, os estudos de gênero têm se fortalecido enquanto campo em diversas áreas do conhecimento, incluindo a história.

Esta consolidação pode ser verificada sobretudo a partir das seguintes questões:

01. Aumento do número de pesquisas relacionadas à temática nos últimos anos; 02. Criação do grupo de trabalho na ANPUH<sup>4</sup> — GT Estudos de Gênero, em 25 de julho de 2001 durante o XXI Simpósio Nacional da ANPUH realizado em Niterói (RJ); 03. Surgimento de linhas de pesquisa relacionadas às temáticas de gênero em programas de pós-graduação por todo o Brasil, como as linhas “**Histórias Entrecruzadas de Subjetividades, Gênero e Poder**” da

---

<sup>4</sup> Associação Nacional de História

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e “Políticas, Instituições e Gênero” da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esta consolidação e expansão do campo de estudos de gênero interfere tanto na historiografia quanto também no ensino de história.

### *Sobre ensino de história*

O ensino de história é caracterizado por uma complexidade de processos no ensino-aprendizagem que compreendem desde as escolhas docentes no dia a dia, as relações professor/a-estudante, as metodologias e os recursos didáticos, além das distintas realidades dos sujeitos. O aprendizado histórico deve ser compreendido como uma experiência formativa que extrapola a simples acumulação de conhecimentos.

A formação histórica não é uma mera sobreposição de informações e dados, mas deve ser compreendida através dos conceitos de memória, consciência histórica e cultura histórica, segundo Larissa Costard (2017). A memória está relacionada com aquilo que a sociedade estipula que deve ser lembrado em detrimento do que pode ou deve ser esquecido. A este respeito, Joel Candau afirma que:

(...) a necessidade de recordar é, portanto, real, mesmo que apenas para que não nos tornemos seres ‘pobres e vazios’. Mas na realidade, mais do que necessidade de memória, o que parece existir é uma necessidade metamemorial, ou seja, uma necessidade da ideia de memória que se manifesta sob múltiplas modalidades nas sociedades modernas. Essa necessidade é indissociável da busca pelo esquecimento que ocorre concomitantemente ao lembrar (CANDAU, 2011, p. 126).

A cultura histórica não seria apenas o conhecimento histórico formalmente produzido, mas a junção deste com identidades coletivas, política, estética etc. Para Jörn Rüsen:

*A cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana.* Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

Já a consciência histórica seria a capacidade de atribuir significado à experiência humana no tempo. Segundo o citado autor, “a consciência humana do tempo é uma imbricação complexa de memória e expectativa. O horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à expectativa do futuro” (RÜSEN, 2015, p. 219).

Dessa forma, podemos afirmar que o conhecimento histórico escolar produzido a partir dos conceitos de memória, consciência histórica e cultura histórica, acima elucidados, interferem diretamente para a compreensão e significados da experiência humana no tempo, dialogando diretamente com a memória social (aquilo que é lembrado e esquecido) e com as narrativas construídas através dos trabalhos historiográficos.

É importante ressaltar que o saber histórico escolar não deve ser limitado a transposição dos conhecimentos produzidos na academia, mas pode ser compreendido a partir das relações e dinâmicas estabelecidas neste ambiente. Ou seja, é constituído na e para a escola. O saber histórico escolar possui características, objetivos e métodos próprios que dialogam com os conteúdos concernentes à disciplina de referência.

Os currículos escolares de história (sejam formais ou oriundos da prática docente), ao elencar aquilo que deve ser ou não pautado, são compreendidos como um artefato cultural atravessado por aspectos políticos, sociais e culturais que são historicamente situados. Os currículos determinam que saberes são considerados desejáveis e nesta trama as estruturas de poder estão materializadas, inclusive no que se refere às relações de gênero.

A inclusão de narrativas históricas que desloquem as tradicionais narrativas construídas por homens brancos cisheterossexuais no ensino de história provoca um deslocamento deste centro. Este fenômeno produz modificações nos âmbitos da memória, cultura e consciência históricas. Este desafio teórico de refletir sobre as experiências de outros sujeitos históricos (que comumente estão “esquecidos”) traz, segundo Scott, uma “conexão entre a história passada e a prática histórica presente” (SCOTT, 1995, p. 74).

A mudança de práticas pedagógicas e currículos para transformação do pensamento hegemônico que caracteriza as relações sociais produtoras de hierarquias e privilégios é urgente. Segundo perspectivas multiculturalistas críticas, é imprescindível localizar e questionar os fatores produtores de desigualdades constituintes das relações de poder.

Tomaz Tadeu da Silva afirma o seguinte:

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas

através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2015, p. 88).

O currículo, tanto na teoria quanto na prática, é permeado por concepções de sociedade. Ou seja, reflete a cultura e o tempo histórico dos sujeitos. Por conseguinte, reverbera entendimentos de educação que constroem o processo educativo. O currículo é uma construção social regida por relações de poder presentes na prática pedagógica e na sociedade em geral. “Desse modo, o currículo é permeado por conflitos, lutas políticas que se complexificam no movimento de validação das diferenças no espaço pedagógico” (SANTOS, 2016, p.88).

Apesar de compreendermos que as diferenças de gênero são produzidas em práticas sociais mais amplas que a esfera educacional, consideramos que um currículo mais plural — que compreenda as multiplicidades e desnaturalize comportamentos considerados típicos para cada gênero — pode contribuir para uma educação mais inclusiva e equânime.

As instituições de ensino são espaços de (re)produção de valores, normas e relações hierarquizantes que são vivenciadas em outros espaços da sociedade. A educação formal, com todo seu dinamismo, é um espaço de acesso a conhecimentos (mesmo que estes sejam controlados e previamente estabelecidos) e conseqüentemente também pode ser visto como um lugar de potencial transformação social (UNBEHAUN, 2014).

É um grande desafio para a escola ser um espaço de convivência e diálogo, quebrando paradigmas, hierarquizações e exclusões que permeiam as vivências e as relações dos sujeitos. O ponto central deste desafio é tornar a escola um ambiente para todas as pessoas mediando as contradições, as divergências e os conflitos que atravessam as relações de poder entre esses sujeitos, levando em consideração que a educação é um direito e a escola é um espaço público.

Uma das formas de combater preconceitos, hierarquias e privilégios é identificar epistemologias dominantes que elencam saberes como desejáveis e positivos em detrimento de outros, em espaços como os currículos e livros didáticos por exemplo. Tais epistemologias dominantes transformam esses recursos didáticos em artefatos de (re)produção de poder. Ou seja, instrumentos de dominação que instituem comportamentos padronizados de gênero e sexualidade.

Para Pierre Bourdieu as estruturas de dominação são produzidas pelo poder simbólico que é considerado um poder invisível. “Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são

estruturados” (BOURDIEU, 1989, p.10) As estruturas estruturantes seriam os instrumentos de conhecimento e construção do mundo objetivo e as estruturas estruturadas seriam os meios de comunicação como as culturas, as línguas, as condutas e os discursos. O poder simbólico se manifesta tanto entre quem exerce o poder quanto entre aquelas/es que estão sujeitas/os a tal.

A inserção deste debate no ensino de história contribui para o deslocamento da perspectiva dominante. Vale ressaltar que a simples visibilidade dos marcadores de desigualdade não possibilita a compreensão de práticas e narrativas que tecem sua produção. É imprescindível historicizar e entender como os mecanismos de desigualdades foram construídos e assim desnaturalizá-los. As normativas curriculares que adotam as perspectivas de gênero são importantes para deslocar concepções de narrativas históricas sustentadas por estruturas androcêntricas e cisheteronormativas, desconstruindo, desnaturalizando e desessencializando o sistema sexo-gênero.

Pensar as relações entre gênero e ensino de História não pode se limitar a escolha de um ou outro conteúdo. A memória primeira que devemos fazer defeituosa, que devemos desestabilizar, é a mesma que legitima nosso campo de atuação. Devemos inquirir e desnaturalizar os procedimentos que determinam o que é ou não histórico. Não se trata, apenas, de demonstrar que as mulheres participaram deste ou daquele evento, que apesar de ocuparem lugar secundário, ou não; aparecerem nos materiais didáticos, que sua presença pode ser percebida em fontes e que suas possibilidades de ação, muitas vezes, restringiam-se aos espaços privados. Ainda que tais abordagens sejam de fundamental importância, devemos também questionar, por exemplo, a preponderância de eventos públicos e de processos políticos na narrativa da História escolar. Eventos e processos esses, vale ressaltar, que visibilizam seus partícipes oficiais, comumente, homens. Que ressaltam predicados historicamente atribuídos ao masculino (a uma concepção heteronormativa de masculino) (CUBAS, 2017, p.81).

A inserção da perspectiva de gênero no ensino de história visa problematizar as relações de gênero e sexualidades, as construções das identidades, as vivências dos sujeitos, além de abordar discussões sobre práticas e representações de masculinidades e feminilidades ao longo do tempo histórico, além de trazer as vozes de sujeitos invisibilizados para a narrativa histórica. Mas mais do que isso: Ao reconhecer o gênero como elemento constituinte dos sujeitos históricos, faz-se necessário compreender que os conhecimentos são produzidos em espaços generificados.

É insuficiente, apesar da sua fundamental importância, apenas incorporar nos currículos informações sobre as vivências e atuações nos processos históricos de mulheres e outros sujeitos invisibilizados pela narrativa histórica tradicional. É necessário problematizar fontes e recursos didáticos a fim de desconstruir estereótipos de gênero e sexualidade,

possibilitando a inserção de outras abordagens para além das estruturas do androcentrismo e da cisheteronormatividade.

### *Considerações finais*

As discussões referentes ao ensino de história que foram apresentadas no decorrer deste artigo dialogam com os aportes teóricos da história cultural, trazendo novas perspectivas e rompendo com ideias que se limitam a pensar o ensino de história apenas a partir dos métodos, passando a compreendê-lo como um campo de pesquisa complexo.

Como afirma Thais Fonseca (2017), para se entender a complexidade das relações presentes na escola é imprescindível compreendê-las a partir de representações políticas, do imaginário, dos interesses, das disputas e das referências culturais que estão presentes nas ações dos sujeitos envolvidos. Estas questões compõem as práticas docentes e os currículos. Toda esta complexidade dá corpo ao campo do ensino de história, que agrega também a formação docente. Sendo assim, é relevante a inclusão da perspectiva de gênero no ensino de história e na própria historiografia para desmistificar a abordagem da história única, trazendo novas perspectivas, olhares e questionamentos, incluindo sujeitos e narrativas outras.

A utilização da categoria gênero por historiadoras/es tanto na produção de conhecimento acadêmico quanto na construção do saber escolar (através de currículos, saberes, práticas e recursos didáticos) é algo que tem tido cada vez mais visibilidade, apesar da retirada do conceito de gênero em importantes documentos e legislações educacionais do país e da diminuição da carga horária da disciplina história na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que limita ainda mais os currículos.

A inclusão de temáticas relacionadas às perspectivas de gênero e sexualidade na educação básica tem sido constantemente pauta nas demandas de movimentos sociais, sobretudo feminista e da população LGBTQIA+. Tais temáticas são bastante relevantes para desnaturalizar estereótipos e combater preconceitos, exclusões e desigualdades, o que contribui para uma educação mais democrática e equânime. Entretanto, apesar da sua importância, muitas vezes, essas temáticas só emergem no ensino de história na educação básica e na formação docente quando há professoras/es sensíveis a tais, uma vez que não existe legislação educacional específica direcionada para esta finalidade na atualidade.

Cabe às/aos profissionais da história que produzem conhecimentos acadêmicos e conhecimentos escolares (como dito, apesar das suas aproximações possuem características

próprias) observar, analisar, compreender e pontuar como os marcadores sociais produtores de diferenças de gênero e sexualidade são construídos culturalmente, a fim de refutar práticas que reforcem estereótipos e preconceitos.

Questionar verdades socialmente sedimentadas, fundantes de relações de poder que sustentam estruturas de subordinação de mulheres e pessoas LGBTQIA+, que segregam todas/os aquelas/as que escapam ao sistema cisheteronormativo contribui tanto para narrativas histórias com perspectivas mais amplas quanto pode colaborar para saberes escolares menos excludentes.

## Referências Bibliográficas

ANTAS, Raquel Costa. *Perspectiva de Gênero na Escola: Vivências a Partir de Uma Política Pública do Estado de Pernambuco*. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018. Disponível em: [https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-pgge\\_upl/THESIS/65/dissertao\\_raquel\\_costa\\_antas\\_pdf\\_20181127154243665.pdf](https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-pgge_upl/THESIS/65/dissertao_raquel_costa_antas_pdf_20181127154243665.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. 1. Princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORBA, Andressa da Silva; SILVA, Bibiana Harrote Pereira da; TEDESCO, Caio. Gênero e ensino de história: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS). *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/82576/51675>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 123, Maringá, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BOURDIEU, Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre et al. *O poder simbólico*. 1989.

BOURDIEU. *A Dominação Masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner – 4ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução: Sérgio Goes de Paula – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: Sobre os Limites Discursivos do “Sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, p. 153-172

CANDAU, O jogo social da memória e da identidade (1). In CANDAU, Joël. *Memória e identidade*; tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

CARREIRA, Denise et al. *Gênero e Educação: Fortalecendo uma Agenda para as Políticas Educacionais*, São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.



- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. *Fronteiras & Debates*, Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- CUBAS, Caroline Jaques. Gênero e Ensino de história: demandas de um tempo presente. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes da; BRISTOT, Lidia Schneider [org.]. *Histórias de gênero*, 1.ed. – São Paulo: Verona, 2017.
- FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *ProPosições*, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. 4ª ed.; 2. reimp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista*, 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, p. 09-34.
- MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *Escritas do Tempo*, 2(5), 2020, pp. 92-116. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1335>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”. *Revista História Hoje*, v. 6, nº 12, 2017, p. 231-249. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/383>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *HISTÓRIA*, SÃO PAULO, v.24, N.1, 2005, p.77-98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, Revista de historia y ciencias sociales, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, pp. 161-184. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- RIBEIRO, Allan Alves da Mata; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Relações de gênero no livro didático de História: a disputa entre a norma e os costumes em 2007 e 2015. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 30, e0205, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312302020e0205>. Acesso em: 30 nov. 2022.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins, Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. *As Contribuições do Currículo da Formação Para a Prática Pedagógica Docente com Gênero e Sexualidade na Educação Básica*. 2016. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18263>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul. / dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Murilo Borges. **Mulheres negras e plurais: gênero, raça e sexualidade em Goyaz, século XIX**. 2019. 252 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27620>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*, 3. Ed.; 7. Reimp., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

UNBEHAUM, Sandra G. *As Questões de Gênero na Formação Inicial de Docentes: Tensões no Campo da Educação*. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9805>. Acesso em: 30 nov. 2022.

VIANNA, Claudia Pereira. Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: Um Diálogo com a Produção Acadêmica. *Pró-Posições*, vol.23, n°2, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rW3yDdWmBRDBH89DvFTRbxG/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

VIANNA, Claudia Pereira.; UNBEHAUM Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se Importa? Uma Análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n° 95, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tvM8tSBBsjzPkkZJyLcK4DS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

VIANNA, Claudia Pereira.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, jan. / abr. 2004, vol.34, no.121, p. 77-104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v.4, n°8 jan-jun, 2015.p.49-65. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/694>. Acesso em: 30 nov. 2022.