



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



CAMILA FROTA DA COSTA

**AS MULHERES EXISTEM:** teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história.

ANANINDEUA – PA

2021

CAMILA FROTA DA COSTA

**AS MULHERES EXISTEM:** teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história.

Dissertação apresentada ao Mestrado em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Ananindeua, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Anna Maria Alves Linhares

ANANINDEUA – PA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C837m Costa, Camila.  
As mulheres existem: Teoria feminista, estudos de  
gênero e história das mulheres na formação de professores  
de história. / Camila Costa. — 2021.  
149 f.: il. color.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup>. Dra. Anna Maria Alves Linhares  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional  
em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de História. 2. Formação Docente. 3.  
Teoria Feminista. 4. Currículo. 5. Gênero. I. Título.

CDD 305.409

---



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

### CAMILA FROTA DA COSTA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares e constituída pelas examinadoras Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira e Profa. Dra. Luzia Gomes Ferreira reuniu-se no dia 15 de dezembro de 2021, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **CAMILA FROTA DA COSTA** intitulada "As mulheres existem: Teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores da história." Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares  
Orientadora



Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira  
Membro da Banca / PPGEH / UFPA



Profa. Dra. Luzia Gomes Ferreira  
Membro Externo da Banca / Faculdade de Museologia / UFPA

À minha mãe, Patrícia.

## AGRADECIMENTOS

Não se escreve uma dissertação de mestrado sozinha, por isso os agradecimentos devem ser feitos a muitas pessoas. Espero não esquecer de mencionar a todos e aos mencionados, agradecer de forma adequada.

Começarei pelos agradecimentos institucionais. Agradeço à Universidade Federal do Pará, um centro de excelência na produção do conhecimento, por oferecer infraestrutura à realização do meu curso de mestrado. À Capes pelo financiamento em pesquisa sobre Ensino de História, o incentivo à pesquisa e formação acadêmica foi parte importante de um projeto político brasileiro, hoje em dia ameaçado, do qual tive a sorte fazer parte. Ao ProfHistória, nacional e local, que me possibilitou enxergar com outros olhos o fazer em sala de aula. À todas(os) as(o) professoras(es) do ProfHistória da UFPA, campus Ananindeua, por me proporcionarem o contato com diferentes pontos de vista e possibilidades.

À minha orientadora Anna Maria Linhares, pelos caminhos propostos e jamais impostos, por me apresentar tantas autoras incríveis, pela paciência, orientação, incentivo e descontração ao longo do processo.

Às professoras Luzia Ferreira e Eliana Ramos, que estiveram na minha qualificação e com muita gentileza me ofereceram caríssimas sugestões.

À minha amiga Ana Vieira, pela parceria no mestrado. Agradeço pela alegria, sarcasmo e bom humor que deixavam os dias de sexta e sábado mais divertidos. Sem os nossos desabafos sobre as angústias naturais do processo cansativo que é um mestrado, eu certamente não teria conseguido me manter sã.

À minha amiga Renata Maia, por se fazer presente, pelo compartilhar, por ser uma ótima amiga, por perguntar e me ouvir falar sobre esse trabalho durante nossos cafezinhos.

Aos meus pais, Patrícia e Edilson, que me incentivaram em todos os momentos, agradeço por apoiarem meus sonhos com infinita paciência e solicitude. Ao Rafael, pelo apoio incondicional, e pelo amor de irmão, que, mesmo às vezes silencioso, foi sempre presente na minha vida. Ao Patrick, pelo amor de irmão escancarado e dito aos quatro ventos, ah, e pela ajuda com o abstract. À minha avó,

Creusa, por me fazer feliz e amada, com cafezinhos, bolos amanteigados e cuscuz, a responsável pela contagem regressiva, me lembrando diariamente quantos dias faltavam para o depósito.

Ao Jairo, pelo carinho, amor e companheirismo. Obrigada por ter me apoiado em momentos difíceis e por sempre tentar me animar. Obrigada também pelas infinitas conversas sobre ensino de história e feminismo, por ter lido e contribuído com esse trabalho. Neste período construímos uma vida juntos, eu jamais conseguiria sem você por perto.

*“É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos.”*

*Hélène Cixous – O Riso da Medusa*

## RESUMO

Essa dissertação analisa a formação de professoras(es) de história, tendo em vista a abordagem de teorias feministas, história das mulheres e estudos de gênero, temas que preparariam a(o) professora(o) para o espaço escolar, permeado pela diversidade de arranjos familiares, gênero, orientação sexual, raça e classe. Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, campus Ananindeua e Belém, são as principais fontes desta pesquisa, utilizadas para avaliar se existe o compromisso em superar o modelo de ensino baseado em uma visão tradicional, linear, etnocêntrica e masculina da história. A formação docente é um campo em que se faz necessária uma revisão, principalmente após os ataques de movimentos conservadores direcionados a escola, as(os) professoras(es) precisam ser preparadas(os) para driblar o cerceamento e proporcionar uma educação inclusiva e emancipatória. Entre esses movimentos, destaca-se o Escola Sem Partido, que cada vez mais tem ganhado espaço em meio ao cenário político do país, sendo a BNCC um exemplo do êxito alcançado por eles, uma vez que o documento foi esvaziado de conteúdos sobre gênero, diversidade e sexualidade. Uma proposta de intervenção foi elaborada a partir da disciplina de América Pré-Colombiana, em que o plano de ensino foi estruturado de forma a privilegiar autoras e obras feministas. As aulas ministradas ao longo desta disciplina foram objeto de análise da pesquisa. O produto desta dissertação se apresenta na dimensão propositiva, consiste em uma coletânea de podcasts sobre ensino de história, feminismo e história das mulheres, tendo como público alvo professora(es) de história dispostas(os) a repensar a prática docente a partir desses temas.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Formação Docente; Teoria Feminista; Gênero.

## **ABSTRACT**

This paper aims the analysis of History teachers' education regarding the feminist theories, Women's History and gender studies which are fundamental to the teacher's qualifications concerning the school environment, permeating through diverse family structures, gender and sexual orientation, race, and social classifications. The History Degree's Educational Projects of The Federal University of Pará, taking both Belém and Ananindeua's campi, are the main sources of this research, having been used to evaluate if there is a commitment to surpassing the teaching methodologies based on a "unique History", traditional, linear, ethnocentric and male-centered core. Giving the recent attacks towards the teaching freedom in schools by conservative movements and having been convinced of the necessity of a teacher's formation revision, it has been considered by the authors that teachers must be prepared to dodge these curblings and provide an evermore inclusive and emancipatory education. This paper has been written in a time which the No-party School Movement, anachronically, has grown in the politics' scenario in Brazil, with evident reflexes in BNCC, once the document has been emptied of contents regarding gender, diversity and sexuality. From these premises above mentioned, an intervention has been proposed in the pre-Columbian America subject, in which the educational project has been structured in way that women authors and feminist works are favored. The classes taught during this subject have been analysed and are part of this work. this experience has inspired the production of a podcast series about History teaching, feminism and Women's History, having History teachers willing to rethink their practices from these themes' perspective as the target audience. The series, in a propositional form, is the second product from this paper.

Key-words: Curriculum; Thacher Formation; Feminist Theory; Gender.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – SLIDE 1. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	82
FIGURA 2 – SLIDE 2. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	82
FIGURA 3 – SLIDE 3. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	83
FIGURA 4 – SLIDE 4. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	84
FIGURA 5 – SLIDE 5. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	84
FIGURA 6 – SLIDE 6. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	85
FIGURA 7 – SLIDE 7. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	85
FIGURA 8 – SLIDE 8. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	86
FIGURA 9 – SLIDE 9. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	87
FIGURA 10 – SLIDE 10. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	88
FIGURA 11 – SLIDE 11. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	88
FIGURA 12 – SLIDE 12. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	89
FIGURA 13 – SLIDE 13. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	90
FIGURA 14 – SLIDE 14. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	90
FIGURA 15 – SLIDE 15. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	95
FIGURA 16 – SLIDE 16. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	95
FIGURA 17 – SLIDE 17. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	96
FIGURA 18 – SLIDE 18. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	96
FIGURA 19 – SLIDE 19. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	97
FIGURA 20 – SLIDE 20. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	97
FIGURA 21 – SLIDE 21. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	98
FIGURA 22 – SLIDE 22. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	98
FIGURA 23 – SLIDE 23. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	99
FIGURA 24 – SLIDE 24. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	99
FIGURA 25 – SLIDE 25. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	100
FIGURA 26 – SLIDE 26. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	104
FIGURA 27 – SLIDE 27. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	104
FIGURA 28 – SLIDE 28. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	105
FIGURA 29 – SLIDE 29. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	106
FIGURA 30 – SLIDE 30. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	106
FIGURA 31 – SLIDE 31. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	107
FIGURA 32 – SLIDE 32. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	108
FIGURA 33 – SLIDE 33. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	109
FIGURA 34 – SLIDE 34. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	110
FIGURA 35 – SLIDE 35. FONTE: COSTA, CAMILA (2020) .....	110

## LISTA DE TABELAS

TABELA I - Disciplinas constituintes do atual PPC do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, campus Belém.....	63-64
TABELA II - Disciplinas constituintes do atual PPC do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, campus Ananindeua.....	66 - 69
TABELA III – Plano de Ensino.....	76 - 79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LGBTQIA+	Lésbicas Gays Bissexuais Transexuais Queer Intersexo Assexual
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PESP	Projeto Escola Sem Partido
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TER-RS	Tribunal Regional Eleitora do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará

# Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CAPÍTULO I: POR QUE ENSINAR UMA HISTÓRIA FEMINISTA? .....</b>	<b>27</b>
<b>3 CAPÍTULO II: GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES, INVISIBILIDADES E DESAFIOS.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 GÊNERO E CURRÍCULO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 AS MULHERES EXISTEM NO ENEM? AVANÇOS E RECUOS.....</b>	<b>55</b>
<b>4 CAPÍTULO 3: GÊNERO E HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>61</b>
<b>5 CAPÍTULO 4: FEMINISMOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL EM AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA QUE RESSALTA O PROTAGONISMO DAS MULHERES E COLOCA EM DEBATE TEORIAS FEMINISTAS.....</b>	<b>72</b>
<b>5.1 PODCASTS NAS AULAS DE HISTÓRIA .....</b>	<b>112</b>
<b>5.2 POSSÍVEIS ABORDAGENS DE ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA DAS MULHERES E PODCASTS .....</b>	<b>115</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE B – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE C – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE E – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA.....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la (Davis, 1973, p. 106).

A Historiadora Natalie Zemon Davis defende a importância de um estudo da história feito do ponto de vista mais amplo, que não coloque o gênero feminino como um campo da história que deve ser estudado apenas por feministas. Ao longo do tempo, a história das mulheres tem sido separada da história política e econômica, mesmo após o crescimento de estudos que elucidam a participação das mulheres em mudanças políticas fundamentais para civilização ocidental, neste sentido, as(os) historiadoras(es) não-feministas reconheceram a história das mulheres, para depois descartá-la ou colocá-la no acervo das temáticas de gênero (SCOTT, 1990).

Este trabalho, entre outros objetivos, ressalta a importância de falar sobre os feminismos, enquanto movimentos políticos e teóricos, em sala de aula, da educação básica ao ensino superior (formação de professoras(es)), ressaltando que eles têm possibilitado dar visibilidade para a mulher no ensino, falando sobre mulheres, com textos escritos por mulheres, a partir do olhar de mulheres. E aponta para a necessidade de redirecionar currículos, com a inclusão de pesquisas e textos produzidos por mulheres. Afinal, são as perspectivas feministas que tem se debruçado sobre as questões de gênero na história, na política e na cultura, examinando relacionamentos entre mulheres e homens e as consequências dos diferenciais de poder e situação econômica, social e cultural das mulheres (e dos homens) em diferentes lugares e períodos da história.

A pesquisa tem como ponto inicial a análise do currículo e dos Planos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Ananindeua e Belém. O contato com esses documentos aconteceu

levando em consideração que estes instrumentos possuem a sua historicidade, mas ainda que sigam determinados padrões acadêmicos não devem permanecer estáticos, por serem constituídos de conceitos não permanentes, precisam ser vistos como parte de um processo que envolve conflitos entre diferentes tradições e concepções sociais e políticas (SILVA et.al. 2013). Neste trabalho o caráter masculinista dos currículos é ressaltado enquanto problema.

Uma análise inicial demonstrou que o curso de Licenciatura em História da UFPA Campus Ananindeua, possui uma disciplina chamada “História, Gênero e Sexualidade”, que se propõe a trabalhar a historiografia dos estudos de gênero e sexualidade, teorias e metodologias, mas é ofertada em caráter optativo. No campus Guamá, não existem disciplinas que proponham este tipo de conteúdo e abordagem. Em ambos planos de curso, as disciplinas mais específicas de teoria e metodologia historiográfica não apresentam número expressivo de autoras, em relação ao número de autores nas bibliografias básica e complementar. Somando as quatro disciplinas de teoria e metodologia da história do Campus Ananindeua os ementários apresentam 13 autoras e 19 autores. E somando as quatro disciplinas de teoria e metodologia da história do Campus Guamá, são 37 homens e 3 mulheres.

As perguntas que surgem diante dos números são: será que as mulheres pesquisadoras não têm construído um conhecimento científico, teórico e metodológico válido? Por que a produção feminina está sendo colocada à margem? O que se constata é que estes instrumentos norteadores não dão conta das discussões de gênero produzidas ao longo do tempo, demonstram preocupação somente com a história dos homens, homens brancos, é importante destacar. Baseado nisso, é fundamental que haja inserção de “novas” abordagens na matriz curricular dos cursos de história, especialmente os de licenciatura, essa é uma demanda urgente para a construção de relações mais igualitárias no espaço escolar e em sociedade.

Esta pesquisa parte da premissa de que o pensamento educacional brasileiro é inflexivelmente machista, patriarcal e racista, ainda que a docência e o magistério sejam atividades predominantemente desenvolvidas por mulheres, brancas e negras, o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino e racista (TEDESCHI, 2006). É preciso reconhecer que mesmo com o esforço de pesquisadoras, uma perspectiva educacional brasileira que leve em conta e incorpore com seriedade as implicações das contribuições feministas para a teoria social e

educacional ainda é algo distante. O currículo é percebido como uma listagem de conteúdos que reproduz as diferenças e desigualdades, para além de expressar a experiência e perspectiva masculina, “o conhecimento contido nele é masculino, o currículo é masculino” (TEDESCHI, 2006, p.4).

A atuação da mulher em meio social, sua participação em processos históricos, políticos e o processo de invisibilização do seu trabalho não monetizado no âmbito doméstico, são questões que tem sido negligenciadas no ensino básico de história e que contribuem para uma série de desigualdades vivenciadas pelas mulheres, seja na esfera pública ou privada, porque as faz parecer desprovidas de atuação, autonomia, inteligência e importância, é como se não existissem para além do lar, para além das funções ligadas ao cuidado.

As mulheres sempre estiveram presentes em processos históricos, mas os proprietários dos meios de produção do saber realizaram um apagamento sistemático dessa presença, e blindaram as estruturas, para mantê-las afastadas da vida pública. Há uma lacuna no que diz respeito a abordagem, que não pode continuar sendo feita somente através de pequenas menções que as colocam como mães, esposas ou filhas de ilustres personagens históricos, mas como sujeitas da história, de forma a romper com a operação de “incorporação das questões de gênero”, que apenas formula apêndices para assuntos já consagrados (SILVA, 2007, p.224).

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem pra mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendidos para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (...) (HOOKS, 2019, p. 106).

O trecho é parte do discurso de Sojourner Truth em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos das mulheres, no ano de 1851, na cidade de Ohio, Estados Unidos, e é citado por Bell Hooks (2019) para falar sobre as diferentes formas

de ser mulher. Segundo a autora, a tarefa de construir um lar tem para as mulheres negras outro significado, não sendo mera prestação de serviço, mas a construção de um lugar seguro, um lugar de cura das feridas provocadas pela dominação. Outro ponto importante a respeito dessas vivências é o fato de as mulheres negras trabalharem desde sempre, como aponta o discurso de Sojourner Truth, foram escravizadas e até hoje enfrentam remuneração inapropriada, para elas o trabalho não representou um direito a ser conquistado, a sobrevivência dependia disso. Silenciar estas questões é perpetuar a violência sofrida por essas mulheres, essa história precisa fazer parte dos currículos de educação básica e cursos de história.

As questões relacionadas a invisibilização da mulher e os papéis destinados a elas, tem origem na socialização, é o que aponta Beauvoir (2019). Segundo a autora as meninas ao longo da vida são bem menos encorajadas a estudar, a praticar esportes, e mesmo no âmbito familiar tem seus direitos menos reconhecidos, são sobrecarregadas em uma divisão de tarefas domésticas que não inclui os meninos, exigem delas outro tipo de obrigação, a obrigação com a feminilidade, tudo contribui para confirmar a hierarquia existente aos olhos das meninas:

É através dos olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino. A superioridade masculina é esmagadora: Perseu, Hércules, Davi, Aquiles, Lancelot, Duguesclin, Bayard, Napoleão, quantos homens para uma Joana D'Arc; e por trás desta, perfila-se a grande figura masculina de São Miguel Arcanjo! Nada mais tedioso do que os livros que traçam a vida de mulheres ilustres: São pálidas figuras ao lado dos grandes homens; e em sua maioria banham-se na sombra de algum herói masculino (2019, p.34).

Beauvoir exemplifica a forma como as narrativas feitas por homens e sobre homens são privilegiadas em todos os âmbitos, neste trabalho ressalta-se que o sistema educacional tem perpetuado esse privilegiamento. O exercício de pensar as relações de gênero para a história ensinada nas escolas partiu da observação do crescente número de pesquisas que se debruçam sobre a ausência de discussões de gênero no material didático que está à disposição da(o) professor(a), os livros didáticos. As pesquisas demonstram que estes livros<sup>1</sup>, em sua maioria, não

---

<sup>1</sup> Sobre invisibilização da mulher nos livros didáticos: CAIMI, Flávia Heloísa; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2020). Aedos v.7, n16, p.229-246. Porto Alegre, 2015.

apresentam discussões ou menções a mulher e a importância do seu trabalho diário, sua influência política (em todos os níveis de política), em geral, foi subestimada e a mobilidade social, foi, via de regra, discutida apenas em termos masculinos (SILVA, 2007).

A discriminação racial, pois somos negras e a sexual, pois somos mulheres, atravessa todo o nosso cotidiano e influencia até as relações afetivas. Vai desde a escola e o trabalho até os livros didáticos (ausência ou perversão da história ou estereótipos negativos) e a forma como sua imagem é veiculada pelos meios de comunicação (Sueli Carneiro, 1984).

Durante o Encontro do Coletivo de Mulheres Negras, em 1984, Sueli Carneiro discursou sobre a violência sofrida por mulheres negras, apontando que essas discriminações são reforçadas pelos conteúdos de história, pelos livros didáticos e pela escola enquanto comunidade, propondo medidas que visassem a defesa de direitos e eliminassem as discriminações que as atingem, mas até hoje elas não estão plenamente inseridas na vida socioeconômica, política e cultural do país. Miranda (2020) em seu trabalho evidencia como as relações de gênero, raça e classe são determinantes para a existência de desigualdades sociais na sociedade e no espaço escolar. As crianças negras crescem em uma cultura baseada em padrões brancos, elas não se veem inseridas no contexto das aulas e dos livros, a referência de família feliz, de pessoa feliz é sempre branca, e essa é uma realidade cruel e marcante, que gera impactos reais na vida dessas pessoas.

Embora os livros didáticos e o ensino básico tenham sido o ponto de partida para estas reflexões, e a reformulação de materiais didáticos seja importante, a pesquisa não se concentrará nestes temas, mas sim, na composição dos planos de cursos que tem como objetivo a formação da(o) docente, que devem pautar seus projetos não mais somente em o que ensinar e como ensinar história na escola, mas em como o ensino de história pode ser usado para a construção de uma forma de pensar o mundo e as relações de poder e gênero (SILVA et.al, 2013). Neste trabalho debato sobre caminhos possíveis no processo de mudança para formação de professoras(es) e educação escolar que valorizem a atuação de mulheres ao longo da história, inclusive, enquanto autoras e teóricas da história.

Algumas reflexões são propostas a partir das minhas experiências como professora de história atuante na formação de outras(os) professoras(es) de história em uma instituição privada localizada no município de Ananindeua, após participação no processo de elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso, e de algumas iniciativas de trabalho mais diretamente voltadas para a problematização das questões de gênero e diversidade sexual nas disciplinas de História Medieval, História da Amazônia Colonial e História da América Pré-Colombiana, através de artigos e autoras(es) que apontam a dimensão da pluralidade nas relações humanas, que não foram e não são as mesmas em todos os períodos da história, sobretudo no que diz respeito a materialidade de representações do feminino e do masculino em uma representação binária de papéis e funções (OLIVEIRA, 2012). Essa forma de conduzir o andamento das disciplinas causa estranhamento, principalmente em alunos do sexo masculino, não habituados ao estudo de uma história que ressalte a participação da mulher e evidencie as desigualdades de gênero.

As reações percebidas me levaram a observar que o curso de licenciatura em história não tem – ou pouco tem – abordado e proposto leituras e discussões que privilegiem aspectos históricos como a divisão sexual do trabalho, a compreensão das experiências humanas como dinâmicas e múltiplas, as teorias feministas, entre outras, que deveriam embasar os projetos pedagógicos, para que esses conhecimentos deixem de permanecer restritos a poucos espaços de debates.

Durante o meu processo de formação, no curso de licenciatura em história, houve apenas uma disciplina chamada “gênero, corpo e família”, ofertada em caráter optativo, que se propunha a analisar questões de gênero, mas por falta de optantes, foi preciso cursá-la junto ao curso de serviço social.

Mesmo durante o mestrado no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), em que a disciplina “gênero e ensino de história” existe, também em caráter optativo, apenas doze alunas(os) optaram por fazê-la. As experiências narradas causaram profunda inquietação por demonstrarem que as(os) alunas(os) e professoras(es) dos cursos de licenciatura em história pouco têm se proposto, ou se colocado disponíveis para o debate de gênero. Essa questão se torna problemática porque o âmbito de trabalho para o qual essa(e) aluna(o), futura(o) professora(or) está sendo preparada(o) é o espaço escolar, que é permeado por diferentes arranjos familiares, por diferentes conflitos, que produz sujeitos, “que

produz e reproduz relações sociais e de poder” (SILVA et.al, 2013, p.454), a(o) professora(o) precisa ser capacitada(o) para lidar com a diversidade de classe, raça, idade, geração, orientação sexual e de gênero, e assim enfrentar as demandas e os imprevistos da sala de aula.

Como exemplo de que a abordagem dessas questões no espaço universitário precisa ser naturalizada, há um episódio ocorrido no andamento da disciplina Gênero e Ensino de História no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, quando recebemos em sala de aula a educadora sexual Telma Pizzolio, para uma palestra sobre educação sexual e autoconhecimento. Ao final do evento todos tiramos uma foto com a palestrante, e a professora Anna Maria Linhares publicou o registro em suas redes sociais, falando sobre o evento e agradecendo a convidada. Uma professora do curso de Ciências Sociais da UFPA se sentiu no direito de salvar a foto e publicar nas suas redes sociais com a legenda “mais um exemplo de sucateamento da produção acadêmica”. Para além da professora ter usado indevidamente a imagem da turma e ter exposto publicamente uma colega de trabalho, esse acontecimento mostra a forma como os temas ligados a sexualidade ainda são vistos: como secundários, não importantes, não dignos do espaço acadêmico, balburdia.

Mas, ainda que as pesquisas apontem para uma negligência na abordagem das questões de gênero em sala de aula, as alunas das escolas públicas têm consumido esse conteúdo em alguma fonte, é o que demonstram as ocupações de 2015 e 2016. Em 2015 estudantes ocuparam mais de duzentas escolas no estado de São Paulo, com o objetivo de impedir uma reforma proposta pelo governo PSDB, que pretendia fechar 92 escolas e transferir mais de 300 mil alunos da rede pública, promovendo superlotação das salas de aula. A ação foi bem sucedida, mas em 2016 as escolas voltaram a ser ocupadas, dessa vez em mais de sete estados brasileiros, contra a Reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda à Constituição 241/2016, que limitou os gastos do Estado por vinte anos, a ‘PEC do Fim do Mundo’. Bogado (2018) chama atenção para o fato de durante estes atos, além de estarem lutando pelas questões citadas, as garotas precisaram protestar contra a dominação de garotos, que se colocavam naturalmente em funções de liderança, se recusando a realizar trabalhos como cozinhar e cuidar da limpeza, historicamente relegados às mulheres, nos espaços das ocupações. Inclusive, em uma escola de Niterói, foi criado o “Mural dos machistas”, espaço onde as meninas reproduziram, sem revelar o nome

dos autores, falas escutadas em corredores, salas de aula e nas redes sociais, “dando visibilidade a sexismo estrutural que permeia as relações escolares” (BOGADO, 2018, p.38).

Gestos como estes, em que alunas do Ensino Médio levantam suas inconformidades e denunciam o machismo, evidenciam que há uma demanda, uma tomada de consciência feminista que exige mudanças na socialização masculina, mostram que imposições machistas não continuarão sendo aceitas e naturalizadas. Em contrapartida, os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, não têm capacitado as(os) estudantes, futuras professoras(es), para a lida com as discussões sobre a construção das desigualdades entre homens e mulheres. Faz-se mister destacar que esse falocentrismo pedagógico tem implicações na formação da identidade feminina, e que produz uma identidade masculina em específico, “o currículo masculinamente organizado contribui centralmente para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres” (TEDESCHI, 2006, p.5).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup>, elaborados no ano de 1998, também serão analisados enquanto fontes. Uma pesquisa prévia demonstrou que há 22 anos já apontavam para a necessidade de conteúdos que abordem as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, sugeriam a abordagem de lutas sociais, entre elas, as feministas. Ainda que o documento tenha sido alvo de críticas no período de implantação, pela abordagem moralista no contexto da epidemia de AIDS nos anos 90, e por terem sido elaborados em meio a reforma do ensino médio de 1998, que levava para “o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo (CORTI, 2019, p.49). Esse instrumento que serve de apoio ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, quando cruzado com o currículo de formação do professor, evidencia mais uma lacuna, tendo em vista que esse professor vai atuar principalmente na educação básica.

As provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) dos anos de 2015 a 2019 serão analisadas enquanto fontes neste trabalho, pois a matriz de referência possibilita abordar temas como a participação das mulheres em movimentos sociais,

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf).

diferentes arranjos familiares, divisão sexual do trabalho, entre outros temas. A pesquisa demonstra que as provas de linguagem e a redação privilegiam enunciados que tem com referência autoras feministas, como Simone de Beauvoir, violência contra mulher, e cultura LGBTQIA+. Em contrapartida, na sessão de ciências humanas, a área de história explora de forma tímida, quase inexistente, esses debates. O que, mais uma vez, aponta para uma falha na formação de professoras(es), tendo em vista que as(os) elaboradoras(es) de itens são professoras(es) e ignoram o que está previsto na matriz do exame, por falta de sensibilidade ou preparo para abordar esses conteúdos.

É importante que as alunas se sintam representadas na educação escolar, a representatividade “determina quem nos dirige a fala, quem fala para, com e por nós, e quem é ouvido com legitimidade” (HOOKS, 2019, p. 45). Os dados do Brasil merecem atenção quando se trata deste assunto, sendo o país com menor índice de representação parlamentar feminina da América do Sul, em 2018 apenas 55 parlamentares federais eram mulheres, totalizando 10,7% das cadeiras, nas eleições municipais de 2016, as mulheres conseguiram apenas atingir a cota de 30%, estabelecida pela Lei Eleitoral de 1995 (nº 9100), representando 31,74% das candidaturas, e das 5509 cidades com eleições definidas no primeiro turno, apenas 639 tiveram prefeitas eleitas (PELLEGRINO, 2018).

“Como estar satisfeita com uma democracia representativa que não representa 51,4% da sua população?” (PELLEGRINO, 2018, p. 63). A política vem sendo construída para a inexistência de mulheres nos espaços de tomada de decisão, e não se pode negar que essa construção começa na escola, quando garotas não se veem representadas ao longo da extensa matriz de conteúdos que perpassa os ensinamentos fundamental e médio. Situação que contribui também para que os garotos cresçam naturalizando esse apagamento, e como consequência, também as violências e silenciamentos. A ausência de poder das mulheres e excesso de violência dos homens sobre as mulheres não pode continuar sendo negligenciada, porque tem efeitos negativos reais na vida cotidiana das mulheres, e principalmente mulheres negras. Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em alusão aos 10 anos de 180, revela que 58,55% das vítimas que utilizam este serviço são mulheres negras (PELLEGRINO, 2018). Sobre a violência sofrida pela mulher

negra, Hooks fala da possibilidade de construir redes de solidariedade no espaço universitário, de assumir compromissos políticos na prática docente:

Engajar-se em trocas intelectuais nas quais é possível conhecer diferentes pontos de vista permite que entremos em contato com uma solidariedade compartilhada diretamente, de uma pessoa para a outra, que se fortalece em um contexto de troca e confronto crítico produtivos (HOOKS, 2019, p.40).

As redes de solidariedade sugeridas por Hooks devem extrapolar o ambiente universitário e chegar nas escolas. Um ensino de história que esmiúce as relações de gênero pode ser uma ponte no combate a violências, aqui destaca-se a violência contra mulher, em especial a negra. O mapa da violência contra mulher do ano de 2018<sup>3</sup>, aponta que entre os meses de janeiro e novembro de 2018, a imprensa brasileira noticiou 14.796 casos de violência doméstica em todas as unidades federativas, e que a maioria das vítimas (83,7%) possui entre 18 e 59 anos de idade, ou seja, a faixa de idade de mulheres que sofrem violência é extensa, é uma violência que têm início na infância e continuidade durante toda a vida adulta. É comum acreditar que a violência doméstica esteja ligada a relações conjugais – concepção que carrega uma justificativa para algo injustificável – mas os dados mostram que as vítimas não são somente as companheiras, são as mães, as filhas, sobrinhas, enteadas, é motivada pelo machismo, que está na base da pirâmide de agressões que uma mulher enfrenta, até o ponto máximo, que é o feminicídio.

Os números apresentados dizem respeito somente aos casos noticiados na mídia, levando em consideração o que não chega ao público, e a violência não notificada, pode-se dizer que se trata de um problema ainda maior. A violência contra a mulher não é apenas física, há a violência psicológica, moral, sexual, todas com punição prevista pela Lei Federal nº11340/06, a Lei Maria da Penha, “está diretamente associada ao poder, está ligada à possibilidade de alguém impor a sua vontade, sem consentimento, sobre a vontade do outro” (LINS et.al, 2016, p.55). Segundo Zanello (2018), tem origem na socialização, e mais especificamente, nas diferenças entre as

---

<sup>3</sup> Para detalhes, conferir mais detidamente: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf> .

socializações masculina e feminina: a primeira, voltada para a individualização, autonomia e independência, enquanto a segunda, é voltada para o cuidado e a interdependência. Neste modelo, homens são ensinados para a coragem, a virilidade sexual, a resistência física e moral, o controle de si, cabendo a eles os espaços público e privado. Enquanto as mulheres são subjetivadas nos padrões de feminilidade, como mães, donas de casa e esposas, mesmo quando inseridas no mercado de trabalho, são vulnerabilizadas e ensinadas a aceitar tudo o que vem do “universo masculino”. Esse modelo, como aponta Zanello (2018), trabalha sempre na manutenção de desigualdades, dependência e propriedade sobre mulheres e privilégios para os homens.

O ensino de história é uma possibilidade de enfrentamento deste problema, é no terreno do cotidiano do ensino que residem as maiores possibilidades operativas de mudanças (TEDESCHI, 2006), é necessário, e possível que professoras(es) de história esquadrihem gênero enquanto categoria historicamente construída, assim como a família nuclear e uma série de arranjos sociais que embasaram a consolidação do capitalismo. A história ensinada na escola pode possibilitar a construção de uma consciência histórica pautada na diversidade, deve estar a serviço de uma educação genuinamente inclusiva e transformadora (LINS et.al. 2016), esse processo deve ter início durante a formação da(o) professora(o). Não se pode minimizar “o poder que as representações têm de influenciar a formação da identidade social” (HOOKS, 2019, p.38), é necessário que cada vez mais professoras(es) assumam compromisso com uma pedagogia libertadora, ainda que no ambiente das faculdades e universidades haja a necessidade de atender às demandas institucionais, que muitas vezes dificultam o desenvolvimento de um trabalho que seja a expressão de um compromisso político (HOOKS, 2019).

Esta dissertação foi produzida a partir de uma pesquisa quanti-qualitativa, considerando que se buscou mensurar determinadas dimensões do objeto investigado e, ao mesmo tempo qualificar as variáveis sociais complexas que permeiam as “falas” das(os) sujeitas(os) pesquisadas(os), no que concernem suas motivações, justificações, condições sócio-históricas de existência entre outras situações, sobre a questão envolvida.

Como procedimento inicial, realizou-se a revisão de literatura, considerando-se que o estudo de situação-problema apontada requer entendimento dos processos

histórico-culturais, político-econômicos que a questão enseja. Nessa direção, fez-se um resgate histórico, social, político e cultural do contexto problematizado a fim de efetivar a apropriação crítico-analítica do objeto investigado e desse modo fundamentar o estudo em questão.

As fontes utilizadas nesta pesquisa são: os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História dos campi Guamá e Ananindeua da Universidade Federal do Pará, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, os textos do Movimento Escola Sem Partido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, A Base Nacional Curricular Comum, as provas do Exame Nacional de Ensino Médio, e as aulas de História da América ministradas *on-line*.

Este é um trabalho de ensino de história com ênfase em teorias feministas, que chama a atenção para a importância dos estudos de gênero e estudos sobre mulheres na formação de professoras(es) de história e na educação básica. As principais categorias utilizadas serão: Estudos de Mulheres, Estudos de Gênero e Estudos Feministas. Estudos de mulheres são os que problematizam a generalização do termo mulher, expondo esse “conceito” como ideológico ou culturalmente construído, fazendo o esforço contra a universalização da categoria mulher, por não existir uma única forma de ser e se expressar mulher. Os estudos de gênero são entendidos como os que colocam os gêneros enquanto categoria de análise, incluindo os estudos sobre mulheres, sobre homens e estudos queer. E estudos feministas, são os mais diretamente ligados aos movimentos feministas, se concentram nos movimentos sociais, e teorias feministas, acadêmicas ou não.

A partir das fontes e categorias mencionadas, estruturamos essa dissertação em quatro capítulos, apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, busca-se esclarecer o que é o feminismo, quais vertentes feministas foram levadas em consideração para a construção deste trabalho, os principais conceitos, elaborados por teóricas feministas, utilizados e como eles se relacionam com o ensino de história. Serviram de base teórica neste trabalho os estudos e teorias de Bell Hooks, Teresa de Lauretis, Françoise Vergès, Judith Butler, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Sandra Harding, Joan Scott, Margareth Rago, Nancy Fraser, entre outras.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre os ataques que movimentos conservadores, como o Movimento Escola Sem Partido, direcionam a

professoras(es), escola e educação básica, e os resultados disso: um currículo esvaziado, que não prevê discussões de gênero, sexualidade e diversidade, que não dialoga com a realidade e pluralidade vivenciada em sociedade. Neste capítulo há um tópico que analisa as provas do ENEM e a forma como a área de Ciências Humanas tem abordado questões relativas às mulheres.

O terceiro capítulo concentra uma análise quantitativa dos PPCs dos cursos de História da UFPA, campi Belém e Ananindeua, comparando o número de autoras em relação ao número de autores nas bibliografias básica e complementar de cada disciplina, com o intuito de mostrar que os estudos realizados por mulheres ainda são desprivilegiados no espaço acadêmico, fato que representa um problema para a formação de professoras(es), que não são preparadas(os) para lidar com a diversidade no espaço escolar.

O quarto capítulo expõe a forma como as aulas de História da América Pré-Colombiana foram planejadas e conduzidas em meio as dificuldades que se apresentaram no decorrer do semestre, sendo a pandemia de Covid19 a principal delas. Ao longo do processo de elaboração desta dissertação, desenvolvemos alguns produtos que poderão ser utilizados futuramente por professores de História e outras disciplinas de Ciências Humanas. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos de História de Belém e Ananindeua pode impulsionar a reformulação desses projetos e a consequente elaboração de PPCs que contemplem um modelo de história mais inclusiva, do ponto de vista do gênero. O principal produto dessa dissertação foi extraído das aulas ministradas na disciplina História da América Pré-colombiana, pois foi montado um plano de curso totalmente fundamentado em teorias feministas, buscando romper com a visão de uma “História única”, utilizando-se de referenciais produzidos por mulheres. Essa experiência está integralmente presente nesta dissertação, parte no corpo e o restante em anexo. Em caráter propositivo, ainda elaboramos um projeto de *podcast*, que terá como público alvo professoras(es) de história, em cada episódio um tema relacionado a gênero e feminismo poderá ser abordado, dando sugestões de como se aprofundar nesses temas e de como abordá-los em sala de aula. Para assim, quem sabe, auxiliar professoras(es) na revisão de suas práticas de ensino, encorajando-as(os) a transformar as instituições educacionais, de forma que se tornem cada vez mais inclusivas.

## 2 CAPÍTULO I: POR QUE ENSINAR UMA HISTÓRIA FEMINISTA?

Por potencial epistemológico radical, quero dizer a possibilidade, já emergente nos escritos feministas dos anos de 1980, de conceber o sujeito social e as relações subjetivas com a sociabilidade de outra forma: um sujeito construído no gênero, sem dúvida mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais, um sujeito “engendrado”, não apenas na experiência das relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido (LAURETIS, 2019, p. 123).

Esta dissertação está teoricamente orientada segundo as reflexões das epistemologias feministas para pensar processos de formação no ensino superior, que refletirão na educação básica. Esse capítulo tem como objetivo esclarecer tópicos sobre os movimentos feministas que serão utilizados no trabalho, situando a(o) leitora(o) sobre conceitos importantes e caminhos percorridos por teóricas na construção de epistemologias feministas.

Bell Hooks (2019) diz que um problema crucial do discurso feminista está na dificuldade de um consenso sobre o que é o feminismo, mas esclarece que na sua visão “é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, ou uma classe social de mulheres em particular. E não se trata de beneficiar a mulher em detrimento do homem” (HOOKS, 2019, p.59). Quando falo sobre a importância dos feminismos neste trabalho me refiro a esta ideia sobre o feminismo: o feminismo enquanto compromisso político, “que pode começar de qualquer lugar onde a mulher esteja, instituímos um movimento que foca em nossa experiência coletiva e que conta sempre com apoio de massa” (HOOKS, 2019, p.60).

Outro ponto de vista feminista defendido neste trabalho é o feminismo decolonial, centrado na despatriarcalização das lutas revolucionárias, “suas militantes denunciam o estupro e o feminicídio e atrelam esse combate às lutas contra as políticas de desapropriação, contra a colonização, o extrativismo e a destruição sistemática da vida” (VERGÉS, 2020, p.36). Na perspectiva decolonial não basta que às mulheres sejam concedidos direitos que estão inseridos na lógica neoliberal, porque entende-se que enquanto esse for o sistema vigente haverá exploração. O feminismo decolonial reivindica também uma “justiça epistêmica, isto é, uma justiça

que reivindica a igualdade entre os saberes e contesta a ordem de saber imposta pelo Ocidente” (VERGÉS, 2020, p.39).

Outro termo muito utilizado ao longo da dissertação é patriarcado, por patriarcado entende-se uma estrutura social de dominação masculina que mantém a hierarquia da sociedade, se baseando em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis, “são ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores” (LERNER, 2019, p.23). Em *A criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens*, Gerda Lerner (2019) situa o patriarcado enquanto sistema histórico, ou seja, teve um início na história, seu “estabelecimento” não foi um evento, mas um processo que se desenrolou por aproximadamente 2500 anos, acontecendo em ritmo e momentos diferentes, em sociedades distintas.

Ao longo do trabalho muito se fala de gênero, ou de estudos de gênero, portanto, para Lauretis (2019) a tradição de conceituar gênero pelas diferenças entre homens e mulheres precisa ser abandonada, a conceituação de gênero não deve estar atrelada a simples diferenciação sexual, que coloca a mulher como a diferença do homem, porque esse modelo universaliza o ser mulher (e o ser homem), ignorando as diferenças entre mulheres e Mulher, “necessitamos de um conceito de gênero que não esteja preso à diferença sexual a ponto de virtualmente se confundir com ela” (LAURETIS, 2019, p. 125). Não se pode universalizar o ser mulher e o ser homem, como algo que existe de forma natural em todos os tempos históricos, e ao mesmo tempo em todos os lugares.

O conceito pautado em diferenças sexuais é conservador e limitante, não há o esforço de pensar representações e diferenças. Lauretis (2019) aponta para a necessidade de reconstruir o conceito de gênero para além dos termos ditados pelo contrato patriarcal, realizando um afastamento do referencial androcêntrico, em que o gênero e a sexualidade são produzidos e reproduzidos pela sexualidade masculina. Neste sentido, a autora cunhou o termo “Tecnologia de Gênero” para falar sobre produtos culturais que retratam os valores, os estereótipos de gênero, e que para além disso, tem um caráter performativo: incitam, reiteram, recriam, reforçam, são ativos no sentido de configurar processos de subjetivação, o ensino de história neste trabalho é entendido como uma tecnologia de gênero.

Françoise Vergès em “Feminismo Decolonial” (2020) esclarece que as mulheres não constituem em si uma classe política, o gênero não existe em si mesmo, ele é uma categoria histórica e cultural que se transforma ao longo do tempo, não pode ser concebido da mesma maneira em diferentes lugares, por exemplo: ser mulher na metrópole e ser mulher na colônia são experiências completamente difusas.

Neste sentido, a pesquisa de Oyèrónké Oyéwùmí em “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” (2021), vai além, propõe que se o gênero é socialmente construído, existem tempos e espaços em que existiu de forma diferente à concepção ocidental, ou que pode até mesmo não ter existido, levando em consideração que se é construído existe um ponto inicial, quando passa a existir. Portanto, situando gênero enquanto fenômeno histórico e cultural, supõe que em algumas sociedades a construção do gênero pode não ter existido, citando como exemplo a sociedade Iorubá.

As formulações de Butler (2019) colocam gênero enquanto categoria política, sendo a repetição estilizada de performances, em que sujeitas(os) são interpeladas(os) a performar de acordo com um roteiro construído historicamente e culturalmente que estipula o que é ser homem e o que é ser mulher (BUTLER, 2019). A autora percebe a história como uma construção narrativa na qual as categorias do presente são projetadas no passado para justificar esse presente. As(os) sujeitas(os) são ensinadas(os) a ser homem ou ser mulher de uma determinada maneira sob a justificativa, pautada no passado, de que “tem sido assim desde sempre”, ignorando que as construções da história muitas vezes são processos de luta que fornecem uma ancoragem identitária.

Reconhecer a história como uma Tecnologia de Gênero, a partir de LaRetis (2019), permite aliar a prática em sala de aula ao compromisso político de romper com as bases sexistas e racistas de dominação. É entender que história tem reforçado a estrutura que mantém as mulheres subordinadas, vitimizadas e sem reconhecimento político de suas ações. Alguns grupos são retratados durante toda a educação escolar através das violências que sofreram: mulheres são constantemente evidenciadas como mercadoria de troca, em determinados períodos históricos aparecem como prisioneiras de guerra, mulheres negras estão sempre associadas a escravidão e aos abusos sexuais cometidos por parte de seus senhores, mulheres pertencentes a elite

são atreladas a alguma figura masculina importante, pai ou marido, inúmeras são acusadas de barganhar posições sociais através da sexualidade.

Ainda que algumas mudanças positivas venham acontecendo no que diz respeito as representações, é importante perceber que a estrutura permanece, não houve mudanças epistêmicas capazes de transformar a formação de professoras(es) e, conseqüentemente, na cultura escolar a dominação masculina é frequentemente reforçada, a história do patriarcado é ensinada como natural. Os dados de violência, apresentados na introdução deste trabalho evidenciam que a masculinidade da imposição de domínio tem sido reiterada e colocada em prática. Aparece como modelo para os meninos, para os homens, enquanto as mulheres são invisibilizadas, o trabalho de mulheres na construção da sociedade não é reconhecido.

Wittig (2019) aponta para o poder que os discursos formulados pela masculinidade, centrados na exclusão, tem de violentar os indivíduos. Na mídia são numerosos os discursos, abstratos ou científicos, que estimulam a violência material e física. Portanto, é preciso dar início ao caminho de afastar do espaço escolar discursos violentos, centrados em uma masculinidade heteronormativa e branca, reativa a tudo que é diferente. Um caminho que deve ser percorrido é o de questionar até que ponto o currículo pode ser um instrumento que tem trabalhado no sentido de reforçar estereótipos e violências.

“O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (SILVA, 1995, p.76). Ao falarmos sobre currículo devemos associá-lo a forma de produção acadêmica vigente, é importante problematizar o privilegiamento de análises excludentes. O feminismo critica de forma contundente este modo dominante de produção do conhecimento científico, e evidencia as relações de poder constitutivas da elaboração dos saberes científicos em que as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas (RAGO, 1998). Na universidade a produção das mulheres não tem tido atenção legítima. Para além desta constatação, mesmo quando as mulheres são evidenciadas, ou fala-se sobre feminismo, trata-se, entre tantas possibilidades, de um tipo específico de mulher, “que não é a mulher negra, não é a mulher indígena, nem a asiática, nem a lésbica, nem a trans, nem a não binária, nem tantas outras” (HOLLANDA, 2018, p.242), é sempre a mulher branca e o feminismo liberal.

Sendo assim, as breves menções, em sua maioria, fazem referência as sufragistas do século XIX, ou as reivindicações feministas das décadas de 60 e 70 do século XX, ambos movimentos liderados por mulheres brancas e de classe média (cujas pautas giravam em torno do direito ao voto, da limitação da sexualidade feminina, a associação da imagem da mulher à mãe e dona de casa, as desigualdades salariais no mercado de trabalho e etc.) (LINS et.al. 2016), sem mencionar as interseccionalidades, apagando a atuação de mulheres negras, indígenas, latinas, asiáticas, terceiro-mundistas, - para citar apenas algumas das que são excluídas - sua luta pela libertação e conquista de direitos.

Portanto, nesta revisão proposta, há a necessidade de inserção dos diferentes focos de atuação feminista, de ressaltar a importância da epistemologia feminista negra, que começa a ser considerada parte do movimento feminista mais recentemente, mas que desde o final do século XIX se debruça sobre a condição de vida da mulher trabalhadora, principalmente quando é levado em consideração que estudantes negras são maioria nas escolas públicas e que as mulheres negras são as que mais morrem por motivos ligados a classe, cor e gênero (DAVIS, 2017). É preciso abrir espaço para o movimento feminista negro<sup>4</sup>, suas reivindicações e, principalmente, contribuições:

Milhões de mulheres estão hoje preocupadas com empregos, condições de trabalho, salários mais altos e violência racista. Elas estão preocupadas com o fechamento de fábricas, com a falta de moradia e com a legislação repressiva. Estão preocupadas com a homofobia, o idadeísmo e a discriminação contra pessoas com deficiências físicas. (...) Essas são algumas das questões que devem ser incluídas na luta geral pelo direito das mulheres, caso exista um compromisso sério com o empoderamento daquelas mulheres que têm sido historicamente submetidas à invisibilidade (DAVIS, 2017, p.17).

---

<sup>4</sup> Entende-se que grande parte das teorias foram formuladas quando o termo “feminismo negro” ainda não era utilizado. “Durante muito tempo houve uma distinção entre movimento de mulheres negras e movimento feminista, do qual apenas algumas mulheres negras faziam parte. Não se falava em feminismo negro. (...) Havia a distinção geral entre movimento de mulheres negras e “movimento feminista”. A expressão “movimento feminista” tinha cara e tom mais europeizados e intelectualizados”. SILVA, Cidinha. Feminismo Negro de onde viemos: aproximações de uma memória. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Explosão Feminista. Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

Ângela Davis na conferência anual da Associação Nacional de Estudos sobre Mulheres, em 25 de junho de 1987, evidencia o movimento das mulheres negras como idealizado e dirigido por mulheres pelo bem de mulheres e homens, para o benefício de toda a humanidade, que surgiu em contrapartida ao movimento das mulheres do início do século XIX na questão do voto, em busca de ampliar a pauta de forma a contemplar os anseios de mulheres da classe trabalhadora que não enxergavam a sua emancipação no direito ao voto, estando mais preocupadas com a garantia mínima de sobrevivência (DAVIS, 2017). Embora seu pensamento se construa a partir da realidade dos Estados Unidos, é muito útil para pensarmos o racismo contra mulheres negras no Brasil.

Deste modo, a principal premissa do movimento associativo das mulheres negras é a garantia de que a cada avanço do movimento todas as mulheres, independentemente de classe social, bem como os homens, avancem juntos, em uma batalha geral por igualdade. Assim surge o lema “Erguendo-nos enquanto subimos” (DAVIS, 2017). É fundamental que a historiografia e, principalmente, a historiografia feminista reconheça o importante papel que as mulheres negras afro-americanas desempenham enquanto líderes e ativistas desde a primeira onda feminista nos anos de 1840, e que as suas realizações levaram invariavelmente a avanços nas causas das mulheres brancas (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Quando se fala em feminismo neste trabalho, não se trata do feminismo liberal que reproduz dinâmicas de imposição e acirra desigualdades entre as mulheres, principalmente no aspecto gênero e raça, compactuando com a estrutura neoliberal que mantém os privilégios de pequenos grupos de mulheres às custas do trabalho de mulheres negras e imigrantes, que estão nos lugares mais desprivilegiados da pirâmide racista e etnonacionalista (AKOTIRENE, 2020). O “feminismo *soft*”, frequentemente veiculado na mídia, presume que a população branca deve reconhecer a liderança da população negra apenas quando a igualdade da população afrodescendente está em jogo – isso vale também para pessoas de origem indígena, asiática, entre outros – “como se estivessem qualificadas apenas para falar em nome do seu próprio povo, e não das condições da sociedade e da humanidade como um todo” (DAVIS, 2017, p.26). É compartilhar a ideia de que pessoas negras não estão capacitadas para falar apenas sobre racismo, que estão presentes em todas as áreas

do conhecimento, embora, não ocupem cargos de poder com frequência em decorrência da violência racista.

Portanto, os feminismos que dão suporte a essa escrita são os feminismos negros e os feminismos decoloniais<sup>5</sup>, que problematizam o processo de escrita da história, repensando a temporalidade que coloca a libertação apenas em termos de “vitória” unilateral sobre a posição, transformando as narrativas das lutas das(os) oprimidas(os) em uma sucessão de derrotas, nessa linearidade os recuos são vistos como má organização estratégica dos movimentos sociais e “não como uma relação da determinação das forças reacionárias e imperialistas em esmagar toda e qualquer dissidência” (VERGÈ, 2020). A história tem situado a colonização enquanto acontecimento/período que ficou no passado, ignorando o processo de colonialismo que tem sido perpetuado através da persistência das formações sociais resultantes dessas sequências. O Brasil é produto da colonização, e as violências cotidianas (física, moral, intelectual, segregatória) sofridas por pessoas não-brancas são exemplos disso.

Os feminismos proporcionam o entendimento claro de que o mundo capitalista não funciona sem a exploração do trabalho de mulheres racializadas, que são invisibilizadas, mas desempenham papel fundamental para a manutenção de todas as suas instituições, são elas que fabricam roupas, limpam casas e escritórios, tomam conta de crianças, cozinham, cuidam das necessidades sexuais de homens, de modo geral, executam a tarefa de “limpar o mundo” para mantê-lo em pleno funcionamento. O heteropatriarcado necessita que esses serviços se mantenham invisíveis, por isso nega aos grupos marginalizados todo e qualquer avanço em direitos sociais, apaga as suas histórias, sustentando a ideia colonial de que alguns grupos são incompatíveis com o progresso, e direito das mulheres. Essa leitura é fundamental para entender as relações de trabalho que sustentam a sociedade tal como conhecemos, principalmente em um país como o Brasil, onde a mentalidade colonial impera e atravessa os tempos arrastando a herança da escravidão (VERGÈS, 2020).

O feminismo branco, esvaziado de toda dimensão radical, dito universal, invisibiliza e contribui com esse sistema de exploração racial, e hoje, se constitui como

---

<sup>5</sup> O movimento possui diversas vertentes: feminismo radical, feminismo marxista, feminismo indígena, feminismo trans, feminismo asiático, feminismo lésbico, feminismo protestante. Cf. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

pilar de ideologias que se oporiam a ele (ideologia liberal, ideologia nacionalista xenófoba, ideologia de extrema direita) ao ignorar que mulheres brancas de classe média podem trabalhar e ocupar cargos de poder, deixando seus filhos em casa, porque existem mulheres racializadas sendo mal pagas para proporcionar serviços de cuidado, ou seja, são concedidos direitos às mulheres apenas quando existem outras mulheres para permanecer em situação de servidão (VERGÉ, 2020).

O termo “racializada” tem sido empregado para designar mulheres que são vistas como “outras”, como passíveis de discriminação, exclusão, exploração e desprezo. Vergè (2020) explicita que para os feminismos decoloniais mulheres racializadas não precisam ser resgatadas do “obscurantismo” por feministas brancas que teriam a incumbência de lhes apresentar seus direitos no “mundo civilizado”, porque o objetivo dessas lutas não é melhorar o sistema vigente, mas combater todas as formas de opressão. Sendo assim, qualquer feminismo centrado na reorganização de privilégios é inútil na luta por justiça social.

O sistema capitalista tem seu alicerce na fabricação de vidas supérfluas, mão-de-obra a ser explorada, portanto, a exploração de determinados grupos em detrimento de outros não acontece ao acaso, a sobrevivência do sistema depende disso e, sempre que ameaçado o Estado lança mão de todos os meios para esmagar qualquer dissidência, usando o medo como principal arma a geração de consentimento e conformismo (VERGÈ, 2020). Não há como produzir mudanças efetivas se aliando a estrutura vigente, em que para determinadas mulheres serem vistas como plenamente humanas, outras são tratadas como objetos desumanizados (COLLINS, 2019).

Bell Hooks (2019) afirma que as raízes do sexismo e da homofobia estão nas mesmas instituições políticas e econômicas que servem de base para o racismo, “o racismo e o machismo representam sistemas interligados de dominação que se reafirmam e se sustentam mutuamente” (HOOKS, 2019, p.133). Para desenvolver teorias libertadoras capazes de questionar a dominação racista, sexista e homofóbica é preciso questionar o pensamento supremacista capitalista, não aceitá-lo passivamente, porque “a pedagogia crítica está fundamentalmente ligada a uma preocupação em criar estratégias que permitam que as pessoas colonizadas descolonizem seu modo de pensar e agir” (HOOKS, 2019, p.43). Faz-se mister romper com o modo tradicional, branco e heteronormativo de ver e pensar a realidade, que

tem se expressado na escrita, no ensino e nos hábitos de existência. Nesta lógica de ação, é preciso pensar os currículos e a universidade enquanto correspondentes a uma estrutura que é politicamente conservadora, que inibe o desenvolvimento de novas perspectivas, de estilos diferentes de pensamento e escrita (HOOKS, 2019).

A supressão de conhecimentos produzidos por grupos oprimidos consiste em uma estratégia antiga de blindagem das instituições, para Collins (2019) o fato de as universidades, associações profissionais, publicações impressas, veículos de rádio e teledifusão, entre outras instituições sociais terem demorado a aceitar a presença de mulheres, e principalmente de mulheres negras, “levou à valorização das ideias e dos interesses da elite masculina branca e à correspondente supressão de ideias e interesses das mulheres negras” (COLLINS, 2019, p.36), as imagens estereotipadas que são criadas sobre as mulheres permeiam a cultura popular e a política de formação intrínseca que é preciso promover um esforço para percebê-las, para chegar à conclusão de que são nocivas e têm demarcado a esfera pública como um não lugar para mulher.

Sobre o desenvolvimento de epistemologias feministas Margareth Rago (1998) aponta que o campo das experiências históricas consideradas dignas de serem narradas se ampliou muito em decorrência do maior acesso das mulheres às universidades, “ficou evidente a precariedade e a estreiteza do instrumental disponível para registrar as práticas sociais que passavam a ser percebidas, embora existentes desde sempre” (RAGO, 1998, p. 14). Segundo a autora, a presença das mulheres no ambiente acadêmico provocou uma incorporação das questões feministas em diferentes campos do conhecimento científico, de fora para dentro, porque é a partir de uma luta feminista que nasce o pensamento feminista. Então, por exemplo, no campo marxista, os temas de gênero foram incorporados às questões da luta das classes – do mesmo modo as questões étnicas e raciais. Essa entrada dos temas feministas em campos epistemológicos masculinos gerou complicações, eles não permitem a diferença, e essas teorias não foram formuladas a partir de um simples esquecimento das mulheres, esse esquecimento foi estratégico, no sentido de assegurar as bases patriarcais do conhecimento. Por não caberem nesses espaços que lhes foram negados, se inicia entre as pesquisadoras – feministas ou não – o trabalho de iniciar uma linguagem nova, com argumentos criados a partir de suas experiências e próprias premissas, incorporando dimensões subjetivas. Para Rago:

Vamos dizer que podemos pensar numa epistemologia feminista, para além do marxismo e da fenomenologia, como uma forma específica de produção do conhecimento que traz a marca especificamente feminina, tendencialmente libertária, emancipadora. Há uma construção cultural da identidade feminina, da subjetividade feminina, da cultura feminina, que está evidenciada no momento em que as mulheres entram em massa no mercado, em que ocupam profissões masculinas e em que a cultura e a linguagem se feminizam. As mulheres entram no espaço público e nos espaços do saber transformando inevitavelmente estes campos, recolocando as questões, questionando, colocando novas questões, transformando radicalmente (RAGO, 1998, p. 11).

Quando se pensa nos Projetos Pedagógicos analisados, que serão esmiuçados no próximo capítulo, percebe-se que durante a construção deles as teorias elaboradas por mulheres foram ignoradas, ou isoladas em disciplinas optativas, passando para os alunos a ideia de que esses temas e abordagens são secundários, menos importantes. Perpetua-se a concepção de que, não se pode estudar economia e política através da teoria feminista, porque estes são assuntos masculinos. E as críticas do feminismo a política capitalista neoliberal, ao estatismo, economicismo, androcentrismo, que analisa a experiência de homens e mulheres neste sistema (FRASER, 2019) seguem marginalizadas.

Todos os feminismos são teorias totalizantes. Como as mulheres e as relações de gênero em toda parte, os temas das teorias feministas não podem ser contidos em um esquema disciplinar singular, ou mesmo em um conjunto deles (HARDING, 2019, p 94).

O argumento de Harding (2019) apoia a crítica as disciplinas de caráter optativo que são separadas das demais para falar sobre relações de gênero, não é possível restringir estes assuntos a esquemas singulares que isolam as mulheres. Em seu ensaio, Harding (2019) faz o esforço de lembrar que as atividades das mulheres são tão sociais quanto as dos homens. Baseado nisso, os discursos teóricos produzidos por mulheres à luz das teorias feministas deveriam ser vistos como capazes de revelar com clareza e detalhe as vivências, como supõe-se que os discursos elaborados por homens revelam. A autora aponta que os modelos teóricos – marxismo, a teoria crítica, psicanálise, funcionalismo, estruturalismo, desconstrutivismo, entre outros – não se aplicam às mulheres e as relações de gênero porque não foram pensados com

base nestas experiências, “não foram propriamente as experiências das mulheres que geraram os problemas que as teorias procuram resolver, nem serviram elas de base para testar a adequação destas teorias” (HARDING, 2019, p.96).

É comum a criação de subcategorias nas ciências para sinalizar estudos feitos por mulheres ou sobre mulheres, servem para hierarquizar o conhecimento. “Criam categorias como ‘literatura feminina’, assuntos para ‘mulheres’. Alguém já ouviu falar em literatura masculina?” (RIBEIRO, 2018, p.77). Elas denunciam que o homem branco se considera universal, portanto, apenas os indígenas, negros e mulheres, entre outros, seriam identitários. Essa categoria geral, que tem como protagonista o homem branco, é falsa, desconsidera mais de metade da população e toda a diversidade existente, é preciso ampliar a universalidade, até que caiba um número maior de possibilidades.

Outro ponto sobre práxis e teoria que precisa de atenção, mais específica ao feminismo, são as teorias feministas. Inicialmente o feminismo acadêmico esteve centrado em estudos que objetivavam a “recuperação do passado, da história das heroínas esquecidas, das escritoras e assim por diante, ou esteve preocupado em documentar pelo prisma das ciências sociais as várias realidades da mulher contemporânea” (HOOKS, 2019, p. 16), os estudos privilegiavam a história e experiência de mulheres brancas burguesas, essas eram as mulheres contemporâneas. Mulheres trabalhadores, negras ou não, que enfrentavam outras formas de opressão (raça e classe) não se sentiam contempladas por esse movimento, não visualizavam suas vivências nesses estudos.

Para as mulheres negras, o foco das feministas brancas na questão da tirania masculina e na opressão da mulher soou como uma “nova” revelação, mas elas também perceberam que esse foco tinha pouco impacto em suas vidas. Viram como mais um indicativo das condições privilegiadas em que vivem as mulheres de classe média e alta a crença de que, como mulheres, precisavam de “uma teoria para explicar que eram oprimidas”. Ora, as pessoas que são realmente oprimidas sabem disso, mesmo que não estejam organizadas em uma resistência engajada, nem sejam capazes de exprimir por escrito a natureza de sua opressão (HOOKS, 2019, p. 40).

É a partir da década de 1970 que são elaboradas teorias feministas mais refinadas, que propõem mudanças nos paradigmas estabelecidos até então, pautadas

em compromissos coletivos, com interesse em uma revolução cultural. Pesquisadoras negras e brancas passam a criticar o movimento inicial de colocar “gênero” como fator determinante na vida de uma mulher, é elaborado um entendimento sobre não existir um ponto de vista homogêneo acerca do “ser mulher”, a inexistência de uma mulher arquetípica, ou de uma mulher negra cujas experiências são típicas e normativas, determinantes de um padrão comportamental (COLLINS, 2019). Raça e classe passam a ser alvo de escrutínio por serem muito mais determinantes na inter-relação entre gênero, raça e classe social.

Essas mudanças não aconteceram sem conflitos, em “Teoria feminista” Bell Hooks (2019) fala sobre a dificuldade de introduzir novas ideias no movimento e os silenciamentos que falas destoantes do discurso dominante sofriam. A autora aponta a importância das contribuições de mulheres negras, que a partir da perspectiva que a marginalidade proporciona, desempenham papel central na crítica a hegemonia do racismo, sexismo e classismo, na construção de uma teoria feminista contra-hegemônica.

Esse movimento foi fundamental para que o feminismo começasse a dialogar com diferentes perspectivas, alcançando penetração popular e o compartilhamento de ideias entre mulheres que “acabaram construindo visões específicas das contradições entre as ações e as ideologias do grupo dominante” (COLLINS, 2019, p.46), a partir da constante presença nas casas de mulheres brancas, as mulheres negras, como trabalhadoras domésticas, puderam ter uma visão privilegiada sobre algumas incongruências experimentadas por elas, por exemplo, o fato de acreditarem ter o controle de sua própria vida, embora estivessem subjugadas ao poder e a autoridade patriarcais dentro de casa (COLLINS, 2019).

Patrícia Hill Collins (2019) e Bell Hooks (2019) dialogam em determinados pontos através de suas obras ao falar sobre o entendimento que mulheres negras passam a ter sobre a necessidade de estabelecer redes de solidariedade política para reflexão de suas experiências, que muitas vezes são dolorosas, mas também potentes, que proporcionam a elas visões que partem desse lugar de marginalidade imposto. Essas redes possibilitam transcender a narrativa de vitimização esperada pela sociedade e a criação de ferramentas para a construção de novos caminhos.

No Ensino de História as narrativas sobre mulheres negras se concentram apenas nas diversas explorações sofridas a partir do processo de escravização, o feminismo negro é importante porque, entre tantas coisas, possibilita explorar a agência dessas mulheres, a forma como “resistiam e desafiavam a escravidão o tempo todo, seja se envolvendo em revoltas, fugas e sabotagens, mas também de forma mais sutil, como aprendendo a ler e escrever, quando isso era proibido a pessoas escravizadas” (MIRANDA, 2020, p.38). É a partir dessa agência que são estabelecidas as redes de solidariedade, que chegam até os dias de hoje, citadas por Bell Hooks e Patrícia Hill Collins, importantíssimas para que alunas(os) se localizem, se compreendam em meio aos processos históricos.

Será com base nessas referências que irei analisar a formação de professoras(es) de história, e os desafios que são enfrentados, quando se objetiva discutir história das mulheres e gênero na sala de aula da educação básica. Assunto para o próximo capítulo.

### **3 CAPÍTULO II: GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES, INVISIBILIDADES E DESAFIOS**

A formação de professoras(es) é um território frequentemente contestado em diferentes sentidos, enquanto a profissão sofre uma crise que atravessa décadas: é alvo de ataques, baixos salários, precárias condições de trabalho, violência em sala de aula. De forma contraditória, há uma importância atribuída à categoria: as(os) professoras(es) são consideradas(os) fundamentais para formação da cidadania e futuro do país (MONTEIRO, 2013).

A formação oferecida nos cursos de licenciatura tem sido questionada sob alegação de não preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios cotidianos das escolas, nas quais professoras(es) “encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou desagregação familiar” (MONTEIRO, 2013, p. 22). Essa crítica foi elaborada em referência a uma formação eminentemente teórica, que cria uma dicotomia entre teoria e prática, em que conteúdos relacionados à historiografia são considerados de maior relevância quando comparados aos conteúdos pedagógicos, nesta lógica, o trabalho da historiadora(o) teria mais prestígio que o de professora(o) da educação básica (MONTEIRO, 2013), e os cursos de história estariam mais centrados na formação de pesquisadoras(es), negligenciando o preparo para o espaço escolar.

É preciso acrescentar que, pela perspectiva de gênero, essa formação teórica também pode ser questionada, a seleção de conteúdos relevantes é datada e precisa ser revista de tempos em tempos, os conteúdos inseridos nos Projetos Pedagógicos não exploram a vivência de mulheres, não foram produzidos por mulheres, e não há como atender as demandas do tempo presente excluindo o debate de gênero. É necessário pensar em caminhos possíveis para os enfrentamentos indispensáveis, pensar quem são as professoras e professores que estão trabalhando nas escolas, qual formação tiveram, e defender que se trabalhe desde a formação as temáticas de gênero, porque embora essa discussão já possa ser considerada clássica, no campo da educação ainda é muito silenciada.

Em contrapartida, há a presença incontornável do tema no campo da sala de aula. Não há como deixar de falar ou deixar à margem, todos falam sobre gênero, e

no Brasil, as(os) líderes governamentais que trazem a proposta de exclusão, de não falar sobre, são os que mais falam. Nunca existiu um governo e um presidente que fale tanto sobre sexualidade. Mais do que falar, é preciso estudar gênero e sexualidade, é preciso escutar diferentes posições.

Quando uma criança entra na escola, ela passa a fazer parte de uma cultura escolar. Nela, as questões de gênero e sexualidade são tanto parte do projeto de alfabetização nos saberes (saberes científicos, tradicionais, saberes de grupos e culturas específicas), quanto são elementos constituintes das relações sociais gendradas ali. A escola é republicana e também espaço público, tem modos próprios de abordar tais temas, e isso é necessário na formação de jovens. No contexto atual, questões de gênero e sexualidade constituem certa categoria de temas sensíveis, questões socialmente vivas, sobre as quais não se deve calar, pelo contrário, se deve abrir espaços (SEFFNER, 2021).

O campo dos estudos de gênero e sexualidade é um campo de disputa, em que mais de uma área do conhecimento se debruça, em que mais de uma opinião é possível. O campo das humanidades tem o que dizer sobre gênero e sexualidade, assim como as ciências de matriz biológica ou da psicologia. E o campo da educação também tem importante contribuição, com as pedagogias de gênero, do corpo e da sexualidade (SEFFNER, 2021). A proposta de movimentos conservadores é a morte da escola, a ideia de que o indivíduo percorreria todos os anos da escolarização e não seria afetado por um conjunto de pensamentos que vem da biologia, da história, da literatura, da pedagogia, das(os) colegas, das(os) professoras(es).

No momento há uma truculência de movimentos sociais reacionários que desejam instaurar nesse campo de estudos e vivências de gênero e sexualidade um pensamento único, uma história única, com base em uma matriz fundamentalista religiosa. Há baixa tolerância em conviver com pessoas que tem outros pertencimentos e dão outras explicações para as diferentes posições existentes. Como fazer de conta que as marcas de gênero e sexualidade, que cada indivíduo carrega não fazem diferença? Os indivíduos não tem como deixar essas questões na porta da escola ao adentrar.

As religiões falam o tempo todo sobre gênero e sexualidade, e seus representantes se consideram no direito de regrad professoras(es), dizendo que não

se pode falar desse tema quando ele está presente em muitas cenas escolares. Neste sentido, Seffner (2021) aponta que existiriam dois caminhos: o caminho do ensino não-ideológico, como o Movimento Escola Sem Partido diz hoje em dia, fazendo coro com as escolas cívico-militares e o ensino domiciliar, intromissão do agronegócio na produção do livro didático, modificações da BNCC com a retirada dos temas. E o caminho dos temas sensíveis, das questões socialmente ativas, da inserção dos marcadores sociais, da diferença e da interseccionalidade na proposta pedagógica, em diálogo com as culturas juvenis, inserir temas na escola.

A proposta defendida é a de instaurar no ambiente educacional narrativas que não estejam sem vínculo com a vida das(os) estudantes, que a história não seja morta, mas faça diferença na vida das(os) estudantes. Ou o conhecimento faz alguma diferença na vida de quem estuda, ou não há motivo para o seu estudo.

### **3.1 GÊNERO E CURRÍCULO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica<sup>6</sup> indicam a necessidade de o projeto pedagógico de cada curso trabalhar em interação sistemática com as necessidades das escolas de educação básica, podendo “orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade”. Nesta lógica, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura devem ser elaborados de modo a convergir com as demandas apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e a(o) professora(o) não deve ser preparada(o) apenas para a socialização de conteúdos aprendidos durante o curso de formação, mas para a percepção da dinâmica escolar e articulação de ações interdisciplinares junto à comunidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no ano de 1997 apontam para a necessidade de a educação escolar acompanhar demandas sociais que extrapolam esse espaço:

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais vêm confrontados no seu dia-a-dia. (...) O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resoluções CNE/CP n.1 e 2/2002. Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior.

que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratados nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (PCN, p.45).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e promulgados em um contexto histórico e social em que o país enfrentava uma epidemia de HIV/AIDS, em decorrência disso, muitas(os) pesquisadoras(es) apontaram problemas e um caráter moralista presente no documento, como o tratamento da sexualidade a partir de uma perspectiva biológica e a abordagem superficial das questões de gênero. Mas é importante reconhecer que o documento oficial corresponde à legitimação da abordagem da diversidade sexual e de gênero na escola (SILVA, et.al, 2019).

Currículo é processo, falar sobre educação, é falar sobre projetos sociais, é político. Abrir espaço para outros grupos, outras culturas é democratizar a educação. Na escola, onde o tempo limitado, corre-se o risco de apenas reforçar a cultura hegemônica. Por isso, é necessário que a(o) professora(o) constantemente questione o que ensina e a sua missão em sala de aula: atender aos conteúdos do vestibular? Atender ao mercado? Fomentar discussões? Neste processo é importante se reconhecer como mediadora(o) do saber científico para crianças e adolescentes, entender que o currículo passa pelos interesses de professoras(es) e comunidade.

Em sala de aula o debate é fundamental, a aprendizagem passa pela fala, mas muitas(os) alunas(os) não falam porque não se veem representadas(os) nos temas abordados. O conhecimento precisa partir da vivência das(os) alunas(os), a(o) professora(o) promove reflexões e trocas, mas os questionamentos feitos pelas(os) alunas(os) ao longo da aula são um exemplo de como o currículo pode ser modelado, de como alunas(os) são constantemente tocadas(os) pelos temas discutidos em sala, isso mostra que o currículo passa pelo interesse da comunidade, por isso é preciso que a(o) profissional reconheça problemas sociais: racismo, machismo, homofobia e os inclua no debate.

Em comunidades mais conservadoras, colégios religiosos e militares, é comum que exista receio ao abordar temas que podem ser considerados delicados (medo da

escola, do Estado, dos pais), mas é possível transpor essas dificuldades quando se tem segurança sobre o que está sendo ensinado, comprometimento e respeito pelas(os) alunas(os) e pela profissão. Existem leis e diretrizes que colaboram para uma educação democrática, que respaldam o trabalho a ser desenvolvido. Por isso a importância de se empoderar como mediadora(o) do conhecimento e de entender que o currículo pode ser um instrumento de luta quando a(o) educadora(o) entende o poder de transformação da educação.

Em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, obra de Bell Hooks escrita após contato da autora com Paulo Freire, os ensaios propõem mudanças na prática docente. Hooks (2017) fala sobre os destinos que eram considerados possíveis para as mulheres negras: podiam trabalhar como empregadas domésticas, podiam casar e podiam trabalhar como professoras. E ressalta que para as(os) negras(os), o lecionar, o educar, eram atos fundamentalmente políticos, diretamente ligados a luta antirracista. Quando falo sobre a necessidade de professoras(es) se empoderarem, é neste sentido, de descobrir o prazer de ensinar e enxergar neste ofício um ato de resistência, a possibilidade de transformar realidades.

No entanto, é comum que para (as) educadoras(es) os trabalhos realizados em sala de aula carreguem o peso da necessidade de concluir um conteúdo programático, e essa obrigação acaba se tornando uma justificativa para a ausência de debates e ações relativas à gênero, raça, orientação sexual e etc. Por este motivo, é importante ressaltar que é também papel da escola, enquanto comunidade composta por diferentes profissionais, firmar compromisso com a elaboração de um Projeto Pedagógico coletivo, que tenha as relações de gênero e raça colocadas como eixo fundamental.

Ações voltadas para a violência de gênero não podem permanecer restritas a situações de exceção (LINS et al, 2019). É através da aprendizagem progressiva de códigos de representação, no compartilhar de experiências cotidianas, que as(os) alunas(os) constroem a compreensão de si mesmas(os) e da(o) outra(o), quando o ambiente propicia essas trocas um importante papel social da escola se cumpre: o estímulo à construção de relações mais democráticas.

Em 2014 o Grupo Gay da Bahia publicou um relatório no qual o Brasil aparece em primeiro lugar no ranking de mortes de pessoas LGBTQIA+ em decorrência da

violência causada pela intolerância homofóbica (LINS et al, 2019). Se a orientação sexual deve transversalizar a matriz curricular das disciplinas na educação básica, a matriz de gênero, em sua diversidade, precisa ser apresentada às(os) alunas(os) em diferentes momentos da fase de escolarização. Porque ao longo da vida a educação de gênero padrão busca encaixar os indivíduos na matriz heterossexual, ignorando a variedade de experiências e arranjos da experiência humana, a existência de transexuais, gays, lésbicas, bissexuais. Essa falta de conhecimento sobre as diferentes possibilidades existentes no ser mulher ou ser homem leva ao estado de intolerância e violência que faz parte da vida das pessoas LGBTQIA+.

No espaço escolar é muito comum que a violência se manifeste em forma de zombaria e ridicularização – o *bullying*, utilizando a expressão que se popularizou na segunda década dos anos 2000, pode causar inúmeros danos psicológicos e em muitos casos compromete a aprendizagem de quem sofre. As vítimas costumam ser crianças e adolescentes que não se encaixam nos padrões socialmente estabelecidos: podem não performar feminilidade ou masculinidades conforme os estereótipos, ou a violência tem como alvo traços específicos da identidade, ser gordo, magro, alto, baixo, negro, asiático, indígena, tipo de cabelo, tipo de roupa, deficiência física e etc. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais entre os papéis da escola está o resgate da autoestima das(os) estudantes, as(os) professoras(es) estão envolvidas(os) neste processo, e o preparo deve começar na formação, é fundamental que a formação questione preconceitos.

Nem todas as instituições se comprometem verdadeiramente em desenvolver uma postura de respeito a diversidade, principalmente neste momento em que o Brasil assiste o avanço de grupos conservadores que tem distorcido discussões políticas, transferindo-as para um terreno moral, é o que tem feito, por exemplo, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) (MOURA; SALLES, 2018). O MESP surge em 2004, suas principais pautas são o combate a “doutrinação marxista” e a “ideologia de gênero”:

A motivação para a criação do movimento teria se originado em uma ocasião em que seu fundador, o advogado Miguel Nagib, ouviu de uma de suas filhas que, durante uma aula de história, seu professor fizera uma comparação entre as figuras de Che Guevara e São Francisco de Assis. Nagib, que é católico, identificou no paralelo uma tentativa de doutrinação ideológica da sua filha, uma tentativa de “santificar” a imagem do guerrilheiro argentino” (MOURA; SALLES, 2018, p.139).

O movimento aos poucos ganhou apoio da direita e seus propagandistas, os discursos elaborados sobre uma suposta “doutrinação marxista”, que já existiam desde a ditadura militar, se fundiram a teorias conspiratórias sobre a dissolução da moral sexual convencional ser uma estratégia comunista de avanço, é neste processo que a expressão “ideologia de gênero” ganha espaço no debate educacional. O debate moralizante transformou “gênero” em um sinônimo de violação moral, e as pautas de combate a lgbtfobia, à violência contra mulher, e garantia de direitos para esses grupos passam a ser considerados “comunismo”, “petismo” e “esquerdismo” (MOURA; SALLES, 2018).

O termo “ideologia de gênero” não foi criado por Miguel Nagib, surgiu no vocabulário conservador antifeminista em 1998, no livro *O Evangelho Face a Desordem Mundial*, do padre belga Monsenhor Michel Schooyans, a tal “ideologia” seria a cultura anti-família, a cultura da morte (MOURA; SALLES, 2018). O movimento se inspira em grupos internacionais católicos conservadores, no Brasil é com a renovação carismática católica (RCC) o maior vínculo do MESP, mas agrada também Igrejas Evangélicas Pentecostais, por defender a família nuclear cristã, rejeitando e considerando demoníacas todas as outras matrizes religiosas.

Aquilo que os “defensores da família” chamam pejorativamente de “ideologia de gênero” não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem. Por isso, diante da promoção sistemática de desinformação, intimidação, estigmatização do adversário e pânico moral por parte desses cruzados antigênero, muitos podem ser levados a concluir que a “ideologia de gênero” não exista ou sirva apenas como espantalho (JUNQUEIRA, 2019, p.138).

Junqueira (2019), em seu artigo *A ideologia de gênero existe, mas não é aquilo que você pensa que é*, evidencia que o MESP e seus militantes acabaram por desgastar o termo “ideologia de gênero”, esvaziando-o de significado. Mas ressalta que se trata de um conceito sociológico, “útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação de normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2019, p.140). Exemplos de ideologia de gênero são o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, e o moralismo religioso oportunista e

contrário a adoção de perspectiva de gênero nas políticas públicas. “Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antígenêro, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2019, p.140).

É importante ressaltar que o feminismo não defende o fim da família, Bell Hooks em *Teoria Feminista: Da margem ao Centro* (2019), explicita a relação entre opressão sexista e desintegração familiar, ressaltando que “as ativistas do feminismo precisam afirmar a importância da família como uma estrutura de parentesco capaz de manter e nutrir as pessoas” (HOOKS, 2019, p.74), o feminismo luta contra a opressão sexista e autoritarismo no seio familiar, mas defende a união de indivíduos por princípios éticos comuns, com responsabilidades partilhadas e reciprocidade.

Foi no final de 2015, que o MESP ganhou ainda mais destaque, com o início do processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, em resposta as manifestações de professoras(es) que denunciavam a ruptura da ordem democrática, o movimento passou a tentar de forma mais contundente cercear a liberdade de expressão em sala de aula, reproduzindo um discurso anticomunista, “entranhado na cultura brasileira desde os governos Getúlio Vargas, em especial na Ditadura Militar” (MOURA; SALLES, 2018, p.140). Aproveitando o momento, o deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) encomendou de Miguel Nagib um projeto de lei contra a doutrinação marxista e ideologia de gênero nas escolas, e o intitulou “Programa Escola Sem Partido” (PESP). O projeto foi disponibilizado no site do MESP, “com versões para serem apresentadas em municípios, estados e no âmbito federal, para que parlamentares pudessem se apropriar dele e apresentá-lo em suas casas legislativas” (MOURA; SALLES, 2018, p.141). Com o apoio de movimentos religiosos conservadores cristãos, até 2017 mais de 120 projetos de lei baseados no PESP foram apresentados, 18 desses projetos foram aprovados em pequenos municípios.

A vida em sociedade é, desde sempre, uma vida política. Os apoiadores do Escola Sem Partido exigem o impossível: uma pretensa neutralidade diante dos conflitos e contradições presentes em nossa sociedade. (..) A neutralidade propalada pelo Movimento Escola Sem Partido é um mito que encobre uma ação partidária associada a agendas de direita e da extrema direita, e que ataca frontalmente a liberdade de ensinar (LINHARES; BEZERRA, 2019, p.132).

A PL 867/2015<sup>7</sup> é o Programa Escola Sem Partido tramitando a nível federal, proposta do deputado federal Izalei Lucas, assinada por outros 14 deputados, busca incluir o programa nas diretrizes e bases da educação nacional, defendendo uma suposta “liberdade de aprender” das(os) alunas(os) e o direito das(os) responsáveis de escolher que as crianças aprendam na escola apenas o que lhes for conveniente (MOURA; SALLES, 2018). As(os) alunas(os) são vistas(os) como meras(os) receptoras(es) manobráveis, e as(os) professoras(es) são doutrinadoras(es) criminosas(os). O texto se utiliza, de forma oportunista, do Protocolo de São Salvador<sup>8</sup>, que foi assinado em 1998 e versa sobre a necessidade de a educação escolar estar em consonância com os Direitos Humanos:

Artigo 13: Direito à Educação. 1. Toda pessoa tem direito à educação. 2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convém também que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz (Protocolo de São Salvador, 1998).

De fato, há um trecho no documento que diz “os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos”, mas é seguido por “nenhuma das posições do protocolo poderá ser interpretada como restrição da liberdade das pessoas e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino”. Esta última parte do documento é deixada de lado pelo Projeto Escola Sem Partido na proposta de acréscimo ao parágrafo único do artigo 3º da Lei 0.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), visando banir do currículo escolar qualquer referência a gênero e orientação sexual:

---

<sup>7</sup> Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostraintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostraintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015)

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3321.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm)

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual” (Proposta de emenda à Lei 0.394/96)<sup>9</sup>

A proposta, em suas 17 páginas, ataca professoras(es) e profissionais da educação, sob o argumento de que o movimento marxista e feminista, junto a ONG's em eventos da ONU estariam promovendo uma revolução cultural e sexual de orientação neo-marxista, com o objetivo de excluir a instituição familiar da sociedade, oferecendo as crianças e adolescentes uma educação bissexual. Obras de Judith Butler, Karl Marx, Friedrich Engels, Michel Foucault, são citadas fora de contexto.

Embora seja evidente a existência de uma manipulação grotesca na utilização de termos e teorias, movimentos desse tipo não podem ser minimizados ou subestimados, precisam ser encarados como um perigo à sociedade democrática. Afinal, a proposta não foi barrada, continua tramitando, e sendo usada como marketing por políticos fundamentalistas, o texto está disponível no site da Câmara dos Deputados e serviu como base para leis municipais que passaram a ser aplicadas. Inclusive, há anos o Supremo Tribunal Federal concede liminares suspendendo leis que proíbem discussões sobre gênero na escola (MOURA; SALLES, 2018).

Há uma espiral reacionária que ganhou fôlego com Jair Bolsonaro na presidência da república, apoiadores do Escola Sem Partido foram nomeados para diversas funções públicas no Ministério da Educação e em outros órgãos, “o simples fato de esses grupos estarem estabelecidos no MEC já lhes permite dar um passo maior no conjunto de ataques contra a liberdade de ensinar e contra a natureza mesma da escola (LINARES; BEZERRA, 2019, p.131).

É importante entender que essa linha de pensamento conservador faz parte de uma estrutura que se beneficia do ideal tradicional de família, há um tipo monolítico de família que é apoiado pelas políticas governamentais, segundo Patrícia Hill Collins (2018) as famílias consideradas normais e sancionadas pelo Estado são formadas por “casais heterossexuais, racialmente homogêneos, que geram filhos biológicos, (...) devem ter uma estrutura de autoridade específica, a saber, encabeçada por um pai”

---

<sup>9</sup> Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostraintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostraintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015)

(COLLINS, 2018, p. 102). No entanto, a escola é um local de formação de cidadãos éticos e críticos, de produção e incentivo à cultura, de problematização dos preconceitos e violências que ferem os direitos humanos fundamentais, atingindo o rendimento de estuantes e afetando as(os) professoras(es) e demais profissionais que atuam na escola. Inclusive, a Declaração Universal dos Direitos Humanos versa sobre a liberdade cátedra:

Artigo I: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em reação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. (...)

Artigo XIX: Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por qualquer meios e independentemente de fronteiras. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

O documento ampara a defesa de que a escola é espaço para debate que deve firmar um compromisso ético em tratar temas sobre diversidade e garantir que suas(eus) alunas(os) em alguma medida respeitem as diferenças. Portanto, é papel da escola a produção e análise criteriosa de materiais didáticos e paradidáticos que promovam a equidade de gênero e abordem o tema da diversidade sexual e dos Direitos Humanos. Assim como promover atividades de cooperação, e não de competição, reiterando a importância do diálogo na resolução de conflitos, proporcionando espaços e atividades que não discriminem por gênero. Nesse caminho, é fundamental que promova formações continuadas para funcionárias(os) e comunidade e que elabore um código de ética institucional, que norteie sobre como encaminhar determinadas situações e conflitos cotidianos.

Grande parte da sociedade aceita facilmente os discursos que atacam a liberdade de pensar a pluralidade de representações sexuais, de gênero, raças, religiosas e políticas. Essa questão aponta para a necessidade de professoras(es) estarem cada vez mais munidas(os) de documentos que amparam o exercício da docência enquanto propiciador de reflexões, que estimula a construção de pensamento crítico, para defesa em casos de censura, ou processos administrativos que caracterizam assédio. Até o momento é possível que as(os) docentes de história se apropriem, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Protocolo Adicional de São Salvador, das leis 10.639/03 e 11.465/08, e assumam compromisso político com uma prática inclusiva, empoderadora, e libertária, num movimento de não permitir que os debates em sala de aula sejam esvaziados e despolitizados.

Os conteúdos escolhidos, que fundamentam essa proposta, estão articulados, ainda, com os temas transversais; as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos; as lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais; as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente construídas (PCN, p. 31).

Os PCNs, ainda que não possuam caráter obrigatório, deixam espaço para a ampliação dos lugares de fala, os temas transversais são aqueles cuja abordagem deve ser feita em todos os níveis de ensino, e podem funcionar como ferramenta poderosa para o combate de conhecimentos muito androcêntricos e eurocentrados. Nesse cenário de inserção do gênero no currículo de escolas e universidades, o III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, de 2013 a 2015, articulou estratégias de ação para a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para gênero, com atenção para abordagens de raça, etnia, orientação sexual e geracional, em todos os níveis de ensino. No entanto, o projeto ficou para trás após o desmonte do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

A partir do golpe, chamado de impeachment, muitos retrocessos passaram a ser vivenciados na educação, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

no formato em que foi homologada. A BNCC vinha sendo discutida desde 2015, mas em uma proposta que defendia a amplitude de temas, através da mobilização das escolas para discussão do documento preliminar. A versão final<sup>10</sup> foi entregue em abril de 2017, quando foi aprovada a lei n. 13.145, que instituiu a reforma do ensino médio, num formato esvaziado que sofreu a retirada de temas como gênero e sexualidade, fato que tem a ver, acredita-se, com o enfraquecimento do Conselho Nacional das Mulheres e ganho de visibilidade do Movimento Escola Sem Partido.

No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. (...) Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo predileto de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecem a privatização e atuarem como peças de marketing político, capazes de aplacar a sede da população por melhorias (CORTI, 2019, p.52).

Como foi citado, a BNCC representa retrocessos sob diferentes aspectos, esse obscurantismo também ataca a liberdade de ensinar assuntos de gênero e sexualidade. Uma pesquisa pela palavra “gênero” no texto da BNCC revela 499 resultados, todos na área de Língua Portuguesa, falando sobre “gênero textual”. Orientação sexual e educação sexual não existem no texto. A BNCC fala sobre sexualidade somente no sentido biológico, com conteúdos referentes a fisiologia e anatomia da reprodução humana. Essas questões representam um problema, a BNCC orientará a elaboração de matrizes curriculares da Educação Básica em todo o território nacional (SILVA et al, 2019). O não aparecimento de gênero no texto abrirá precedentes para que a temática não seja discutida, dado o contexto que o país vivencia.

Gênero e sexualidade não são temas unicamente da família, a escola tem autonomia para tratar disso. Não há como dar aulas de história fazendo de conta que

---

<sup>10</sup> Disponível em:

[http://basenaconalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenaconalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

os eventos não foram protagonizados por homens e mulheres e de diferentes modos de agir, de expressar gênero, de perceber a vida sexual. O conteúdo de história é permeado por pedagogias da masculinidade, por corpos educados de determinadas maneira, é preciso mostrar a conexão entre processos, pessoas e artefatos culturais.

No momento presente o Brasil vive um estado de pânico moral, em decorrência das conquistas de direitos do universo LGBTQIA+, e valores normativos que já estão vigorando em códigos, leis, políticas públicas, diretrizes, julgados de tribunais, além das representações positivas em novelas, propagandas, séries e filmes. Por pânico moral, entende-se “mecanismo de resistência e controle da transformação societária, que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras” (SEFFNER, 2020, p.13). Os direitos conquistados provocam na ala conservadora a sensação de privilégios adquiridos, ainda que na prática, as conquistas tenham apenas igualado, em alguma medida, os indivíduos, não fizeram com que uns ultrapassassem os outros (SEFFNER, 2020).

A partir da teoria feminista, é possível falar que existe uma internalização passiva da ideologia sexista e racista que faz com que essa visão distorcida de sociedade seja internalizada e interpretada positivamente, sem que os afetados se deem conta dos privilégios que exercem, e do quanto são, ao mesmo tempo, prejudicados pelas desigualdades (por exemplo, homens são afetados negativamente pelo machismo, embora promovam violência contra mulheres) (HOOKS, 2019).

Uma estratégia e justificativa, entre tantas, para trabalhar com gênero e sexualidade na escola é a utilização de estatísticas, o Anuário de Segurança Pública de (2021) aponta que no ano de 2020 foram registrados 60.460 casos de estupro, sendo 73,7% das vítimas vulneráveis, incapazes de consentir, 60,6% tinham até 13 anos, 86,9% eram do sexo feminino e em 85,2% dos casos o autor era conhecido da vítima. Outros dados importantes: O Brasil tem a quinta maior taxa de feminicídio do mundo, o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres no país, segundo a OMS. Entre 2003 e 2013 houve aumento de 54% no registro de mortes de mulheres negras, sendo os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) que cometem os assassinatos.

As desigualdades começam dentro de casa, a pesquisa “Por Ser Menina no Brasil”<sup>11</sup>, realizada em 2013, ouviu 1.771 meninas de 6 a 14 anos de idade, de diferentes estados e cidades do Brasil, mostrando as desigualdades recorrentes nas famílias: 81,4% das meninas são responsáveis por arrumar a própria cama, 41% em cozinhar, 76,8% lavar a louça e 65,6% por limpar a casa, enquanto apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a cama, 11,4% cozinham, 12,5% lavam a louça e 11,4% limpam a casa.

Os dados mostram que existe um script para as meninas, que combina domesticidade, maternidade como destino inescapável, idealização do amor romântico, embelezamento, erotização, ideia do cuidado perpassando tal construção. Segundo Felipe(2016) ao longo da vida as mulheres chegam a acumular oito jornadas de trabalho: cuidado de si (embelezamento), administração da casa, cuidado com a prole, atenção para com a relação afetiva, profissão, estudo, cuidado com os pais idosos e cuidados com os netos, sendo esses dados do IBGE (2018).

As mulheres estão sobrecarregadas pela cultura sexista, que faz com que homens não percebam seus privilégios e menosprezem a sobrecarga enfrentada pelas mulheres. Os dados apontam para o fato de que as mulheres dedicam suas vidas aos cuidados domésticos e da família e, ainda assim, são violentadas dentro de casa. Para Hooks “a ideologia sexista promove uma lavagem cerebral nos homens a fim de que eles acreditem que o abuso violento contra as mulheres é algo que os beneficia, embora isso não seja verdadeiro” (HOOKS, 2019, p. 123). Para enfrentar esse problema, a autora aponta ser preciso que indivíduos comprometidos com a revolução feminista busquem formas de os homens desaprenderem o sexismo e se entenderem, como produtos dessas violências que também os afeta. O ensino de história é uma ponte para realização desta tarefa, a formação de professoras(es) é o ponto de partida para que esses assuntos sejam trabalhados com a atenção e cuidado necessário em sala de aula, na educação básica.

---

<sup>11</sup>Disponível em: [http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por\\_ser\\_menina\\_resumoexecutivo2014.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf)

### 3.2 AS MULHERES EXISTEM NO ENEM? AVANÇOS E RECUOS

Os sistemas nacionais de avaliação têm sido constantemente tema de discussões nos diferentes níveis de intervenção, incluindo órgãos e instâncias de decisão em nível político, assumindo assim a centralidade nas gestões públicas do Brasil. Como se sabe, subjazem aos processos nacionais de avaliação finalidades voltadas para uma sociedade democrática e com um ensino de boa qualidade. Entre os processos de avaliação sistemática desenvolvidos pelo governo federal destaca-se o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que tem como objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Nesse contexto, “não se pode negar a margem de autonomia que o professor constrói, em processos de resistência que vão desde a crítica aberta até a ‘negligência’ com o processo educativo”. Desse modo, a(o) professora(o) passa “pelos mais variados graus de fingimento, pelos quais consegue parecer, diante do olhar burocrático, que está a fazer o que lhe determinam, quando efetivamente está a fazer o que entende como correto” (CERRI, 2004).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pelo INEP/MEC pela Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998 e aperfeiçoado nos anos seguintes de sua aplicação, como um exame individual, voluntário, com meta principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que compõem a Matriz que o estruturou. Tem por finalidade avaliar o desempenho da(o) estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunas(os) que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores (BRASIL, 2007). A prova do ENEM tem uma compreensão baseada na inteligência e na construção de conhecimento interdisciplinar. Dessa forma, a(o) aluna(o) deve saber interligar os conteúdos estudados e estar atenta(o) aos acontecimentos do cotidiano, ou seja, aplicar a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento obtido. A portaria MEC nº. 109, de 27 de maio de 2009, define no Art. 1º, “a sistemática para a realização ENEM/2009 como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico da(os) participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2009, p. 56).

A prova do ENEM, portanto, pretende fazer a análise das competências e das habilidades intelectuais que a(o) aluna(o) deve adquirir ao longo do processo de escolarização no Ensino Básico. Os documentos oficiais defendem o ENEM como modelo de avaliação, por estar centrado em situações-problema que envolvem uma série de competências dos examinados a serem verificadas. A Matriz de Ciências Humanas tem seis competências e trinta habilidades, algumas delas claramente abertas ao debate de questões de Gênero, mas estas competências e habilidades não tem sido efetivamente exploradas ao longo dos anos de aplicação do exame. Utiliza-se como referência duas competências de área (três e cinco) para mostrar que há, na matriz de Ciências Humanas do ENEM, diversas possibilidades de exploração das questões relacionadas a Gênero nas provas. Na verdade, a matriz toda, pelo próprio caráter que assume, constitui-se num campo aberto de possibilidades.

A competência de área número 03 assim se configura: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

Dentre as instituições políticas e sociais, há o Estado, a família, a escola, a igreja, os partidos políticos, os órgãos legislativos, a justiça, um conjunto de instituições que organizam e definem regras para a vida social. Tais instituições, no entanto, só podem ser melhor compreendidas pela gênese de sua formação. É possível indagar sobre o processo de formação do Estado brasileiro e perguntar a quais grupos sociais ele favoreceu em determinados períodos históricos e que papéis reservou as mulheres nesse contexto. Na Primeira República, por exemplo, o Estado privilegiou os interesses dos cafeicultores e, durante o Estado Novo, reprimiu fortemente os movimentos sociais, etc. Caberia indagar: onde estavam as mulheres ao longo desse período? Que funções executavam naquela sociedade? Eram contempladas com o direito a cidadania? Participaram ou não das lutas políticas e ou movimentos sociais da época? Conquistaram direitos? Quais? Enfim, há diversas possibilidades de abordagem para uma História que não seja meramente reprodutora de privilégios que marcam uma sociedade pautada no patriarcado, que possa mostrar como se deu a luta das mulheres por direitos e como espaços foram sendo conquistados por elas, ao invés de mostrar que foram doações ou concessões do poder público, do Estado ou das instituições.

Essas instituições estão, de certo modo, vinculadas às práticas e aos interesses de determinados grupos sociais, geralmente em conflito com outros grupos

e interesses. Por exemplo, os partidos políticos representam, diretamente, os interesses de grupos sociais específicos. Também as leis, em alguma medida, são a expressão de interesses hegemônicos. Nesse sentido, os movimentos sociais atuam na direção de alterar e refundar o instituído por essas e outras instituições sociais. O movimento operário, por exemplo, conseguiu obter conquistas que obrigaram o Estado, em diferentes momentos históricos, a rever sua posição diante da classe trabalhadora, levando-o a alterar legislações. Também a participação da mulher na sociedade foi revista e alterada, a partir das pressões dos diversos movimentos feministas. Com isso, alterou-se também a configuração da família e o papel da mulher nessa instituição, considerada uma das organizadoras da ordem social. Porém, as provas analisadas, de 2015 a 2019, revelam que não houve a devida exploração de uma abordagem do conhecimento que mostrassem a efetiva participação das mulheres no processo histórico.

A competência de área número 05 também deixa aberto um campo de possibilidades para a exploração de diferentes sujeitos na construção do processo histórico, relacionando-se diretamente a abordagem do processo de constituição do direito e também do exercício da cidadania, mas nas provas parece que a exclusão exercida historicamente se efetiva com o silenciamento, pois, especialmente no que diz respeito ao exercício da cidadania no feminino raramente são apresentados como itens na prova de Ciências Humanas. Esta competência está assim definida: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Essa competência tem relação direta com o fortalecimento da noção de cidadania na sociedade. A construção da cidadania, por sua vez, tem relação direta com a democracia, sistema de governo no qual os direitos de cidadania podem melhor florescer. No mundo contemporâneo, quando se fala de cidadania, entende-se participação política da(o) cidadã(o), nas questões contemporâneas, como a construção de condições dignas de vida para as populações e nas questões relacionadas ao meio-ambiente no qual os seres humanos vivem (MACEDO, 2005). Portanto, as questões sobre a exclusão social, por exemplo, também se relacionam com a temática da cidadania e da democracia: aquelas(es) que foram socialmente excluídas(os) tiveram seus direitos de cidadania feridos, tendo sido violado o princípio democrático da igualdade de direitos. Assim, é perfeitamente possível que se faça

itens voltados para a forma como as mulheres, ao longo do processo histórico, travaram lutas contra a exclusão a que são submetidas e como, também, essas lutas resultaram na conquista e não na doação de direitos importantes.

Para análise de itens foram utilizados os cadernos azuis dos anos de 2015 a 2019<sup>12</sup>, das provas de ciências humanas e linguagens, em busca de questões que evidenciem abordagem de gênero.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino Beauvoir. O segundo sexo.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca

- a) ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual
- b) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho
- c) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero
- d) oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos
- e) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas. (ENEM, 2015)

No ano de 2015 o item 42 da prova de Ciências Humanas repercutiu nas redes sociais. A questão que tinha em seu enunciado a célebre frase da autora feminista Simone de Beauvoir, foi comemorada por ativistas feministas, ainda que o termo feminismo não tenha sido explicitamente utilizado. Simone de Beauvoir foi a primeira autora feminista a ser citada em uma prova do ENEM, fato que foi visto como um grande avanço, em um contexto que o movimento estava ressurgindo na cena.

O exame de 2015 contou com outras duas questões que falavam sobre mulheres, na prova de Linguagens, o item 92, prova de Espanhol abordou combate à violência contra mulher. E o item 93, prova de inglês trouxe um poema de Glória Anzaldúa, sobre consciência mestiça na história do feminismo. O tema da redação deste ano foi “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. As autoras citadas, os temas abordados e a proposta de redação representaram um importante avanço: neste dia, em quatro momentos distintos mais de 1 milhão de

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>

estudantes, espalhados por todo o Brasil, se voltaram para questões de gênero, precisaram refletir sobre a violência sofrida por mulheres, a prova cumpre sua função social de provocar reflexões sobre temas atuais.

No ano de 2016 as provas de Ciências Humanas e Linguagens apresentaram duas questões de gênero, cada. A prova de história debateu através de duas questões a presença de mulheres nos espaços formal e informal do mercado de trabalho. O item 7 explorou a manutenção de estereótipos de gênero, com uma propaganda sexista do ano de 1968, a imagem apresenta uma mulher em trajes de astronauta segurando um produto de limpeza e a frase “as mulheres do futuro farão da lua um lugar mais limpo de se viver”, seguido por um texto do ano de 2016 que noticiou a nova equipe da Nasa ser composta em 50% por mulheres, e a forma como a notícia gerou nas redes sociais uma série de comentários machistas e desrespeitosos. E o item 8 discorreu sobre a atuação de mulheres negras da África do Sul no comércio informal de alimentos, como forma de garantia da autonomia e sobrevivência, e como a vivência dessas mulheres se assemelha a de brasileiras que sofrem os resquícios do sistema escravista. É interessante observar que houve uma preocupação em destacar como o ser mulher e as opções de trabalho disponíveis são diferentes ao redor do mundo, como as oportunidades disponíveis são atravessadas por raça e classe.

Em 2017 as provas de Ciências Humanas e Linguagem aludiram questões de gênero através de 4 e 7 questões, respectivamente. Concentrando novamente na prova de Ciências Humanas, falou-se sobre o ambíguo trabalho realizado pelas amas de leite no Brasil Colonial, escravas que possuíam relações de afeto com as crianças pelas quais ficavam responsáveis, chegando a aparecer nos álbuns de família trajando roupas de luxo, no item 51. A questão 74 discorreu em seu enunciado sobre a importância de cotas para mulheres na política, para a construção de uma política representativa. O item 76 tratou sobre as mulheres africanas livres que ganhavam a vida como quitandeiras, e que diversas vezes eram presas ou mortas acusadas de envolver-se em planos para libertação de escravos. Por último, o item 90 demarcou a presença de uma estética de resistência feminina que existe até os dias de hoje, através da imagem da Maria Bonita, que inspira o trabalho de mulheres de diferentes áreas, nesse caso, falou-se sobre uma coleção produzida por Zuzu Angel inspirada na cangaceira.

A partir de 2018, é percebido um recuo na abordagem de gênero nas provas de Ciências humanas, quando comparada com a de Linguagens, que avançou na exploração de diversos temas: a função social das falas de miss do Peru que denunciaram violência doméstica durante um concurso, falando sobre estatísticas no momento que era tradição expor as medidas corporais; a tradição de silenciamento feminino em nome do equilíbrio familiar; mulheres negras e a estética do racismo; a hipocrisia dos discursos sobre a mulher que estão alicerçados no senso comum e o dialeto secreto de gays e travestis. Enquanto a prova de Ciências Humanas falou timidamente em um enunciado sobre os estereótipos construídos historicamente em torno do corpo feminino, a existência de uma suposta fragilidade.

Em 2019, a prova de Ciências Humanas foi esvaziada do debate de gênero em seus enunciados, e embora seja possível pensar no contexto político do país como justificativa, é importante ressaltar que a prova de linguagem contou com dois itens que problematizavam a estética da magreza imposta às mulheres e os relacionamentos abusivos que violentam psicologicamente a mulher. Enunciados tímidos, ainda que falem sobre temas importantes.

Quanto a prova de Ciências Humanas, é possível perceber aspectos positivos na forma como conduziu as abordagens de gênero nos anos de 2015, 2016 e 2017. No entanto, é importante destacar que a matriz de referência permite maior exploração dos temas, o número reduzido de itens sugere a existência de uma “cota”, abordagens feitas porque, na atualidade, o não fazer seria notório. E apontam para uma possível falha na formação de professoras(es) universitários, que são elaboradores, e não exploram as possibilidades de debates de gênero que podem ser suscitados a partir da matriz de referências.

É importante destacar, que o órgão responsável pela elaboração das provas, o Inep, possui relativa autonomia para elaboração do exame. O processo de elaboração da prova é descentralizado, professoras(es) de universidades e institutos federais de diferentes estados do país são responsáveis por alimentar o banco nacional de itens do ENEM. Mas a montagem final da prova fica a cargo de um grupo pequeno de técnicos do Inep e pareceristas de área, que obedecem a ordens, e podem sofrer algum tipo de pressão. Acredita-se que as mudanças e a quase exclusão dos temas de gênero possa ter relação com os encaminhamentos da BNCC, pois ainda que não tenha entrado em vigor, proíbe citações sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e etc.

## 4 CAPÍTULO 3: GÊNERO E HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Quem são os sujeitos da ciência? Como se constroem os objetos de pesquisa? Métodos tem gênero? A discussão feminista vem avançando no espaço acadêmico, mas os limites desse progresso merecem ser examinados de perto. Há onde se vence, há onde se paralisa, há onde se recusa (MORAES; FARIAS, 2018, p. 205).

O feminismo experimenta o que chama de “quarta onda”, uma onda feminista é um momento histórico relevante de efervescência militante e/ou acadêmica em que mulheres reivindicam suas demandas, que são sempre dinâmicas, de acordo com o tempo e com as conquistas. Neste momento há uma extensa pluralidade de abordagens, áreas de atuação feminista, contextos e interações. É preciso questionar se os discursos acadêmicos estão sendo reformulados, repensados a partir dos novos feminismos e das novas pesquisas. A História tem criado condições para o questionamento do núcleo da ciência? Tem possibilitado a entrada de novas abordagens? Essa é uma questão que este capítulo abordará, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História da UFPA (campus Ananindeua e Belém).

A análise foi feita a partir da ementa de cada disciplina, que indica as leituras obrigatórias, os autores indicados nos documentos foram pesquisados em plataformas acadêmicas, com o objetivo de identificar o número de autores em relação ao número de autoras. É verdade que esta forma de análise aponta para uma binaridade que vem sendo combatida ao longo do trabalho, mas dentro dos limites da pesquisa esta foi a forma encontrada de estabelecer parâmetros.

O PPC do curso de Licenciatura em História do campus Belém<sup>13</sup> foi aprovado no ano de 2015, é constituído por 45 disciplinas obrigatórias e 9 disciplinas optativas. Entre elas apenas uma possui direcionamento específico no texto da ementa para debate sobre as relações de gênero: Arqueologia Histórica e Cultura Material, ofertada em caráter optativo. A palavra “gênero”, em todo o ementário aparece apenas nesta disciplina, enquanto a palavra “Mulher” não aparece. “Mulheres” aparece oito vezes,

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://historia.ufpa.br/images/PDF/Documentos/PPG-Licenciatura.pdf>

todas na referência da obra “História das Mulheres no Brasil” de Mary del Priore, que faz parte das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, através do texto “Mulheres na sala de aula” de Guaracira Lopes Louro. Diante dessas informações, a pergunta que surge é: apenas Mary del Priore e Guaracira Lopes Louro têm se dedicado à escrita das mulheres? Os dados foram organizados em uma tabela que se apresenta da seguinte forma:

Tabela I – Disciplinas constituintes do atual PPC do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS	9	0
MATRIZES DO PENSAMENTO HISTORIOGRÁFICO DO SÉCULO XIX	9	0
MATRIZES DO PENSAMENTO HISTORIOGRÁFICO DO SÉCULO XX	7	2
TEORIA DA HISTÓRIA DO BRASIL	8	2
FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CLÁSSICO	6	1
HISTÓRIA DO FEUDALISMO	10	0
FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS	12	1
HISTÓRIA DA ÁFRICA	8	1
HISTÓRIA DAS REVOLUÇÕES	7	1
HISTÓRIA DO IMPERIALISMO	7	2
HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE	7	1
HISTÓRIA DA AMÉRICA COLONIAL	8	4
FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS E REGIMES AUTORITÁRIOS NA AMÉRICA LATINA	7	7
HISTÓRIA DA AMÉRICA CONTEMPORÂNEA	11	2
HISTÓRIA DA PAN-AMAZÔNIA	11	3
HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	9	2
HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	6	7
HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO (1889-1945)	8	4
HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO (1945-TEMPO PRESENTE)	6	1
HISTÓRIA INDÍGENA E DO INDIGENISMO	6	5

HISTÓRIA DA AMAZÔNIA I	9	4
HISTÓRIA DA AMAZÔNIA II	3	7
HISTÓRIA DA AMAZÔNIA III	4	4
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – DESENVOLVIMENTO	6	8
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CRIANÇA E ADOLESCENTE	6	8
DIDÁTICA GERAL	2	7
DIDÁTICA ESPECÍFICA DA HISTÓRIA	5	10
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	5	10
LIBRAS	7	8
PPC I – ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA 2º A 5º ANO	4	10
PPC II – ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA 2º A 5º ANO	4	10
PPC III - ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA 6º A 9º ANO	4	10
PPC IV – ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA 6º A 9 ANO	4	10
PPC V – ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO	4	10
PPC VI – TEXTO DIDÁTICO PRODUÇÃO E USOS	4	10
PPC VII – ENSINO DE HISTÓRIA E LINGUAGENS: LITERATURA E MÍDIAS	6	12
PPC VIII – ENSINO DE HISTÓRIA: MUSEUS, GALERIAS E MONUMENTOS	6	9
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	4	7
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	4	7
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	4	7
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	4	7
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	4	6
MONOGRAFIA I	6	2
MONOGRAFIA II	6	2

(COSTA, 2021)

As disciplinas de teoria/metodologia historiográfica são as que deixam mais evidente a ausência de autoras. “Introdução aos Estudos Históricos”, segundo o texto do ementário, busca abordar conceitos, problemas, objetos e abordagens, a interdisciplinaridade e a história, a história do mundo contemporâneo. A exclusão de autoras e o não aparecimento de obras que indiquem métodos para estudar a história das mulheres, aponta para o caráter androcêntrico e intenção de contar apenas a história os homens. O “mundo contemporâneo” é o mundo contemporâneo dos homens, os conceitos, problemas, objetos e abordagens são masculinos. É o que Harding (2019) chama de “ciência mal conduzida”, ou seja, “ciência distorcida pela visão masculina, preconcebida na elaboração da problemática, na teoria, nos conceitos, nos métodos de investigação, na interpretação dos resultados” (HARDING, 2019, p.101).

Em “Matrizes do Pensamento Historiográfico do Século XIX” são 10 homens autores para nenhuma mulher, neste caso pode-se argumentar que não existiam mulheres teóricas da história no século XIX, inclusive, ao pesquisar no Google “historiadoras do século XIX” o site automaticamente corrige para “historiadores do século XIX” ao mostrar resultados. Isto evidencia um desequilíbrio social, político e cultural entre homens e mulheres (MARTINS, 2020), e a demora na aceitação de mulheres atuando no campo da historiografia, principalmente nessa historiografia que se dedicava aos acontecimentos oficiais, que diziam respeito somente aos homens, e mais especificamente aos homens que podiam participar da vida pública.

Na disciplina “Matrizes do pensamento Historiográfico do Século XX” houve espaço para duas mulheres, Maria Elisa Cevalco, com “Para Ler Raymond Williams” e Lyin Hunt e a organização “A Nova História Cultural”. São obras importantes, mas é preciso destacar que se perde a oportunidade de abordar a historiografia enquanto ciência que, dentro da sua historicidade, trabalhava “na construção e na manutenção de discursos e instituições responsáveis pela desigualdade de gênero e exclusão social, política e cultural das mulheres” (MARTINS, 2020, p.242), e que a partir das décadas de 1970 e 1980 já existia uma contracultura feminista e autoras que defendiam a inclusão das mulheres na ciência histórica, em contraposição à escrita de um ponto de vista hegemônico. Portanto, quando se trata do século XX não há justificativa para não abordar a crítica feminista aos métodos estabelecidos pelos

historiadores, fazer isso é ignorar uma parcela importante da história e da construção da teoria historiográfica, que não foi criticada e revista apenas por homens, as mulheres também fizeram o exercício de questionar o que estava posto. Neste sentido, Linhares (2020) aponta:

Graças ao movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, assim como nossa inserção no mercado de trabalho, forçou-se uma quebra de silêncio da historiografia. O movimento feminista foi importante para que a própria historiografia repensasse o lugar da mulher na produção do conhecimento. Nesse contexto, uma história que era essencialmente “vista de cima”, passou a ser “vista de baixo”, a partir do olhar não apenas de mulheres, mas de indígenas, de negras e negros, de pessoas “comuns” e não apenas da elite e de grandes heróis (LINHARES, 2020, p.83)

Para pensar além da binaridade homem x mulher, poderia se questionar quem são os homens e mulheres que aparecem nos ementários. A pesquisa revela pouquíssimas(o) autoras(es) não-brancas(os) e/ou negras(os), ou seja, mesmo quando é permitida a entrada de mulheres no espaço acadêmico, mulheres brancas tem acesso mais facilitado. De modo geral, foi possível observar que homens não-brancos aparecem apenas nas disciplinas relativas à África ou Amazônia, como se a sua produção estivesse geograficamente restrita. Isso reforça a ideia de que o conhecimento das universidades é branco e eurocentrado. Mas as informações citadas não foram dispostas em uma tabela porque a autodeclaração seria importante para conduzir uma pesquisa neste sentido. A seguir, a tabela do Projeto Pedagógico do Campus Ananindeua:

Tabela II – Disciplinas constituintes do atual PPC do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, campus Ananindeua.

<b>DISCIPLINA</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>
ANTROPOLOGIA, CULTURA E EDUCAÇÃO	4	5
ARQUEOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	7	4
CARTOGRAFIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA	2	6
CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	6	4
DIDÁTICA GERAL	2	7

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	7	2
ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	7	4
ENSINO DE HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS E INDÍGENAS	5	3
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4	4
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO CAMPO	9	2
ENSINO DE HISTÓRIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS	6	2
ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	2	7
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	4	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	4	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	4	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	4	6
FUNDAMENTOS SÓCIO FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	10	1
HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL	7	2
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	5	3
HISTÓRIA DA AMAZÔNIA CONTEMPORÂNEA	10	4
HISTÓRIA DA AMAZÔNIA OITOCENTISTA	2	5
HISTÓRIA DA AMÉRICA CONTEMPORÂNEA	6	4
HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE E DO MEDIEVO	8	0
HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA	5	6
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	5	3
HISTÓRIA DA PAN-AMAZÔNIA NOS LIVROS DIDÁTICOS	4	3
HISTÓRIA DAS IDEIAS E DA CULTURA POLÍTICA	8	0

HISTÓRIA DAS SOCIEDADES AFRICANAS	7	0
HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL	7	2
HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL	6	5
HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO	8	3
HISTÓRIA DO IMPÉRIO ULTRAMARINO PORTUGUÊS	9	3
HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE	5	1
HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE BRASILEIRO	5	4
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS	9	2
HISTÓRIA E ARQUIVOLOGIA	2	6
MATRIZES HISTORIOGRÁFICAS	7	0
METODOLOGIA DA PESQUISA EM HISTÓRIA	3	5
PRODUÇÃO E USO DE TEXTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	3	6
PROJETO DE CONCLUSÃO DE CURSO	4	5
PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	9	2
SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR	1	7
SEMINÁRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA	5	9
SEMINARIO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA	9	1
SEMINÁRIO DE TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA	7	0
SOCIEDADES COLONIAIS NA AMAZÔNIA	8	1
SOCIEDADES COLONIAIS NAS AMÉRICAS	5	4
TEORIA DA HISTÓRIA	7	1
TÓPICOS DE INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA	7	3
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	9	1
HISTÓRIA E BIOGRAFIA	8	1
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	3	8
HISTÓRIA E NATUREZA	7	1
HISTÓRIA MODERNA	7	1
HISTÓRIA URBANA	6	3

HISTÓRIA, GÊNERO E SEXUALIDADE	3	5
HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA	4	8
HISTÓRIA, NOÇÕES DE TEMPO E ENSINO DE HISTÓRIA	5	3
HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	9	2
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA	9	0
LEGISLAÇÃO, GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR	2	8
LIBRAS	2	4
LITERATURA E MÍDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	4	10

(COSTA, 2021)

O PPC do curso de História da UFPA de Ananindeua<sup>14</sup> foi aprovado em 2017, possui 45 disciplinas obrigatórias. As disciplinas de teoria e metodologia são: Teoria da História, Matrizes Historiográficas e Introdução ao Estudo da História. O projeto mantém a abordagem excludente em se tratando de mulheres, dezenas de autores e nenhuma autora. “Teoria da História” tem 6 autores e 1 autora, novamente Maria Elisa Cevasco e o livro “Para Ler Raymond Williams”, demonstrando que nesse recorte, mesmo quando há uma mulher é para falar sobre a obra de um homem. Na disciplina “História, Memória e Cultura Histórica as autoras são maioria, somam 6, 4 é o número de autores, a ementa diz que pretende abordar aspectos teóricos e metodológicos das relações entre o ensino de história, a memória e a cultura histórica, e as autoras sem exceção são teóricas da educação.

Após análise das disciplinas de teoria/metodologia, as mais específicas em ensino de história foram analisadas. No PPC do Campus Guamá são elas: Psicologia da Educação e da Aprendizagem (Desenvolvimento), Psicologia da Educação e Aprendizagem (Criança e Adolescente), Didática Geral, Didática Específica da História, Legislação Educacional, PPC I, PPC II, PPC III, PPC IV, PPC V, PPC VI, PPC VII, PPC VIII e Metodologia da Pesquisa em Educação. Nestas disciplinas a bibliografia é dividida entre 36 autoras e 23 autores.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1zvfrnucfAAhFeTngInuHb0EThUprb1L5>

No PPC do campus Ananindeua foram analisadas as disciplinas de Antropologia, Cultura e Educação, Didática Geral, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, História da Educação, Fundamento Sócio Filosóficos da Educação e Legislação, Gestão de Políticas Públicas Sobre o Espaço Escolar. A pesquisa apontou 28 autoras e 26 autores.

O objetivo de colocar o número de autores em relação ao número de autorias não é criar um placar, uma competição, não se busca alcançar uma sobreposição no número de mulheres nas disciplinas de historiografia, ou uma sobreposição de homens nas disciplinas de ensino, apenas evidenciar que o quadro se compõe de forma desigual, há uma sub-representação feminina na teoria historiográfica. O que se quer é mostrar que as mulheres são sujeitas em muitos campos, mas no que diz respeito ao campo do saber, da ciência, da epistemologia, ainda são vistas como secundárias, discutir e propor novos modelos de enunciados acadêmicos e proposições epistemológicas deveria ser uma pauta da universidade (MORAES; FARIAS, 2018, p.226).

A presença de mulheres nas discussões de ensino de história é uma tradição, segundo Zanello (2018) faz parte do processo de “feminização do magistério”, a profissão professora representava uma extensão da suposta natureza feminina. Isso aconteceu durante o processo de modernização do Brasil, em função do projeto republicano de ampliar a educação e o acesso a ela, houve uma precarização das relações de trabalho, os salários mais baixos fizeram com que homens procurassem outros setores mais vantajosos e de maior status. Nesse momento o discurso da mulher-mãe-cuidadora foi utilizado para colocar as mulheres nas salas de aula, principalmente no Ensino Fundamental, sob a desculpa de que lidariam melhor com crianças. Esse fenômeno é denominado “estratificação sexual” do magistério e gera guetos sociais na carreira docente (ZANELLO, 2018).

Portanto, historicamente tem sido permitido às mulheres teorizar na área da educação, levando em consideração suas experiências, sua “arte de cuidar”. À exemplo das questões levantadas, está o fato de a maioria dos homens que compõem a lista de autores das disciplinas de ensino de história não serem brasileiros, ou quando são, possuem formação em outras áreas do conhecimento, como a psicologia ou a filosofia, sem relação direta com a sala de aula na educação básica.

Questões como essa são importantes porque sinalizam que as mulheres, em sua maioria, continuam ocupando apenas os espaços que, por ação dos homens, foram reservados a elas, a divisão sexual do trabalho e a ideia de que existem profissões femininas continuam sendo reforçadas (ZANELLO, 2018). Monteiro (2013) explicita a dicotomia existente entre as profissões professora(o) e pesquisadora(o), sendo a segunda considerada de maior prestígio em relação a primeira, porque seriam as(os) pesquisadoras(es) as(os) “produtoras(es) de conhecimento”, a partir do isolamento das mulheres a esse campo de atuação profissional considerado inferior, se pode ter uma ideia de como as mulheres são vistas em sociedade. Para além de essa crença ignorar todo o conhecimento produzido em sala de aula.

É importante destacar que essas concepções sobre o magistério possuem um recorte de raça e classe. Em “Água de Barrela”, romance de Eliana Cruz, se fala sobre o prestígio do magistério entre as famílias negras, a docência é a oportunidade de escapar da exploração dos serviços domésticos e de ensinar as novas gerações. Bell Hooks (2020) também fala sobre a importância do magistério para as comunidades negras nos Estados Unidos, a educação enquanto prática da liberdade, uma forma de transpor as fronteiras e ingressar no mercado de trabalho formal.

Moraes e Farias (2018) realizaram uma pesquisa no banco de dados dos diretórios dos grupos de pesquisa registrados no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) sobre a situação dos debates de gênero e feminismos no Brasil. A pesquisa revelou a existência de 272 grupos, todos os estados brasileiros possuem grupo de pesquisa sobre esses assuntos, nas mais diversas áreas: letras, ciências sociais, turismo, teologia, arquitetura e urbanismo, geografia e ciências da computação. Há também uma agenda anual de eventos voltados para o tema, o Seminário Internacional Fazendo Gênero acontece há 26 anos, e a Universidade Federal da Bahia iniciou em 2008 um curso de bacharelado em estudos de gênero e diversidade. As autoras afirmam que apesar desses dados, “o cenário dos estudos de gênero na universidade brasileira ainda é bastante ambíguo. Embora o empenho na institucionalização acadêmica desses temas seja significativo, o prestígio de gênero ainda é baixo” (MORAES; FARIAS, 2018, p. 208), tem permanecido como uma subespecialidade de áreas mais amplas, não é reconhecido como uma questão epistemológica e as produções permanecem restritas a veículos mais especializados, uma realidade que propicia o surgimento de coletivos:

Os coletivos cada vez mais vêm reunido mulheres, nas mais variadas unidades dos cursos universitários, sinalizando uma nova forma de organização bem diversa dos diretórios centrais de estudantes, centros acadêmicos ou representações mais genéricas como a União Nacional dos Estudantes. É sintomático observar que mesmo nas estruturas tradicionais, como os registros de grupos de pesquisa no CNPq, é cada vez mais frequente encontrarmos a denominação *coletivos* no caso de grupos que discutem gênero. Isso nos leva a desconfiar que algumas acadêmicas têm se engajado em formas de fazer pesquisa, arte, política ou intervenção claramente diferenciadas (MORAES; FARIAS, 2018, p.209).

O silenciamento e ausência de sensibilidade no ambiente acadêmico formal têm feito com que cada vez mais pesquisadoras(es) formem coletivos para socializar pesquisas e debater temas que permanecem à margem, em um espaço menos hierarquizado. É importante observar que “os coletivos representam uma crise nas instituições, as instituições não representam mais as pessoas” (MORAES; FARIAS, 2018, p.218).

A epistemologia de gênero propõe a desnaturalização do ambiente universitário, levando em consideração a complexidade de suas articulações, na forma como os conteúdos são escolhidos, é preciso colocar um “por quê?” em lugares, pressupostos e discursos. As estruturas precisam ser tensionadas, os critérios de rigor acadêmico existentes foram construídos majoritariamente por homens brancos e europeus, com base em conceitos eurocêntricos, “em todas as correntes atuais se faz uma revisão da escrita eurocêntrica da história (MORAES; FARIAS, 2018, p.219).

As ementas e bibliografias contidas nos PPCs podem ser encaradas como sugestões, direcionamentos, mas as(os) professoras(es) tem liberdade para selecionar o que será abordado em cada disciplina. Portanto, ainda que a mudança dos documentos oficiais (PPCs), no sentido da abordagem de temas como gênero, sexualidade e presença de autoras, seja importante, é possível que essas mudanças sejam feitas de forma independente. Sugestões e possibilidades de como fazer isso serão apresentadas no próximo tópico.

## **5 CAPÍTULO 4: FEMINISMOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL EM AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA QUE RESSALTA O PROTAGONISMO DAS MULHERES E COLOCA EM DEBATE TEORIAS FEMINISTAS**

Em janeiro de 2020, ministrei, no turno da noite, a disciplina História da América Pré-Colombiana em uma turma de terceiro semestre, de uma faculdade particular no município de Ananindeua. As(os) alunas(o), como costuma ser em uma sala de aula, vinham de diversos contextos, existiam as(os) que estavam recém saídas(os) do ensino médio e da adolescência, que ainda não possuíam uma rotina de trabalho, as(os) que já tinham passado por outros cursos de ensino superior, como o pastor que era formado em teologia e uma senhora muito estudiosa que havia cursado letras na juventude. Havia um aluno que assistia às aulas com a esposa e uma bebê de colo, uma moça que chegava sempre atrasada com o uniforme do supermercado em que trabalhava como caixa, uma dupla composta por mãe e filha, que juntas tinham decidido fazer o curso de História, havia as(os) que tinham saído do interior para morar com parentes e poder fazer a graduação. Em resumo: sob diferentes aspectos, se tratava de um grupo plural.

Eu já tinha estado com aquela turma no semestre anterior, na disciplina de História Medieval, e nesse primeiro período, de forma tímida, iniciei as propostas de leituras que abordavam questões de gênero, as condições das mulheres, a sexualidade, a prostituição, os arranjos familiares e etc. No primeiro momento esses temas causaram agitação, algumas(uns) questionaram se de fato, aqueles eram temas da história, se eu poderia falar sobre aqueles assuntos em sala, mas ainda que houvesse “resistência” por parte de uma(um) ou outra(o), o interesse e a participação da turma eram nítidos, havia um entusiasmo.

Enquanto professora, considero que o aspecto mais inquietante de ministrar essas aulas era o receio de perder o controle, as(os) alunas(os) se sentiam estimuladas(os) a manifestar suas opiniões que nem sempre eram congruentes, por vezes aconteceram desentendimentos, quando alguém manifestava opiniões conservadoras, por exemplo. Era preciso ter muito cuidado para não desrespeitá-las(os), para que ninguém fosse ridicularizada(o).

As situações vivenciadas me fizeram perceber que, aos poucos, um canal de comunicação se abria, ainda que existisse uma delimitação de objetos do conhecimento a serem trabalhados, as questões que eles traziam de casa invadiam a

sala de aula. As(os) alunas(os) me procuravam para falar sobre questões do cotidiano, houve, por exemplo, o caso de uma aluna que desconfiava estar sofrendo racismo no trabalho, pediu ajuda e indicações de leitura para entender mais a respeito, assim entrou em contato com o feminismo negro, pôde visualizar que de fato estava sofrendo racismo, e passou a tentar se posicionar, assumindo no trabalho o cabelo tal qual era: crespo.

Elas(es) tinham curiosidade sobre temas que poderiam pesquisar, e as alunas mulheres frequentemente sinalizavam que gostariam de pesquisar algo relacionado às mulheres. Houve também casos de alunas(os) que relatavam o incômodo que alguns alunos homens tinham com os textos passados na disciplina, achavam desnecessário “estudar mulher”, enquanto por outro lado existiam as(os) que defendiam de forma veemente a permanência dos temas.

Nesse período meu projeto de pesquisa no ProfHistória estava sendo desenhado, eu estava cursando a disciplina Gênero e Ensino de História, percebi a possibilidade de falar sobre formação docente, gênero e diversidade. Até então esse trabalho em sala de aula era feito de forma intuitiva, mas no semestre seguinte tudo seria planejado com essa finalidade: construir um curso (ainda não sabia em qual disciplina seria lotada no semestre seguinte) que predominasse o número de autoras em relação ao número de autores, e que privilegiasse a história das mulheres.

Portanto, a parte prática desse trabalho se concentra na disciplina América Pré-Colombiana, ministrada para o terceiro semestre do curso de História durante os meses de janeiro a junho de 2020. Nesta disciplina, foram estudadas as obras: América Barroca, de Janice Teodoro; História do Novo Mundo, de Carmen Bernard e Serge Gruzinsk; e Por Uma História do Possível: Representações de Mulheres Incas nas Crônicas e na Historiografia, de Susane Rodrigues de Oliveira. O último texto selecionado é o único que aborda efetivamente questões de gênero, a autora se propõe a discutir temas que só podem ser levantados nos dias de hoje graças as epistemologias feministas, trata-se de uma obra feminista decolonial.

No capítulo introdutório questões básicas e fundamentais da teoria feminista são evidenciadas: que não existe uma “natureza” que comandaria inexoravelmente as relações humanas, explica como discursos e imagens produzidos no social constroem uma imagem que se apoia na “natureza” para definir saberes, posições, hierarquias,

que corpos são forjados, criando nichos de exclusão, justificando desigualdades, e fala sobre a historiografia ao longo dos anos:

Fazer história tornou-se a fastidiosa repetição do Mesmo: a história dos homens seus efeitos e atos no social, entre o qual a apropriação das mulheres está ordenada pela própria “natureza”. A definição de “mulheres” encontra-se alojada em seus corpos, marcada por um destino biológico: a procriação, receptáculos apenas da semente masculina, corpos a serem utilizados, abusados, força de trabalho gratuita (OLIVEIRA, 2012, p.16).

Como sugere o fragmento, a autora se propõe a problematizar e questionar discursos historiográficos, argumentando que a historiografia não feminista tratou as crônicas a respeito dos incas como retratos fiéis da realidade, eliminando a presença de qualquer subjetividade, reforçando concepções androcêntricas, colonialistas e eurocêntricas. O texto rompe com o discurso hegemônico presente nas demais leituras propostas.

A experiência no semestre anterior, no decorrer da disciplina de História Medieval, me alertou para o fato de que surgiriam muitas dúvidas nas(os) alunas(os): por que estudar a história das mulheres? O que é epistemologia feminista? Como assim homem/mulher são construções sociais? Existia também uma preocupação da(os) alunas(os) em saber a “história verdadeira”, problema que apontava para uma falha nas disciplinas iniciais do curso, como teoria e metodologia da história. Baseada nessas questões, selecionei alguns vídeos curtos, de historiadoras consagradas, abordando temas que teriam relação com a disciplina e com as dúvidas citadas, para driblar as dificuldades, e ter tempo para explorar os textos.

No decorrer do semestre, a partir do dia 17 de março de 2020, o plano precisou ser interrompido, reformulado e explicado novamente às(aos) alunas(os), devido a pandemia de Covid-19. A instituição possuía um modelo de plano de ensino para todos os cursos, dividido em quatro unidades, como mostro a seguir:

Tabela III – Plano de Ensino

CONTEÚDOS	
UNIDADE I	UNIDADE III
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Unidade I:</b></li> <li>1. Colombo: entre a experiência e a imaginação; Do imaginário à realidade; O diário de Colombo; A América através do imaginário europeu; Da imaginação à aproximação; Das analogias às afinidades;</li> <li>2. O Paraíso perdido: descrição e negação da terra descoberta; As grandes viagens: processo de difusão de uma linguagem; Hierarquização da natureza americana; A cidade européia como negação da natureza americana;</li> <li>3. A América desenhada pelos cronistas: derivações dedutivas a partir do exercício da linguagem; O pensamento religioso: a unidade entre o Velho e Novo Mundo; Frei Bartolomé de Las Casas, Frei Bernardino de Sahagún, Frei Gerônimo de Mandiata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Unidade III:</b></li> <li>▪ Um desafio à política de produção de conhecimentos.</li> <li>▪ Discurso, Imaginário e Representações Sociais.</li> <li>▪ A problemática em torno dos paradigmas científicos da modernidade.</li> <li>▪ A Etnohistória andina e as novas abordagens.</li> <li>▪ A tarefa da “desconstrução” dos discursos.</li> <li>▪ Gênero, religião e alteridade no cenário da conquista hispânica, Diferenças confrontadas: o sagrado, os mitos e as subjetividades de gênero.</li> </ul>
UNIDADE II	UNIDADE IV
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Unidade II:</b></li> <li>1. História do Novo Mundo: Antes da Invasão; Antes da Invasão; Selk'nams e a Terra do Fogo</li> <li>2. 1492 Cristãos e muçulmanos antes de 1491; O fim da reconquista (1481-1492); A tomada de Granada; A partida de Colombo; A partida de Colombo; Navidad.</li> <li>3. Sonhos Atlânticos; Lisboa, “Rainha do Tejo”; Os rumores do oceano; O projeto de Colombo As rotas das especiarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Unidade IV:</b></li> <li>▪ Matrizes de inteligibilidade do gênero na Europa Cristã (séculos XVI-XVII).</li> <li>▪ As crônicas e a produção dos sentidos para o universo incaico, atividade valendo 1,0 ponto.</li> <li>▪ Relações entre os sexos no cenário das origens;</li> <li>▪ O estabelecimento dos conceitos e relações de gênero;</li> <li>▪ Maternidade, sacralidade e poder do feminino na ordem dos discursos;</li> <li>▪ A divisão sexual do trabalho;</li> <li>▪ A divisão generalizada do cosmos e do social; O processo de subordinação e opressão das mulheres andinas;</li> <li>▪ O “Estado” Inca como instituição matriarcal;</li> <li>▪ Os usos da teoria do matriarcado na historiografia;</li> </ul>

CRONOGRAMA	
MÊS	CONTEÚDO
JANEIRO	ACOLHIMENTO, ATIVIDADES DA INSTITUIÇÃO, APRESENTAÇÃO DO PLANO DE ENSINO.
FEVEREIRO	<p><b>04/02:</b> Exibição do vídeo “Existe Neutralidade na História?” do canal EDUCAR, por Janice Theodoro. Introdução ao livro: THEODORO, Janice. América Barroca: Tema e Variações. Edusp. São Paulo, 1992. A discussão terá início no segundo capítulo, Colombo: entre a experiência e a imaginação.</p> <p><b>06/02:</b> Discussão do terceiro capítulo, O Paraíso Perdido: descrição e negação da terra descoberta.</p> <p><b>11/02:</b> Discussão do quinto capítulo, a América desenhada pelos cronistas: derivações dedutivas a partir do exercício da linguagem.</p> <p><b>13/02:</b> Exibição do vídeo “Guerras da Conquista: extermínio indígena” do canal Lili Schwarcz. Atividade avaliativa.</p> <p><b>18/02:</b> Introdução ao livro: BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. História do Novo Mundo: Da Descoberta à Conquista. EDUSP. São Paulo, 1997. Discussão do primeiro capítulo, Antes da Invasão. P. 22-63.</p> <p><b>20/02:</b> Continuação do Texto História do Novo Mundo, tópicos do capítulo “1492”: Cristãos e muçulmanos antes de 1491, O fim da reconquista (1481-1492), A tomada de Granada, A partida de Colombo, Navidad.</p> <p><b>25/02:</b> Feriado de Carnaval.</p> <p><b>27/02:</b> Continuação do Texto História do Novo Mundo, tópicos do capítulo “Sonhos Atlânticos”: Lisboa, “Rainha do Tejo”, Os rumores do oceano, O projeto de Colombo, As rotas das especiarias.</p>
MARÇO	<p><b>03/03:</b> Continuação do Texto História do Novo Mundo, tópicos do capítulo “Sonhos Atlânticos”: Lisboa, “Rainha do Tejo”, Os rumores do oceano, O projeto de Colombo, As rotas das especiarias.</p> <p><b>05/03:</b> Atividade Avaliativa referente aos tópicos trabalhados em A História do Novo Mundo.</p> <p><b>10/03:</b> Programação institucional Semana da Mulher;</p> <p><b>12/03:</b> Introdução ao livro: OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia. Paco Editorial. São Paulo, 2012. (Essa aula não ocorreu, houve um incêndio na instituição).</p> <p><b>17/03:</b> Adaptação e Planejamento (isolamento social)</p> <p><b>19/03:</b> Adaptação e Planejamento (Isolamento social)</p> <p><b>24/03:</b> Aula remota através do Whatsapp (orientação para entrega de atividades avaliativas)</p>

	<p><b>26/03:</b> Aula remota através do Whatsapp (orientação para entrega de atividades avaliativas)</p> <p><b>31/03:</b> Aula remota através do Whatsapp (orientação para entrega de atividades avaliativas)</p>
<b>ABRIL</b>	<p><b>02/04:</b> Aula remota através do Whatsapp (orientação para entrega de atividades avaliativas)</p> <p><b>07/04:</b> Aula inaugural na plataforma Moodle, apresentação do novo plano de ensino, início do novo conteúdo: OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia. Paco Editorial. São Paulo, 2012. Discussão do primeiro capítulo, Um desafio à política de produção de conhecimentos: Discurso, Imaginário e representações Sociais; A problemática em torno dos paradigmas científicos da modernidade;</p> <p><b>09/04:</b> Feriado de Semana Santa.</p> <p><b>14/04:</b> Continuação do primeiro capítulo, tópicos: A Ethnohistória Andina e as Novas Abordagens; A tarefa da “desconstrução” dos discursos.</p> <p><b>16/04:</b> Tarefa na plataforma Moodle.</p> <p><b>21/04:</b> Feriado de Tiradentes</p> <p><b>23/04:</b> Início do segundo capítulo, Gênero, religião e alteridade no cenário da conquista hispânica do Tawantinsuyo: Diferenças confrontadas: o sagrado, os mitos e as subjetividades de gênero. Tarefa na plataforma Moodle.</p> <p><b>28/04:</b> Continuação do segundo capítulo: Matrizes de inteligibilidade do gênero na Europa Cristã (séculos XVI-XVII). Tarefa na plataforma Moodle.</p> <p><b>30/04:</b> Continuação do segundo capítulo: As crônicas e a produção de sentidos para o universo incaico.</p>
<b>MAIO</b>	<p><b>05/05:</b> Início da segunda parte do livro (terceiro capítulo), As origens e expansão do Tawantinsuyo nas crônicas coloniais: Manco Cápac e Mama Ocllo na crônica de Garcilaso de la Veja; Relações entre os sexos no cenário das origens. Tarefa na plataforma Moodle.</p> <p><b>07/05:</b> Continuação do terceiro capítulo: A sacralidade Inca e da Coya; Os cultos ao Sol e a Lua na configuração de uma hierarquia sagrada; O estabelecimento de conceitos e relações de gênero. Tarefa na Plataforma Moodle.</p> <p><b>12/05:</b> Início do quarto capítulo, Heroínas Ancestrais: as representações de Mama Huaco e Chañan Cusi: Os irmãos/ irmãs Ayar; Conquistadoras, líderes e guerreiras;</p> <p><b>14/05:</b> Continuação do quarto capítulo: Da representação à ação; Um governo sob a égide do feminino e do demônio. Tarefa na Plataforma Moodle.</p> <p><b>19/05:</b> Início do sexto capítulo, as representações do passado incaico e a problemática em torno dos conceitos de patriarcado e matriarcado: Das</p>

	<p>“diferenças de gênero” às “hierarquias de gênero” nos discursos marxistas; A divisão sexual do trabalho. Tarefa na plataforma Moodle.</p> <p><b>21/05:</b> continuação do sexto capítulo: A divisão generalizada do cosmos e do social; O processo de subordinação e opressão das mulheres andinas. Tarefa na plataforma Moodle.</p> <p><b>26/05:</b> O “Estado” Inca como instituição matriarcal; O feminino e a tarefa de distribuição dos alimentos; Os usos da teoria do matriarcado na historiografia.</p> <p><b>28/05:</b> Entrega do trabalho final, encerramento do semestre.</p>
<b>JUNHO</b>	<b>AVALIAÇÕES E ENCERRAMENTO DO SEMESTRE</b>

(COSTA, 2020)

A escolha de iniciar a disciplina utilizando o vídeo da professora Janice Theodoro “Existe neutralidade na história?” aconteceu em decorrência da necessidade que a turma apresentou no semestre anterior de saber a “verdadeira” história, elas(es) se mostravam confusas(os) ao entrar em contato com os diferentes caminhos teóricos e possibilidades de narrar um fato histórico. Levando em consideração que a disciplina abordaria uma obra feminista decolonial, e que os feminismos e diferentes vertentes não tinham sido apresentados a elas(es), essa foi uma boa forma de preparar o terreno, porque no vídeo a professora explica, de forma muito didática, a diferença entre fato histórico e narrativas históricas, como cada pessoa, a partir da sua cultura, subjetividade, tradições e do seu tempo vai construir um tipo de narrativa, esclarece que a historiadora(o) analisa as diferentes narrativas que os homens constroem, e que é na contraposição das narrativas que a história se faz.

Outro vídeo utilizado foi “Guerras da Conquista: extermínio indígena” da professora Lilia Schwarcz, embora ela trate do processo de colonização e extermínio indígena no Brasil, há a possibilidade de traçar paralelos com a disciplina e com os conflitos por terra que persistem até hoje na América e na Amazônia. Através do vídeo foi possível debater como os governos latino-americanos subestimam o passado indígena, os lugares sagrados pertencentes aos ancestrais, as formas de organização social, os conhecimentos relativos ao corpo, à natureza e tantas outras coisas.

O andamento da disciplina foi interrompido por um incêndio que ocorreu na instituição e, logo depois, pela pandemia e necessidade de isolamento social, que teve início no dia 17 de março de 2020, nesta primeira semana a instituição suspendeu as

atividades e passou a planejar o andamento do semestre de forma remota. Não se tratava de uma faculdade que contasse com cursos on-line, inclusive seu principal slogan era “a única 100% presencial”, diante deste cenário, nós professoras(es) fomos orientadas(os) a ministrar aulas em um espaço virtual criado de forma paliativa, grupos de *Whatsapp*. Os grupos foram criados pela instituição e foram divididos por turmas, eram compostos permanentemente pelas(os) alunas(os), coordenador de curso e secretária acadêmica. As(os) professoras(es) de cada disciplina eram adicionadas(os) somente no momento da aula, conforme horário de aulas presenciais, e removidas(os) ao término da aula.

Este método, segundo a instituição, estava amparado pela portaria 343 de 17 de março de 2020, publicada e assinada pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e o dispositivo foi norteado por algumas regras: a proibição de comunicação com as(os) alunas(os) de forma privada, proibição de mensagens sem relação com as atividades acadêmicas, as aulas deveriam ser divididas em “passos”, o conteúdo seria diluído, cada “passo” deveria conter áudios objetivos de até três minutos (fala clara e compassada), após cada “passo” a(o) professora(o) deveria aguardar as(os) alunas(os) manifestarem suas dúvidas e após responder essas dúvidas, partir para o próximo passo. Nas duas primeiras semanas em que o contato era feito através do *WhatsApp* as(os) professoras(es) não podiam iniciar novos conteúdos, apenas receber trabalhos atrasados e ficar disponível para tirar dúvidas.

Após duas semanas a instituição migrou para a plataforma *Moodle*, que contava com um dispositivo para aulas ao vivo, chamado *BigBlueButton*. As(os) professoras(es) precisaram reformular seus planos de ensino e enviar novamente para a coordenação, foi recomendado que ao final de cada aula uma atividade avaliativa fosse disponibilizada na plataforma, que contava com espaço para resolução de questões objetivas e discursivas. Acreditava-se que o novo recurso facilitaria a comunicação, algo que não ocorreu, pois não foi levado em consideração as diferentes realidades enfrentadas pelas(os) alunas(os), muitas(os) não possuíam computador, internet com boa velocidade, ou smartphones que suportassem a transmissão, o resultado foi um grande desencontro, alunas(os) narrando que se sentiam frustradas(os), mesmo após muitas tentativas não conseguiam ver ou ouvir a(o) professora(o), não conseguiam conexão. Diante deste quadro a instituição alterou novamente as condições e, na impossibilidade de garantir a conclusão do semestre

letivo sem maiores prejuízos, orientou que as aulas fossem ministradas de forma híbrida, um material de apoio deveria ser disponibilizado na plataforma Moodle, os debates deveriam acontecer pelo chat da plataforma e em último nos comunicaríamos pelo *WhatsApp*. Neste terceiro momento as regras também mudaram, as(os) professoras(es) puderam começar a enviar áudios mais longos, de até dez minutos, imagens também poderiam ser enviadas como forma de reforço.

Embora inicialmente o *WhatsApp* pudesse ser considerado uma plataforma inadequada, informal, foi possível perceber maior interesse e participação das(os) alunas(os) ao longo das aulas, o aplicativo acabou se transformando na ferramenta mais democrática porque já fazia parte do cotidiano delas(es), todas(os) conseguem ter acesso aos conteúdos e imagens através do celular. Ainda que o material fosse disponibilizado na plataforma, sempre havia pedidos para que fosse enviado também no *WhatsApp*. Discutir educação virtual não é um dos objetivos deste trabalho, essas questões surgem apenas em decorrência da pandemia e da necessidade de adaptação a diferentes espaços virtuais, é preciso registrar que a pesquisa se desenrolou neste período.

É importante destacar que o *WhatsApp* é avaliado como uma boa opção somente quando comparado com a plataforma *Moodle*, que impossibilitou completamente a continuidade das aulas devido diversas instabilidades de responsabilidade da instituição, e a falta de recursos vivenciada pelas(os) estudantes. Ainda que todos possuíssem *WhatsApp*, houve muitas dificuldades: no avançar da pandemia algumas(uns) adoeceram, era recorrente o contato para avisar que a família inteira estava contagiada pelo vírus, algumas(uns) arranjaram atividades de trabalho para complementar a renda no horário das aulas, tendo em vista que não precisavam mais estar em sala de aula no horário da noite, outras(os) enviavam mensagem no grupo informando que estavam no transporte público a caminho de casa e que tão logo tivessem tempo acessariam o material enviado. Com o passar do tempo recebíamos mensagens de luto, de ausência em decorrência do falecimento de um ente querido. Eu também fui acometida pelo vírus e precisei me ausentar a partir do dia 28 de abril, retornando somente no dia 12 de maio.

Iniciar o debate sobre o livro “Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia” de forma remota foi um desafio, a interação com a turma não acontecia de forma imediata, foi necessário um enorme

esforço de ambas as partes, professora e estudantes. Para as aulas eram elaborados slides e existia um planejamento de áudios com explicações. Muitas(o) alunas(os) não tinham como reproduzir *power point* ou arquivos no formato PDF em seus dispositivos, então prints dos slides eram enviados com o objetivo de facilitar o acesso. Existia um lapso de tempo entre o envio de uma dúvida por parte delas(es), envio da resposta, recebimento/escuta de todas(os). E parte da turma se ausentava no momento da aula e acessava os as informações quando a professora(o) já não estava mais na “sala virtual”. Uma dinâmica completamente diferente da sala de aula, ou de uma aula remota ao vivo.

Apresentarei neste capítulo três aulas ministradas neste período, analisando o material que foi enviado à turma, e, na medida do possível, a interação que houve durante as aulas, tendo em vista que alguns registros se perderam pela obrigatoriedade de utilizar a plataforma Moodle, que pouco tempo depois saiu completamente do ar, sem que as conversas do chat pudessem ser salvas. O material das demais aulas serão disponibilizados nos Anexos, ao final do trabalho.

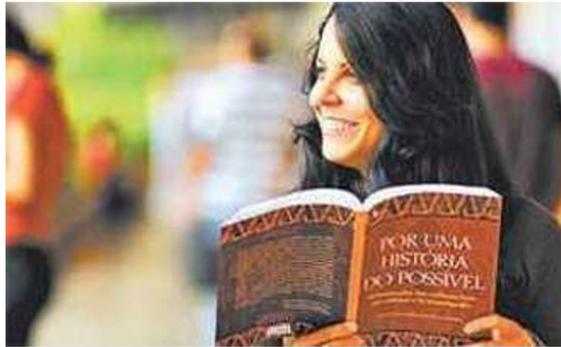
O livro foi scaneado e enviado a todas(os). Os slides disponibilizados com uma semana de antecedência, funcionavam como roteiros de leitura, em que os principais tópicos eram destacados, imagens foram acrescentadas, na medida do possível, o layout foi disponibilizado pela instituição e era de uso obrigatório. A primeira aula remota aconteceu na plataforma Moodle, com muita instabilidade, quedas de conexão, e ruídos vindos da residência das(os) estudantes, que ainda não sabiam manusear adequadamente as ferramentas, como desligar o microfone e etc. Ao final de muitas tentativas algumas(uns) se reportavam ao grupo de *WhatsApp* na tentativa de uma comunicação mais eficiente, esses registros serão utilizados, como forma de feedback, tendo em vista que os acontecimentos ao vivo não ficaram registrados.

Os três primeiros slides são sobre a autora Susane Rodrigues, o primeiro apresenta sua trajetória acadêmica, a partir de informações retiradas da plataforma *lattes*. O segundo e terceiro são trechos de uma entrevista concedida ao jornal Estado de Minas, no ano de 2013, após a publicação do livro “Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia”, na ocasião foi exposto o objetivo da pesquisa, contestar uma perspectiva histórica tradicional, traçando uma nova representação das mulheres andinas. Assim como as fontes e metodologia, que consistiram na releitura de crônicas dos conquistadores dos séculos

16 e 17, registros arqueológicos e análise literatura produzida sobre a civilização andina.

Figura 1

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**



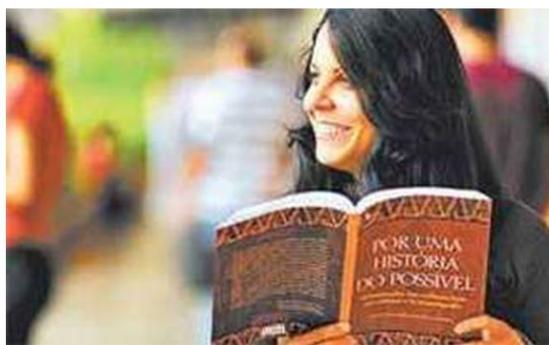
Historiadora e Professora Associada na área de Metodologia do Ensino de História do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB). É licenciada em História (1997) pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. Possui mestrado (2001) e doutorado (2006) em História pela UnB. Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp (2018) e no Instituto de Investigaciones Feministas da Universidad Complutense de Madrid (Espanha, 2018-2019).

(Plataforma Lattes)

(COSTA, 2020)

Figura 2

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**



“Quando os espanhóis chegaram ao Tawantinsuyo, por volta de 1532, eles se depararam com mulheres guerreiras, conquistadoras, donas de terra, engenheiras agrônomas, curandeiras. Algo inimaginável para a Espanha dos séculos 16 e 17”, defende Susane.

[https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2013/01/30/interna\\_tecnologia,347129/historiadora-reve-documentos-e-defende-papel-relevante-da-mulher-na-civilizacao-inca.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2013/01/30/interna_tecnologia,347129/historiadora-reve-documentos-e-defende-papel-relevante-da-mulher-na-civilizacao-inca.shtml)

*Ibidem*

Figura 3

### DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

A história da civilização inca, com seus grandes feitos e desventuras, é marcada por figuras masculinas. Apesar de a cultura incaica não ter deixado relato escrito a respeito de seu passado, os colonizadores europeus que chegaram ao território andino no século 16 se apressaram em registrar, com tinta e papel, o olhar deles sobre aquele povo. Para tanto, pegaram emprestados os relatos orais e o vasto material visual produzidos pelos antigos habitantes da costa oeste da América do Sul, e contaram uma história – assim como fizeram com a do Velho Mundo – protagonizada por homens.

Depois de quase 500 anos da extinção do Tawantinsuyo, nome dado pelos incas aos seus domínios, essa perspectiva histórica começa a ser contestada. A partir de uma releitura das crônicas dos conquistadores dos séculos 16 e 17, de interpretações de vestígios arqueológicos e da análise da literatura contemporânea sobre a civilização andina, a professora do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB) Susane Rodrigues de Oliveira rompe o silêncio imposto às figuras femininas do império inca e traça uma nova representação dessas mulheres.

#### *Ibidem*

O ponto de partida para entender o estudo desenvolvido pela autora é a desnaturalização do gênero, pensar as relações como construtos sociais. Mas, o processo de desnaturalização não deve estar centrado apenas no gênero, é preciso assimilar que ao longo da colonização criou-se a ideia de que os povos indígenas seriam inferiores aos europeus, esses discursos foram em grande medida amparados pela ciência, que não é neutra, e reproduz sistemas de opressão e privilégio. Portanto, nos slides que seguem, houve a tentativa de demonstrar que a epistemologia é o campo que se ocupa do estudo do que é conhecimento, sendo preciso questionar quais fontes são válidas e como justificamos o que conhecemos, pois ao determinar quais temas merecem atenção, a partir de quais teorias analisá-los e como conduzir as pesquisas, define-se não apenas o que é conhecimento confiável, mas também quem está validado a produzi-lo.

Figura 4

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

A autora fala sobre a inexistência de uma “natureza” que comandaria os relacionamentos humanos.

Ex:

- Não há no sentido biológico nada que justifique uma supremacia masculina;
- Não há no sentido biológico nada que justifique o branco como superior ao negro;

*Ibidem*

Figura 5

**DISCIPLINA:**

Ou seja, o que existem são **significações sociais**, redes representacionais que comandam as imagens e a posição dos indivíduos em sua formação;

Subjetividades, assujeitamentos, resistências, lugares de fala, importância social são construídos e iterados;

Determinadas narrativas históricas é que criam de forma impositiva a ideia de evolução, do primitivo ao “civilizado”.

*Ibidem*

Figura 6

---

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**


---

As representações sociais, componentes destes imaginários geram o próprio sistema social em que são forjadas e criam deste modo tradições, certezas, normas, representações a respeito do humano;

Ex: A família não é algo biológico, algo natural ou dado, mas produto de formas históricas de organização entre os humanos. Premidos pelas necessidades materiais de sobrevivência e de reprodução da espécie, os humanos inventaram diferentes formas de relação com a natureza e entre si. As diferentes formas de organização familiar foram, portanto, inventadas ao longo da história. Uma destas formas de organização, centrada na figura masculina, foi a família patriarcal. Houve, e ainda há, outras configurações familiares, entre elas as famílias chefiadas por mulheres, as famílias matrifocais, matrilineares e matrilocais, centradas na figura e na descendência feminina (Narvaz & Koller, in press).

---

*Ibidem*

Figura 7

---

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**


---

Neste modelo epistemológico, o biológico determina os lugares de fala e as posições de sujeito, justificados pelo “natural”

- Aos homens: a razão, as funções diretivas e cognitivas, a autoridade, o poder de decidir, de possuir, de se deslocar, de se instruir, de usufruir de tudo que a sociedade pode oferecer.
- As mulheres: a procriação, receptáculos da semente masculina, corpos a serem utilizados e abusados, força de trabalho gratuita.

→ Uma lógica de trabalho que favorece o sistema capitalista, pois todo o trabalho feminino executado dentro das fronteiras do lar na manutenção da família é invisibilizado.

---

*Ibidem*

Para reforçar que não existe uma natureza do gênero, foram utilizados quadrinhos que fazem referência ao livro “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, obra fundamental para entender a situação de desigualdade e subordinação das mulheres, e que inaugura a ideia do gênero enquanto categoria analítica, dando base para explicar que a diferença entre homens e mulheres não é natural, mas provocada, construída. Beauvoir explica como esse lugar inferior foi construído pelas ciências de forma geral, mas em especial pela biologia, foi uma longa composição, de diversas camadas, para construir os enquadramentos que carregam o conceito “mulher”. As tirinhas utilizadas satirizam a naturalização de comportamentos que são esperados das mulheres, e demonstram que as expectativas envolvem o corpo e a personalidade: vaidade, fragilidade, drama, oscilação de temperamento, uso de brinco, uso da cor rosa e etc.

Figura 8

## DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA



Figura 9

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**


Fonte: Kisuki, Olga a Sexóloga.

Nos momentos seguintes era preciso esclarecer conceitos que muitas vezes parecem óbvios, por serem constantemente repetidos em diversos veículos de comunicação. Muito se fala em patriarcado, mas era necessário esclarecer o que ele de fato representa, e após destaca-lo enquanto forma de organização social, que não é orgânica, que foi criado ao longo de um processo histórico, e reforçado em diferentes momentos, é possível supor que em algum momento, que em alguns lugares, ele não tenha existido. É possível que em outros lugares os indivíduos tenham se organizado de outras formas, pautados em diferentes concepções, a família nuclear e a sociedade patriarcal são criações europeias, correspondem ao modelo ocidental de organização, estabelecendo um link com o que a autora apresenta: as sociedades incas antes da chegada dos espanhóis não tinham o sexo como eixo central na divisão de responsabilidades, funções e tarefas. Essa concepção de invenção do patriarcado vem sendo explorada por diversas autoras, Oyèrónké Oyěwùmí (2020), propõe algo

semelhante a respeito das sociedades lorubás em “A invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero”.

Figura 10

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

- O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos:
  - 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e,
  - 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.
  
- A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (Millet, 1970; Scott, 1995).

*Ibidem*

Figura 11

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

- A pluralidade nas relações humanas não foram e não são necessariamente as mesmas em todos os períodos da história.
  
- Especialmente no que diz respeito as representações de feminino e masculino em uma divisão binária de papéis e funções, de trabalho.
  
- **Esse modelo que conhecemos é fruto de uma construção social.**
  
- A autora defende a existência de sociedades não patriarcais, onde o sexo não é o eixo das divisões sociais e feminino/masculino não se colocam em oposição, concorrência, hierarquia.

*Ibidem*

Dito isto, foi possível dar início aos assuntos mais específicos de América Pré-Colombiana, as sociedades Incas, Tawantisuyo, como se chamavam antes de os espanhóis chegarem ao território, esclarecendo como a historiografia, segundo a autora, realizou um apagamento da atuação feminina. No contexto dos descobrimentos havia uma lógica científica pautada pela religião que não exporia uma organização de mulheres governantes, sacerdotisas, guerreiras, sob o risco de colocar em xeque a ordem centrada no masculino, defendida pelo cristianismo. O encerramento dessa aula aconteceu de forma a esclarecer que as fontes produzidas neste período, os mitos e os relatos dos cronistas, que estão mergulhados nas concepções desses homens sobre o que era certo e errado, papel de homem e papel de mulher, portanto, há uma distorção do que foi encontrado no território Tawantisuyo (OLIVEIRA, 2012).

Figura 12

#### DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

- Para a autora, a divisão hierárquica do mundo em masculino/feminino não é universal e muito menos “natural”, no sentido biológico da palavra.
- Aponta que a historiografia tradicional (bem como outras ciências) tem contribuído para a naturalização dessa construção binária, que é sobretudo, social, não biológica.
- Segundo “Uma história do possível”, as fontes ao longo do tempo foram interpretadas a partir do imaginário e do sistema de significações dos narradores. Assim, criou-se uma “verdade” histórica que apaga o feminino e lhe retira toda a importância política e social.

Figura 13

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

- A pesquisa nos diz que por volta de 1530 os espanhóis, ao chegarem no território que os incas denominavam Tawantisuyo, encontraram mulheres ocupando postos e funções de poder e autoridade na estrutura sociopolítica e religiosa incaica;
- Explica que, nesta organização, as mulheres eram adoradas e reverenciadas com deusas, heroínas, governadoras. Existiam sacerdotisas, curandeiras, guerreiras e proprietárias de terras e águas. Essas mulheres e estas representações do feminino foram apagadas pela historiografia, em decorrência de uma lógica científica que não alcança a inteligibilidade necessária para expor, tendo em vista que derrubariam os fundamentos do poder masculino “natural”, cristão.

*Ibidem*

Figura 14

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

- Os mitos são as fontes utilizadas pela autora, são formas de linguagem e de comunicação social e a presença de imagens fortes e positivas das mulheres constroem sentidos que desenham quadros de um feminino ininteligível para os cronistas, mergulhados em suas próprias representações sociais do que é o feminino.
- A autora constrói uma história do possível, uma história feminista que dá ao feminino o lugar que ocupou em suas formações sociais e delas foi amputado.

*Ibidem*

Esta aula teve a duração de 1h40m e aconteceu de forma híbrida, na plataforma Moodle e no grupo de *WhatsApp* ao mesmo tempo. Ao término da explicação e exibição de slides, ao vivo, restaram alguns minutos para que a turma tirasse as suas dúvidas através do *WhatsApp*. O primeiro áudio recebido foi de um aluno, que apresentava os questionamentos transcritos a seguir:

Professora, o que entendi é que essas diferenças entre homem e mulher não são tão verdadeiras assim, é mais uma questão eurocêntrica, pelo menos é o que eu entendi. Mas, assim, dentro da minha ignorância, longe de falsa modéstia, dentro da minha ignorância, a questão do homem e mulher no ponto de vista biológico, cromossomo X e Y, as diferenças biológicas que tem entre os dois, a questão hormonal, e a própria biologia também vai mostrar o homem fisicamente mais forte, claro que tem exceções, e quando eu digo forte é no sentido de força física realmente, não tô falando de nada emocional, porque eu sei que isso é muito subjetivo, mas assim, será que não foi por esses fatores que essa construção histórica se deu, e colocaram o homem como mais importante e até que ponto essa discussão pode ser benéfica? Será que os extremos são bons? É uma pergunta um pouco talvez até ignorante da minha parte, mas eu pergunto muito como um conservador que sou, entendeu? E reconheço as minhas limitações, e é importante pra mim estar lendo textos como esse, pra que a gente possa tá reconstruindo esse pensamento a partir de outro ponto de vista, não somente aquele que está na nossa zona de conforto, a senhora me ajude a esclarecer um pouquinho, e me perdoe se em algum momento eu falei algo que soou preconceituoso e discriminante. Eu tenho limitações, eu preciso aprender (Aluno do terceiro semestre do curso de história, em áudio).

A fala do aluno evidencia alguns aspectos que vêm sendo discutidos ao longo deste trabalho, a naturalização da imagem da mulher pautada na fragilidade é tão presente em todos os segmentos da sociedade que acontece um verdadeiro espanto ao imaginá-las enquanto guerreiras e governadoras em algum momento histórico. Após ressaltar que era uma dúvida compreensível e pertinente, tentei me ater aos argumentos utilizados pela autora do texto, respondendo que o que entendemos como atividade de homem ou atividade de mulher é fruto de uma construção social, que a guerra entre os sexos não era uma questão nessas sociedades, que para ser governante ou sacerdotisa a capacidade de negociação e articulação política muitas vezes é mais relevante que o desenvolvimento de uma força corporal. Mas sobre a força física, achei pertinente ressaltar que é adquirida e não natural, que é muito mais comum encontrarmos homens musculosos e dotados de força, porque ao longo da vida eles são mais encorajados e estimulados a desenvolver atividades que propiciam

este tipo físico, porém todos conhecemos homens que não estão preocupados em desenvolver essas características, assim como conhecemos mulheres que se dedicam a atividades como o fisiculturismo, lutas, natação e são mais fortes e habilidosas nessas áreas do que um homem que não as pratica. Ao que o aluno respondeu:

Professora, eu entendi, sim, com certeza. Esse é um assunto muito delicado, eu fico pisando em ovos, porque entendo que muitas coisas precisam ser desconstruídas na gente, como homem e como nascido em uma família tradicional, a minha pergunta é essa: se esses fatores biológicos influenciaram nesse pensamento machista. Porque esse texto é feminista, e a gente ouviu muito sobre o feminismo e como ele é prejudicial, inclusive algumas mulheres são contrárias ao movimento. Como aquela deputada, Ana Campagnolo, que tem uma oratória e retórica muito boa. Eu lhe confesso que não gosto de discurso pronto e quero conhecer, entender os processos, porque quando alguém me diz que o feminismo é ruim, fico pensando no porquê, eu quero fundamentação pra isso. Agora imagine pra mim, que fui rodeado de pensamentos como este, me deparo agora com o contrário, é difícil, porém entendo que há algo de errado com o que me foi ensinado, deu um choque aqui (Aluno do terceiro semestre do curso de história, em áudio).

O receio que as pessoas, de um modo geral, têm ao falar de gênero ou feminismo diante de alguém que declaradamente apoia os feminismos fica muito evidente na fala do estudante, e embora houvesse um esforço para que as barreiras fossem transpostas havia demonstrações de receio. Uma aluna imediatamente enviou “Essa é uma dúvida muito comum, pra todos. Porque o feminismo foi e é um movimento muito massacrado, no sentido de erroneamente alguns acharem que é colocar homem contra mulher”. Eu pude responder que, sim, a biologia criou bases para muitos discursos que povoam o imaginário patriarcal, e que os discursos biológicos e religiosos em muitos momentos vão colaborar uns com os outros na universalização de imagens do que é certo e errado. As aulas vinham sendo encerradas de maneira abrupta, ao término do horário o coordenador do curso retirava a(o) professora(o) da “sala virtual”, foi o que aconteceu nessa ocasião.

Após essa aula, as(os) professoras(es) foram advertidas(os) de que a plataforma Moodle estava com instabilidades que o suporte da instituição não conseguia resolver, por este motivo seria necessário disponibilizar um material na plataforma, para o caso de alguma intercorrência. A orientação era para que fossem

enviados os slides, textos e um arquivo de áudio com até 10 minutos de duração, os alunos deveriam ser respondidos no chat da plataforma, e em último caso, pelo *WhatsApp*. Lembrando das dúvidas que surgiram na aula anterior, e a forma como tinha sido encerrada, optei por retomar o debate fazendo uma explicação sobre gênero e natureza, encaminhei slides que ilustravam o áudio de dez minutos explorando o tema:

*Boa noite, essa é a nossa primeira audioaula de América Pré-Colombiana, estamos estudando o texto “Por uma História do Possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia”, de Susane Rodrigues Oliveira. Para que nós possamos entender com mais clareza o que a autora propõe no texto, é importante falarmos sobre gênero e natureza.*

*Quem define o que somos no momento em que nascemos é a sociedade na qual estamos inseridos, assim que nascemos somos classificados como menina ou menino, a partir das genitálias. A pergunta que precisa ser feita pra que a gente comece a desnudar essas questões é: o que significa ser um rapaz? O que significa ser uma moça? E, para além disso, o que significa ser um homem no Brasil de 2020? O que significa ser um homem no Japão Feudal? O que significa ser um homem para um aborígene australiano? O que é ser um homem na Nova Guiné? Eu trago esses exemplos pra que a gente perceba como existem diferentes papéis sociais de masculinidade sendo desenvolvidos ao longo do tempo. Pra cada um desses espaços, dessas civilizações, para cada um desses recortes tempo-espaciais, ser homem significa uma coisa diferente. Então, durante o século XVIII, pra corte francesa, ser homem era usar pó de arroz, batom, meia calça e peruca. Esse conceito hoje não seria lido como homem na maioria das sociedades, porque os elementos meia-calça, pó de arroz, batom e peruca, foram atribuídos a uma feminilidade. Sobre desempenhar um papel de gênero, há uma frase clássica da Simone de Beauvoir que diz: ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Essa frase está em “O segundo sexo”, que é a sua obra mais difundida, símbolo do feminismo, que hoje em dia é muito criticada, tida como datada, mas também precisamos nos perguntar “que obra não é datada?”. E o que significa essa frase? Significa que gênero é um processo de socialização e que ao longo do tempo são criadas uma série de representações sociais, de performances, para cada um dos sexos. Então, são as ideias que conhecemos, citando algumas: homem é forte, mulher é fraca. Homem é provedor, mulher cuida do lar. Homem não tem sentimentos, mulheres são dramáticas. Essas características não são biológicas, mulheres não nascem dramáticas, mulheres não nascem fracas, a mulher não nasce com o dom de cuidar do lar e o homem não nasce com o dom de ser engenheiro, de fazer dinheiro, são construções sociais. Nós nascemos e somos ensinados a desempenhar esses papéis, e muitas vezes isso acaba se confundindo como natural, mas nós não devemos entender dessa forma, não é biológico. Um exemplo esdruxulo que ilustra o que estamos falando: se um homem perde seu órgão sexual em um acidente, ele imediatamente deixa de ser um homem? Esse é um exemplo de como não é o órgão que define quem nós somos em sociedade, que define o nosso gênero em sociedade. Tudo é construção social. Se a*

*gente volta na história e analisa pontos-chave descobrimos, por exemplo, que durante um tempo rosa foi cor de menino, porque era vibrante e forte. Enquanto rosa era cor de menina, porque é delicado como um céu. E a autora vai trazer essas questões de gênero na introdução do seu texto, para mostrar que nem sempre esses papéis sociais como nós conhecemos hoje como sendo de homem ou de mulher foram desenvolvidos em todas as sociedades, e que nas sociedades incaicas, essas não eram questões. As mulheres não ficavam cuidando dos afazeres domésticos, ao homem não eram reservadas somente atividades de caça. Ela vai perceber que as mulheres eram governadoras, eram proprietárias de terra, eram sacerdotisas. E que o europeu, quando chega nesse território, vindo dessa cultura europeia ocidental, que reserva ao homem as atividades monetizadas, e a mulher, as atividades de criação dos filhos, não vai conseguir entender isso, e que as crônicas escritas pelos colonizadores, em muitos momentos vão omitir a atuação da mulher e vão silenciar sua atuação nas sociedades incas. Esse é o ponto de partida pra construção da obra, ela se apoia na teoria feminista, pra mostrar como esse homem não conseguia entender essa lógica com a qual se deparava, como o colonizador, no seu eurocentrismo, não conseguia entender que naquelas sociedades com que entrava em contato, papéis sociais diferentes eram desenvolvidos, e que talvez não existisse essa guerra entre os sexos: de que o masculino é superior e o feminino inferior. Essas são algumas questões que eu proponho que a gente reflita, para começar o nosso estudo na obra de Susane Rodrigues. A autora esclarece que não tem a intenção de escrever uma história linear, mas uma história que nasce dos problemas do presente, de questões que ela observa hoje. Embora ela esteja falando do passado, as questões para formular as perguntas que são feitas quando ela se volta para as fontes, partem do presente, é o que ela chama de “reinventar o passado”, e ela propõe uma história pós-colonial e feminista. Sobre pós-colonial, academicamente nós entendemos que são estudos centrados nos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, que podem ser interpretadas como parte da teoria pós-modernista, que busca trazer à baila, vozes das culturas e dos segmentos sociais periféricos. Até então, nós temos visto na história que estudamos através dos outros autores, que por mais que o autor faça o exercício do distanciamento, essa história acaba sendo muito uma história do europeu, do Colombo, do Frei Bartolomeu de las Casas, dos grandes colonizadores. O que ela propõe é entrar nas narrativas criadas pelos colonizadores com um novo olhar, a partir de outro ponto de vista. Ela tenta evidenciar esses sujeitos que tiveram as suas narrativas silenciadas, que ao longo da história tem tido as suas vivências contadas a partir das narrativas desse olhar europeu, generalizante, carregado de preconceitos. Isso pode ser observado quando se fala do indígena, de uma forma geral, mas principalmente quando se fala da mulher indígena, que é o foco da pesquisa. Essas são algumas primeiras questões sobre as quais eu gostaria que vocês refletissem.*

Figura 15

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

- Quem define o que nascemos (no momento do nascimento) é a sociedade na qual estamos inseridos.

Portanto, assim que nascemos somos classificados como menino ou menina, a partir das genitália.

Mas:

- o que significa ser menino ou menina?
- o que significa ser rapaz ou moça?
- o que significa ser homem ou mulher?

*Ibidem*

Figura 16

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

O que significa ser um homem no Brasil de 2020?



*Ibidem*

Figura 17

DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

O que significa ser homem no Japão feudal?

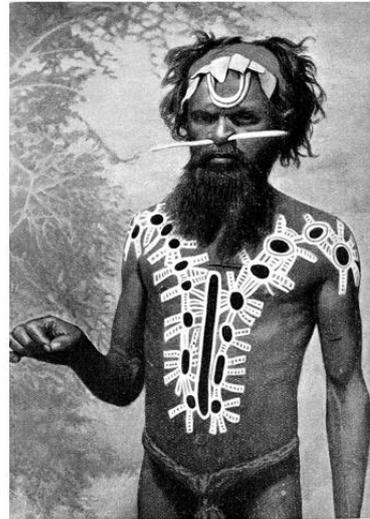
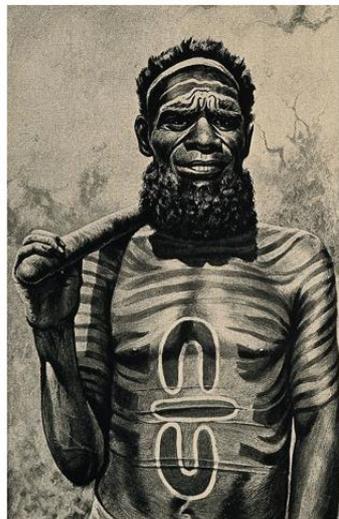


*Ibidem*

Figura 18

DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

O que significa ser homem para um aborígene australiano 400 a.C?



*Ibidem*

Figura 19

DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

O que é ser um homem na Nova Guiné agora?



*Ibidem*

Figura 20

DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

Para cada uma dessas civilizações, para cada um desses recortes tempo/espaciais ser homem significa uma coisa.

*Ibidem*

Figura 21

**DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**



Luís XIV, O Rei Sol

- Ser homem no século XVIII para a corte francesa era usar pó de arroz, batom, meia-calça, peruca.
- Esse conceito hoje não seria lido como masculino na maioria das sociedades.

*Ibidem*

Figura 22

**DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**



Barão d'Holbach pelas mãos do pintor Louis Carmontelle. No século XVIII o rosa era uma cor máscula.

*Ibidem*

Figura 23

DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA



Pinturas de um menino usando rosa e  
uma menina usando azul.

*Ibidem*

Figura 24

DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

- O ponto de partida para entende o que Susane Rodrigues de Oliveira propõe em “Por uma história do possível” é pensar as relações de gênero enquanto construções sociais, não como algo biológico.
- A autora propõe que as relações de gênero nas sociedades incaicas não se davam da forma como conhecemos, que nestas sociedades as mulheres ocupavam outros papéis sociais, ocupavam lugares de liderança e isso não era visto como negativo para os homens incas, mas foi mal visto pelos colonizadores, que estavam inseridos em outra lógica social.

*Ibidem*

Figura 25

**DISCIPLINA: DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**


Reprodução do rosto da múmia conhecida como senhora Cao, que segundo arqueólogos, teria sido uma líder política ou religiosa. Seu corpo mumificado foi encontrado envolto em panos, ao lado de uma coroa e rodeado de objetos de ouro e cobre, e por armas, inclusive de guerra, na pirâmide de Huaca Cao Viejo, próximo à cidade de Trujillo.

*Ibidem*

Após envio do material e apreciação por parte da turma, há o registro de dois áudios enviados por alunos no *WhatsApp*, o primeiro áudio recebido dizia:

Pelo que eu entendi do slide a sociedade francesa usava maquiagem, usavam perucas e isso não definia se eram homens ou mulheres. Cada sociedade tem a sua cultura, certo? Mas mesmo se essa sociedade tiver uma cultura por parte da população, a outra parte da população pode ter uma cultura diferente, certo esse pensamento? E essa autora, ela é contemporânea? (aluno do terceiro semestre do curso de história, em áudio)

Os slides foram elaborados com o objetivo de possibilitar que através das imagens, que são muito contrastantes entre si, a turma visualizasse as diferentes possibilidades de ser homem e ser mulher, que já tinham sido discutidas na aula anterior. À primeira vista eles podem parecer óbvios, mas foram fundamentais para o entendimento dessas questões, uma vez que as(os) alunas(os) demonstraram que ainda não tinham sido convidadas(os) a refletir sobre essas questões. À sua maneira, mesmo que com ressalvas sobre a validade do que foi dito, como sugere a pergunta

sobre a autora do texto, o aluno citado, que não é o mesmo da aula anterior, demonstrou que estava entendendo o que tinha sido proposto: os símbolos que apontam o que é ser homem e o que é ser mulher mudam com o passar do tempo, podem variar de uma sociedade para outra.

Eu estou feliz de poder entender a história contada por outra ótica. Uma ótica não antes valorizada, como a das mulheres, dos negros, dos indígenas. Acho muito válido isso, só me perdoem os preconceitos que ainda carrego, quero desconstruí-los (aluno do terceiro semestre do curso de história, em áudio).

Os áudios recebidos nesta aula apontam para deficiências da educação básica, uma vez que o aluno expõe não ter tido um contato mais profundo com a história dos povos, indígenas, dos negros e das mulheres. Falhas que tendem a ser agravadas, pela ausência de debate de gênero e diversidade na proposta da BNCC, levando em consideração que o documento desobriga o esforço de professora(es) em abordar as pautas.

No encontro seguinte, dando seguimento ao texto e seguindo as regras estabelecidas pela instituição, a audioaula disponibilizada na plataforma abordava a metodologia da autora ao entrar em contato com as fontes que serviram de base para a tese, as crônicas coloniais. Os slides anexados fazem referência ao capítulo *Heroínas Ancestrais: As representações de Mama Huaco e Chaña Cusi*. Durante a aula falamos sobre os diversos mitos de criação do Tawantinsuyo, narrados pelas comunidades Incas e descritos por diferentes cronistas. Destacou-se a atuação de Garcilaso de la Vega, cronista filho de uma “princesa” Inca e um colonizador espanhol, que aproveitou as narrativas que escutou da família Inca durante a infância, para publicar crônicas, ressaltando que essas crônicas carregavam concepções cristãs: as mulheres são apresentadas como propriedades dos homens, os povos andinos conquistados pelos Incas são retratados com selvagens pela ausência de roupa, as mulheres são apontadas como feiticeiras, e etc. Mas que ainda assim é possível obter informações a partir das crônicas escritas por ele, nesse mito de origem, há a presença de Mama Ocllo e Manco Cápac, que seriam os primeiros governantes do Tawantinsuyo. Ressaltou-se também que existem outros mitos de origem, que utilizam

outros nomes para falar dos primeiros governantes (OLIVEIRA, 2012). O material disponibilizado:

*Boa noite, essa é a nossa segunda audioaula de História da América Pré-Colombiana, nós estamos estudando o texto Por Uma História do Possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia. Hoje nós vamos falar sobre as crônicas coloniais, à luz das considerações feitas pela autora do texto, Susane Rodrigues de Oliveira.*

*A autora vai esclarecer que ao construir uma história que busca as representações femininas no território Tawantinsuyo ela não utiliza as fontes, que são as crônicas coloniais, como documentos conforme a acepção da escola metódica do século XIX, o que isso quer dizer? Que ela não vai utilizar esses documentos enquanto fontes da verdade, como documentos que comprovam com exatidão como era a vida das pessoas naquele período. Ela vai encarar essas fontes como discursos, como lugares que deixam margem para o confronto dos sentidos, para o estabelecimento de subjetividades, de argumentação e de atuação por parte do historiador. A autora vai nos dizer que os discursos historiográficos muitas vezes se apoiam na memória deixada pelos cronistas coloniais, tratando essas memórias como verdades inquestionáveis, isso é problemático porque no compartilhar de saberes acabam reforçando a binaridade e a hierarquia dos gêneros. Em outras palavras, continuam a perpetuar que desde sempre existe apenas uma forma de ser homem e de ser mulher, e que para cada um desses sujeitos apenas papéis sociais específicos podem ser desempenhados. Então, antes de nos aprofundarmos em questões que serão esmiuçadas pela autora, é preciso que a gente faça as seguintes perguntas: quem eram os cronistas coloniais? O que eram as crônicas coloniais? Sobre o que falavam? Sobre o que precisavam falar? Os cronistas eram homens que tinham a missão de preservar a memória das realizações dos antepassados, eles escreviam os eventos de forma cronológica ressaltando quais eventos deveriam ou não ser seguidos. As suas narrativas abarcavam os grandes feitos históricos, especialmente os grandes feitos dos monarcas, as crônicas ofereciam ensinamentos morais, funcionavam como um manual de sugestões práticas, de normas de vida, o cronista no seu tempo era visto como um narrador conselheiro, como um escritor conselheiro, e por isso, era constantemente vigiado. Sobre eles pairavam olhares vigilantes, havia um controle por parte dos monarcas, dos reis católicos, e assim, determinava-se o que podia e o*

*que não podia ser dito nas crônicas para que elas fossem publicadas. A censura espanhola era um dos dispositivos mais explícitos de censura que controlava tudo o que podia ser publicado, havia, através do Santo Ofício da Inquisição, a vigilância da leitura e da publicação de obras. Então, as histórias sagradas do Incas, para que pudessem ser publicadas foram classificadas pelos cronistas como míticas, como discursos fabulosos e lendários. Os autores escreviam sobre parte do que vivenciavam no novo mundo, mas suas narrativas além de baseadas nas suas crenças pessoais, na lógica cristã, eram colocadas como um gênero fictício, para que pudessem ser aceitas e publicadas pelas instituições reguladoras, eles precisavam fazer a manutenção desse modelo de vida católico cristão, católico cristão monogâmico, católico cristão em que o homem exerce as funções do lado de fora do lar e que as mulheres ficam cuidando da família. Se o cronista coloca que na América, no lugar em que ele estava vivenciando novas experiências, as mulheres eram governadoras, guerreiras, faziam parte ativamente da política local, seria um grande problema para as instituições da época. A partir disso, a autora vai defender no texto que ela não vai tratar essas crônicas como fictícias ou errôneas a respeito dos incas, mas sim, como uma produção com preciosos vestígios sobre a diversidade das relações humanas, sobre os conceitos e as relações de gênero nas sociedades incaicas. Ela vai trabalhar a subjetividade, vai historicizar o cronista, demarcando em que instituições ele estava e quais as instituições que o regulavam. Esse momento de conhecer a fonte é importante, porque a fonte é a matéria-prima do historiador, é nessa perspectiva que ela vai construir a sua pesquisa e iniciar as suas interpretações historiográficas.*

Figura 26

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

## Heroínas Ancestrais: As representações de Mama Huaco e Chañan Cusi

*Ibidem*

Figura 27

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

### **Juan Diez de Betanzos (1551)**

- A narrativa desse cronista coloca Manco Cápac (primeiro Inca, governante que se encontrava no topo da hierarquia política do Tawantinsuyo), como responsável pelo estabelecimento da dominação incaica nos andes;
- Ele destaca Mama Ocllo (primira Inca, governante que se encontrava no topo da hierarquia política do Tawantinsuyo, ao lado de seu irmão-marido Manco Cápac) em uma posição de servidão ao seu marido.

*Ibidem*

Figura 28

## DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

### Juan Diez de Betanzos (1551)

- Na acepção desse cronista, as mulheres estariam ligadas às tarefas domésticas, seriam esposas, concubinas, mães, teriam a função de servir aos seus maridos, enquanto os homens aparecem ligados à guerra e ao governo;
- Betanzo enfatiza que os homens entraram em cena primeiro que as mulheres no caminho da fundação do Tawantinsuyo, e constantemente sinaliza que os homens possuíam as mulheres. Por exemplo:

“cuatro hombres con sus mujeres”  
“Rey Mango y tras éste salió su mujer”

Isto cria valores atribuídos ao feminino e sua relação com o masculino

*Ibidem*

Entre esses slides a ideia de “inferioridade estrutural”, elaborada por Delumeau (1989) foi explicada, a inferioridade das mulheres foi construída e constantemente atualizada, estando em constante processo de reinvenção na cultura androcêntrica, tendo sido transportada, pelos colonizadores, para o discurso das origens do Tawantinsuyo, em que é possível perceber um esforço para demarcar a inferioridade das mulheres, elas são atacadas em todos os momentos da história ocidental. Destacou-se a ideia de que as estratégias de subjugação feminina são modificadas, usando como exemplo de hoje as mulheres serem atacadas no mercado de trabalho quando se alega que devem ganhar menos porque engravidam, fala do presidente Jair Bolsonaro quando era deputado, mas que no período colonial estavam sendo subjugadas ao serem retratadas somente como ajudantes servis.

Figura 29

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

**Sarmiento de Gamboa (1572)**

- Este cronista revela a presença de uma mulher forte, decidida, conquistadora e guerreira, na figura de Mama Huaco, que junto aos seus quatro irmãos e três irmãs fundaram o Tawantinsuyo;

“Conta Sarmiento que a seis léguas do vale de Cuzco, em Pacaritambo, surgiram oito irmãos, sendo quatro homens e quatro mulheres. O mais velho dos homens se chamava Manco Capac, o segundo Ayar Auca, o terceiro Ayar Cachi, o quarto Ayar Uchu. Dentre as mulheres, a mais velha se chamava Mama Ocllo, a segunda Mama Huaco, a terceira Mama Ipacura e a quarta Mama Raua.”

Oliveira, 2012.

*Ibidem*

Figura 30

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

**Sarmiento de Gamboa (1572)**

“A partir de Pacaritambo, esses irmãos saíram pelos Andes empreendendo uma conquista de terras, chegando finalmente a Cuzco, onde se estabeleceram e passaram a governar os territórios e os povos subjugados. O cronista identifica tanto os homens quanto as mulheres Incas com a conquista, a força, a violência, a idolatria e a tirania, sinalizando para a representação de mulheres também imbuídas dessa missão conquistadora, apesar de ser uma missão condenada pelo cronista como responsável pela instalação de um sistema cruel, tirânico e idólatra nos Andes”.

Oliveira, 2012.

*Ibidem*

Figura 31

## DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

### Sarmiento de Gamboa (1572)

- Em suas narrativas, Mama Huaco aparece como uma mulher decidida, forte e de liderança, num contexto onde suas palavras e ações mobilizam forças no estabelecimento da dominação incaica;
- Ela aparece como possuidora de riqueza e terras, exercendo domínio sobre os recursos materiais/econômicos da existência e o poder de distribuí-los entre os povos aliados;
- **No entanto, este feminino carrega valores negativos na narrativa do cronista.**

*Ibidem*

Neste momento a atuação da historiadora(o) foi discutida no sentido de demonstrar que a partir dos relatos que demonizavam as mulheres, a autora extraiu informações importantes, que demonstram a atuação da mulher. Ainda que elas não sejam exaltadas na narrativa do cronista, elas estão no relato, nesse momento entra o papel de interpretação das fontes, ainda que a mulher não esteja representada da forma mais adequada, é possível captar as entrelinhas do discurso. Uma aluna questionou “como o historiador vai captar as entrelinhas? Isso me deixa confusa”. Ao que foi respondido caber ao historiador questionar as intencionalidades de quem produz a fonte, se perguntando: quem é esse homem/mulher? a qual cultura pertence? Nesse caso específico, era um homem europeu católico, portanto, é importante lembrar o que a igreja católica desse período pensa e espera das mulheres, na busca de entender como o cronista entendia a sociedade.

Figura 32

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

## Sarmiento de Gamboa (1572)

- Algumas crônicas revelam ainda indícios da sacralidade de Mama Huaco para os Incas. No mês de abril, os Incas celebram o *Ayrihua*, quando acontecia a colheita de milho nos campos. Entre os rituais dessa cerimônia destaca-se o da oferenda do milho e da chicha ao corpo embalsamado de Mama Huaco.

*Ibidem*

A autora aponta que esses rituais religiosos eram demonizados nas narrativas coloniais, com base nisso, durante a aula estabeleceu-se um paralelo com a perseguição que as religiões de matriz africana sofrem até os dias de hoje por parte de católicos e evangélicos, as falas sobre “macumba”, “trabalho”, a forma como Exu está no imaginário popular como sendo o diabo. Ressaltando que se tratam de estratégias de manutenção do poder vigente, da hegemonia cristã, que de tanto serem repetidos em todos os lugares, essas concepções discriminatórias acabam sendo incorporadas e reproduzidas pelas(o) indivíduos(os). E que no contexto da colonização esse imaginário construído reforçava para os europeus a necessidade de colonizar os “povos selvagens”.

Figura 33

**DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

**Sarmiento de Gamboa (1572)**

“ No ritual à Mama Huaco os seus participantes parecem rememorar aquela atitude primordial fundamental para o sustento dos povos andinos, dando à terra sua fertilidade. O corpo simbólico de Mama Huaco é reverenciado em sinal de gratidão e reconhecimento por esse ato fundador. O princípio feminino aparece-nos aqui, como fonte de autoridade e poder, a partir de seu ato fundador. Se Manco Cápac planta o primeiro milho, as oferendas de suas colheitas são feitas à Mama Huaco. O cronista deixa ainda evidente a participação de *armados caballeros* no ritual à Mama Huaco, o que sugere também a sua relação/ identificação com os guerreiros/as do Tawantinsuyo, quanto a isso a narrativa de sarmiento deixa indícios significativos”.

OLIVEIRA, 2012

*Ibidem*

Foi dito que esses rituais e informações sobre as mulheres se confirmam também através de registros arqueológicos que sinalizam a presença de mulheres envolvidas em diversas atividades no território. Uma aluna aproveitou para encaminhar o link de uma reportagem da BBC sobre a descoberta da múmia de uma mulher que foi sepultada junto a jóias e ferramentas de guerra. A aula foi encerrada com a exposição de imagens, a primeira se trata de uma pintura do século XVI, “feita por uma artista indígena e que se encontra no Peru, dentro de uma igreja Católica colônia. (...) representa a ação de Chaña Cusi ao decapitar um chefe inimigo facilitando a vitória dos Incas” (OLIVEIRA, 2012, p.152). As outras duas imagens são desenhos de Coyas, feitas por Felipe Guamán Poma de Ayala, um cronista indígena peruano que trabalhou para o rei da Espanha durante 30 anos, e denunciava através dos desenhos as violências e exploração sofridas pela população indígena dos andes por parte dos administradores e religiosos espanhóis (CARNEIRO, 2017). A primeira imagem do artista colocada no slide representa a coya ainda em posição de poder e prestígio, sentada em um trono, enquanto a segunda já a retrata em situação de exploração após o avançar da colonização.

Figura 34

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA



*Ibidem*

Figura 35

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

Desenho de Coyas, por Felipe Guamán Poma de Ayala [1615/1616]



*Ibidem*

No encerramento desta aula algumas alunas enviaram *feedback* demonstrando contentamento:

**Aluna A:** Essas aulas me fizeram refletir que isso a gente deveria ver no ensino médio, a gente deveria ter acesso a essa questão de gênero desde muito cedo, pra que nós pudéssemos nos colocar. Tem muita mulher que poderia saber desses momentos, dessas coisas tão preciosas, e a gente não sabe, a gente só vem ter esse conhecimento quando a gente chega aqui no ensino superior, que é quando a gente tem a oportunidade de ter contato com professores que nos direcionam nessa questão (Aluna do terceiro semestre do curso de história, em áudio).

**Aluna B:** Se eu tivesse dinheiro não iria pra Disney, iria pro Peru, fico encantada a cada momento (Aluna do terceiro semestre do curso de história, em mensagem de texto).

**Aluna C:** Interessante, porque até hoje tem muitas mulheres lideranças indígenas. Mas em muitas coisas ruins a gente percebe que nada mudou (Aluna do terceiro semestre do curso de história, em mensagem de texto).

**Aluna D:** Essas aulas me fazem ficar cada dia mais interessada em estudar gênero (Aluna do terceiro semestre do curso de história, em mensagem de texto).

Considero importante observar que nesta aula, que tratou sobre representações de mulheres ocupando espaços de poder, as alunas se sentiram mais motivadas a expressar as suas observações. Houve uma tímida reflexão sobre a importância desses assuntos serem estudados na educação básica, fato que tem sido discutido ao longo deste trabalho como importante para que crianças e adolescentes visualizem a possibilidade de ocupar funções de prestígio. As falas são fruto de um desconhecimento que existia sobre essa parte da história que tem as mulheres como protagonistas, essa descoberta abre horizontes e a perspectiva de que é possível realizar pesquisas seguindo o caminho proposto pela autora do texto. Ao fim do semestre lamentei a impossibilidade de estar em sala de aula com a turma, pensando que muito mais poderia ter sido feito. Mas também senti contentamento pela tentativa,

e por, de certa forma, ter conseguido falar de temas tão importantes em meio a um cenário tão adverso.

Esses breves relatos reforçam a defesa da importância de discutir gênero, história das mulheres e feminismos na formação docente, objetivando a construção de relações, mais igualitárias, não apenas do ponto de vista dos gêneros, mas de raça e classe. Durante a análise das aulas esmiuçadas neste capítulo, foi percebido que o material disponibilizado é um produto, que a partir de agora se encontra disponível para que professoras(es) o adaptem para as suas disciplinas, quando for preciso abordar questões iniciais de gênero e teoria feminista. Estas aulas proporcionaram reflexões a respeito da natureza de um segundo produto, que será apresentado no próximo capítulo.

## 5.1 PODCASTS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Quando a instituição em que trabalhava como professora recomendou que áudios com explicações sobre o conteúdo programático fossem encaminhados aos alunos, lembrei dos *podcasts*, mídias de áudio distribuídas na internet, que durante a pandemia passaram a fazer parte da minha rotina de forma mais incisiva. Enquanto realizava as tarefas do dia-a-dia no período de isolamento social costumava ouvir *podcasts* de diversos gêneros: psicologia, crimes famosos, que chamavam convidados para falar sobre suas carreiras, de humor, são muitos os temas possíveis.

Ao gravar o primeiro áudio que encaminhei aos alunos, me inspirei em um *podcast* que costumava escutar, o *New Me*, em que a psicóloga Louise Madeira, com fala compassada, elabora a cada episódio comentários curtos e objetivos, utilizando uma linguagem mais simples ao propor reflexões sobre a psicologia a partir das percepções formuladas durante os anos de trabalho como terapeuta clínica. Embora eu não falasse de psicologia, procurei focar na fala compassada e na organização prévia do que seria abordado, objetivando que os áudios fossem de fato esclarecedores, e que levassem alguma tranquilidade as(os) alunas que já estavam sobrecarregados de atividades, enquanto também precisavam aprender a lidar com as novas ferramentas tecnológicas impostas.

Neste período havia a busca por um produto de dissertação exequível, que concordasse com o tema da dissertação. Com o passar das semanas, de tanto

conversar com a turma através de áudios, e após ser convidada para a gravação de um episódio de *podcast* sobre educação no período da pandemia, o *podcast* foi o modelo de produto escolhido. Os temas abordados são feminismo e ensino de história, voltados para a formação de professoras(es), tendo como público alvo professoras(es) dispostas(os) a repensar a prática em sala de aula, a partir do feminismo.

O *podcast* consiste em uma mídia de áudio que se diferencia das demais mídias pela forma como é propagada, os arquivos de áudio são disponibilizados em agregadores – sites, blogs, plataformas de *streaming* como *spotify* e *deezer* – que avisam o usuário quando um novo conteúdo é lançado. Um aspecto interessante é a atemporalidade, uma vez que diferente do rádio ou de programas de televisão, limitados a um tempo e espaço, considerando que possuem horários fixos e pertencem a uma grade pré-estabelecida, o *podcast* pode ser acessado, baixado para um equipamento que reproduza mp3 e acessado a qualquer momento (JAQUES, 2020).

Diversas mídias se apropriam da história para produzir narrativas, que frequentemente são criticadas por historiadora(es) e professores de história. Nos últimos anos a discussão sobre os usos de Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs, no ensino de história se tornaram recorrentes, em função do *boom* das redes sociais e as diferentes vozes que surgiram e passaram a abordar temas políticos que se cruzam com a história. Em razão disso têm se discutido os impactos das narrativas históricas produzidas por não historiadoras(es) nos espaços digitais, que se constituem enquanto espaços públicos (SOUZA, 2017).

A internet tem representado para historiadoras(es) e professoras(es) um importante meio para a construção de suas pesquisas e aulas, é importante que haja um processo de apropriação desse espaço para divulgação, produção e difusão de conteúdos produzidos, que não se restrinjam unicamente a esfera acadêmica. Neste sentido, existem podcasts específicos para área do ensino e da área da história. Por exemplo, o *Escreva Café*, “que trata de temas históricos, passando por temas como Idade Média, Mitologia Grega, Segunda Guerra Mundial, Revolução Francesa e muitos outros” (SOUZA, 2017, p.44) e o *História Online*, que é mais voltado para o público que deseja realizar vestibular, “discute os temas históricos apresentando conceitos, discussões teóricas (...), divididos em ordem cronológica, os podcasts

deste site se organizam em três grandes temas: História Geral, História do Brasil e Atualidades” (SOUZA, 2017, p.45).

Na Universidade Federal do Pará, o Prof. Dr. Wesley de Oliveira Kettle, através do Laboratório Virtual de Ensino em História, coordena um *podcast*, o *Historix*, disponível no *spotify*, que objetiva o debate de história. A cada episódio profissionais do campo da história e natureza foram entrevistados, com o objetivo de democratizar o conhecimento acadêmico.

Existem também *podcasts* que tem como tema central história das mulheres, o *Histórias Femininas* é um deles, produzido pelo TER-RS, busca contar a vida de mulheres desconhecidas que foram fundamentais para a política, ciência, cultura e outras esferas da sociedade brasileira. A exemplo de *podcast* feminista, temos *Feminismo: algumas verdades inconvenientes*, que faz parte de um curso EAD com o mesmo título e tem como objetivo discutir aspectos da luta feminista, composto por 11 módulos ministrados por várias professoras que aliam ciência e militância aos assuntos sobre os quais são especialistas. O *podcast Segundas Feministas*, produzido pelo GT de gênero da ANPUH Brasil, tem a proposta de compartilhar pesquisas sobre mulheres, gênero e feminismos, e um dos episódios conta com a participação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Linhares, da UFPA, compartilhando experiências de docência feminista nas margens.

Os materiais citados dão importantes contribuições ao público interessado nos temas citados, foi realizada uma busca por *podcasts* voltados especificamente para a formação de professoras(es) de história, mas sem resultados. Por este motivo, acredita-se que será interessante a disponibilização de um conteúdo gratuito e objetivo neste sentido.

Quando se pensou em um produto com este formato, a execução estava entre os objetivos, entregar um material completo, com a participação de professoras convidadas a falar sobre temas dos feminismos e suas práticas em sala de aula, com sugestões de como fazer, de como tornar possível uma educação que retrate as mulheres com respeito, sem o apagamento de suas trajetórias. No entanto, a pandemia impôs muitas dificuldades e não foi possível, concluí-lo. Apesar disso, a proposta de roteiros será apresentada a seguir, como direcionamento para pesquisas

futuras, para quem se interessar sobre o tema e tiver a possibilidade de tirar o projeto do papel.

## **5.2 POSSÍVEIS ABORDAGENS DE ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA DAS MULHERES E PODCASTS**

### **1. “Ideologia de gênero existe, mas não é o que você pensa que é”: Gênero e diversidade na escola**

O título é inspirado no artigo de Rogério Diniz Junqueira (2019), esse episódio tem a proposta de esclarecer o que é ideologia de gênero enquanto conceito da sociologia:

Pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção de perspectiva de gênero nas políticas públicas (JUNQUEIRA, 2019, p.140).

Essa discussão é necessária porque atualmente é comum que educadoras(es) da área de ciências humanas sofram ataques por parte de conservadores, que usam o termo ideologia de gênero sem saber do que se trata, em um simples movimento de repetição, é importante se apropriar desses termos para elaborar mecanismos de defesa e desfazer demonizações que são criadas apenas para fazer alarde.

Outro ponto importante a ser abordado, é a BNCC, e as formas de driblar seu esvaziamento, no que diz respeito aos temas de gênero e diversidade, pautando a discussão no direito a liberdade de ensinar, não sendo possível agir como se a educação fosse isenta.

### **2. “O feminismo é para todo mundo”: possíveis abordagens em sala de aula.**

O título que faz referência a obra de Bell Hooks (2018), “O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras”, em que a autora incentiva leitoras(es) a descobrir como o feminismo pode mudar positivamente a vida de todo mundo. O episódio teria como objetivo abordar o que é o feminismo enquanto movimento político, quais as vertentes que surgiram desde o início do movimento, e as principais demandas que provocaram sua interseccionalização, qual a necessidade de interseccionalizar o feminismo.

### **3. História das mulheres e ensino de história.**

Este episódio objetiva situar a História das Mulheres enquanto categoria historiográfica, demonstrando as inúmeras possibilidades de abordar as histórias das mulheres em sala de aula, a partir do currículo existente, ao tratar assuntos como trabalho, família, educação, imigração, violência, direito, imagens femininas, entre outros, dos quais as mulheres fizeram e fazem parte, ainda que sua presença tenha sofrido um apagamento (PINSKY; PEDRO, 2013).

Um ponto a ser esclarecido são as diferenças existentes na categoria Mulher, falando sobre mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres velhas e etc. pois muitas vezes a mulher branca e de classe média, ou a mulher negra escravizada surgem nos conteúdos de história, mas é preciso ir além dessas representações limitadas e estigmatizantes.

### **4. Lei Maria da Penha: violência contra mulher, abordagens possíveis em sala de aula.**

A violência contra as mulheres representa uma das principais formas de violação dos Direitos Humanos, contribui para a desigualdade de gênero, afetando diretamente direitos considerados fundamentais: o direito à vida, direito à saúde e à integridade física. A lei prevê punição para os casos de violência física, sexual, psicológica e patrimonial, é importante que as mulheres ao longo da vida aprendam a distinguir as formas como essas violências se manifestam, pois existe uma naturalização dos abusos sofridos pelas mulheres.

É importante que professoras sejam preparados para falar dessa questão sempre que for oportuno, com o objetivo de desnaturalizar a ideia de mulher enquanto propriedade do homem que ainda é muito presente na sociedade brasileira. Este episódio objetiva esta discussão e as possibilidades de atuação da professora(o) de história através da matriz curricular.

### **5. Feminismo negro e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.**

É importante que se ressalte em sala de aula a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) em diferentes momentos da história brasileira, e principalmente no período da redemocratização, na década de 1980, questionando a esquerda brasileira sobre raça e classe. Dentro dessas organizações mistas, surgiram grupos de mulheres negras que questionavam e tensionavam as questões de gênero. Esses coletivos de mulheres negras eram organizações que tinham como objetivo reunir mulheres oriundas de diferentes agremiações para discutir especificidades da

sociedade brasileira, fortemente racista e marcada pelo processo de escravização, se organizando politicamente para realizar enfrentamentos. Durante muito tempo essas organizações foram atacadas, as mulheres negras foram acusadas de dividir o movimento. Neste momento a expressão “movimento feminista” tinha um caráter europeu e intelectualizado, as mulheres negras não tinham uma relação de pertencimento ao movimento (SILVA, 2018).

Levando em consideração que o termo feminismo negro é recente, é importante esclarecer que mulheres negras são pioneiras de diversas lutas, ainda que este “título” não existisse, e que experimentaram em muitos momentos a sensação de não-pertencimento, por não terem suas pautas amplamente aceitas pelo movimento negro, e muito menos pelo feminismo, até então centrado nas demandas de mulheres brancas e de classe média.

Esse episódio tem como objetivo falar sobre o processo de organização política das mulheres negras no Brasil e as possibilidades que o feminismo negro apresenta ao falar sobre mulheres no ensino de história, para além da figura da “escrava”, ressaltando a agência dessas mulheres nesse período, mas em todos os outros.

## **6. História Indígena e Educação a partir Feminismo indígena e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.**

Pouco se fala sobre o feminismo indígena, as mulheres indígenas sofrem a estereotipação e sexualização da sua imagem, mas as violências vão muito além:

A cobiça desmedida faz com que madeireiros, garimpeiros, pecuaristas e o próprio Estado, com seus projetos de hidrelétricas e mineração, invadam os territórios indígenas. Esses fatores causam a destruição do meio ambiente e provocam uma violência sem precedentes contra os povos indígenas e ribeirinhos e, em especial, contra as mulheres que travam uma luta cotidiana pela defesa de seus territórios, pelo direito de preservar sua cultura, pelo direito de ser quem quiserem, pelo direito ao seu corpo (OLIVEIRA, 2018, p. 301).

É com o objetivo de combater toda a violência e exploração sofridas que as mulheres indígenas tem se organizado politicamente, reivindicando protagonismo e uma existência digna, que as mulheres possam desfrutar de saúde pública, recebendo atendimento ginecológico e pré-natal diferenciado, que tenham acesso a política de capacitação, para que mulheres indígenas possam ser agentes de saúde. Há uma rede de políticas governamentais que afetam negativamente mulheres indígenas no contexto das aldeias e no contexto urbano.

No ensino de história é recorrente que os povos indígenas sejam retratados como “selvagens”, faz parte do senso comum a ideia de que indígenas deixam de ser indígenas quando passam a vivenciar as cidades e a usufruir de tecnologias, o ensino de história tem papel fundamental no desfazimento desses estereótipos, deve ressaltar e propiciar o conhecimento de toda a estrutura cultural, política, familiar, social e econômica das comunidades indígenas, não apenas as violências sofridas no processo de colonização. Este episódio tem como objetivo o debate sobre esses tempos e a elaboração de propostas a partir do currículo e das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o ensino de história foi destacado enquanto “tecnologia de gênero”, conceito de Teresa de Lauretis (2019), para caracterizar produtos culturais que ensinam às pessoas as concepções de gênero, incitando, reiterando, recriando e reforçando as performances de gênero esperadas de cada sexo. Neste sentido, foi possível observar que a história ensinada em sala de aula, a partir da forma como representa homens e mulheres atuando em processos históricos, reforça um padrão pautado na heterossexualidade compulsória, em que homens são retratados através da ação na vida pública, e as mulheres pela ação no cuidado do lar e da família, ou através das violências sofridas durante o processo de colonização. Representações que interferem no processo de subjetivação e socialização de crianças e adolescentes, fazendo com que mulheres sejam enxergadas como objetos, e homens se entendam como proprietários das mulheres, fato comprovado pelas estatísticas de violência contra a mulher e índices de feminicídio.

Defende-se que a formação de professoras(es) é um campo que necessita de revisão, para que esses padrões e a forma de ensinar a história na educação básica sejam transformados. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História da Universidade Federal do Pará foram analisados e pôde-se constatar que são predominantemente masculinistas, nas disciplinas propostas e nas leituras sugeridas.

A escola foi observada enquanto espaço múltiplo, sob diferentes aspectos, as(os) docentes precisam ser preparadas(os) durante o processo de formação para o lidar com diferentes situações, e para estimular a autonomia, principalmente no contexto atual, em que o país tem sofrido o avanço de movimentos conservadores que promovem ataques à escola e as(aos) professoras(es). Restando, portanto, às(aos) professoras(es) como única saída a apropriação de documentos que amparam a liberdade de ensinar, e que preveem que a educação deve ser inclusiva.

As aulas de História da América compuseram esta pesquisa e formaram o produto desta dissertação, de forma a demonstrar que é possível, quando há disposição, direcionar o currículo sugerido pelas instituições à inclusão de história das mulheres e debate de gênero, ressaltando que gênero, raça e classe devem ser interseccionalizados em todas as disciplinas, até que seja natural pensar a história a

partir da igualdade entre homens e mulheres, pelo menos no que diz respeito a abordagem de conteúdos.

Os *podcasts* foram trazidos como possível espaço de divulgação e compartilhamento de conhecimentos acadêmicos, foi possível perceber que o público geral acessa as mídias de áudio para se entreter, mas em muitos casos, para consumir conhecimentos específicos das suas áreas de interesse. Faculdades tem utilizado os *podcasts* como ferramentas de ensino, convidando pesquisadores e profissionais para compartilhar suas experiências. Por este motivo, acredita-se que será muito interessante a produção de um programa que debata a formação de professoras(es) de história, e as possibilidades que o feminismo apresenta para tratar temas históricos em sala de aula. Sendo este um caminho possível, entre tantos, para a construção de uma educação libertadora.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Editora Jandaíra. São Paulo, 2020.
- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Vol.2. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 2019.
- BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. História do Novo Mundo: Da Descoberta à Conquista. EDUSP. São Paulo, 1997.
- BOGADO, Maria. Rua. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Explosão Feminista. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2018.
- BUTTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2019.
- CAIMI, Flávia Heloísa; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2020). Aedos v.7, n16, p.229-246. Porto Alegre, 2015.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Editora Bazar do Tempo. Rio de Janeiro, 2019.
- CARNEIRO, Miguel Ângelo Castro. O Cronista Indígena Felipe Guamán Poma de Ayala e a questão da violência contra as mulheres nos Andes coloniais. UNB. Brasília, 2017.
- CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Revista Brasileira de História. 2004, vol.24, n.48, pp. 213-231.
- COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento Feminista: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Editora Boitempo. São Paulo, 2019.
- CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: Entre a deriva e o naufrágio. In: FERNANDO, Cássio. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Editora Boitempo. São Paulo, 2019.
- CRUZ, Eliana Alves. Água de Barrela. Editora Malê. Rio de Janeiro, 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação? Carlos Roberto Jamil Cury, José Silvério Bahia Horta, Vera Lúcia Alves de Brito. - São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DAVIS, Angela. Mulheres, cultura e política. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Natalie Zemon. Women's History in Transition: The European Case. *Feminist Studies*, Vol.3, nº3/4. Summer Spings, 1976.

DELUMEAU, Jean. História do Medo no ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. Companhia das letras. São Paulo, 1989.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 77–87, 2016.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Editora Bazar do Tempo. Rio de Janeiro, 2019.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão Feminista*. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Editora Bazar do Tempo. Rio de Janeiro, 2019.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras*. Editora Rosa dos tempos. Rio de Janeiro, 2018.

HOOKS, Bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. Editora Elefante. São Paulo, 2019.

HOOKS, Bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. Editora Perspectiva. São Paulo, 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: FERNANDO, Cássio. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Editora Boitempo. São Paulo, 2019.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Editora Bazar do Tempo. Rio de Janeiro, 2019.

LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: FERNANDO, Cássio. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Editora Boitempo. São Paulo, 2019.

LINHARES, Anna Maria Alves. O lugar (ou o não lugar) da mulher no ensino de história. In: NUNES, Francivaldo Alves; NETO, Ernesto Padovani. *História e Ensino por Historiadores: Lugares, Sujeitos e Contextos*. Editora Viseu. Maringá, 2020.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michelle. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. Editora Reviravolta. São Paulo, 2016.

MACEDO, L. de A situação problema como avaliação e como aprendizagem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005. p. 121.

MARTINS, Ana Paula Vosne. A mulher, o médico e as historiadoras: um ensaio historiográfico sobre a história das mulheres, da medicina e do gênero. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan.-mar. 2020, p.241-264.

MIRANDA, Caroline Barroso. "De que cor eu sou?" O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História. Universidade federal do Pará. Ananindeua, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. Revista História Hoje, v.2, nº 3. Rio de Janeiro, 2013. p.19-42.

MORAES, Andrea; FARIAS, Patricia Silveira de. Na academia. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Explosão Feminista. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. Periódicus v.1, nº9. Salvador, 2018. p.136-160.

OLIVEIRA, Marize Vieira de. Feminismo Indígena. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Explosão Feminista. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Por uma história do possível: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia. Editora Paco. São Paulo, 2012.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. A INVENÇÃO DAS MULHERES: CONSTRUINDO UM SENTIDO AFRICANO PARA OS DISCURSOS OCIDENTAIS DE GENERO. Bazar do Tempo. São Paulo, 2021.

PELLEGRINO, Antonia. Política representativa. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Explosão Feminista. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi; Pedro, Joana Maria. Nova história das mulheres no Brasil. Editora Contexto. São Paulo, 2013.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

RIBEIRO, Djamila. Sueli Carneiro: Lugar de Fala. Editora Jandaíra. São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu da Silva; MOREIA, Antônio Flávio. Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais. Editora Vozes. Petrópolis, 1995.

SEFFNER, F. Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33. 2021.

SEFFNER, F. Cultura Escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. Revista Retratos da Escola, v.14, n.28. 2020.

SILVA, Cidinha da; RIBEIRO, Stephanie. Feminismo Negro. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Explosão Feminista. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. A formação docente em história: igualdade de gênero e diversidade. Revista Retratos da Escola, v.7. Brasília, 2013.

SILVA, Cristiani Bereta. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. Caderno espaço feminino, v.7, n.01. São Paulo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. V.16, n.2. Porto Alegre, 1990.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino de história e a invisibilidade da mulher. Revista Artemis, n. 4, 20 de junho. 2006.

THEODORO, Janice. América Barroca: Tema e Variações. Edusp. São Paulo, 1992.

VERGÈS, Françoise. Um feminismo decolonial. Editora Ubu. São Paulo, 2020.

WITTIG, Monique. "O pensamento hetero". IN: BUARQUE DE HOLLANDA. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, 83-92.

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Editora Appris. Curitiba, 2018.

## APÊNDICE A – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

### DISCIPLINA:

Por Uma História do Possível:

Representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia.

Susane Rodrigues de Oliveira

(COSTA, 2020)

### DISCIPLINA:

Questões norteadoras:

- Em 1997 entra em contato com a situação das mulheres indígenas no Peru e a extrema pobreza que assolava a população indígena, de forma geral, mas principalmente, as mulheres indígenas;
- Perceber que mesmo após o fim do colonialismo formal, estes povos ainda são vítimas de discriminação, violência e exclusão social/sexual pelo estado e por grande parte da sociedade;
- Os sistemas educacionais conduzidos pelos governos latino-americanos ainda subestimam as manifestações culturais indígenas;
- A cultura dos povos pré-hispânicos ainda serem pouco reconhecidas como patrimônios culturais e intelectuais.

**DISCIPLINA:**

As mulheres indígenas ainda sofrem com os efeitos da colonização:

- Altos índices de desnutrição;
- Altas taxas de mortalidade;
- Falta de acesso aos serviços básicos de saúde;
- Falta de acesso aos direitos básicos fundamentais do cidadão.

Novo

esmae.com.br | 0 6 1 5 8 8 8



*Ibidem*

**DISCIPLINA:**

Perguntas que embasam a pesquisa:

- Como os cronistas da época colonial e posteriormente a historiografia reagiram à presença de mulheres guerreiras, proprietárias de terras, governadoras e heroínas ancestrais?
- Como a história enquanto memória social, traduz e interpreta as subjetividades e relações de gênero da sociedade incaica e pré-incaica?
- Qual a importância de estudar o feminino nestas formações sociais?

Novo

esmae.com.br | 0 6 1 5 8 8 8



*Ibidem*

**DISCIPLINA:**

“A história, ao silenciar este possível, torna-se um dos mecanismos instauradores do sistema sexo/gênero como natural, inquestionável e não problematizado, contribuindo para justificar as exclusões do presente pelo discurso do ‘sempre foi assim em todos os lugares’”

*Ibidem*

**DISCIPLINA:****TWANTINSUYO (1439 d.C – 1533 d.C)**

- Nome dado pelos Incas (etnia de Cuzco, atual Peru), aos seus domínios, significando a tierra de los cuatro suyos ou as quatro regiões unidas entre si;
- Maior “império” pré-hispânico das Américas ;
- Tem seu fim em 1533, quando o Inca Atahualpa é assassinado pelos conquistadores espanhóis.

*Ibidem*

**DISCIPLINA:**

*Ibidem*

**DISCIPLINA:**

Os incas não deixaram relatos escritos a respeito do seu passado. A maior parte das informações sobre o Tawantinsuyo é proveniente das crônicas coloniais, escritas em sua maioria por espanhóis nos séculos XVI e XVII.

- A partir de um conjunto de teorias, que englobam os feminismos, representações sociais, imaginário, gênero e alguns elementos de análise do discurso, entendo aqui as crônicas e a historiografia sobre as origens e expansão do Tawantinsuyo, como discursos.

*Ibidem*

**DISCIPLINA:**

- Os cronistas coloniais e os estudiosos contemporâneos ao interpretar o passado incaico criam realidades, onde havia indícios, constroem realidades a partir de seus próprios cânones referenciais.
- Os comportamentos dos/as indígenas que não se encaixavam no padrão religioso católico precisavam ser esquadrihados para serem mais bem controlados, reordenados e, até mesmo, eliminados, para não contrariar os interesses hispânicos de catequização e colonização do Peru. Os cronistas construíram representações do mundo incaico ancoradas em seus imaginários, apreendendo o estranho, o desconhecido em conceitos e valores que lhes eram familiares.

*Ibidem*

**DISCIPLINA:**

- Já a historiografia contemporânea, especialmente aquela produzida no âmbito da chamada etnohistória andina, a partir dos anos 60, que utiliza as crônicas coloniais na apreensão do universo incaico, tem repetido e dado continuidade às representações eurocêntricas, colonialistas e androcêntricas elaboradas pelos cronistas.

*Ibidem*

**APÊNDICE B – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA**

## Matrizes e inteligibilidade de gênero na Europa Cristã (séculos XVI-XVII)

(COSTA, 2020)

- Por inteligibilidade de gênero entende-se, o que se compreende sobre gênero. Neste caso, a autora se propõe a esmiuçar o que os homens europeus católicos – os cronistas dos séculos XVI e XVII entendiam sobre ser homem e ser mulher.
- A religião católica é monoteísta e patriarcal, desse modo, atribuiu como demoníaco e perverso todos os cultos femininos, politeístas e matriarcais. Seus praticantes eram considerados bruxos/as, feiticeiros/as, apresentavam uma ameaça à instalação de uma sociedade cristã/patriarcal, radicada na crença de um único Deus, masculino, supremo, onde os homens deviam tomar conta das funções clericais e políticas.

*Ibidem*

- A imposição do culto monoteísta ao Deus pai deu aos homens – criados a sua imagem e semelhança, - uma posição superior de prestígio e poder na sociedade, enquanto que as mulheres passaram a ser vistas como seres secundários, frágeis, passivos, profanos, carnis e vulneráveis às tentações demoníacas, sem qualquer possibilidade de exercício de poder e autoridade.
- Por temer a intrusão das mulheres e o desmoronamento de todo um sistema, a Igreja Católica, desejosa de um poder hegemônico, perseguiu e excluiu todas as tendências que promoviam as mulheres.

*Ibidem*

- Nesse sistema binário/maniqueísta cristão, o puro é o que está de acordo com uma ordem divina patriarcal; o impuro é o que perturba, favorece a mistura e a desordem dessa ordem patriarcal, necessitando de controle e repressão.
- Na sociedade hispânica dos séculos XVI e XVII, os conceitos morais relativos ao corpo, aos comportamentos e às relações de gênero encontravam-se em uma hierarquia absoluta santificada/naturalizada pela religião católica.
- Os dualismos hierárquicos – que privilegiam o masculino e excluem/estigmatizam o feminino – estiveram assim na base do pensamento moral dos conquistadores espanhóis e cronistas que haviam sido educados nos preceitos e histórias sagradas da cristandade.

*Ibidem*

- Nesse sistema binário/maniqueísta cristão, o puro é o que está de acordo com uma ordem divina patriarcal; o impuro é o que perturba, favorece a mistura e a desordem dessa ordem patriarcal, necessitando de controle e repressão.
- Na sociedade hispânica dos séculos XVI e XVII, os conceitos morais relativos ao corpo, aos comportamentos e às relações de gênero encontravam-se em uma hierarquia absoluta santificada/naturalizada pela religião católica.
- Os dualismos hierárquicos – que privilegiam o masculino e excluem/estigmatizam o feminino – estiveram assim na base do pensamento moral dos conquistadores espanhóis e cronistas que haviam sido educados nos preceitos e histórias sagradas da cristandade.

*Ibidem*

- Na lógica cristã e androcêntrica, as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir um gênero em conformidade com padrões reconhecíveis, onde o sexo biológico (tido como essencialmente binário – masculino e feminino) mantém uma relação de continuidade e coerência com o gênero.
- No Peru incaico, os espanhóis se depararam com mulheres cujos papéis e funções não se encaixavam nos padrões cristãos, prescritos e naturalizados para o “sexo feminino”, na medida em que se situavam na ordem do gênero “incoerente”.

*Ibidem*

- Os comportamentos de homens e mulheres, os costumes, as histórias sagradas, os cultos, as crenças e rituais que não se encaixavam no padrão religioso católico precisavam ser esquadrihados para melhor serem controlados, reordenados e mesmo eliminados, tendo em vista os interesses dos espanhóis de catequização e colonização do Peru.

*Ibidem*

## APÊNDICE C – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

# Manco Cápac e Mama Occlo Na Crônica de Garcilaso de La Vega

(COSTA, 2020)

## 1. Relações entre os sexos no cenário das origens

- O mito de Manco Cápac e Mama Ocllo foi relatado pelo cronista mestiço Garcilaso de la Vega, em sua obra *Comentários Reales de los Incas*, fala sobre uma das possibilidades mais conhecidas de origem do Tawantinsuyo;
- Garcilaso foi filho de um colonizador espanhol chamado Sebastián Garcilaso de la Vega e de uma princesa Inca (ñusta), chamada Chimpu Ocllo. Seu relato é importante porque durante a infância teve a oportunidade de ver e ouvir histórias a respeito do passado de Cuzco.

*Ibidem*

## Garcilaso de la Vega



- Dito o príncipe dos escritores do Novo Mundo

*Ibidem*

## Chimpu Ocllo



*Ibidem*

- O relato de Garcilaso é considerado por muitos pesquisadores como um retrato fiel e oficial do passado incaico;
- No entanto, é necessário destacar que o cronista, ao selecionar os elementos de sua narrativa e estabelecer relações entre eles, recorre a quadros de referência a partir dos quais a própria seleção do que é importante ou não para a sua narrativa é determinada.
- Mesmo quando um cronista alega deixar os personagens históricos falarem por si próprios, quem fala por eles é o cronista, o sujeito que, afinal, configura a fala e as ações destes personagens, estabelecendo os seus contornos e limites.

*Ibidem*

## O mito das origens de Garcilaso

- Os personagens manco Cápac e Mama Ocllo aparecem como filhos do Sol e da deusa Lua, formando um par conjugal responsável pelo estabelecimento dos governos dos Incas sob os Andes;
- A trajetória desses personagens é marcada por uma missão doutrinadora e conquistadora, designada pelo deus Sol, com o intuito de livrar as populações andinas da vida “selvagem” em que se encontravam;
- Segundo o cronista os povos anteriores aos Incas viviam em estado de barbárie, praticando o canibalismo, a feitiçaria, a poligamia, a sodomia e a mais baixa forma de idolatria;

*Ibidem*

- Na visão europeia, a falta de religião, polícia, casa, roupa e cultivo da terra seriam certamente sintomas de uma anomalia social;
- Esse discurso de Garcilaso já supõe a existência de uma dominação masculina e a necessidade de disciplinar as mulheres;
- Os conceitos e relações de gênero também são destacados nesse discurso, sinalizando para uma organização social tipicamente desordenada, porque é carente de normas e princípios reguladores da sexualidade, conforme os padrões heterossexuais e cristãos androcêntricos reconhecidos e aceitos pelos europeus;

*Ibidem*

- Garcilaso parece informado pelas noções cristãs a respeito do corpo, em que a nudez está associada ao pecado, a uma condição inferior de existência;
- Nessa perspectiva, a nudez do corpo, principalmente feminina, está relacionada à sedução, ao prazer e ao sexo, o que na perspectiva cristã do século XVI conduziria à perdição da alma e ao pecado, por isso a referência à sexualidade fica no campo do subentendido, do que não deve ser dito.

*Ibidem*

## APÊNDICE D – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

### O universo incaico

- Cada etnia peruana possuía seus mitos, isto é, histórias sagradas que envolviam uma multiplicidade de temas: a trajetória dos antepassados heróis/heroínas, criação e ordenamento do universo, conflitos étnicos, surgimento da comunidade, dos astros, dos alimentos, das plantas.
- Os Tawantinsuyo configurava um amplo mosaico cultural, onde povos que falavam diferentes línguas e adoravam seres sagrados distintos, se achavam unidos através de vínculo de cooperação, dominação ou comércio.

(COSTA, 2021)

### Os mitos

- Os mitos eram evocados para transmitir ensinamentos necessários para a socialização dos indivíduos, eram um componente fundante e fundamental da sociedade incaica;
- Segundo Le Goff:  
“A tradição oral, apoiada na memória, apresenta dinâmica contínua, uma capacidade de atualização cultural permanente, pois cada vez que ela é acionada, a partir de um tempo presente, faz com que elementos que se mantêm importantes para cultura sejam reafirmados, bem como, elementos que já estão obsoletos deixam de ser mencionados. Deste modo, são introduzidos novos elementos nesta tradição, formando as dinâmicas próprias de sua atualização cultural.”

## Os mitos

- Os mitos das origens e expansão emprestavam sentido para o universo incaico frente ao colonizador espanhol, representando instrumentos de comunicação também utilizados para exprimir e transmitir diferentes valores e representações, saberes instituidores de realidades;
- Entretanto, os indícios ficam muitas vezes velados pelos repertórios interpretativos de seus/suas analistas.

*Ibidem*

- Os mitos incaicos apontam para relações humanas não necessariamente fundadas em distinções atreladas incontornavelmente a papéis generalizados, binários e hierarquizados.
- Em outras palavras:

Para existir socialmente no mundo ocidental, ser identificado como sujeito, é preciso ser homem ou mulher, este é o modelo binário. A autora sugere, a partir dos mitos incaicos, que a sociedade inca não distinguia as pessoas através dessa caracterização homem/mulher. As funções e atributos eram independentes do sexo biológico. O sexo biológico não delimitava o universo social.

*Ibidem*

- Era, portanto, diferente do ponto de vista cristão, dualista/hierárquico e androcêntrico dos conquistadores espanhóis, que percebia somente o elemento masculino como sujeito ativo, ligado à divindade, ao poder e ao equilíbrio do universo, excluindo as mulheres como sujeitos passivos, profanos, desequilibrados e inferiores na sociedade.
- Nos mitos do Peru pré-hispânico, as mulheres também aparecem como *huacas* sagradas e reverenciadas, detentoras de poderes sobre a vida, a morte, o corpo, a sexualidade, a felicidade, as chuvas, o represamento da água, a criação de peixes, a fertilidade dos campos de milho, a cura das enfermidades e distribuição de alimentos e bebidas.

*Ibidem*

## As mulheres incas

- Para os espanhóis a realidade inca era surpreendente e condenável: mulheres podendo exercer poder e autoridade, sendo até mesmo adoradas e reverenciadas como *huacas*, heroínas e governadoras.
- Ainda na época da conquista, os espanhóis puderam se deparar com as Coyas: mulheres Incas, veneradas e obedecidas como governadoras e fundadoras de uma “dinastia feminina”.
- As crônicas revelam que essas mulheres puderam ainda ser proprietárias de terras e que estavam cercadas de muitas riquezas.

*Ibidem*

## APÊNDICE E – AULAS DE AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA

# Capítulo 2: Gênero, religião e alteridade no cenário da conquista hispânica do Tawantinsuyo

Livro: Por Uma História do Possível.

(COSTA, 2020)

- Os espanhóis desembarcaram no litoral peruano em 1532, neste período os Incas exerciam controle político e econômico sobre uma vasta região da América do Sul, da Colômbia, até as regiões do Chile e da atual Argentina;



Áreas coloridas pertenciam ao Império Inca

*Ibidem*

- Havia uma divisão administrativa sobre esse território que era subdividido em quatro partes: Chinchaysuyo, Antisuyo, Collasuyu e Cuntisuyo;
- Esse amplo domínio territorial havia sido resultado de um processo de expansão que se iniciou no século XV (por volta de 1476), quando os Incas passaram a incorporar, sob seu poder, centenas de grupos étnicos e linguísticos;
- A amplitude, a diversidade e a riqueza do Tawantinsuyo atraíram fortemente a atenção dos espanhóis que se viram divididos entre a surpresa e o incômodo diante do inusitado: era uma civilização.

*Ibidem*

## Império Inca



Machu Picchu, um dos principais sítios arqueológicos em ruínas do Império Inca

*Ibidem*

## Representação de como membros da elite Inca vestiam-se



*Ibidem*

## Curvas de Nível, tecnologia agrícola



A prosperidade da agricultura inca era garantida por uma técnica conhecida como **curvas de nível**. A produção agrícola dos incas era realizada no **ayllu**, unidade social que agrupava um conjunto de pessoas que tinham a obrigação de cultivar e tirar seu sustento desse pedaço de terra. O chefe de cada **ayllu** era nomeado pelo imperador e era conhecido como **curaca**. Praticavam o comércio e realizavam entre si trocas de mercadorias.

*Ibidem*

## Arquitetura Inca



*Ibidem*

## Arquitetura Inca



*Ibidem*

## Arquitetura Inca



*Ibidem*

- Da necessidade de conhecer melhor esse território e os “seres encontrados” no processo de colonização e domesticação das terras e povos confrontados na América, era indispensável um conhecimento da terra, do mar, das coisas naturais e morais, espirituais, havia a necessidade de entender, ainda que sob uma perspectiva eurocêntrica, como se dava o funcionamento das coisas;
- Dessa necessidade surgem as crônicas, cartas, diários, tratados, relatórios de serviço, dentre outros discursos que são reveladores das variadas e sucessivas tentativas de compreensão e explicação da existência do Tawantinsuyo.

*Ibidem*

- A organização Incaica, a existência de uma sociedade distinta, rica e poderosa nos confins do mundo, levou os cronistas a perguntar:
  - Será que Deus havia permitido a sua existência ou será que tudo isso só podia ser obra do demônio na terra?
  - Que forças haviam impulsionados Incas a reunirem em torno de si tantas riquezas e povos?

*Ibidem*

## A ideia de evolução histórica das culturas

- Os elementos de organização social e a relação cristã eram vistos pelos espanhóis como provas do desenvolvimento da racionalidade;
- Na Europa acreditava-se que existiam estágios de evolução:
  - 1) ferozes, contrários à razão humana;
  - 2) Os que possuíam idioma literário;
  - 3) Os que viviam sem leis, nem cidades;
  - 4) Os que não eram cristãos.

*Ibidem*

- Deste modo, não surpreende que a imagem do Tawantinsuyo, como sociedade civilizada tenha sido logo questionada a partir do momento em que os espanhóis perceberam que os Incas e as demais etnias que habitavam o Peru ignoravam a fé e a doutrina cristã;
- Os Incas passam a ser vistos como uma categoria de “agentes do satã”;
- A maior parte dos juízes hispânicos, da ortodoxia religiosa, pensava que o demônio havia visitado os Andes, pois não tinham outra explicação plausível para a existência de uma sociedade tão sofisticada desconhecadora da escrita e do monoteísmo cristão.

*Ibidem*

- O cronista e jesuíta espanhol Jose de Acosta (1590) chegou a mencionar que o demônio havia sido expulso da Europa e que se encontrava refugiado na América;
- Numa visão marcadamente eurocêntrica e cristã, Acosta exalta, por meio de representações engrandecedoras, a posição superior da Europa, como melhor e mais nobre parte do mundo;
- Enquanto a América é representada por imagens que a inferiorizam diante daquela, como lugar em que se desconhecia a fé cristã, abrigo do demônio na terra, reduto privilegiado para o exercício de suas artimanhas.

*Ibidem*

- O cronista e jesuíta espanhol Jose de Acosta (1590) chegou a mencionar que o demônio havia sido expulso da Europa e que se encontrava refugiado na América;
- Numa visão marcadamente eurocêntrica e cristã, Acosta exalta, por meio de representações engrandecedoras, a posição superior da Europa, como melhor e mais nobre parte do mundo;
- Enquanto a América é representada por imagens que a inferiorizam diante daquela, como lugar em que se desconhecia a fé cristã, abrigo do demônio na terra, reduto privilegiado para o exercício de suas artimanhas.

*Ibidem*

- A doutrina e a fé sugeriam, portanto, fronteiras morais e escatológicas entre povos colonizados e colonizadores, exercendo assim, a função de excluir, segregar, separar os indivíduos entre si e diferenciá-los, de valorizar uns e desclassificar outros;
- A Espanha havia se tornado uma sociedade intolerante às diferenças culturais e religiosas no momento em que pretendeu, a todo custo, integrar-se na cristandade europeia.

*Ibidem*