

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA KUMMER PERINAZZO FERREIRA

O LUGAR DAS MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA:  
o que nos dizem os saberes e práticas de professoras que atuam em escolas no município de  
Caldas Novas - GO

Uberlândia

2024

JULIANA KUMMER PERINAZZO FERREIRA

O LUGAR DAS MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA:

o que nos dizem os saberes e práticas de professoras que atuam em escolas no município de  
Caldas Novas - GO

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia como  
requisito parcial para obtenção do título de  
doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aléxia Pádua Franco

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F383  
2024

Ferreira, Juliana Kummer Perinazzo, 1979-  
O lugar das mulheres na História ensinada [recurso eletrônico] : o que nos dizem os saberes e práticas de professoras que atuam em escolas no município de Caldas Novas- GO / Juliana Kummer Perinazzo Ferreira. - 2024.

Orientadora: Aléxia Pádua Franco.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.257>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Franco, Aléxia Pádua, 1968-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 12/2024/400, PPGED				
Data:	Treze de março de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12013EDU024				
Nome do Discente:	JULIANA KUMMER PERINAZZO FERREIRA				
Título do Trabalho:	"O LUGAR DAS MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA: o que nos dizem os saberes e práticas de professoras que atuam em escolas no município de Caldas Novas - GO"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Bicentenário da Independência do Brasil: mudanças e permanências das narrativas e da cultura de História entre professores e estudantes da Educação Básica"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/alexia-padua-franco>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Lilian Marta Grisolio - UFCAT; Jaqueline Aparecida Martins Zarbato - UFSC; Olenir Maria Mendes - UFU, Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Aléxia Pádua Franco, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras e ao examinador, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/03/2024, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/03/2024, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/03/2024, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Marta Grisolio, Usuário Externo**, em 18/03/2024, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Usuário Externo**, em 18/03/2024, às 13:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5274557** e o código CRC **08EB68BF**.

---

Dedico este a minha mãe Maria Zuleica e ao  
meu pai Marino, ao meu filho João Vitor e  
minha filha Júlia Vitória e a meu esposo  
Jorcelino pelo estímulo, carinho e  
compreensão.

E à todas as mulheres que não estão mais aqui,  
mas, que nos emprestaram as suas vozes para  
continuar a luta.

## AGRADECIMENTOS

Em todo trabalho acadêmico é de praxe realizar os agradecimentos a quem são devidos nesse processo tão árduo que é a pesquisa na área de Ciências Humanas, porque não é só um trabalho individual, ele é coletivo. Coletivo no sentido de que as pessoas que nos rodeiam nos incentivam. Coletivo nas inúmeras leituras que fazemos de autoras e autores que não nos deixam pensar só. E, geralmente, se agradece nessa ordem: à Deus, aos pais, à família, aos amigos, professoras e professores da instituição responsáveis pela conquista, e à orientadora. Vou inverter os agradecimentos, não porque as pessoas não são importantes, ou porque são de menor importância, mas porque quero aqui homenagear as principais pessoas que contribuíram para o meu pensar.

Início agradecendo aquela que me acompanhou, auxiliou e orientou em minhas crises nesses quatro anos, a professora Dr<sup>a</sup> Aléxia Pádua Franco. Com o seu conhecimento e orientação me acolheu, conduziu e apascentou nesse período em que fiz grandes mudanças em meus conceitos teóricos - epistemológicos e ontológicos. Relembrando Antoine Saint-Exupéry, no livro *O Pequeno Príncipe*, no diálogo em que o menino desenvolve com a raposa, encontramos a frase: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Nessa relação de orientanda com orientadora, fui cativada/e cativei. Portanto, não só adquiri uma professora orientadora como conquistei uma amiga.

Aos professores Dr<sup>o</sup> Astrogildo Fernandes, Dr<sup>a</sup> Lilian Marta Grisolio pelas belas orientações que fizeram na banca de qualificação. Aos professores do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED- UFU) pelas aulas inspiradoras e sábias mesmo em tempo de pandemia da Covid 19. E não posso deixar de mencionar aqueles que de forma afetuosa fizeram suas considerações na banca de defesa professoras Jaqueline Zarbato, Olenir Maria, Lilian Grisolio e professor Astrogildo Fernandes.

Aos meus pais Maria Zuleica e Marino, um profundo reconhecimento, pois incentivaram os quatro filhos a estudarem e não mediram esforços para isso. E, principalmente, à minha mãe que sempre me orientou a lutar pelos meus sonhos.

Aos meus filhos João Vitor e Júlia Vitória e ao meu esposo Jorcelino, não só gostaria de agradecer, mas pedir perdão. Perdão pelas ausências. Ausências essas que ocorreram mesmo estando presente em corpo, mas, não em atenção e pensamentos. Gratidão pela compreensão do fazer silêncio quando pedia, do esperar para que pudesse fazer algo no tempo que tinha livre. Ao meu marido por todas as vezes que ele falava para eu parar, dar um tempo e descansar.

Aos meus irmãos Daniela, Vanessa e Felipe e a todos de minha família, cunhados e sobrinhos,

por acreditarem. Porque às vezes o que precisamos é que alguém acredite, por mais que não acreditamos.

Às minhas amigas Suely e Joseângela pelas trocas de conhecimento, pelos artigos e sequência didáticas produzidas em parceria que engrandeceram tanto o meu currículo quanto o conhecimento.

Às amizades feitas nesse período: Hilma, Beatriz, Patrícia, Leordina, Nilza e Eloane. Amizades essas que se construíram a partir de telas de celulares e computadores pois, presencialmente era impossível. Isso demonstra que afetos são possíveis de se construir a distância.

Às professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de Caldas Novas-GO, que aceitaram a participar dessa pesquisa, não posso nomeá-las aqui devido a termos de confidencialidade. Mas, sou grata imensamente, por estarem prontas e dispostas a participar do encontro focal e trocar conhecimentos que foram tão importantes para essa jornada.

Ao Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia e História (GEPEGH), da linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia, pelos encontros e debates e pela oportunidade de poder repensar o ensino de História.

E, principalmente, a minha eterna e respeitosa gratidão à todas as mulheres da História que me iluminaram nesse caminhar de professora/pesquisadora, e inspiraram tantas de nós com suas histórias de lutas frente as tramas do patriarcado e de uma sociedade machista e sexista, sendo uma tarefa extremamente difícil e impossível de nomeá-las, pois sempre estiverem presentes.



### Matriarcal cunhã

Vocês acham que podem me ver?  
Vocês acham que podem me ver?  
Sou penumbra  
luminosidade  
o canto do povo e sua liberdade  
na mão carrego afetividade  
sou o sangue que jorra da rua, fazenda e  
comunidade  
seu coração sangra de mentira  
o meu é morto todos os dias e renasce  
não sou a índia potyra  
sou Aratykyra  
então pode atirar  
uma arma na minha cabeça  
não foi capaz de me matar  
eu disse atira, atira  
não importa quantas vezes eu tombar  
sempre vou retornar  
sou as marcas da violência  
sou as cicatrizes de viver  
sou o espelho de justiça da terra  
não da igreja  
sou tempestade que vai destruir o concreto  
e os frios olhares da cidade  
não sou o sono dos justos  
não durmo  
sobrevivo por todos prisioneiros do afeto  
sou todos que sentem dor, amor, raiva, compaixão  
sou quem caça os senhores de escravos  
sou todos que queimam e explodem nos cemitérios  
clandestinos da  
omissão...

Renata Machado Tupinambá (2021)

## RESUMO

O presente trabalho desenvolvido no âmbito da Linha Saberes e Práticas Educativas e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), busca analisar em que lugar se encontram as mulheres na História ensinada nas escolas públicas do município de Caldas Novas, GO. Como perguntas centrais: as professoras de História, por meio de suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, problematizam as relações de gênero que são construídas histórica e socialmente, ou reafirmam padrões impostos pela sociedade? Como essas professoras têm pensado e aplicado, em suas aulas, a abordagem da participação das mulheres na História, suas lutas por direitos e representatividade nos espaços públicos? Que práticas são planejadas por elas, a partir de quais saberes, e que conhecimentos são debatidos e engendrados nas aulas de História junto aos estudantes? O movimento de valorização do protagonismo das mulheres na história está acontecendo tanto na academia quanto nas escolas? Há uma relação entre esses lugares na contribuição para a desconstrução de saberes e condutas conservadoras tão determinantes da cultura do patriarcado? O objetivo é identificar e analisar quais saberes são construídos e difundidos pelas professoras, em específico de História dos últimos anos do Ensino Fundamental, sobre a participação feminina na História e as relações de gênero. Como exercem suas práticas em sala de aula relacionadas ao assunto e as narrativas que constroem ou selecionam acerca do papel das mulheres na História. Para o desenvolvimento dessa proposta, recorreu-se às investigações educacionais de abordagem qualitativa e às concepções teórica-epistemológicas da perspectiva decolonial que propõem examinar, a partir da prática das sujeitas no ambiente em que estão inseridas e não mais como objetos. Para a coleta de dados utilizou-se a técnica do grupo focal com professoras de História, sendo a pesquisa realizada em nove escolas estaduais e, sete municipais, dessas, uma da zona rural e o restante da zona urbana. Para as discussões, introduziu-se o feminismo decolonial como conceito chave na compreensão da colonialidade de gênero, a interseccionalidade e debates acerca de currículos escolares. Isso posto, abordou-se como são produzidos os saberes e práticas das professoras de História e de que maneira a formação docente pode contribuir para essas discussões. Além disso, os estudos culturais foram inseridos como aportes para perceber a construção do conhecimento a partir do que é cultura e, como a cultura molda a formação da consciência histórica das professoras.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Mulheres. Saberes e Práticas Docentes. Educação Básica.

## ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Knowledge and Educational Practices Line and the Study and Research Group on Geography and History Teaching (GEPEGH) of the Postgraduate Program at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), and it seeks to analyze in which place women are found in History taught in public schools in the city of Caldas Novas, GO. As key questions: do female History teachers, through their practices developed in everyday school life, problematize gender relations that are historically and socially constructed, or do they reaffirm standards imposed by society? How these female teachers thought about it and applied, in their classes, the approach to women's participation in History, their struggles for rights and representation in public spaces? What practices are planned by them, based on what knowledge, and what knowledge is debated and engendered in History classes with students? Is the movement to value the role of women in history happening both in academia and in schools? Is there a relationship between these places in contributing to the deconstruction of conservative knowledge and behaviors that are so crucial to the culture of patriarchy? The objective is to identify and analyze what knowledge is constructed and disseminated by female teachers, specifically History in the last years of Middle School, about female participation in History and gender relations. How they carry out their practices in the classroom related to the subject and the narratives they construct or select about the role of women in History. To develop this approach, we utilized educational investigations with a qualitative approach and theoretical-epistemological conceptions from the decolonial perspective that propose to examine, based on the practice of subjects in the environment in which they are inserted and no longer as objects. For data collection, the focus group technique was utilized within History teachers, with the research carried out in nine state schools and seven municipal schools, of which one was in rural areas and the rest in urban areas. For the discussions, decolonial feminism was introduced as a key concept in understanding gender coloniality, intersectionality and debates about school curricula. That said, we discussed how the knowledge and practices of female History teachers are produced and how teacher training can contribute to these discussions. Furthermore, cultural studies were inserted as contributions to understand the construction of knowledge based on what culture is and how culture shapes the formation of teachers' historical consciousness.

**Keywords:** History teaching. Women. Teacher knowledges and practices. Basic Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Escola sem Partido Caldas Novas – Go.....	32
Figura 2-	Pesquisas sobre a representação feminina nos livros didáticos de História, sobre as relações de gênero e formação de professoras, relacionadas às discussões de gênero e outros espaços sociais por sexo, nível de pós-graduação e ano de conclusão.....	136
Figura 3 -	Pesquisas sobre a representação feminina nos livros didáticos de História, sobre as relações de gênero e formação de professoras, relacionadas às discussões de gênero e outros espaços sociais por Instituição.....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas e colégios estaduais de Caldas Novas .....	69
Quadro 2 -	Escolas municipais de Caldas Novas.....	70
Quadro 3 -	Dissertações sobre a representação feminina nos livros didáticos de História.....	133
Quadro 04 -	Dissertações sobre as relações de gênero e a formação de professoras.....	135
Quadro 5 -	Dissertações e teses relacionadas às discussões de gênero na escola e outros espaços sociais.....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Pesquisa Aplicada e Educação
CEPIs	Colégios Estaduais de Período Integral
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPMGO	Colégio da Polícia Militar de Goiás
CUML- SP	Centro Universitário Moura Lacerda- São Paulo
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DSTs	Doenças sexualmente transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
IFECTSRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LD	Livros didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC- RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDIM	Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SEMEL	Secretaria Municipal de Educação e Lazer
SEPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UB	União Brasil
UEFS- BA	Universidade Estadual de Feira de Santana- Bahia
UEL-PR	Universidade Estadual de Londrina- Paraná
UEPG-PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa- Paraná
UESBA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPJMF	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFL-MG	Universidade Federal de Lavras-Minas Gerais
UFVRS	Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos-Rio Grande do Sul
UFERJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
URB- SC	Universidade Regional de Blumenau- Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 O tricotar como um processo de construção da tese .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Contextualizando a pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.1 Caldas Novas, o paraíso das águas quentes.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3 Tema, problema e objetivos.....</b>	<b>33</b>
<b>1.4 A organização da tese .....</b>	<b>43</b>
<b>2 A LÃ E A AGULHA... O CAMINHAR E O CENÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 A pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 O grupo focal como técnica para coleta de dados .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3 O <i>locus</i> da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>2.3.1 A “descoberta” das águas termais, um breve relato .....</b>	<b>61</b>
<b>2.4 As escolas e colégios de 6º a 9º ano em Caldas Novas.....</b>	<b>68</b>
<b>2.4.1 Levantamento dos dados das escolas/colégios municipais e estaduais do município de Caldas Novas.....</b>	<b>71</b>
<b>2.4.2 Quem são elas?.....</b>	<b>73</b>
<b>2.5 O grupo focal e a análise de conteúdo .....</b>	<b>76</b>
<b>2.5.1 O desenrolar do grupo focal, como foi pensado e produzido .....</b>	<b>78</b>
<b>2.5.2 A análise de conteúdo e o pensar das categorias.....</b>	<b>86</b>
<b>3 A MONTAGEM DOS PONTOS: A HISTÓRIA DAS MULHERES, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES .....</b>	<b>90</b>
<b>3.1 “Não sou eu uma mulher?” Em busca de uma prática decolonial e interseccional para o ensino de História .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2 “Não há nada de natural na história”: a cultura, os estudos culturais e o currículo</b>	<b>103</b>
<b>3.3 O Ensino de História e a formação de professoras.....</b>	<b>115</b>
<b>4 AS CARREIRAS DO TRICÔ: ENTRELAÇANDO PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA, AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SABERES E PRÁTICAS DOCENTES .....</b>	<b>129</b>
<b>4.1 A produção científica e os saberes docentes sobre a representação feminina nos livros didáticos, as relações de gênero e formação de professoras .....</b>	<b>131</b>
<b>4.1.1 A representação feminina nos livros didáticos de História, o que sabemos até aqui</b>	

<b>4.1.2 A formação de professoras e os estudos de gênero .....</b>	<b>143</b>
<b>4.1.3 Os estudos de gênero, materiais didáticos, percepções das alunas e das professoras de História .....</b>	<b>147</b>
<b>4.2 Reflexões acerca das produções científicas e saberes escolares sobre mulheres na história, gênero e formação docente: como nossa pesquisa pode contribuir para aprofundar o debate? .....</b>	<b>153</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MONTAGEM DA BLUSA.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO APROVAÇÃO DE PESQUISA NA CEP .....</b>	<b>202</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O tricotar como um processo de construção da tese

Assim como a experiência branca nos orientou em muita coisa, eu acho que a experiência negra, a experiência indígena, a experiência das mulheres, ou a experiência das pessoas que por A ou por B sofrem processos de exclusão e essa experiência se transforma em material de pensar o mundo, de pensar a vida, é muito bom, necessário e justo que sejam valorizadas como locais de conhecimento.

Conceição Evaristo (2021).<sup>1</sup>

E assim, com essa reflexão de Conceição Evaristo (2021), a escritora das escrevivências, inicio o meu tricotar. Durante todo o processo do pensar em como escreveria sobre a forma como é ensinada nas escolas, a participação das mulheres na História, me veio à memória imagens e lembranças da minha infância no Rio Grande do Sul e Paraná quando via minha mãe tricotando blusas de lã. Lá, por ser muito frio, era, na minha época, comum as famílias, majoritariamente as mulheres, confeccionarem as suas roupas de frio. São os pontos, as carreiras, as partes, peça por peça que são construídas aos poucos e depois montadas para produzir um resultado.

Primeiramente, no tricotar, há um desejo, uma vontade, a escolha do que se quer fazer. Mas essa escolha, para nós, se dava também por uma necessidade do momento, o frio. E como era frio! Na medida em que crescíamos e ficávamos sem roupas para o inverno as blusas eram confeccionadas pelas mulheres. Era mais barato para uma família fazer as próprias blusas de lã do que comprar. Pensava-se, escolhia-se a lã, o número da agulha, a cor dela, o formato desejado, quais os tipos de pontos utilizados, moldava-se na mente o produto que geralmente era copiado de uma revista, mas tudo era muito metodologicamente pensado. Para somente depois, iniciar esse processo de confecção que era e é totalmente manual, artesanal. Ponto por ponto, carreira por carreira num trabalhar da agulha que vai-e-vem; vai-e-vem. Se errasse, e o ponto soltava, desmanchava-se e retornava de onde havia parado. Se não estava correto

---

<sup>1</sup> Maria da Conceição Evaristo de Brito (1946 – presente) é brasileira, escritora, linguísta e professora aposentada. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

desmanchava-se e refazia-se tudo de novo. Acredito que nas famílias, entre as mulheres, o tricotar, era também um momento de colocar a conversa em dia, como é ainda no momento de saborear o chimarrão, mas, não posso afirmar com exatidão porque me falha a memória.

Fui rememorando esses momentos e me apeguei a eles para pensar sobre a tese, pois, da mesma forma que o tricotar, o pensar e o escrever uma tese ou um trabalho acadêmico é um processo incansável de um vai-e-vem que envolve diversas escolhas, e, um rigor metodológico. Fazer essa analogia, para mim, foi interessante, porque relembro momentos bons dos meus tempos de criança que vivi tanto no Rio Grande do Sul, quanto no Paraná, e (re)penso meu processo de formação como professora de História da Educação Básica no município de Caldas Novas. Porque não se nasce professora como uma vocação, algo que é nato, ledo engano para quem ainda pensa assim. Se FAZ professora, como todas as outras profissões, principalmente, na prática delineada por um processo de ação-reflexão-ação. E porque penso na tese, não só como um produto, um trabalho final de curso, mas algo que vai além, um pensar constante que atende não só minhas expectativas pessoais, mas profissionais, e acolhe as minhas necessidades no sentido de tentar responder algumas das inquietações. Portanto, é um processo que está relacionado com escolhas e a minha experiência não só enquanto professora da Educação Básica de História, mas como pessoa. E não só se relaciona com o meu trabalho, mas que me transformou e me transforma por completo.

Voltando à tese...

Também é um trabalho artesanal e meticuloso. Durval Muniz Albuquerque Júnior em seu livro *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história* (2019), afirma que o trabalho do historiador é um trabalho artesanal. Com uma escrita bem poética ele faz uma analogia destacando o ofício do historiador como “um tecelão dos tempos”, que articula suas ideias metodologicamente num processo de um vai-e-vem constante. É lógico que não é apenas um labor manual, ele é acima de tudo intelectual, que se faz e refaz na prática, principalmente, nas idas e vindas diretas às fontes. E, como ele, no início de seu texto, me baseio em Michel De Certeau, quando destaca a tão célebre e importante pergunta para a historiografia: “*O QUE fabrica o historiador quando ‘faz história’?*” (De Certeau, 1995, p. 17, grifo do autor).

A partir das reflexões trazidas por Michel De Certeau em seu texto *A operação histórica* (1995), desenvolvo as considerações, não só por ser um texto ímpar para a historiografia, mas também, porque ele me auxilia em meu tricotar/pensar.

Primeiramente, gostaria de enfatizar a importância que considero em escrever na primeira pessoa, como uma tentativa de uma escrita feminista e decolonial (hooks<sup>2</sup>, 2013, 2018, 2019). Concordo com os autores Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, quando afirmam que a decolonialidade,

[...] consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

Por muito tempo, e até hoje, a historiografia foi uma escrita masculinizada, por mais que o movimento feminista buscasse as mudanças na academia, ainda o que está por trás de toda a pesquisa é sim um rigor teórico e metodológico, o que é extremamente necessário e possível para a validação dela, mas a neutralidade da pesquisadora em relação ao objeto não é possível nas Ciências Humanas. Não há como nos desvincularmos, enquanto seres humanos daquilo que estamos investigando. Justamente porque pesquisamos não só seres humanos, mas também, o que é produzido por eles em suas relações sociais. Somos seres que nos produzimos em nossas relações sociais, e, a decolonialidade se encontra nessa prática de oposição e intervenção a essa defesa de uma neutralidade na pesquisa nas Ciências Humanas. E, também quando há a busca pela produção do conhecimento sem universalizações e eurocentrizações.

Essa ideia de neutralidade na pesquisa como um pressuposto para o rigor teórico e metodológico é um conhecimento e uma técnica que há muito tempo é associada ao masculino. Aliás, tudo o que é relacionado ao poder, ao conhecimento, à razão ainda está vinculado ao que é masculino. O masculino comanda o mundo, não deveria. Portanto, o intuito desta é para justamente combater essa realidade.

Nós mulheres, em tudo precisamos nos justificar e explicar, como se o conhecimento para nós fosse inalcançável. Somos vistas como aquelas que desenvolvem apenas o lado emocional e sentimental, a razão e o conhecimento não nos dizem respeito. Ainda não é admissível uma mulher conhecer mais das ciências do que um homem.

---

<sup>2</sup> Gloria Jean Watkins (1952-2021) autora, teórica ativista antirracista e feminista estadunidense utilizava em seus textos o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua bisavó, grafado em letra minúscula ela buscava romper com as convenções linguísticas acadêmicas. Irei manter a grafia de seu nome na forma como a autora escrevia.

Expressões como: *mansplaining*<sup>3</sup>, *maninterrupting*<sup>4</sup>, *gaslighting*<sup>5</sup>, dentre outras, surgiram para explicar os mecanismos machistas que contribuem para enfatizar as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, a despeito de todas as conquistas do movimento feminista. Essas palavras nos mostram como ainda há a manipulação, a interrupção e a distorção, demonstrando como o mundo ainda é masculinizado e machista.

Portanto, propor uma escrita diferente, não é se afastar do rigor teórico metodológico que a pesquisa exige. É mostrar que há outros caminhos possíveis, outras abordagens que são necessárias. É desejar a quebra de um paradigma tão presente nas universidades. E por isso, pretendo manter esse pronome pessoal na escrita dessa introdução, tecendo também uma escrita feminista, não como uma ideia em oposição ao masculino com a disputa entre os binarismos. Advogo uma escrita diferente, subjetiva que externalize a minha ligação direta com as sujeitas<sup>6</sup> pesquisadas, e, que demonstre que outras formas de escrita são possíveis sem perder a seriedade de uma tese de doutorado na área da Educação. Ou, se preferir uma escrita decolonial, que contribua para a produção do conhecimento a partir do olhar de uma mulher, professora/historiadora, que tenta subverter as regras cartesianas impostas pela Modernidade. E que vê, sente e percebe que outras formas de conhecimento são possíveis a partir de uma escrita outra<sup>7</sup>.

Entendo que na pesquisa deve haver uma distância da pesquisadora, para mim não mais com o objeto investigado, mas sim com as sujeitas depoentes, mas todas as pesquisas partem de indagações que são pessoais, e, apesar da objetivação, há sim uma subjetivação. É importante destacar que nessa narrativa não pretendo realizá-la na relação pesquisadora *versus* objeto; numa relação de sujeita → objeto. E, sim, pesquisadora *versus* sujeitas, na relação sujeita ↔ sujeitas, como é defendido na perspectiva decolonial, o olhar a partir da experiência da sujeita pesquisada na relação com a sujeita pesquisadora. Isso é

---

<sup>3</sup> Termo em inglês criado a partir da junção entre *man* (homem) e *explain* (explicar). É utilizada para descrever quando um homem tenta explicar algo a uma mulher, assumindo que ela não entende sobre o assunto, isso na verdade subestima a inteligência da mulher.

<sup>4</sup> Neologismo que surgiu da junção das palavras *man* (homem) e *interrupting* (interromper). Consiste em interromper a mulher várias vezes da forma que ela não consiga concluir seu raciocínio.

<sup>5</sup> O termo significa manipulação e, é justamente uma manipulação ou abuso psicológico que distorce as informações para favorecer o abusador, nessas situações a vítima, a mulher, começa a questionar sua própria capacidade de inteligência.

<sup>6</sup> A palavra “sujeitas” será utilizada em toda a escrita da tese, não no sentido pejorativo, mas na busca de uma escrita feminista e decolonial, em que coloque as mulheres, professoras de História em lugar de destaque, e, seus saberes e suas práticas como fatores centrais para essa pesquisa, subvertendo assim, a nossa língua que é extremamente patriarcal.

<sup>7</sup> De acordo com os autores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau os autores do grupo Modernidade/Colonialidade utilizam expressões como: pensamento-outro, conhecimento-outro, refere-se a não só a uma perspectiva alternativa, mas, a uma mudança de ótica de conhecimentos, de paradigmas que foram subalternizados ao longo da História (Oliveira; Candau, 2013, p. 284).

pertinente porque acredito que em uma pesquisa com seres humanos, sendo ela de qualquer área do conhecimento, a pesquisadora não “sai” como entrou. Não aponta os resultados obtidos tendo o mesmo pensamento, as mesmas experiências, a mesma vivência. Tudo o que nós experienciamos, afeta o nosso ser e estar no mundo. E, como ela está relacionada diretamente às minhas indagações e percepções que me seguem ao longo da minha existência, pretendo manter essa visão das professoras que serão pesquisadas, não como um objeto de pesquisa, mas como sujeitas da pesquisa. Da mesma forma, acredito que as sujeitas da pesquisa nessa relação de construção do conhecimento também serão afetadas por ela.

Confesso que estou angustiada com isso, no sentido de talvez não conseguir manter uma distância precisa para analisar os saberes e práticas dessas sujeitas, participantes da pesquisa devido à proximidade que tenho com elas. Mas analiso isso como algo inerente ao ser uma pesquisadora na área de Ciências Humanas. Não acredito que há um afastamento tão distante quando se faz uma investigação que envolve indagações pessoais construídas socialmente e, principalmente, quando se faz uma pesquisa qualitativa.

Outra questão a ser enfatizada e mantendo essa ideia de uma escrita feminista/decolonial e diferenciada, é que ao longo de todo o texto utilizo o gênero feminino como central, além do uso do nome completo das autoras, como Débora Diniz nos ensina em seu livro *Cartas de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa* (2013). Compreendo todas as questões da Língua Portuguesa, mas, também não quero deixar de destacar que a grande maioria das professoras de História da segunda fase da Educação Básica, no município de Caldas Novas, são MULHERES<sup>8</sup>, e vejo a importância de enfatizar o seu lugar de destaque na busca pela construção de uma educação transformadora, que ensine a transgredir (hooks, 2013).

Voltando ao referido autor... Michel De Certeau (1995), além de destacar que o trabalho da historiadora é um trabalho manual, evidencia que toda a investigação histórica se desenvolve a partir de um lugar social. É desse lugar onde a pesquisadora está inserida que partem as indagações que são transformadas em problemas de pesquisa. É na busca por respostas (ou não) que se desenvolve a pesquisa historiográfica. Além disso, penso

---

<sup>8</sup> Durante a pesquisa de campo os dados coletados com relação à quantidade de homens e mulheres como professoras de História da segunda fase da Educação Básica, atestam que: nas escolas municipais a diferença é de 77% de mulheres para 23% de homens; já nos colégios/escolas estaduais é de 72% de mulheres para 28% de homens. Isso exemplifica que ainda há uma feminização do magistério na segunda fase do Ensino Fundamental em escolas do município de Caldas Novas-GO.

também que esse lugar social, aquele espaço não só físico do qual se fala, mas, os espaços sociais nos quais o ser humano está inserido, leva a questionar sobre determinadas culturas e práticas que são produzidas e construídas ao longo dos tempos, porque somos produtos e produtores das nossas relações sociais. Para tanto, concordo com Stuart Hall quando afirma que: “O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar” (Hall, 2003, p. 258). Portanto, entendo a cultura como aquilo que é produzido a partir do que é vivido, experienciado e transformado em sentido, e que ela se dá não só no campo das ideias ou das representações, mas também de tudo o que é fabricado materialmente pelos seres humanos.

Sendo assim, a cultura em que vivemos influencia as nossas escolhas, a partir daquilo que consideramos como aceitável ou não, por termos experienciado diversas situações. Falando desse lugar social, enquanto espaços sociais nos quais estou inserida na relação com a minha pesquisa, com as minhas escolhas: sou professora da Educação Básica desde os meus 16 anos, quando ainda cursava o 3º ano Técnico em Magistério, na cidade de Caldas Novas- Go;<sup>9</sup> sou mulher, esposa, mãe, professora, filha, cidadã dentre outras inúmeras subjetividades que me acompanham e que fazem parte de minha existência. Como já afirmava Cora Coralina: “Todas as vidas dentro de mim:/ Na minha vida - / a vida mera das obscuras” (Coralina, 2001, p. 31).

Desde a minha adolescência diversas questões relacionadas ao ‘universo’ feminino e masculino me desconfortavam - já fui considerada antibíblica num debate com colegas por não aceitar a ideia de submissão feminina dentro do casamento, por exemplo. Me baseava também na Bíblia, pois mantinha ainda um pensamento muito religioso, para dizer que Deus fez a Eva, a mulher, da costela de Adão, o homem, e a costela fica ao lado e não atrás, me lembro como se fosse hoje, mas não adiantou, fui rotulada. Isso demonstra como as questões religiosas influenciam em nossa vida. Não sabia como explicar essas dúvidas e nem o porquê, mas, elas me incomodavam. E essas inquietações me acompanharam, tanto na minha vida profissional quanto pessoal. Sou graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Morrinhos, entre os anos de 1997 e 2000. E, durante esse período essas inquietações não foram respondidas.

---

<sup>9</sup> Iniciei minha vida profissional em uma escola particular com uma turma de alfabetização no ano de 1996.



Posso afirmar que desenvolvi uma consciência feminista tardia, pois, só fui começar a compreender - e ainda estou em processo de compreensão - o que é o movimento feminista, a História das Mulheres e os estudos sobre as relações de gênero. Isso ocorreu durante as leituras desenvolvidas no Mestrado Profissional em História, a partir do ano de 2014<sup>10</sup>, com a disciplina de Ensino de História e Diversidade, ministrada pelas professoras doutoras Eliane Martins de Freitas e Lilian Marta Grisólio, que foi minha orientadora e me acompanhou tanto no meu processo de construção da dissertação, quanto na minha mudança de pensamento. Sendo esta feminista, considero importantíssimo desenvolver elos entre as universidades e as professoras da Educação Básica, que terminaram seus cursos de graduação e que estão há mais tempo nas salas de aula, que tanto podem aprender como contribuir para a construção de um saber docente através das práticas que desenvolvem em seu cotidiano.

Professoras essas, assim como eu, que atuam há mais de vinte anos na rede pública. Dizendo isso, considero importante apresentar um pouco de minha trajetória como professora da Educação Básica, que já são vinte e oito anos, para tentar situar também esse lugar social do qual Michel De Certeau (1995) fala. Assumi uma turma de Alfabetização, como professora aos 16 anos de idade quando frequentava o terceiro ano Técnico em Magistério, no ano de 1996. Era uma escola particular e bem pequena e confesso que a minha experiência ali, não foi agradável, foi extremamente frustrante. Mas precisava trabalhar, aliás, ser professora não era para mim uma opção primeira. Mas me formar em Magistério era uma oportunidade que tinha para conseguir uma profissão rapidamente. Portanto, acredito que aprendi a valorizar a minha profissão e escolhi permanecer nela porque compreendi como poderia contribuir de forma significativa.

Em 1997, comecei a trabalhar, também na Alfabetização, em uma escola municipal. Essa escola era de periferia e atendia uma população bem carente e carecia de muitos materiais didáticos e recursos. Permaneci ali por dois anos, e apesar das dificuldades encontradas foi um período muito produtivo e gratificante.

No ano de 1999, fui convidada por uma amiga para trabalhar em uma escola estadual, também de primeira fase. Nesse mesmo ano assumi o concurso da rede estadual e permaneci nessa instituição até o início de 2003, quando passei a atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio como professora de História na escola que estou

---

<sup>10</sup> Demorei a cursar um mestrado, sendo que terminei a graduação no ano de 2000, não que eu não quisesse continuar o meu processo de qualificação. Mas, por questões pessoais e familiares, esse desejo só se realizou quatorze anos depois.

até hoje. São vinte anos na mesma instituição da rede estadual. Nela construí e desenvolvi saberes, práticas, afetos e conhecimentos como professora de História que me auxiliaram a chegar até aqui.

Nesse meio tempo, em 2001, também assumi o concurso como professora da rede municipal e designada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não como professora de História. Lecionei diversas disciplinas até surgir uma vaga e daí assumi a disciplina a qual havia me formado. Fiquei na EJA até o final de 2009, quando pedi remoção para lecionar durante o dia por questões familiares. Tive um crescimento profissional imenso lecionando para jovens e adultos.

A partir de 2010, fui transferida para uma escola municipal durante o período matutino, e lá lecionei não só a disciplina de História, como Geografia, Arte e Ensino Religioso. As disciplinas variaram ao longo dos anos dependendo da quantidade de turmas e da carga horária. Também era uma escola de periferia e ficava no extremo da cidade, atendendo alunos e alunas muito carentes. Nós, professoras precisávamos nos “virar” para atender a demanda. Fiquei ali por um período de dez anos e vi a escola e a comunidade crescerem e se desenvolverem.

No início de 2020, fui novamente removida, agora por questões de carga horária. O município passou por uma remodelação onde muitas turmas de 6º a 9º ano extinguíram-se. Deslocada para uma escola mais central, lá, lecionei disciplinas tanto de História quanto Geografia e Ensino Religioso. Nessa escola, por ser mais central, a condição financeira dos alunos e alunas e da comunidade ao entorno é melhor.

Ao longo dessas idas e vindas de escola em escola, aprimorei-me profissionalmente nos cursos, encontros coletivos, palestras, projetos pedagógicos que desenvolvíamos na escola, na história vivida do cotidiano, na formação continuada dos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu e na prática elaborada em sala de aula. Tudo isso contribuiu de forma significativa para o meu pensar e caminhar e está presente em todas as escolhas que faço.

Além disso, por ser filha de um mestrado profissional, expressão que a utilizo com muito carinho, sou defensora ferrenha dos mesmos, porque considero esse segmento de formação para professoras da Educação Básica essencial para a construção de novos conhecimentos. Justamente porque nos mestrados profissionais há a possibilidade de se construir elos e porque são planejados exclusivamente para professoras e para a Educação Básica na relação com o Ensino Superior.

Portanto, a partir da minha vivência, das leituras e da pesquisa que fiz no Mestrado Profissional em História da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) produzi um material didático relacionado à História das Mulheres, e a participação feminina na História<sup>11</sup>. Elaborei o mesmo após a leitura de diversas pesquisas e de diferentes disciplinas que demonstravam como as mulheres ainda são apresentadas e representadas, em segundo plano, ou invisibilizadas e silenciadas nos livros didáticos para discentes da Educação Básica<sup>12</sup>. A intenção foi, de alguma forma, encontrar mecanismos e enfrentar, o silenciamento ou a secundarização das mulheres retirando delas o seu protagonismo nos mais diversos momentos históricos, ideia que permeia os materiais didáticos com relação à participação feminina na História (Ferreira, 2016).

A participação em um mestrado profissional não me levou somente a obter um título de mestra em História, de professora/pesquisadora, mas, também a repensar os meus valores enquanto pessoa, os meus saberes e a minha prática como professora em sala de aula. Os pré-conceitos que carregava - e que carrego - e que muitas vezes expus, pratiquei/e que pratico não só em sala de aula, ficaram perceptíveis para mim. Foi e é um processo doloroso de mudança, mas, que se faz necessário já que estou em constante modo de construção, transformação e aprendizado. Somos seres humanos e não nascemos prontos e acabados, estamos em permanente modificação que às vezes nos distancia ou nos causa estranhamento, às vezes nos atrai para aquilo que consideramos e/ou considerávamos correto.

Três anos após defender a minha dissertação, em 2019, fui aprovada no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para a turma de 2020. Mais uma vitória!

Nunca imaginei chegar até aqui. Mas, no início do ano, um fato gerou um grande baque para todas que foram aprovadas nesse processo seletivo e para as que já estavam participando. Junto com a emoção de realizar um sonho de estar em um Programa de Doutorado em Educação veio à decepção com a interrupção das aulas e de todas as atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2020, devido à pandemia da Covid 19<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Ver: FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. A produção de material didático no mestrado profissional em História. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Março de 2022. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/a-producao-de-material-didatico-no-mestrado-profissional-em-historia/>. Acesso: 12 out. 2022.

<sup>12</sup> Para saber sobre os autores e autoras, basta acessar o meu trabalho intitulado **Enfrentando o silenciamento:** as mulheres no ensino de História, no repositório <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6692>.

<sup>13</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente

Ficamos um semestre aguardando como seriam desenvolvidas as aulas, em que formato e quais plataformas seriam utilizadas. Nesse período, participei como mediadora sob a coordenação da minha orientadora professora Doutora Aléxia Pádua Franco de um curso de extensão da Faced: *O Direito à Educação em Tempos de Covid 19: experiências, limites e desafios do ensino remoto na Educação Básica*, que me auxiliou a pensar sobre os desafios impostos pelo ensino remoto em tempos de pandemia e que escancarou as desigualdades educativas e sociais existentes no Brasil.

Com a Covid 19, popularizaram-se os eventos *on-line*, já que presencialmente não era permitido devido à possibilidade de uma contaminação. Então participei como ouvinte de palestras, mesas redondas, cursos oferecidos por diversas faculdades e instituições no Brasil, que talvez antes fosse impossível participar. Apresentei como palestrante o material didático produzido no mestrado, em um evento promovido pela UFCAT, juntamente com a professora Dr<sup>a</sup> Lílian Marta Grisólio. Participei em bancas como avaliadora em trabalhos do Instituto Federal Goiano, através de convite de minha colega de doutorado a professora mestra Hilma Brandão. Além de apresentar trabalhos em eventos acadêmicos, publicar um capítulo de livro<sup>14</sup>, junto com a professora Dr<sup>a</sup> Aléxia Pádua Franco; gravação de vídeos pôster<sup>15</sup>, realizar postagens no site do Observatório do Ensino de Geografia e História<sup>16</sup> e do *Facebook*, vinculado ao Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia e História (GEPEGH), da linha de Saberes e Práticas Educativas, e elaborar uma sequência didática com o título *As mulheres e as lutas pelas independências* para o Portal do Bicentenário<sup>17</sup>, em parceria com minha amiga mestra Joseângela Oliveira

---

grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi descoberto em 2019, na cidade de Wuhan, na província de Hubei na China. No momento da escrita desta só no Brasil já haviam morrido mais de 704 mil pessoas.

<sup>14</sup> Ver: FRANCO, Aléxia Pádua *et al.* "Marias, Mahins, Marielles, malês": mulheres na história e no ensino de História do Brasil. In: FONSECA, Sérgio C.; JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de (org.). **Ensinar História: currículo, práticas e sujeitos históricos**. São Carlos: Pedro & João Editores: 2022, p. 181-203.

<sup>15</sup> Ver: Painel de Experiências. **Abeh**. Webinar 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=8b9UAX5Us6Q&list=PLP0pHwNxUWR7cwiME56AIFkIORcM1TAL&index=2>. Acesso: 12 out. 2022.

<sup>16</sup> Ver: As mulheres e o dia internacional da luta pelos direitos femininos. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Uberlândia, Setembro 2021. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/as-mulheres-e-o-dia-internacional-da-luta-pelos-direitos-femininos/>. Acesso: 12 out. 2022.

Ver: História in loco- lugares de memória. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Uberlândia, Setembro 2021. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/historia-in-loco-lugares-de-memoria/>. Acesso: 12 out. 2022.

Ver: A produção de material didático no Mestrado Profissional em História. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/a-producao-de-material-didatico-no-mestrado-profissional-em-historia/>. Acesso: 12 out. 2022.

<sup>17</sup> Ver: FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; SANTANA, Joseângela Oliveira. Sequência Didática: as

Santana. Vejo que esse momento de extremas dificuldades e incertezas para todas também foi um período de profícuo desenvolvimento intelectual e aprendizado para mim, busquei aprender o máximo que pude nesse ciclo.

Em agosto de 2020, ocorreu a retomada das atividades acadêmicas na Universidade Federal de Uberlândia em formato remoto, com aulas síncronas e assíncronas - expressões essas que se tornaram comuns nessa fase - onde muitas professoras utilizaram da plataforma *Moodle* para ministrar as suas aulas. Tive algumas dificuldades em acompanhar, não porque não sabia utilizar as tecnologias digitais - algumas plataformas precisei aprender como usá-las, mas não considerei isso como problema, já que grande parte de nossa vida passou a ser vivida através dos recursos tecnológicos - mas, para conciliar os estudos com vida profissional e pessoal. E harmonizar estudo, com trabalho, com ser mãe, auxiliar e ensinar filhos em tarefas escolares, realizar as tarefas cotidianas, tudo estando em casa.

Não foi fácil para mim, e, acredito que para a grande maioria das mulheres brasileiras. Hoje quando relembro esse período vejo que as universidades, no Ensino Superior e nos programas de Pós-Graduação, estavam mais preparadas para o ensino no formato remoto do que nós da Educação Básica, apesar de terem sofrido da mesma forma esse excesso e essa mudança nos espaços de trabalho. Só o fato de terem acesso e de utilizarem a plataforma *Moodle*, que é uma plataforma aberta, e não plataformas proprietárias das empresas de tecnologias de informação é um exemplo disso.

Para nós foi muito difícil! A casa, o lar, não foi mais visto e vivido como o refúgio, como descanso. Não havia mais a separação entre horário de trabalho na escola, horário de trabalho em casa com as tarefas diárias e tempo de descanso.

Como professora e mãe vejo também que era impossível para algumas mães, pais e responsáveis acompanharem os seus filhos e filhas em turno de aula, já que muitos estavam trabalhando, então nos procuravam à noite, fora de nosso expediente da escola. Não havia mais a distinção de horários. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação e Lazer de Caldas Novas (SEMEL)<sup>18</sup> nos obrigou a fazer uso das plataformas *Google classroom*, para a postagem das aulas assíncronas, sendo que nem nós, nem os

---

mulheres e as lutas pelas independências. **Portal do Bicentenário**. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/timeline/as-mulheres-e-as-lutas-pelas-independencias/>. Acesso: 12 out. 2022.

<sup>18</sup> Só exponho da SEMEL porque no ano de 2020 consegui a licença para aprimoramento profissional da rede estadual, então fui liberada. Mas pelo relato de colegas da rede estadual a situação não foi diferente da rede municipal.

responsáveis, conseguíamos acessá-la muitas vezes. Isso gerou inúmeros transtornos: o *Google forms*, para a realização de atividades, trabalhos e avaliações, e o *Google meet* para as aulas síncronas, plataformas essas que fazem uso comercial<sup>19</sup>. Encontrávamos à mercê das grandes corporações de tecnologia e da aculturação e estrangeirização da nossa língua. Sem falar no uso excessivo do *Whatsapp* para também realizar as postagens das aulas. Fazíamos a mesma coisa diversas vezes durante o dia.

Ocorreu uma inversão de lugares entre o que era visto como público e o que era visto como privado, a casa se transformou na sala de aula. Adveio uma invasão do espaço privado pelo público gerando uma sobrecarga mais do que excessiva de tarefas. Apesar de todas essas questões, como disse, para mim foi um período de grandes aprendizagens porque tive condições e estrutura para isso.

É importante destacar essa questão, porque como frisei anteriormente, a pandemia escancarou as desigualdades educacionais e sociais existentes no Brasil. Então nem todas as pessoas conseguiram acompanhar as mudanças que surgiram com o ensino no formato remoto. Prova disso, é que aqui em Caldas Novas, além das plataformas que utilizávamos para as aulas síncronas e assíncronas, também tínhamos que organizar atividades em formato de *drive-thru*<sup>20</sup>, onde as famílias que não tinham acesso à internet iam à escola buscar atividades impressas.

Mas, por que dediquei tantas linhas da introdução para expor isso? Porque se vou falar de mulheres, trazer outros discursos/narrativas e significados, preciso destacar as dificuldades enfrentadas por elas, e, por mim, que sou mulher. Se esse tricotar de ideias se relaciona com as vivências e experiências, nada mais justo e sincero do que expor como foram esses anos de profissão e de formação, “nem tudo são flores”. Não posso só vir aqui e comentar porque estou pesquisando sobre a participação feminina na História.

É imprescindível que esse processo também se relacione com o que foi experienciado nesse período de vivência como pessoa, como professora, de minha formação e no período pandêmico. Mesmo porque muitas mulheres pesquisadoras, médicas, enfermeiras, professoras, assistentes sociais, técnicas em enfermagem etc., também fizeram história nesse período, como sempre fizeram. Da mesma forma, dedicar tantas linhas para expor os problemas enfrentados por nós é também um repensar na saúde

---

<sup>19</sup> Para conhecer sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América Latina acessar o site da Educação Vigiada. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso: 25 out. 2022.

<sup>20</sup> Expressões estrangeiras que foram apropriadas no formato do ensino remoto, sem nenhuma ligação com a tradução original do termo.

mental das pós-graduandas, e um repensar dos problemas que nós enfrentamos quando nos dispomos a continuar o nosso processo de formação. As universidades devem refletir sobre isso. E escrever a partir daquilo que sou e que sinto também é pesquisa. As perguntas não surgem de problemas da sociedade? De indagações da pesquisadora? Então aí está a resposta.

## 1.2 Contextualizando a pesquisa

A História ensinada encontra-se sob ataque, e os estudos em gênero e sexualidade também.  
Fernando Seffner (2021)

Em 2018, foi eleito o candidato da extrema direita Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), eleição essa que se deu a partir de um movimento ultraconservador e de intolerância que cresceu desde o ano de 2013, e foi o responsável em 2016, pelo golpe contra a presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff (2011-2016).

A ascensão da extrema direita no Brasil, amplificou as vozes daqueles contrários às conquistas dos movimentos sociais que há muito vinham se destacando no cenário brasileiro e logrando direitos através de muita luta. Expressões como Escola sem Partido<sup>21</sup>, ideologia de gênero<sup>22</sup>, de mulheres declarando-se antifeministas<sup>23</sup> e de muitas *fake news*<sup>24</sup> tornaram-se frequentes nas redes sociais.

---

<sup>21</sup> Movimento que surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. O movimento sugere que as professoras utilizam do ensino para fins ideológicos e políticos partidários, doutrinando os alunos, e propõe medidas para controlá-los e puni-los.

<sup>22</sup> Movimento que teve início no seio da Igreja Católica nos textos do então Cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, que depois foi eleito Papa Bento XVI, o qual se posicionava contra o feminismo e os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres (Miskolci; Campana, 2017). Desde o seu surgimento carrega um sentido pejorativo e as pessoas que concordam com o termo acreditam que ao falar de sexualidade e gênero nas escolas as professoras estariam indo contra os valores de respeito da família. Ou que ela induz as crianças a serem homossexuais e transexuais. Além disso, não concordam que o gênero é construído socialmente e acreditam que o sexo biológico define tanto o gênero como a sexualidade da pessoa.

<sup>23</sup> Posso citar a deputada estadual reeleita por Santa Catarina pelo PL- Partido Liberal, Ana Caroline Campagnolo, professora e historiadora, que além de atacar nas suas redes sociais o movimento feminista, escreveu o livro *Feminismo: perversão e subversão* (2018) e oferece cursos em suas redes para atrair mais adeptas ao seu pensamento.

<sup>24</sup> Dentre muitas *fake news* que foram propagandeadas nas redes sociais no período eleitoral desse ano, talvez a que mais chame a atenção seja a de que seriam implantados banheiros coletivos unissex nas escolas. Ver: Banheiro coletivo unissex não é reivindicação da população trans, diz associação. **G1**. Rio de Janeiro, 21/10/2022, 19h21. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/21/banheiro-coletivo-unissex-nao-e-reivindicacao-da-populacao-trans-diz-associacao.ghml>. Acesso: 17 nov. 2022.

A intolerância atingiu não só as redes e mídias sociais, mas, principalmente, as escolas e docentes das Humanidades, o ataque foi/é frontal a essas disciplinas<sup>25</sup>. E, é nesse cenário de recrudescimento da extrema intolerância e ao mesmo tempo de embates, porque a luta nunca cessou, que essa pesquisa começou a ser pensada e construída. E esse contexto também foi vivenciado em Caldas Novas – GO, onde foi essa desenvolvida.

### 1.2.1 Caldas Novas, o paraíso das águas quentes

O coração do Brasil é aqui. <sup>26</sup>  
Slogan do portal institucional da Prefeitura  
de Caldas Novas

Quem faz uma pesquisa rápida no *Google* com a seguinte pergunta “qual é a maior estância hidrotermal do mundo?”, encontrará como resultado a cidade goiana de Caldas Novas<sup>27</sup>. Aliás, essa qualidade, juntamente com “o paraíso das águas quentes”, é utilizada para fazer a propaganda da cidade turística, não só pelos seus governantes, mas também por toda a rede hoteleira e de comércio. Entra ano e sai ano, o *slogan* é o mesmo apesar da mudança de governo. É ele que leva o nome do município para as diversas partes do mundo. Quem passa alguns dias “turistando” na cidade fica encantado com o fato de brotar água quente diretamente do chão e com a quantidade de clubes, parques aquáticos e opções de lazer existentes.

Mas onde está localizado o município? Caldas Novas é um dos 21 municípios de Goiás que fazem parte da “[...] microrregião do Meia Ponte, cuja mesorregião é denominada sul goiano” (Elias, 1994, p. 13). Ela está localizada a 170 km da capital Goiânia, e sua principal fonte de renda é o turismo, que é explorado através das fontes termais e do Lago Corumbá<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> Em 2018 a deputada do antigo PSL, Ana Caroline Campagnolo incitou as alunas nas redes sociais a filmar suas professoras. Ver: Deputada estadual do PSL eleita por SC incita alunos a filmar e denunciar professores. **G1**. Santa Catarina, 28/10/2018, 13h13. Disponível: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>. Acesso: 30 jul. 2023.

<sup>26</sup> Slogan do portal institucional da prefeitura de Caldas Novas. Ele já existia há algum tempo, mas, foi reestilizado nessa nova gestão do prefeito Kleber Marra (2021- 2024), que faz da propaganda nas redes sociais e no site o “carro chefe” do seu governo. Disponível em: <https://www.caldasnovas.go.gov.br/>. Acesso: 12 set. 2022.

<sup>27</sup> De acordo com dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, de 2021, Caldas Novas é um município goiano da microrregião do Meia Ponte, com um território de 1.608,523 km<sup>2</sup>, e uma população de 98.622 pessoas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/caldas-novas.html>. Acesso: 17 set. 2022.

<sup>28</sup> O Lago Corumbá surgiu do represamento do Rio Corumbá para a instalação da Usina Elétrica de Corumbá I, inaugurada no ano de 1998.



A cidade, apesar de ser turística, não tem sua história valorizada, pois o foco do turismo são as águas termais. Não há uma política de valorização do patrimônio histórico do município. Construções antigas e casas no centro e em torno dele são demolidas para a construção de galerias comerciais. Há poucos prédios originais que foram mantidos, mas nem sempre tiveram sua arquitetura preservada. Com relação ao patrimônio imaterial a população preservou a Folia de Reis, que é comemorada entre meados de dezembro e janeiro, mas que também não foi tombada e nem transformada em patrimônio histórico. E um dado importante a ser apresentado devido ao tema dessa pesquisa é que há duas eleições municipais não se elegem mulheres<sup>29</sup> como vereadoras<sup>30</sup>, sendo o espaço político ocupado só por homens. Isso reflete negativamente nas políticas públicas que são pensadas para o município<sup>31</sup>.

Outra questão a ser mencionada, é que, como não se fala em patrimônio histórico, também não se destaca a valorização das pessoas que contribuíram para a história do município a não ser, esporadicamente, em aulas das professoras de História.<sup>32</sup> Um caso a ser apresentado é sobre a poetisa caldas-novense Leodegária de Jesus<sup>33</sup>, que foi a primeira mulher negra a publicar um livro de poesias em Goiás.

Essas questões são importantes de serem apresentadas porque elas informam onde se encontram as mulheres nos debates, nas políticas públicas do município, e o que está se pensando e fazendo para resolver agendas consideradas polêmicas para elas.

---

<sup>29</sup> A última vereadora eleita foi Zélia do Sargento Arlindo para a gestão de 2012 a 2016, com 1018 votos. É interessante mostrar a forma como ela se apresentava tanto durante o processo eleitoral quanto em sua atuação na Câmara, como esposa do Sargento Arlindo, que havia sido vereador e prefeito da cidade. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/apuracao/caldas-novas.html>. Acesso: 15 jan. 2023.

<sup>30</sup> Atualmente a Câmara Municipal de Caldas Novas é composta pelos vereadores: Andrei Rocha (UB); Marinho Câmara (PDT); Claudinho Costa (PDT); João Muniz (UB); Everton Jamal (AGIR); Hudson Matheus (PSDB); Weuller Gonçalves (MDB); Saulo Inácio (PSDB); Rodrigo Lima (PL); Professor Rodrigo (PROS); Josiel dos Cachorros (PDT); Gilmar Martins (sem partido); Gilmar Engenheiro (Republicanos); Geraldo Pimenta PSC); Daniel Caldeira (PRTB) e Andrei Barbosa (Republicanos). Dados retirados do site da Câmara Municipal de Caldas Novas: <https://camaradecaldas.go.gov.br/vereadores/>. Acesso: 15 de jan. 2023.

<sup>31</sup> Durante o encontro focal esse aspecto foi bastante discutido pelas professoras de História. Elas reconhecem que a não eleição de mulheres para a Câmara Municipal de Caldas Novas, reflete em políticas negativas para nós mulheres. Essa discussão será apresentada ao longo da tese.

<sup>32</sup> Nos livros didáticos de História para os 6º anos, o conteúdo patrimônio material e imaterial é abordado com exemplos de algumas regiões do Brasil acompanhados de atividades que propõem que o patrimônio local seja pesquisado pelos estudantes. No entanto, não é possível afirmar que todas as professoras desenvolvem a proposta em suas aulas. No ano de 2019, desenvolvi, juntamente com a coordenação um projeto na escola municipal que trabalhava, intitulado *História in-loco: lugares de memória*, visitamos com duas turmas de 6º anos lugares que relatam um pouco a história do município. Essa experiência foi publicada no site do Observatório do Ensino de História e Geografia. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/historia-in-loco-lugares-de-memoria/>. Acesso: 19 set. 2022.

<sup>33</sup> A autora Leodegária de Jesus foi apresentada para debates no encontro focal e sua história não era conhecida pelas professoras. Essa discussão também será apresentada ao longo da tese.

Além disso, esse recrudescimento do qual foi comentado também chegou ao município. No dia 06 de maio de 2017, o então vereador conhecido como Jaime Moto Peças, apresentou o Projeto de Lei nº 050/17, na tentativa de instituir o Escola Sem Partido na rede municipal de ensino<sup>34</sup>. O projeto foi retirado da pauta devido a repercussão negativa na sociedade. Outro fato, é que nas redes sociais ainda há uma página no *Facebook* que se define como uma comunidade sob o título *Escola sem partido em Caldas Novas*, criada em 08 de maio de 2017, e tem como objetivo: “[...] alertar os pais, adolescentes, jovens e pessoas de boa fé e patriotas, da doutrinação marxista que vem ocorrendo nas escolas e universidades” (*Facebook*, acesso: 26 jul. 2023),<sup>35</sup> e tem 2, 7 mil seguidores. A referida página tem como foto principal uma imagem com o título *Chega de Doutrinação marxista*, fazendo referência explícita ao pensador alemão Karl Marx.<sup>36</sup>

Figura 1 – Escola sem Partido Caldas Novas - Go



Fonte: Facebook, <https://www.facebook.com/photo/?fbid=468655341970538&set=a.468655311970541>. Acesso: 26 jul. 2023.

Apesar de ser uma página que defende o movimento da Escola Sem Partido há postagens relacionadas ao processo eleitoral no Brasil do ano de 2022 e publicações

<sup>34</sup> Reportagem da Tv Caldas, Na 2ª sessão de maio na câmara, a cassação do mandato do prefeito Magal foi bastante comentada., **YOUTUBE**. 06 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N1ZHRuNBOWI>. Acesso: 26 jul. 2023.

<sup>35</sup> Informações retiradas da página: Escola sem partido, Caldas Novas, GO. Disponível em: <https://www.facebook.com/EscolaSemPartidoCN?locale=hi>. Acesso: 26 jul. 2023.

<sup>36</sup> Karl Marx (1818- 188) foi um filósofo, economista, sociólogo, jornalista, historiador, ativista político alemão. É considerado um dos fundadores do socialismo científico e da sociologia.

recentes com relação ao governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-...) e a atuação dos juízes do Supremo Tribunal Federal (STF). Postagens essas que estimulam o ódio e disseminam *fake news*, questões frequentes nesse período de recrudescimento do conservadorismo no Brasil. Caldas Novas então não ficou alheia ao que estava ocorrendo no Brasil.

### 1.3 Tema, problema e objetivos

No doutorado, durante o processo de leituras e participação das discussões nas disciplinas, revisitei o projeto da pesquisa e o problema. Percebi que, com um olhar mais acurado, os estudos sobre a participação das mulheres na História e as relações de gênero também devem considerar a formação das professoras de História, já que o ataque que estávamos/estamos sofrendo era/é frontal.

A proposta inicial era desenvolver aulas com o material didático produzido no mestrado e como foco analisar a formação da consciência histórica das alunas da 3ª série do Ensino Médio. Mas, encontrei, a partir da pesquisa e leitura de dissertações e teses sobre ensino da participação das mulheres na História, trabalhos relacionados diretamente às alunas, aos livros didáticos, e ao processo de formação de consciência histórica das educandas, mas, não localizei pesquisas com professoras.

Portanto, fiz um levantamento no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes. Para essa busca inicial, não considerei necessário fazer recortes temporais<sup>37</sup>; delinee a pesquisa apenas utilizando palavras chaves como: “formação de professoras” e “História das mulheres”; “formação de professoras” e “consciência histórica” e “relações de gênero”.

A intenção era saber o que já havia sido pesquisado e publicado sobre a formação de professoras com as categorias História das Mulheres e as relações de gênero e a formação da consciência histórica das professoras. Nessa busca não localizei nem teses e dissertações com os referidos termos chaves. O que encontrei foi como as mulheres são representadas nos livros didáticos<sup>38</sup>, principalmente em dissertações a partir de 2008<sup>39</sup>,

---

<sup>37</sup> Para esse primeiro momento não fiz esses recortes temporais. Após essa coleta de dissertações e teses para a pesquisa e para a escrita da Seção 4, esse recorte foi realizado a partir do ano 2000, baseado nos trabalhos encontrados.

<sup>38</sup> Na Seção 4 da tese será tratado exclusivamente sobre essas pesquisas, portanto, não considerei necessário explicitá-las na introdução.

<sup>39</sup> Nessa busca encontrei apenas uma (01) dissertação anterior a 2008, o trabalho de Angela Ribeiro Ferreira, intitulado *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História*, de 2005.

quando o termo mulher aparece nos guias de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>40</sup>, e algumas pesquisas direcionadas à formação da consciência histórica das professoras, mas não em específico sobre a História das Mulheres e as relações de gênero, ou sobre a participação feminina na História, ou como as professoras desenvolvem suas práticas em sala de aula a partir dessa temática em específico.

Com isso, percebi uma lacuna e vejo a importância dessa pesquisa para a área não só da Educação, mas, também de História e a formação de professoras. Pois, como poderemos nos instrumentalizar contra esses ataques, contar outras histórias, trazer novas narrativas, não só para as salas de aula, onde as mulheres são protagonistas, se não tivermos a formação necessária para isso? Vejo que não são só as alunas que são “afetadas” por essa cultura do patriarcado e de intolerância, as professoras também o são. E, isso, interfere na sua atuação. Mas, como? Se pensarmos não só a formação inicial e continuada, mas também a cultura como central na formação de professoras, entenderemos o porquê ela interfere na nossa prática. Principalmente, se entendermos a cultura como tudo aquilo que vivenciamos e experienciamos e transformamos em sentido, ela também nos dirá o que ensinar e como agir em sala de aula. Ainda citando Michel De Certeau: “[...] somente é válida a teoria que se articula uma prática” (De Certeau, 1995, p. 18), ou seja, a teoria deve estar vinculada a uma prática, e vice-versa. A prática deve orientar a teoria, e a pesquisa deve buscar não só as respostas para determinadas indagações, mas com vistas a transformar essa realidade, a modificar essa cultura.

Portanto, o intuito aqui é como objetivo geral:

- Analisar os saberes construídos pelas professoras de História acerca da temática História das Mulheres e relações de gênero, e como elas desenvolvem suas práticas em sala de aula relacionadas ao assunto, quais saberes constroem ou selecionam sobre a participação das mulheres na História;

E como objetivos específicos:

- Compreender como esses saberes e práticas docentes são influenciados por suas histórias de vida, suas vivências sociais, por sua formação inicial e continuada, suas experiências docentes, pelos currículos prescritos e editados (Sacristán, 1999, 2000) e pela apropriação que fazem dos livros didáticos e diretrizes curriculares;

---

<sup>40</sup> O Programa Nacional do Livro Didático foi alterado para Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 18 de julho de 2017, por meio do Decreto Nº 9.099. Ele tem por objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais pedagógicos de apoio ao professor da Educação Básica em âmbito municipal, estadual e federal.

- Contribuir para a desconstrução de narrativas históricas e estereótipos construídos sobre as mulheres, desmistificando a imagem cristalizada delas como inferiores aos homens;
- Possibilitar a construção de novos saberes e a resignificação de conceitos, bem como fomentar as discussões sobre desigualdades de gênero existentes na sociedade.

Pretendo com essa pesquisa, além de promover o debate sobre saberes e práticas educativas, contribuir para compreensão histórica da subalternização feminina presente nas diversas relações de poder que se materializam nas instituições como a família, religião, escola e leis, bem como a resistência a ela.

Como vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade e diferença<sup>41</sup>, considero importante analisar as experiências individuais e coletivas sob a perspectiva da interseccionalidade, pois essas nos darão ferramentas para pensar em “mulheres em contextos específicos”, como destaca a autora Adriana Piscitelli (2002, p. 21). Não mais mulheres como uma categoria única, mas mulheres com experiências diversas em contextos históricos específicos. Não mais podemos pensar e investigar as experiências vividas pelas diversas mulheres como sendo únicas e iguais, como se a dominação masculina fosse única e igual para todas como pano de fundo que nos une como mulheres, simplesmente por sermos mulheres.

Há outras categorias que precisam ser analisadas, como afirma a nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2021), que faz críticas ao pensamento ocidental e ao gênero como uma categoria universalizante, sem ponderar outras categorias. Sua pesquisa se baseia a partir do que era vivido nas sociedades iorubás antes do processo de colonização. Afirma ainda que a categoria mulher na cultura iorubá não existia antes do contato com o ocidente. E que o próprio movimento feminista<sup>42</sup>, no desejo de desmistificar o patriarcado

---

<sup>41</sup> Para o autor Tomaz Tadeu da Silva utiliza-se o termo diversidade para: “[...] advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícito a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais- numa outra perspectiva- ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se neste sentido, o conceito de ‘diferença’, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade” (Silva, 2000, p. 44-45).

<sup>42</sup> É importante frisar que o movimento feminista não é único, ele é plural, e por isso não falamos feminismo, mas, feminismos. São diversas vertentes, dentre elas: feminismo negro, ecofeminismo, feminismo decolonial, feminismo marxista, feminismo liberal, feminismo radical, transfeminismo, feminismo lésbico, feminismo interseccional, dentre outros. Como autoras indicamos: Collins e Bilge (2021); Costa (2020); hooks (2013, 2018, 2019); Kilomba (2019); Lugones (2019, 2020); Oyèwùmí (2021); Paredes (2020) e Saffioti (2004). Elas trazem em suas discussões algumas dessas vertentes citadas.

e o gênero acaba por essencializá-lo ao tratá-lo como categoria dominante e universal. Para ela se o gênero é construído socialmente e historicamente então se devem analisar os diversos locais e personagens onde ocorreu essa construção. Portanto, a questão maior é a imposição de um modelo de análise ocidental universal sem examinar as categorias locais.

Podemos afirmar que há diversas formas de opressão, e as próprias mulheres também são opressoras dependendo do contexto em que elas estão inseridas. A autora bell hooks afirma em seu livro *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018) que, no início de sua formação feminista e de sua resistência à dominação masculina, precisou lutar contra a principal voz patriarcal que existia em sua vida, a voz da própria mãe. Não é porque somos e nos identificamos como mulheres, sendo cis ou trans, que somos ou seremos feministas; muitas mulheres mantêm e perpetuam o sexismo (hooks, 2018). Por isso, entendo porque existem muitas mulheres e homens que são contrários ao movimento feminista, fomos socializadas para isso e o próprio movimento não conseguiu “chegar às massas”.

Concordo com bell hooks quando ela defende que o feminismo ficou concentrado nas academias, com suas teorias e linguagens indisponíveis para a maior parte da população (hooks, 2018, 2019). Considero isso uma fragilidade do movimento feminista, apesar de sua imensa multiplicidade. Isso é visível com a ideia e defesa de muitas da tal “ideologia de gênero”, uma das ideias centrais do movimento da Escola sem Partido (Miskolci; Campana, 2017), e do aumento de mulheres que se autodeclaram antifeministas nas redes sociais distorcendo o pensamento e o seu ideal. Mulheres essas que se beneficiam dos espaços de poder que foram conquistados pelo movimento feminista. Nada nos foi presenteado, tudo é resultado de muita luta. Precisamos reverter essa situação e continuar a caminhada, pois: “o feminismo é para todo mundo” (hooks, 2018, texto on-line sem paginação).

Sendo o feminismo para todo mundo, devemos angariar mecanismos para desmistificar essa aversão que uma grande parte da população sente quando ouve falar em feminismos. Isso é visível e perceptível quando presenciamos principalmente nas redes sociais postagens do tipo: “Nunca precisei do movimento feminista”; talvez essa antipatia e rejeição seja pelo fato de no início do movimento, as feministas serem

associadas a estereótipos e visões equivocadas que ainda perpetuam a imagem delas<sup>43</sup> (hooks, 2019). Precisamos urgentemente rever a forma como os ideais feministas estão chegando às diversas pessoas.

Destarte, analisar como as professoras constroem os seus saberes e desenvolvem a sua prática sobre a participação feminina na História é de suma importância. Pois, se necessitamos reverter esse quadro, por que as escolas não podem participar da problematização dessa situação? Por que não entendermos como as professoras desenvolvem ou não em suas aulas o protagonismo feminino?

Como afirma Vera Maria Ferrão Candau: “A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados negados” (Candau, 2011, p. 253). Como perguntas centrais, cabe questionar se as professoras de História, por meio de suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, problematizam as relações de gênero que são construídas historicamente e socialmente, ou reafirmam padrões impostos pela sociedade? Como essas professoras têm pensado e desenvolvido, em suas aulas, a abordagem da participação das mulheres na História, suas lutas por direitos e representatividade nos espaços públicos? Quais práticas estão sendo planejadas por elas, a partir de quais saberes, e que conhecimentos estão sendo debatidos e construídos nas aulas de História junto as estudantes? O movimento de valorização do protagonismo das mulheres na história está acontecendo tanto na academia quanto nas escolas? Há uma relação entre esses lugares na contribuição para a desconstrução de saberes e práticas conservadoras tão determinantes da cultura do patriarcado?

Para desenvolver essas reflexões me situo no campo das pesquisas educacionais de abordagem qualitativa que privilegia a compreensão de fenômenos sociais a partir de um contato profundo com as sujeitas em seu próprio ambiente (Ghedin; Franco, 2011).

A pesquisa qualitativa permite considerar e respeitar a subjetividade das sujeitas envolvidas na pesquisa, ideia presente na perspectiva decolonial que propõe analisar a partir da prática das sujeitas no ambiente em que estão inseridas e não mais como objetos. Além disso, como é uma pesquisa na área da Educação, que por si só já é complexa, como afirmam os autores Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco,

A educação, segundo muitos autores, possui certa especificidade que lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter esse que precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão.

---

<sup>43</sup> Ver: SCHARFF, Christina. Por que tantas mulheres jovens não se identificam como ‘feministas’. **BBC News Brasil**. 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47283014>. Acesso: 14 out. 2022.

[...] é uma prática social humana; [...] transforma-se pela ação humana; [...] à medida que é apreendida, provoca alterações naquele que dela se apropriou; [...] permite sempre uma polissemia em sua função semiótica; [...] carrega sempre a esfera da intencionalidade; [...] estão sempre sujeitas a situações imprevistas; [...] integra sempre um sentido de emancipação às suas ações; [...] carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis [...] (Ghedin; Franco, 2011, p. 40 – 42).

Para a coleta de dados instrumentalizei-me da técnica do grupo focal com professoras de História do município de Caldas Novas - GO. Apropriei-me de autoras chaves Bernardete Angelina Gatti (2005) e Sônia Maria Guedes Gondim (2003) que detalham a importância na pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e o grupo focal para produzir e coletar dados, não só de consensos, mas de confrontações e ideias divergentes, de um determinado grupo.

A partir de uma seleção prévia foram escolhidas professoras devido à temática e também porque a maioria que está nas salas de aula da Educação Básica é do sexo feminino. Além disso, estabeleceu-se alguns critérios e foram selecionadas aquelas que: são licenciadas ou bacharéis em História; lecionam na segunda fase do Ensino Fundamental na cidade de Caldas Novas, na rede municipal e/ou estadual; são concursadas na rede municipal ou estadual de ensino; que estejam atuando há mais de dez anos e que lecionam a disciplina de História ou outra disciplina na área de Humanas.

Sabemos que devido à desigual distribuição da carga horária na organização curricular das escolas do Brasil, que valoriza mais disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros componentes curriculares<sup>44</sup>, muitas professoras lecionam outras áreas para completar a carga horária. Aliás, essa desigual distribuição de carga horária não é recente, é um resquício da visão cartesiana presente não só nas universidades, mas também nas escolas que se apresenta através dos currículos na valorização excessiva das linguagens e da lógica, deixando aquém o desenvolvimento das humanidades.

Para encontrá-las e convidá-las estive nas dezesseis escolas/colégios municipais e estaduais do município de Caldas Novas, uma delas da zona rural, que tem o segmento da segunda fase do Ensino Fundamental. Portanto, as professoras, sujeitas dessa pesquisa

---

<sup>44</sup> Após a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) - Base Nacional Comum Curricular- as disciplinas passaram a ser chamadas de componentes curriculares.



foram: dez mulheres<sup>45</sup> que responderam ao questionário *online*. Dessas, duas têm acima de 50 anos, as demais estão entre 40 e 50. Duas são formadas, além da Licenciatura Plena em História, em Pedagogia e Direito, todas com especialização; sete têm mais de vinte anos de profissão e três entre 15 e 20 anos; uma concluiu e duas estão em programas de pós-graduação de mestrado. Seis se consideram pardas; duas da cor preta e duas brancas. Todas são mulheres cis; quatro são casadas; três divorciadas; uma tem união estável e duas são solteiras. Em relação à religião: quatro se declararam evangélicas; três católicas; uma da umbanda; uma espírita e uma não tem. Quanto à participação em movimentos sociais uma participa de coletivos femininos, e quanto à participação em partidos políticos uma é filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), essas duas citam que consideram esse engajamento, tanto em movimentos sociais quanto em partidos políticos, como uma formação complementar muito importante. Dessas dez professoras, sete estiveram no

---

<sup>45</sup> Nenhuma participante será identificada. Quando elas responderam ao questionário indiquei um codinome para cada uma, do qual só eu tenho acesso. Esses foram escolhidos através de nomes de mulheres que se destacaram na História Nacional e Mundial, os quais são:

**Carolina de Jesus** (1914 – 1977) – foi uma escritora, compositora, cantora e poetisa brasileira. Ficou famosa com a publicação de seu primeiro livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960). É considerada uma das escritoras mais importantes do país.

**Olympe de Gouges** (1748 – 1793) pseudônimo de Marie Gouze foi uma dramaturga, ativista política, feminista e abolicionista francesa de importante atuação na Revolução Francesa. Em um dos seus principais escritos a *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* (1791), reivindica os direitos das mulheres negadas no processo revolucionário francês. Devido aos seus escritos e atitudes foi guilhotinada.

**Nisia Floresta** (1810 – 1885) pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, educadora, escritora e poetisa brasileira, foi defensora dos direitos das mulheres. Sua primeira obra foi o livro *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1832).

**Bertha Lutz** (1894 – 1976) foi uma ativista feminista, bióloga, educadora, diplomata e política brasileira. Dentre inúmeras ações fundou a *Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher* (1919) e seu nome está entre as que lutaram para que as mulheres pudessem votar no Brasil.

**Lélia Gonzalez** (1935 – 1994) é considerada uma das principais autoras do feminismo negro no país. Foi uma intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira. Sendo referência nos estudos e debates de gênero, raça e classe no Brasil, América Latina e pelo mundo.

**Nise da Silveira** (1905 – 1999) formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia (1926), dedicando-se à psiquiatria. Sendo reconhecida mundialmente por sua contribuição nessa área da medicina. Não aceitava os métodos agressivos que eram utilizados nos pacientes como tratamento na sua época.

**Leodegária Brazília de Jesus** (1889 – 1978) foi professora, redatora de jornal e poeta. A primeira mulher a publicar um livro de poesias no estado de Goiás (1906). Era caldas-novense e mulher negra.

**Cora Coralina** (1889 – 1985) pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma poetisa e contista brasileira. Publicou sua primeira obra *Poemas dos Becos de Goiás e estórias Mais* (1965) já aos 76 anos de idade. É considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras.

**Christine de Pizan** (1363 – 1430) foi uma poetisa e filósofa italiana que viveu na França. As suas obras de maior repercussão foram: *O Livro da Cidade de Senhoras* e *O Livro das três virtudes*, onde criticava a misoginia no meio literário. É considerada a primeira mulher escritora profissional da história.

**Imperatriz Leopoldina** (1797 – 1826) foi uma arquiduchessa da Áustria e a primeira esposa de D. Pedro I. É considerada a principal articuladora do processo de independência do Brasil.

**Santa Dica dos Anjos** (1903 – 1970) apelido de Benedita Cipriano Gomes foi a líder de um movimento social e religioso no interior de Goiás. É chamada assim porque desde cedo se tornou curandeira e depois profetisa.

Algumas professoras só responderam ao questionário e não participaram dos encontros, portanto, alguns nomes não aparecerão nas falas das participantes.

primeiro encontro do grupo focal que ocorreu no dia 13 de maio e, cinco compareceram no segundo encontro em 27 de maio de 2023.

Durante às visitas nas escolas/colégios as reações foram diversas. Desde empolgação e interesse com relação a temática, a afirmação que tinham vontade de aprender e resistência ao alegar diversos fatores: um deles em relação ao trabalho excessivo, não só em sala de aula. Algumas mostraram-se bastante dispostas pois, declararam que gostariam de aprender porque consideram que o que está nos livros didáticos é insuficiente para trabalhar as aulas de História.

Assim, nessa pesquisa, ao analisar os saberes e as práticas construídas/desenvolvidas por essas professoras de História sobre a participação feminina na História e as relações de gênero, procuro compreender como e se os documentos oficiais, os livros didáticos e as relações sociais e culturais que as professoras vivenciam, influenciam no fazer pedagógico em sala de aula e como afetam as práticas educativas. É necessário acrescentar que no questionário a maioria respondeu que embasa a sua prática pedagógica nos documentos oficiais, mas no encontro focal, elas afirmaram que constantemente “fogem” do currículo, e que esse documento em específico não é seguido literalmente, e que buscam em suas aulas trazer conteúdos atuais. Percebemos com isso uma prática de resistência em relação aos documentos oficiais e uma tentativa de subverter o que é imposto no currículo.

Acredito que a escola não é o único espaço educativo. Como seres sociais em nossas experiências nos educamos e reeducamos constantemente, mas ela contribui para a construção/desconstrução de estereótipos sobre as mulheres e as relações de gênero. Stuart Hall reitera que: “[...] a escola é um exemplo de instituição que distingue aquilo que deve ser ensinado da cultura, e aquilo que não, ou seja, a parte que é valorizada e a parte que é ‘descartada’” (Hall, 2003, p. 257).

Defendo ainda que as professoras podem subverter o currículo e trazer novas histórias, novas narrativas para as salas de aula valorizando não só a participação das mulheres, mas, também de todas aquelas pessoas que foram subalternizadas ao longo da história. Já que compreendemos que as professoras são mediadoras, mas também sujeitas ativas na produção de conhecimento, devemos entender como ocorre esse processo de formação no cotidiano escolar.

Talvez a palavra-chave para a construção de uma sociedade mais justa seja SUBVERTER. Me atrevo a pensar e a conjugar esse verbo assim como fizeram Débora Diniz e Ivone Gebara em seu livro *Esperança feminista* (2022), onde conjugaram diversos

verbos na esperança de um feminismo que abarque todos os territórios e perturbem o pensamento na ânsia de se construir uma sociedade livre das tramas do patriarcado. É função social da escola e das professoras desenvolverem uma educação transgressora através de uma pedagogia engajada, de uma pedagogia crítica (hooks, 2013). Só assim teremos condições de questionar e subverter/transgredir o *status quo*.

Sempre tricotando e entrelaçando os pontos com aportes teóricos que dialogam não só com relação às questões feministas, mas também com outras formas de produzir conhecimento, ao defender que o conhecimento também se produz na prática, juntamente com as professoras e alunas nas salas de aula de Educação Básica e não só na academia. Isso será possível ao analisarmos os saberes e práticas desenvolvidas pelas professoras com relação à História das Mulheres e as relações de gênero, e a participação feminina na História.

Posso afirmar que a epistemologia feminista se correlaciona também com as epistemologias do Sul, proposta por Boaventura Sousa Santos (2009), com base na perspectiva do pensamento decolonial, pois ela questiona a produção de saber e poder da ciência moderna, que é tida como lugar dos homens e polemiza os saberes produzidos pelas epistemologias ocidentais, como sendo única fonte de conhecimento.

Compreendo que o nosso pensamento ainda é colonizado, as heranças europeias do período colonial permanecem presentes não só em nossas ideias, mas, na nossa postura enquanto sujeitas, na nossa cultura. Concordo com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, quando diz que: “Devemos começar reconhecendo que vivemos em um mundo onde as relações entre culturas se realizam verticalmente, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores” (Grosfoguel, 2012, p. 340). Não há nessa relação a horizontalidade, ainda somos as colonizadas/subalternizadas.

É esse pensamento colonizado que indica o que devemos fazer e como fazer, como nos portar em diferentes momentos de nossa vida. Sendo assim, ele afeta também as nossas práticas educativas, e aquilo que consideramos como “correto” ensinar ou não em sala de aula. Isso se expressa nos saberes e práticas docentes, o que acreditamos e defendemos como ser verdadeiro, evidenciado nas falas das professoras quando questionadas sobre como levar para a sala de aula a questão das mulheres trans e travestis.

A questão da sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero é considerada para elas um tema muito polêmico, um tabu, porque esbarra na questão religiosa, e

preferem em muitos casos não comentar<sup>46</sup>. Atrelam o não discutir ao não conhecimento. Acreditam que falta instrumentalização para debater determinados temas e que precisam percorrer um longo caminho em busca desse saber. Além da carência de conhecimento, elas destacam que podem prejudicar mais a discussão ao invés de contribuir. Portanto, essa colonização do conhecimento está presente não só em nossos pensamentos, mas, como agimos em sociedade.

Todos esses aportes teóricos juntamente com os saberes e práticas das professoras têm a contribuir com a pesquisa e se entrelaçam nesse tricotar de ideias. Os Estudos Feministas e decoloniais são fundamentais para essas questões, além da História das Mulheres, que adquire importância e *status*, nas pesquisas a partir da Nova História Cultural. Não só isso, mas, também passou a se discutir como construímos determinadas representações - a partir da cultura - nesse caso do que é próprio do ser feminino e do ser masculino. Como afirma Peter Burke: “A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (Burke, 2011, p. 12).

Se a historiografia é uma maneira de se escrever a História, como afirma Sandra Jatahy Pesavento,

Trata-se, aparentemente, de mais uma reescrita da História, pois a cada geração se revisam interpretações. Afinal, a História trabalha com a mudança no tempo, e pensar que isso não se dê no plano da escrita sobre o passado implicaria negar pressupostos (Pesavento, 2012, versão online sem paginação).

Essa forma de se reescrever a História sob novos horizontes e olhares, com personagens normalmente invisibilizados, e essa modalidade de se pesquisar a História articulando a teoria ↔ prática, como afirma De Certeau, pode trazer perspectivas outras para o ensino de História e para a pesquisa em Educação. Aliás, fazer um elo entre a academia e a Educação Básica, é de extrema importância. Por muito tempo, acreditava-se que a pesquisadora das universidades produzia História, e a professora da Educação Básica, que estava em contato com a comunidade era uma mera reprodutora daquilo que era produzido.

Ao trazer o grupo focal como uma técnica de coleta de dados, dentro da metodologia de pesquisa qualitativa em Educação, conseguiremos verificar que conhecimentos são produzidos nas escolas sobre a participação feminina na História e as relações de gênero, demonstrando que o que se faz nas salas de aula também é

---

<sup>46</sup> Com relação a essa temática será discutida ao longo do texto.

conhecimento. E, é um conhecimento complexo sim, como já afirmado por Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2011), não é mensurável, porque lidamos com seres humanos, mas é verificável porque é submetido aos pares (De Certeau, 1995).

Acredito que a Nova História Cultural também foi responsável, em parte, por essa mudança de pensamento. Ao trazer à tona problemas outros e sujeitas outras, abriu-se a possibilidade para novas formas de pesquisas, novas fontes a serem consultadas e novos métodos precisarão ser criados para a obtenção de dados não só quantitativos como qualitativos. Afirmo Antoine Prost, que a História é, “[...] uma prática social” (Prost, 2008, p. 13). Como prática social ela é construída por todos num determinado espaço e tempo, com indagações a serem respondidas naquele período. A pesquisa sendo uma prática social propõe não só a responder essas indagações, mas procura a solução para os problemas que surgem dessas mesmas indagações. Pensar na função desempenhada pelas professoras de História e nos usos que se faz da disciplina e da ciência é uma forma de entender como a sociedade se utiliza dos conhecimentos históricos.

#### **1.4 A organização da tese**

Para responder aos meus questionamentos dividi a tese em introdução, três seções, e as considerações finais.

Na segunda seção, apresento a metodologia, os procedimentos da pesquisa e seu *locus* por meio de discussões sobre a pesquisa qualitativa em Educação, tendo como referência, Evandro Guedin e Maria Amélia Santoro Franco (2011); Bernardete Angelina Gatti (2010); Bernardete Angelina Gatti e Marli André (2013). Faço uma breve contextualização e esclareço sobre a importância desse arcabouço para as pesquisas em Educação.

Já para o grupo focal, me apoio nos estudos das autoras Bernardete Angelina Gatti (2005) e Sônia Maria Guedes Gondim (2003), que trazem esse procedimento como uma técnica de coletas de dados com grande relevância para os estudos na pesquisa qualitativa.

Almejo ainda contextualizar o município de Caldas Novas onde a pesquisa foi realizada, e comentar um pouco da sua História com base nos memorialistas Carlos Albuquerque (1996); Ana Cristina Elias (1994); Arnaldo Nogueira (2007) e Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1942).

Fez-se necessário também um levantamento sobre a quantidade de escolas/colégios existentes nas redes municipal e estadual, quantos alunos matriculados

e quantas professoras de História há nelas. Nesse tópico, apresento o perfil dessas professoras a partir do questionário *online* respondido por elas. Além disso, discorro acerca da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), no qual me embasei para a realização do tratamento dos dados obtidos através dos encontros do grupo focal.

Na terceira seção, indico os referenciais teóricos e epistemológicos que delinearão o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, exponho como a História das Mulheres trouxe outros olhares para a pesquisa (Perrot, 2001, 2005) e como as discussões de gênero favorecem na desconstrução de estereótipos, trazendo o feminismo decolonial como conceito chave na compreensão da colonialidade de gênero (hooks, 2013, 2018, 2019; Lugones, 2019, 2020; Oyěwùmí, 2021). Para a análise da participação feminina na História apropriei-me do conceito de interseccionalidade de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) e da possibilidade para uma educação decolonial através da proposta de se contar histórias outras.

Em relação à formação de professoras, examino como são produzidos e desenvolvidos os saberes e práticas e, como a cultura e a cultura escolar interferem nessa produção, tricotando essa relação com o ensino de História (Bittencourt, 2009, 2012; Caimi, 2008; Cerri, 2011; Fonseca, 2006; Monteiro, 2007; Silva, Fonseca, 2012; Ribeiro, 2018) e a formação docente (Imbernón, 2009; Nóvoa, 1992, 2022; Tardiff, 2002). Por outro lado, os estudos culturais auxiliam na compreensão da construção do conhecimento a partir do que é cultura (Hall, 2000, 2003; McLaren, 1997, 2000; Moreira, Candau, 2012) e, como essa cultura também interfere na formação da consciência histórica das professoras (Rüsen, 2011, 2021).

Na quarta seção comento as produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2005 a 2021, no Brasil, sobre a representação feminina nos livros didáticos de História, a formação docente para expor a temática e, o que e como se abordou com as estudantes da Educação Básica sobre as relações de gênero na História. Para tanto, recorri às seguintes obras: Alves, 2018; Amaral, 2016; Bernardelli, 2016; Cardoso, 2019; Carlos, 2020; Carvalho, 2015; Castanheira, 2013; Celestino, 2016; Crescencio, 2016; Cruz, 2015; Ferreira 2005; Ferreira 2016; Fonseca, 2021; França, 2017; Lopes, 2015; Lopes, 2018; Mantovani, 2014; Martins, 2018; Molina, 2012; Monteiro, 2016; Moreira, 2018; Oliveira, 2011; Reis, 2011; Rezende, 2018; Santos, 2017; Silva, 2017; Tolvo, 2016; Vasconcelos, 2018; Wolter, 2019.

Além das premissas inicialmente levantadas, procurei me ater às lacunas existentes que podem e devem propiciar novas indagações a respeito da formação das

professoras de História sobre a temática. Para isso, essas análises realizaram-se em diálogo com as professoras de História que integraram o grupo focal e apresentaram as suas percepções em relação à sua formação e acerca do tema.

Já nas considerações finais, sintetizo as descobertas feitas e como elas possibilitaram a compreensão sobre quais tipos de saberes são construídos pelas professoras e de que maneira esses influenciam a sua prática educativa em relação ao ensino da participação das mulheres na História. Acredito que essa temática auxiliará na formação de uma cidadã crítica, que pretende lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. E como já dizia Paulo Freire,

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (Freire, 1992, versão on-line sem paginação).

Sigamos na luta e ESPERANCEMOS!

## 2 A LÃ E A AGULHA... O CAMINHAR E O CENÁRIO DA PESQUISA

[...] caminho que se faz caminhando enquanto se caminha.

Evandro Ghedin e Maria Amélia Franco (2011)

Na confecção de uma blusa de lã, é essencial que se percorram determinados caminhos. O primeiro deles é a escolha de que tipo de blusa iremos produzir e qual tipo de agulha e lã precisaremos para confeccioná-la. Apesar de ser a primeira etapa, essa escolha é de fundamental importância porque delinea a produção. Continuando a nossa analogia, esse caminhar e as escolhas que fazemos tornam-se também imprescindíveis na pesquisa em Educação.

Ao refletir sobre a epígrafe de Evandro Guedin e Maria Amélia Santoro Franco no livro *Questões de método na construção da pesquisa em educação*, afirmam: “[...] método é um conceito de origem grega cujo significado é ‘caminho que se faz caminhando enquanto se caminha’” (Ghedin; Franco, 2011, p. 26). Concordamos com a afirmação, mas acrescentamos que toda a pesquisa é um caminhar constante.

A pesquisa em Ciências Humanas é um caminhar que se constrói em consonância entre a pesquisadora e a sujeita pesquisada. Como é um andejar, nunca tem fim, o propósito é de sempre contribuir com outra, fazendo da construção do conhecimento um infinito buscar e cooperar com processo científico. Para tanto, o método é muito importante sim, pois é ele que nos indica que trilhas seguir, que rumos tomar e esses podem ser em linha reta ou dar meia volta como nas carreiras do tricô, num processo de vai-e-vem.

As autoras afirmam ainda que: “O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado” (Ghedin; Franco, 2011, p. 25). Portanto, as professoras em conjunto com/e na pesquisa são vistas como sujeitas dela, e, podem e devem analisar a sua prática. Isso é necessário, pois, a escola já não é vista mais como transmissora de conhecimentos e sim como um local que também se produz conhecimento através dos processos de resistência e nas relações professoras/alunas/comunidade escolar que ali se desenvolvem. Vamos nos forjando ontologicamente como sujeitas éticas, porque, na nossa vida quanto na pesquisa, carregamos valores e visões de futuro. Anna Stetsenko, em seu texto *Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência*, argumenta que,



[...] todas as formas de pesquisa, e de fato todas as formas e todos os atos de ser-saber-fazer, carregam consigo - e, o que é importante, *neles*, como sua dimensão inerentemente constitutiva – orientações ético-políticas específicas (sistemas de valores e objetivos finais almejados) voltadas a e derivadas de projetos sociopoliticamente situados e, em última análise, sempre práticos de organização da vida social. Esses sistemas de valores e orientações – o *ethos* sociopolítico - influenciam indelevelmente todos os outros elementos e as dimensões do conhecimento e da própria existência social (Stetsenko, 2021, p. 21, grifos da autora).

Ela defende ainda que o modelo tradicional de ciência sustenta a agenda neoliberal e contribui para a manutenção do *status quo*. Para ela a ciência não é neutra, o ato de assumir uma posição em ações ativistas: “constitui a dimensão formativa central da vida social e do desenvolvimento, incluindo a pesquisa” (Stetsenko, 2021, p. 27). Isso é uma das formas de se combater essa agenda predatória.

Portanto, a pesquisa em Ciências Humanas carrega em si, não só uma seriedade que é própria da construção do conhecimento científico, mas também um intuito, um desejo de algo mais, um fazer diferente, um devir, que precisam estar embasados em princípios éticos de respeito e de enfrentamento às desigualdades com relação a Outra.

Assim sendo, ao elencar o grupo focal como técnica de coleta de dados concordamos com Ivanilde Apoluceno de Oliveira que afirma que na pesquisa: “O outro deve, sim, ser compreendido em sua alteridade. [...] seja visto como sujeito, que tenha voz e seja compreendido em suas significações históricas, sociais, culturais e políticas” (Oliveira, 2021, p. 17). Dessa forma, pensar em ética na pesquisa vai muito além de normas e métodos a serem seguidos, é um pensar na Outra com a Outra, e não sobre. É alcançar uma ciência transformadora que dialoga constantemente com o ser pesquisadora sujeita e o ser pesquisada sujeita.

Nessa seção discutiremos sobre a pesquisa qualitativa na área de Ciências Humanas, para isso nos baseamos nos estudos de Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2011); Bernardete Angelina Gatti (2010); Bernardete Angelina Gatti e Marli André (2013), dentre outras. Além de explicitar a metodologia e a técnica de coleta de dados que é o grupo focal, conforme estudos de Bernardete Angelina Gatti (2005).

A partir do pressuposto de que vivências e experiências docentes constituem sua prática diária, a escolha do grupo focal como técnica de coleta de dados<sup>47</sup> possibilitou a

---

<sup>47</sup> A pesquisa foi registrada no CEP sob o parecer nº 5.534.261 (em anexo).

percepção de convergências e divergências entre práticas desenvolvidas em sala de aula por diferentes professoras, e quais saberes são por elas apreendidos.

No próximo subtítulo apresenta a pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e como ela auxiliou-nos nesse processo de construção da tese.

Então continuando a nossa caminhada, o nosso tricotar...

## 2.1 A pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas

[...] a pesquisa é um labor artesanal [...].  
Maria Cecília de Souza Minayo (1994)

Como já citado, o autor Durval Muniz Albuquerque Júnior (2019) destaca que o trabalho do historiador é um trabalho artesanal e minucioso, afirmação corroborada por Maria Cecília de Souza Minayo que afirma que “[...] a pesquisa é um labor artesanal [...]” (Minayo, 1994, p. 25). Portanto, o desenvolvimento desta se deu no campo das pesquisas educacionais de abordagem qualitativa que privilegia a compreensão de fenômenos sociais a partir de um contato profundo com as sujeitas em seu próprio ambiente. Permite considerar e respeitar a subjetividade das sujeitas envolvidas na pesquisa. Conforme afirmam Evandro Guedin e Maria Amélia Santoro Franco,

[...] revela-se fundamental a consideração da ciência como instrumento político, como uma ação intencionada, no sentido da construção de mais humanidade entre os seres humanos, e exercida na perspectiva de organizar instrumentos e construir conhecimentos que sejam elementos de transformação do mundo e das pessoas, na direção do bem coletivo e da justiça entre os povos (Guedin; Franco, 2011, p. 55).

Como já reiterado, a pesquisa é construtora do conhecimento científico, mas, não um conhecimento pronto e acabado. Ela deve contribuir significativamente para pesquisas futuras e principalmente, para a transformação da realidade, especialmente as da área da Educação. Consequentemente, a pesquisa não só nas Ciências Humanas, mas, principalmente na área da Educação é complexa, porque envolve seres humanos que por si só são difíceis de compreensão se não forem analisados em seu meio, nas suas relações sociais e práticas, no seu tempo histórico, a partir dos seus valores. Se não, continuaremos a construir narrativas únicas e essencialistas que justificam e perpetuam a dominação. Gayatri Spivak esclarece que a subalternizada só poderá falar em sua língua, utilizando os seus elementos explicativos, pois, na tentativa de representar ou falar por alguém ou

por algum grupo [na pesquisa], corre-se o risco de manter os processos de subalternização (Spivak, 2010).

Isso pode irromper na pesquisa com alunas e professoras, pois, os seres humanos são únicos e complexos em suas singularidades e as suas experiências são incomparáveis. Mesmo vivenciando a mesma experiência, a maneira como cada um age e reage é diversa, porque somos um corpo que é afetado pelas questões do mundo. Um corpo que reage de formas diferentes a cada experiência. Como nos ensina o espanhol Jorge Larrosa,

Se a experiência é ‘isso que me *passa*’ o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’ ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro uma ferida (Larrosa, 2016, p. 08, grifos do autor).

Com tudo isso não podemos afirmar que a pesquisa desenvolve um conhecimento absoluto e único sobre o tema e objeto de estudo investigados: “Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar” (Gatti, 2010, p. 10). Depende do olhar da pesquisadora, das relações que ela mantém com as sujeitas pesquisadas, do tempo histórico a qual se propõe a pesquisar, do quão distante, mas, ao mesmo tempo dos “aproximamentos” que ela consegue desenvolver em seu labor investigativo.

A pesquisa em Educação possibilita uma compreensão que contribui para a pesquisadora, participantes da pesquisa e leitoras a refletirem sobre suas ações e possibilidades de transformação: “Entre o fenômeno e o sujeito não pode haver esse afastamento quase total, como preconizam as ciências naturais” (Ghedin; Franco, 2011, p. 93). Ou como salienta Bernardete Gatti: “A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico” (Gatti, 2010, p. 11).

A pesquisa qualitativa em Educação não é importante só no desenvolvimento de teorias, mas: “[...] no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação” (Weller; Pfaff, 2013, p. 17). Logo, se torna importante asseverar que na pesquisa qualitativa em Educação é impossível haver um distanciamento frio entre pesquisadora e seu objeto que, no caso desta, são as sujeitas que participam diretamente da pesquisa.

Apesar de não ser possível um distanciamento completo entre pesquisadora e participantes da pesquisa, faz-se necessária uma atitude de problematização e estranhamento, e, essa se dá a partir de outro olhar, um giro decolonial (Maldonado - Torres, 2006 *apud* Santos, 2018). Postula-se uma nova forma de ver, que não a visão eurocêntrica, tanto na pesquisa quanto para a análise dos dados coletados, porque senão a pesquisadora não conseguirá se desvincular dos seus pré-conceitos e até mesmo fazer novas descobertas. Se a pesquisa apenas afirmar aquilo que já se sabia, não alcançou o seu propósito que é de provocar, justamente essas novas descobertas, encontrar novos caminhos.

A pesquisa, como um ato de caminhar, deve intencionalizar novos conhecimentos e, esses devem contribuir não só com outras pesquisas, mas para a compreensão do meio social no qual a pesquisadora e as sujeitas da pesquisa estão inseridas. Carece desenvolver estratégias que consigam ter impactos na sociedade, que reflitam e problematizem contextos sociopolíticos, econômicos e culturais.

A pesquisa transforma a pesquisadora, na relação que ela tem com o meio e com as pessoas, e na relação de conhecimento e compromisso. Compromisso no sentido de transformação social. Se no início do seu caminhar até o término dele a pesquisadora não sofreu mudanças na sua forma de pensar, viver e estar no mundo, o seu processo foi falho, se perdeu em algum ponto do caminho.

As transformações acontecem a partir do momento em que a investigadora se propõe a analisar a sociedade na qual está inserida e as relações sociais das sujeitas pesquisadas, a pormenorizar a compreensão dos significados do objeto de estudo, a partir de um contexto histórico e cultural. Para Maria Cecília de Souza Minayo: “Portanto, analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (Minayo, 2014, p. 299).

Desse modo, ao realizar uma pesquisa qualitativa, a cientista deve estar disposta, talvez essa seja a atitude central, a disposição para realizar todos os processos da pesquisa e ao mesmo tempo ser flexível para estabelecer diálogo entre os referenciais teóricos, os dados coletados e o contexto pesquisado. O querer realizar e/ou participar não deve vir só das sujeitas pesquisadas, mas, de todas envolvidas na pesquisa, principalmente de quem está pesquisando.

Sendo a experiência um território de passagem (Larrosa, 2016) para alguns ela simplesmente passará, para outras a atravessará, deixando impressões profundas. Mas ainda defendemos que para viver a experiência, a sujeita deve estar disposta a senti-la. Como ainda afirma o autor: “A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (Larrosa, 2016, p. 22). Consideramos a pesquisa qualitativa como essa experiência que atravessa e marca profundamente quem a desenvolve e dela participa.

Sobre a pesquisa em Educação, Bernardete Gatti (2010) ratifica que trabalhos esparsos sobre a Educação no Brasil são encontrados desde os anos de 1920, mas, é com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), nos anos 30, do século passado, que passam a ocorrer pesquisas mais sistematizadas. E, somente a partir dos anos 60, quando se intensificam os cursos de pós-graduação, que as pesquisas ganham mais importância ao transferi-las para as universidades (Gatti, 2010). Para ela,

Não só houve aumento de trabalhos em temas diversificados, como também quanto aos modos de enfocá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também, qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização estende-se a muitos estudos (Gatti, 2010, p. 18).

Paulo Gomes Lima, em seu artigo *Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas* (2018), constata que a pesquisa qualitativa também influenciou as pesquisas em Educação e, é a partir do surgimento da investigação qualitativa que cresceu uma preocupação em estudar os problemas sociais, em especial educacionais, principalmente após os anos de 1960. O autor enfatiza que o feminismo contribuiu também para esse processo: “Entre as influências herdadas do feminismo na investigação qualitativa, verificamos a mudança do investigador no trato com seu objeto de pesquisa (sujeito) onde esse e aquele agora são sujeitos recorrentes” (Lima, 2018, p. 09).

Já as autoras Bernardete Gatti e Marli André (2013), ratificam que é a partir dos anos 80 que a pesquisa qualitativa ganha fôlego no Brasil, pois é nesse período que surgem grupos de pesquisadoras que trabalham com essa metodologia em várias instituições pelo país. Isso colaborou significativamente para os avanços e enriquecimento com as novas perspectivas no conhecimento em Educação, permitindo,

[...] melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das

formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (Gatti; André, 2013, p. 34).

A demanda por novas metodologias e epistemologias só veio a enriquecer a pesquisa no Brasil. A sistematização qualitativa possibilitou explorar outros contornos de se fazer pesquisa, que não só a quantitativa, na forma de se coletar dados, da compreensão do objeto/ser humano como sujeito, da relação da pesquisadora com essa sujeita da pesquisa. Por fim, fomentou discussões em diversas áreas sobre a pesquisa e a produção do conhecimento em Educação.

No caso desta pesquisa ao optarmos pela perspectiva decolonial como central para as discussões teóricas e para a análise dos dados da tese, envidamos um esforço para nos desvincularmos de pré-conceitos eurocêntricos já há tempo estabelecidos. Não é simples buscar maneiras de pensar, ver e sentir o mundo que não na visão eurocêntrica, porque ela ainda hoje é preponderante na formação de professoras e de pesquisadoras.

Empreender essa virada de pensamento demanda tempo, esforço e comprometimento, não só com a pesquisa científica, mas também com a Educação, já que acreditamos que esse trabalho pode contribuir com pesquisas futuras. Ou como diria Boaventura de Sousa Santos (2009) é preciso pensar para além do pensamento abissal, pois são elas [as linhas abissais] que separam o visível do invisível: “Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades” (Santos, 2009, p. 73). As linhas cartográficas abissais permanecem no pensamento moderno e são elas que constituem as relações políticas e sociais contemporâneas.

Para esse autor, o pensamento abissal, o conhecimento do Norte global, ou a ciência ocidental, se constituiu como uma epistemologia dominante, dona da razão e da verdade, e, portanto, aquilo que deve ser visto e difundido como o correto. Isso se deu, pela dominação e apropriação de outros povos e pela dizimação do conhecimento local. Daí, a extrema dificuldade de nos desvincilharmos de pensamentos consolidados a partir de uma visão centralizada no eurocentrismo que por muito tempo foi considerada a ideal, a verdadeira, a correta e universal.

Nessa questão, as Epistemologias do Sul e o pensamento decolonial se complementam porque valorizam o conhecimento produzido pelos povos indígenas, africanos, quilombolas, de uma infinidade de povos que tiveram seus saberes desqualificados, suas histórias silenciadas e invisibilizadas. Esse estudo dialoga com o pensamento decolonial e a pesquisa qualitativa porque intenciona compreender como a

participação feminina na História e as relações de gênero são ensinadas nas escolas, a partir da construção de um conhecimento local analisando como são concebidos e desenvolvidos os saberes e práticas das professoras.

No próximo subtítulo apresentamos a técnica de coleta de dados utilizada, o grupo focal, baseado nas autoras Bernardete Angelina Gatti (2005), Sônia Maria Guedes Gondim (2003), dentre outras. Além disso, esclarecemos quais os critérios utilizados para a escolha das professoras que foram convidadas.

## **2.2 O grupo focal como técnica para coleta de dados**

Nessa pesquisa, para a coleta de dados, recorreremos à técnica do grupo focal com professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de Caldas Novas-GO. Essa permite a compreensão de ideias divergentes e convergentes, além do que, possibilita captar um conjunto de narrativas sobre saberes e práticas docentes diferentes que abarcam preconceitos e contradições (Gatti, 2005) sobre a participação feminina na História e as relações de gênero. Dentre as autoras que discutem a aplicação do grupo focal em pesquisas em Educação, nos fundamentamos, principalmente, em Bernardete Angelina Gatti (2005) e Sônia Maria Guedes Gondim (2003).

Bernardete Gatti em seu livro *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (2005), revela uma ampla análise da importância dessa técnica, além de orientações de como procedermos para que seja bem-sucedida. De acordo com a autora, o grupo focal é uma técnica de coleta de dados empregada na pesquisa qualitativa, amplamente difundida na psicologia social e que vem ganhando espaço nas pesquisas em Educação.

A técnica é importante porque possibilita levantar dados não só de ideias favoráveis sobre um tema, mas também distanciamentos e aproximações entre componentes de um determinado grupo. Para essa pesquisa, o grupo focal foi formado por professoras. Apesar de serem só mulheres, sabemos que cada uma teve uma vivência e uma experiência própria na sua formação inicial e continuada, bem como na valorização ou não da participação das mulheres na História.

Bernardete Gatti reforça que: “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências” (Gatti, 2005, p. 07). Nessa mesma perspectiva, Maurice Tardiff (2002), valoriza os saberes e experiências que são idealizados através da vivência das

professoras. E, é isso que ansiamos com essa pesquisa: compreender como os saberes são forjados a partir da experiência delas.

Convidar mulheres para o grupo focal nos possibilitou analisar e pensar as experiências dessas enquanto mulheres, sujeitas de relações diferentes das vivenciadas pelos homens. Nesta pesquisa, conforme será discutido na seção 3, entendemos o gênero como uma construção social e histórica que influencia à nossa maneira de ver, ser, sentir e estar no mundo. Portanto, nossas experiências são marcadas por um corpo sexualizado/racializado e são diferenciadas e hierarquizadas, e nós, nas nossas relações sociais reproduzimos essas hierarquizações e diferenciações, naturalizando-as. Essa naturalização age para a manutenção das relações de poder existentes.

Logo, essas experiências constroem saberes, e, esses são produzidos não só nos cursos de formação, na prática pedagógica, ou na reflexão sobre ela, mas também nas experiências que as professoras vivenciam no seu dia a dia. Ao participar de movimentos sociais, instituições religiosas, grupos de estudos, atividades culturais, as professoras se apropriam de uma gama de conhecimentos que são “aproveitados” por elas no desenvolvimento de seu trabalho, na resolução de conflitos no espaço escolar, no saber-fazer em sala de aula. São estes saberes e práticas docentes sobre relações de gênero e participação das mulheres na História que objetivamos conhecer por meio do grupo focal.

Outra autora que trata da importância do grupo focal como técnica de investigação qualitativa é Sônia Maria Guedes Gondim. Ela afirma que essa técnica foi muito utilizada a partir da Segunda Guerra Mundial para analisar os efeitos persuasivos da propaganda política, a eficácia do treinamento das tropas e os fatores que afetavam a produtividade no trabalho. Já nos anos de 1980, foi utilizada para entender as atitudes dos doentes, o uso de contraceptivos e a interpretação das mensagens da mídia (Gondim, 2003).

Além disso, a autora se utiliza de Morgan (1997) para frisar a importância do uso do grupo focal como técnica, pois: “[...] ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” (Morgan, 1997 *apud* Gondim, 2003, p. 151). Para ter êxito na coleta de dados e sentidos, a presença da moderadora no grupo focal é fundamental, pois ela não deve só conduzir o debate: “[...] assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (Gondim, 2003, p. 151).

Conseqüentemente, nas discussões que são desencadeadas pela moderadora por meio de perguntas, imagens, vídeos ou textos, pode ocorrer o confronto de pensamentos,



valores, preconceitos e visões de mundo completamente diferentes. A autora também considera a divergência de opiniões necessária nos grupos focais, pois,

[...] a emergência de uma opinião discordante pode provocar um redimensionamento dos posicionamentos até então compartilhados. Argumentos persuasivos, dada a novidade e a lógica da apresentação, levam as pessoas a integrarem novos elementos em suas avaliações, ampliando seu entendimento sobre o tema (Gondim, 2003, p. 157).

Ao escolher o grupo focal como técnica para a coleta de dados, esperávamos também que esses pensamentos divergentes aparecessem porque são eles que permitem o aprofundamento do debate sobre as perspectivas das participantes acerca da participação feminina na História e a importância disso para o ensino de História. E eles apareceram. É necessário comentar que no momento dos debates as professoras não confrontaram entre si suas ideias. Cada uma expôs o seu pensamento, por mais divergente que fosse não havendo um confronto direto.

O que as professoras pensam, como e por que pensam é importante para entendermos como são efetivadas suas práticas em sala de aula. Na mediação, foram propostos questionamentos além de vídeos, músicas e textos para instigar a fala das participantes. Os saberes também emergiram nas acareações de ideias, por mais “veladas” em que eles afloraram.

É relevante explicitar essa situação porque elas não confrontaram entre si suas ideias, como já destacado, por isso afirmamos que essas foram “veladas” porque revelaram-se de outras formas: nos gestos, expressões corporais e faciais. Percebemos incômodos, mudanças de posição nas cadeiras onde estavam sentadas, franzidos nas testas, arregalar dos olhos, expressões faciais que representavam indagações, incompreensões e até concordância em algumas situações e discordância com o balançar de cabeças em outras.

Essas reflexões que confrontaram os valores patriarcais e heteronormativos, em específico, partiram das professoras que continuaram sua formação através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e envolveram-se em coletivos sociais e femininos. Outras situações de incômodos manifestaram-se nos momentos em que foram apresentadas a elas, vídeos e músicas que retratavam em específico sobre mulheres trans e travestis. Já nessa situação percebemos que os constrangimentos maiores vieram daquelas que se declararam evangélicas.

Essas confrontações, mesmo não sendo diretas, foram importantes porque houve a possibilidade de que as convidadas revissem estereótipos e preconceitos ocorrendo a produção de novos conhecimentos. É o que captamos nos seguintes relatos ao serem questionadas sobre quais as suas percepções acerca dos encontros do grupo focal e se elas aceitariam continuar com as reuniões para trocar ideias e debater textos<sup>48</sup>,

*Porque é uma visão totalmente diferente. A gente vê a partir do posicionamento de cada um. Nós, temos uma carga cultural, uma coisa que a gente não consegue se desvencilhar, mas que pela nossa profissão a gente tenta colocar. A gente tem uma visão mais aberta em todos os sentidos. E ao mesmo tempo, eu me preocupo assim, [...] esse processo que a gente está retroagindo. É verdade a gente está perdendo<sup>49</sup> (Leodegária de Jesus<sup>50</sup>, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Na exposição da professora vemos a sua preocupação com relação a questão cultural que interfere diretamente em nossa prática enquanto docentes. Ela acrescenta também a dificuldade de se desvencilhar de pré-conceitos por mais que busque caminhos diferentes e percebe os retrocessos que estamos vivenciando. Já, outra professora acrescenta que,

*Eu acho interessante que através das discussões, vendo as colegas falarem de estratégias em sala de aula a gente acaba tendo ideias. [...] gente, mas, eu também posso fazer assim na sala de aula. A gente também pode...[...] E levar também essa temática das mulheres para a sala de aula. Eu acredito que foi de grande proveito, gostei também (Cora Coralina, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Ela expressa como podemos aprender e (re)pensar propostas e caminhos para serem acrescidos em sala de aula a partir de reuniões e encontros entre professoras das áreas afins. Isso demonstra o quanto são falhas as estratégias que são implementadas tanto pelas secretarias regionais, estaduais e municipais de Educação quanto pelas escolas/colégios. Por que não organizar encontros entre escolas/colégios para trocas de saberes e experiências? Por que não entender a troca de experiências como uma formação continuada? Enquanto as professoras não foram vistas como produtoras de saberes pelos órgãos das secretarias estaduais, regionais e municipais, enquanto a Educação não for

---

<sup>48</sup> Com relação à transcrição das falas das participantes, a conversa, durante os encontros manteve-se de forma coloquial e descontraída. No momento da transcrição optamos por manter o estilo coloquial, mas corrigindo algumas repetições de palavras e vícios de linguagem sem descaracterizar o sentido daquilo que foi dito.

<sup>49</sup> Nas falas das professoras participantes do grupo focal utilizamos o *itálico* para a diferenciação das citações dos textos acadêmicos.

<sup>50</sup> Devido a confidencialidade os nomes aqui utilizados são fictícios.

vista só com a busca de números e a participação em *rankings*, e não se preocuparem com uma formação continuada efetiva, isso não irá acontecer.

E continuam,

*Debater esses temas que são, tão assim, importantes para nós. Que somos mulheres e para a sociedade em geral. Que as mulheres estão em todos os lugares e precisa de educar. A gente sempre fala que se os homens são machistas, também tem culpa, nós temos culpa. Nós também temos que educá-los de uma forma que não sejam machistas (Nísia Floresta, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Elas constataam o quanto é importante uma educação antissexista na luta contra o patriarcado e identificam a responsabilidade das próprias mulheres na manutenção dessa hierarquização nas relações sociais. E confirmam a relevância de encontros pedagógicos entre professoras para a troca de experiências,

*Então, acho que foi de muita valia sim, e nós, principalmente, [...] temos muitas limitações com relação ao currículo, como foi colocado aqui hoje com relação a saber lidar com certas situações dentro da sala de aula. Porque querendo ou não, a gente vai enfrentar também uma sociedade, igual você colocou conservadora, muitos conservadores. Então a união, é até bom para a gente se amparar, uma na outra, entendeu? Porque às vezes eu vou ter um certo conhecimento, que necessita de um apoio. E a outra já me complementa, já me dá uma dica, então era muito bom. É... tá compartilhando essas experiências é bom e necessário (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Nesses relatos observamos que as discussões do grupo focal instigaram as professoras a (re)pensar os saberes e a sua prática e consideraram importante a construção de redes de apoio, para trocar ideias, conhecimentos, práticas e ao mesmo tempo rever seus pré-conceitos.

O que foi demonstrado corrobora com as autoras Iolanda Mendonça e Maria de Fátima Gomes que defendem que o grupo focal auxilia na análise dos discursos dos sujeitos, porque: “[...] favorece a compreensão de elementos subjetivos e ideológicos que marcam o discurso e as concepções dos sujeitos participantes, dando margem, inclusive, para que se proponham novos questionamentos para estudos futuros” (Mendonça; Gomes, 2017, p. 54).

No texto *Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal*, Alberto Albuquerque Gomes (2005) afiança que essa técnica pode ser mesclada com outras opções metodológicas, para favorecer uma pesquisa que se baseie em uma coleta e análise de dados rigorosas. Segundo ele, devemos “[...] procurar caminhos e instrumentos que devem ser utilizados para aumentar o grau de precisão e

confiabilidade que validem os resultados da pesquisa” (Gomes, 2005, p. 176). Além disso, defende que o debate no grupo focal enriquece a qualidade de informações, pois: “[...] permite fazer aflorar as diversas dimensões de diferentes indivíduos a respeito de um tema previamente definido dentro de um grupo” (Gomes, 2005, p. 279).

Além do grupo focal para a coleta de dados, as docentes convidadas para a pesquisa responderam a um questionário fechado, de forma *on-line* através da plataforma *Google forms*. As perguntas relacionaram-se à sua formação pessoal, profissional; se participavam de movimentos sociais ou partidos políticos; se integravam alguma religião; sua identidade de gênero e cor. Em relação à atividade docente: como desenvolvem as aulas, se utilizam os documentos oficiais, ou quais recursos pedagógicos; se têm algum conhecimento, ou se já leram algo sobre a História das Mulheres ou sobre a participação feminina na História. Por meio deste questionário, conhecemos o perfil de cada uma das participantes do grupo focal, o que permitiu uma melhor compreensão das opiniões emitidas durante os debates e o delineamento das particularidades do grupo como um todo em suas semelhanças e diferenças.

Para a composição do grupo focal, nos embasamos mais diretamente nos textos de Bernardete Angelina Gatti (2005). A autora estabelece diversos pontos que devem ser observados, tanto para a organização quanto para a condução do grupo focal pela moderadora. Um desses pontos, talvez o mais central de todos, é que, para a formação do grupo focal é necessário estabelecer critérios para a seleção das participantes. Destaca que devem ter características em comum, mas podem ser também de alguma heterogeneidade, para as discussões não serem tão concordantes.

Diante disso, planejamos como principal critério de seleção, buscar as sujeitas mulheres, professoras de História da rede pública municipal e estadual, tanto da zona urbana quanto da rural, do município de Caldas Novas–GO, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Não obstante, todas serem mulheres, acreditávamos, durante a seleção, que as discussões não seriam tão concordantes devido às experiências variadas de cada uma, que foram mapeadas no questionário *on-line*. Além disso, convidamos professoras que são formadas em Licenciatura Plena ou Bacharelado em História, que: lecionam na segunda fase do Ensino Fundamental, do 6º a 9º ano, na rede municipal ou estadual de Caldas Novas-GO; são concursadas na rede pública municipal ou estadual de ensino no município; estão atuando há mais de dez anos nestas redes e lecionam a disciplina de História, ou complementam com outro componente curricular.

Para tanto, percorremos as escolas/colégios à procura dessas professoras para realizar o levantamento e o convite através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) já aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Das dezesseis instituições escolares encontramos treze professoras de História que se enquadravam nos critérios estabelecidos para a pesquisa. Inicialmente, as treze aceitaram participar. No decorrer das semanas, duas desistiram e uma, apesar de participar do grupo de *WhatsApp*<sup>51</sup>, se omitiu e, em nenhum momento se manifestou e nem respondeu ao questionário *online*.

Os encontros do grupo focal foram realizados no primeiro semestre do ano de 2023<sup>52</sup>. Ao todo foram dois de 90 minutos em média cada. Sabemos que apesar de haver muitos critérios em comum, a proposta de ensino e as realidades vivenciadas pelas professoras são diferentes nas duas redes, sendo diversa dentro de uma mesma rede de ensino dependendo da localidade que a escola se encontra e do público atendido. Por isso, decidimos realizar a pesquisa com apenas um grupo focal sendo ele flexível.

Durante os encontros do grupo focal, Bernardete Gatti (2005) reitera que a mediadora não deve intervir com opiniões próprias; a sua função é de condução da discussão. Pensamento corroborado por Sônia Maria Guedes Gondim (2003), destaca que o papel da moderadora<sup>53</sup> deve ser só de intervenção para introduzir novas questões e facilitar o processo de discussão.

Para mediar este processo, é necessário desenvolver um roteiro para que a discussão não se perca e não se prenda a aspectos que possam não ser os mais relevantes para a pesquisa. Dessa forma, o grupo focal pode ser caracterizado então como uma “[...] entrevista focalizada” (Gomes, 2005, p. 279). Como sustenta Alberto Albuquerque Gomes, “[...] os participantes de entrevistas de grupo focal têm mais oportunidades de esclarecer e oferecer exemplos sobre aquilo que está em foco, o que não ocorre na maioria das entrevistas estruturadas” (Gomes, 2005, p. 282). Cabe a mediadora/moderadora conduzir o debate através desse roteiro, não como algo fixo, mas, sim, flexível, indo e

---

<sup>51</sup> O grupo de *WhatsApp* foi criado após o levantamento nas dezesseis instituições escolares. Escolhemos utilizá-lo como um meio de comunicação entre as participantes da pesquisa.

<sup>52</sup> A pesquisa de campo e os encontros do grupo focal só aconteceram mediante a aprovação do projeto intitulado *O lugar das mulheres na História ensinada na escola: o que nos dizem os saberes e práticas docentes*, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, sob o parecer nº 5.534.261. Os encontros do grupo focal ocorreram no mês de maio nos dias 13 e 27.

<sup>53</sup> Mediadora/moderadora são expressões utilizadas pelas autoras para definir quem vai conduzir o processo de discussão do grupo focal e que, a partir de agora, serão utilizados no texto da pesquisa sem distinção.

voltando nas questões para aprofundar reflexões e considerações que enriquecerão o processo de análise.

Assim, como fundamentam as autoras, a função da mediadora/moderadora é de extrema importância, cabe a ela elaborar o roteiro e conduzir da melhor forma possível as discussões que aparecerão, tomando o cuidado para não expor suas opiniões e estereótipos – porque não estamos livres deles -, diante do tema proposto.

Para suscitar uma analogia bem simples, assim como a prata que conduz a luz elétrica de um lugar a outro, esse é o objetivo da mediadora/moderadora na condução do grupo focal: encaminhar as discussões para que elas se encontrem em um determinado ponto, ou não, porque pode não haver consenso.

As discussões se desenvolveram com a aplicação de um roteiro contendo imagens, vídeos, textos e músicas para a contextualização do tema. O roteiro é como um caminho a ser percorrido, mas não quer dizer que deve ser seguido à risca. Ele é e deve ser flexível porque são nos encontros e nos debates que fluírem que a pesquisadora decidirá qual caminho percorrer. Se deve ou não instigar mais sobre um determinado assunto ou outro, o que será importante para a análise dos dados coletados. O roteiro elaborado no encontro focal foi pensado a partir de algumas categorias pré-selecionadas.

No primeiro encontro dialogamos sobre a formação das professoras e as práticas docentes na inserção da participação das mulheres na História; a importância de desenvolver atividades sobre mulheres caldas-novenses; a visão das professoras com relação às mudanças nos materiais didáticos a partir dos guias e a guinada conservadora da BNCC.

O segundo encontro versou sobre o ensino de História e o pensamento decolonial. O roteiro organizado contemplou essas categorias pensadas previamente. Mas, ao longo dos debates outras foram surgindo e temas relacionados ao(s): feminismos, gênero, materiais didáticos, a percepção das ausências das mulheres nesses materiais, vieram à tona nas falas das professoras, assim como, a importância da participação das mulheres na política pública<sup>54</sup>.

No próximo subtítulo, contextualizamos o município de Caldas Novas-GO (Albuquerque, 1996; Elias, 1994; Nogueira, 2007; Monteiro, 1942), trazendo o histórico

---

<sup>54</sup> Apresentamos as discussões das categorias e temas ao longo da tese. Optamos por não as separar em uma única seção, dessa forma, discutimos os saberes e práticas das professoras em conjunto com a teoria, na relação à qual nos propomos teoria ↔ prática. Além disso, sintetizamos as categorias nas considerações finais.

da cidade e sua importância para a economia do estado de Goiás na área do turismo<sup>55</sup>. Isso se faz necessário para compreender porque o município é uma cidade atípica no quesito população. Esta é bastante flutuante devido às idas e vindas em busca de melhores condições de vida. Efetuamos também um levantamento das escolas/colégios estaduais e municipais de 6º a 9º ano, em relação a quantidade de alunas e professoras de História.

### 2.3 O *locus* da pesquisa

A partir de livros de algumas memorialistas apresentamos um pouco da história do Município de Caldas Novas. Essas moraram e/ou moram no município ou algumas foram até a região para se tratar de doenças, como no caso de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que esteve na cidade para medicar-se de um reumatismo na década de 1940 e fez um compilado de diversas cartas e documentos que retratavam a História do Município, deixando registrado a sua experiência no livro *Caldas Novas: estância hidrotermal do Estado de Goiás* (1942) onde ela inicia com a frase: “– Vá a Caldas Novas!” (MONTEIRO, 1942, p. 05). Era o que as pessoas diziam a ela, lá pelos anos 1940, e que ela mesma passou a recomendar após se curar com o uso das águas termais. Diante do convite de Ofélia Monteiro: “- Vá a Caldas Novas! A maior estância hidrotermal do mundo!” -, vamos conhecer a História deste município de Goiás.

#### 2.3.1 A “descoberta” das águas termais, um breve relato

Goyaz  
 Goyaz querida! perola mimosa  
 Destes sertões soberbos do Brasil!  
 Terra que amo, que minh'alma adora,  
 Ao ver-te tão longe, tão distante, agora,  
 Quero-te mais ainda,  
 Minha terra gentil!  
 [...]  
 Leodegária de Jesus (1889- 1978)<sup>56</sup>

É importante frisar que a palavra “descoberta” no subtítulo dessa seção foi escrita entre aspas, porque, nos livros sobre a história do município, ela é tratada dessa maneira,

<sup>55</sup> Faremos isso de forma bem resumida, pois, já fizemos a contextualização da pesquisa na introdução.

<sup>56</sup> Esse poema foi publicado pela primeira vez no livro *Orchidea* em 1928 e manteve-se a escrita original da autora.

como uma descoberta feita acidentalmente pelos bandeirantes que estavam em busca do ouro no ano de 1722, no século XVIII (Albuquerque<sup>57</sup>, 1996; Elias, 1994; Monteiro, 1942; Nogueira, 2007)<sup>58</sup>.

A história sobre a formação do município, tradicionalmente narrada, está ligada diretamente ao bandeirismo do século XVIII, apesar de Carlos Albuquerque, em seu livro *Caldas Novas: além das águas quentes* (1996), relatar que, desde 1545, já havia informações sobre as águas quentes em uma publicação do século XVII, na Espanha.<sup>59</sup> O autor continua afirmando que existem registros de que indígenas faziam incursões pela região, através de trilhas que iam do Rio de Janeiro até Machu Pichu, no Peru (Albuquerque, 1996).

Nos livros conta-se primeiramente sobre a chegada de Bartolomeu Bueno da Silva Filho<sup>60</sup>. Segundo o que é narrado, o bandeirante teria chegado ao ribeirão de águas termais, que hoje se localiza no município do Rio Quente, chamado primeiramente de Caldas Velhas, no ano de 1722. Ele fora para as terras goianas à procura de ouro assim como o seu pai, o famoso Anhanguera<sup>61</sup>. Como não encontrou ouro, seguiu seu caminho em busca do metal precioso, fundando as primeiras povoações do estado de Goiás, no Arraial de Sant'Ana, depois Vila Boa e hoje cidade de Goiás (Elias, 1994). Essa parte do relato se repete em todas as narrativas consultadas (Albuquerque, 1996; Elias, 1994; Monteiro, 1942; Nogueira, 2007). Apenas Carlos Albuquerque (1996) menciona os indígenas Guaiás e Guaianases que, segundo o autor, já conheciam as propriedades terapêuticas das águas termais, e, portanto, já sabiam da existência delas.

Nessas obras não se descreve o que ocorreu num período de 55 anos, como se a região tivesse desaparecido do mapa, da história e “reaparecido” só cinco décadas e meia depois, em 1777, com a chegada de Martinho Coelho de Siqueira, morador de Santa Cruz e que também estava atrás de ouro. Segundo Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, ao

---

<sup>57</sup> Com relação as autoras são poucas informações que encontramos: Carlos Albuquerque é engenheiro agrônomo e escultor; Ana Cristina Elias é formada em Comunicação Social e Artes Visuais; Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro relata em seu livro que era do lar e, Arnaldo Nogueira, escritor e cronista.

<sup>58</sup> Todos esses livros se encontram na Biblioteca Municipal de Caldas Novas Professor Josino Bretas e foram emprestados gentilmente pela bibliotecária Helena Carvalho Sicsú.

<sup>59</sup> Apesar dessa afirmação não há no livro menção, transcrição ou citação dos documentos que a comprovem.

<sup>60</sup> Bartolomeu Bueno da Silva Filho (1672-1740), nome homônimo do pai, o Anhanguera, teria “descoberto” as águas termais nas encostas da Serra de Caldas onde hoje se localiza o município do Rio Quente, cerca de 30 km de Caldas Novas – GO.

<sup>61</sup> Alcunha recebida por Bartolomeu Bueno da Silva (nascimento e morte em datas incertas) pelos indígenas, que significa Diabo Velho.



sair para caçar, Martinho escutou uivos agonizantes de sua matilha e “[...] no ardor da corrida, lança-se a umas águas que se acham no caminho [...]” (Monteiro, 1942, p. 26).

Descrição semelhante foi registrada por Ana Cristina Elias, em seu livro *Caldas Novas: ontem e hoje* (1994). A autora afirma que ao escutar os uivos de seus cães, acreditava ser um bicho que havia atacado os animais. Em outros relatos isso não aparece (Albuquerque, 1996; Monteiro, 1942; Nogueira, 2007). As autoras Ana Cristina Elias (1994) e Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1942) afirmam que Martinho Coelho teria ficado intrigado ao sentir que as águas eram muito quentes o qual chegou, então, às fontes termais denominadas “Caldas de Pirapitinga”, onde está localizado hoje o Parque Aquático da Lagoa Quente.

No mesmo ano, Martinho Coelho chegou às fontes termais que margeiam o córrego de Lavras onde se formou a cidade hoje conhecida como Caldas Novas. Além disso, descobriu ouro em grande quantidade e decidiu se estabelecer na região para minerá-la. Requereu sesmarias e se fixou na margem esquerda do Córrego de Lavras, chamando o local que ocupou de Fazenda Caldas (Albuquerque, 1996; Elias, 1994; Monteiro, 1942) ou Sítio Caldas (Nogueira, 2007).

Martinho Coelho de Siqueira é não só considerado o “descobridor” das águas termais como também fundador do município, pois, a notícia do ouro e do valor medicinal das águas se espalhou e desencadeou a chegada à região de diversos garimpeiros e enfermos, formando um pequeno arraial nas proximidades de sua fazenda. Aos poucos o arraial cresceu e foi criado, em 1851, o distrito de Caldas Novas pertencente à comarca de Santa Cruz (Elias, 1994; Nogueira, 2007). Em 1880, o distrito foi anexado ao município de Vila Bela de Morrinhos devido à proximidade (Monteiro, 1942) e, em 1911, foi emancipado<sup>62</sup>.

A partir desse ponto, as autoras destacam o crescimento do município e a busca dos doentes pelas águas termais; apontam as principais realizações de cada prefeito acompanhada de uma galeria de fotos; destacam as primeiras construções – a cidade se desenvolve em torno da Igreja Matriz Nossa Senhora das Dores; os primeiros hotéis; como eram realizados os banhos dos que aqui vinham para curar suas enfermidades;

---

<sup>62</sup>Caldas Novas foi emancipada através da lei nº393, de 05 de julho de 1911, pelo então presidente do Estado de Goiás Urbano Coelho de Gouveia. Fizemos aqui um resumo dos relatos que são contados nos livros para a contextualização da história do município. No livro *Caldas Novas: estância hidrotermal do estado de Goyaz* (1942) de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, ela faz uma descrição extensa sobre a “descoberta” das águas termais; o uso terapêutico, incluindo cartas e relatos de pessoas que supostamente foram curadas, sendo ela mesma uma delas. O livro da autora é uma importante fonte documental sobre a história do município.

apresentam os símbolos municipais; citam as famílias consideradas mais importantes para a História da região; destacam a Serra de Caldas e como se expande o comércio (Albuquerque, 1996; Elias, 1994; Monteiro, 1942; Nogueira, 2007). Enfim, ressaltam o lado turístico de crescimento e desenvolvimento econômico e a magnitude deste para o município.

Com relação à “descoberta”, as informações presentes nos livros não se contradizem. As narrativas levam a leitora a realmente pensar que foi por acaso. Por acaso, Bartolomeu Bueno Filho chegou às encostas da Serra de Caldas, “descobrimo” o manancial de águas quentes; por acaso Martinho Coelho de Siqueira, ao caçar, “descobriu” a Lagoa de Pirapitinga, decidindo fixar moradia na região, não por causa das águas termais, mas, sim, pela descoberta de ouro. E assim, a história do município se desenrola entre acasos e “descobertas”.

Aliás, narrativas essas que não rompem com uma narrativa tradicional da história do Brasil que têm como protagonistas homens brancos e, as mulheres e outros povos silenciadas. É significativo afirmar isso, porque percebemos que o trabalho de desvencilhar as narrativas do tradicionalismo fica a cargo das professoras, principalmente, daquelas que trabalham na primeira fase do Ensino Fundamental, segmento em que se deve abordar a história municipal<sup>63</sup>. Não localizamos material didático sobre a História Local e nem curso de formação docente sobre o tema, ou se já houve por parte da Secretaria Municipal de Educação e Lazer (SEMEL) o intuito de se confeccionar material para ensinar, nas escolas, uma perspectiva diferente da que foi exposta por essas memorialistas.

Outra questão considerável a ser citada, já que estamos falando de narrativas, é com relação a epígrafe que abre esse subtítulo. Se a pesquisa é sobre a participação feminina na História na perspectiva decolonial e de interseccionalidade, não poderia deixar de citar a poetisa Leodegária Brazília de Jesus (1889–1978), autora dela, que era caldas-novense. Mulher negra e a primeira poetisa goiana a publicar um livro no estado, o *Corôa de lyrios*, no ano de 1906, com apenas 17 anos, pela Typ. A Vapor “Livro Azul” de Campinas–SP, já que em Caldas Novas não havia gráficas nem editoras (Denófrío, 2001).

Suas poesias trazem o amor como temática central e o olhar idealizado sobre a pessoa amada. A história e obra dessa mulher é compartilhada pelo projeto desenvolvido

---

<sup>63</sup> De acordo com o Documento Curricular para Goiás, volume II, é a partir do 3º ano do Ensino Fundamental que as professoras devem trabalhar conteúdo da História Regional e Local.

na Biblioteca Municipal Professor Josino Bretas, onde a bibliotecária responsável deu visibilidade a autora, através de sarau literário. Todos os anos ocorre esse evento vinculado à biblioteca sobre ela.

A poetisa foi apresentada para as professoras durante o encontro focal e elas não a reconheceram de imediato, afirmaram que não conheciam a sua história<sup>64</sup>: “*É porque a gente fala tanto da Cora Coralina, a gente fala do Bariani Hortêncio que era paulista, mas escolheu o Goiás para viver. E dessa daí nunca eu ouvi falar*” (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023). E afirmam: “*Falta a gente prestigiar*” (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).

Entretanto, reconhecem a importância de se estudar sobre mulheres caldas-novense: “*Pensar as nossas origens, os talentos de Caldas Novas. Eu acho interessante isso, seria assim, mais para esse lado de conhecer, quem foi o que ela é*” (Cora Coralina, transcrição de 13 maio de 2023). Realçaram o seu valor, por mais que seus poemas não são considerados feministas: “*Já é um movimento social isso aí. Porque num cenário onde que só os homens poetas faziam sucesso, escreviam, uma mulher do interior...*” (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023). Apesar da professora não ter terminado a sua frase, percebemos que ela afirma que para uma mulher do interior, no início do século XX, escrever poemas e publicá-los num espaço masculinizado era uma grande conquista. Além disso, destacam como as histórias apresentadas e que se perpetuam no imaginário social através dos nomes de ruas e locais ainda são masculinas,

*E a gente percebe aqui: Ah! Avenida B, Gonzaga, Osmundo Gonzaga, Casarão dos Gonzaga, evidenciam-se famílias, não desmerecendo. Mas, em detrimento de histórias tão bonitas quanto a dela. Então a partir de agora eu vou falar da Leodegária nas minhas aulas* (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023).

As professoras ressaltaram a grandeza do ensino de História para o conhecimento dessas vozes invisibilizadas e subalternizadas,

*Por isso que eu acho que é muito, é extremamente importante o papel da professora de História, principalmente com relação a esse tema. Levando a construção da história focado no feminismo ou o que elas fizeram que não está, não é passado nos livros, não é passado no colégio, não é passado. Então, assim, é extremamente importante o papel do professor de História para eles terem acesso a esses conhecimentos* (Nise da Silveira, transcrição de 13 de maio de 2023).

---

<sup>64</sup> Apenas uma professora conhecia a poetisa Leodegária de Jesus, mas, não a reconheceu na imagem veiculada de imediato.

Apontaram a representatividade como importante no processo ensino-aprendizagem e como nós professoras podemos criar caminhos possíveis para essa construção,

*Eu acho que falta assim a gente também buscar essas, e até instigar os meninos a pesquisarem também. Até para a gente entender e se projetar. Assim bem, teve alguém pode ser eu também, eu posso ser. Precisa colocar mais... a ensinar as pessoas a valorizarem aquilo que a gente tem (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Em diversos momentos, as professoras levantaram questionamentos sobre a participação feminina na política e a não eleição de mulheres vereadoras nos dois últimos pleitos municipais,

*Mas a gente tem que ter cuidado para ver o que a gente fala. Falar, é uma coisa e ser ouvida é outra. Porque eu acho que se nós estivéssemos sendo ouvidas de verdade Caldas Novas tinha uma câmara com pelo menos a metade de mulheres [...] (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).*

E como isso afeta as discussões sobre os nossos direitos,

*Tem muita coisa que precisa ser levada a público. E esse levar a público ele deveria partir lá da Câmara. E aí é onde entra a necessidade de uma visão feminina lá dentro... porque tem os vereadores lá que nos representam, só que nem sempre vão ter essa sensibilidade feminina e essa visão feminina. De levar, apresentar... elaborando um projeto para estar reconhecendo igual a colega [Christine de Pizan] falou, em uma avenida ou em uma outra, uma rua ou que seja qualquer que seja. Para dar um determinado reconhecimento, com esse olhar, essa sensibilidade feminina. É aí onde eu penso que deveria ser repensado essa mudança no nosso legislativo, essa necessidade de uma mulher que realmente... representasse as mulheres (Nise da Silveira, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Isso demonstra a preocupação delas acerca da presença das mulheres em todos os espaços que não só o escolar e como isso atinge a sociedade. Além do que, reconhecem o papel primordial da cultura para a nossa formação, tanto de homens quanto de mulheres e como essa interfere em nossas escolhas,

*A gente viu na votação dos direitos salariais, igualar os salários de homens e mulheres. Quantas mulheres não votaram contra? [...] Então, esses homens também são educados por nós. Então, nós temos também isso na gente, porque a gente também educa os nossos filhos. E aí educa eles também para ser assim. Então esse espaço da mulher precisa muito de ter mais mulheres lá [...] Falta muito em todas as esferas. Mesmo que tem algumas deputadas, mas são poucas, comparando com os homens que há. As eleitoras hoje são a maioria, mulheres. Os eleitores*

*hoje, a maioria é mulher. E não são eleitas mulheres, e quando são, elas acabam é votando no que eles querem, não nos direitos, no que é para as mulheres* (Nísia Floresta, transcrição de 13 de maio de 2023).

Em outros momentos do encontro focal, essa professora preocupa-se com a discussão sobre a premência de se rever como estamos educando as nossas filhas e filhos. É perceptível em seus relatos a consideração que faz sobre a cultura e a maneira como nos socializamos como principal meio de “transmissão” do machismo presente na sociedade.

As professoras entendem a necessidade de desconstruir estereótipos que se cristalizaram na cultura, porque eles afetam a forma de como nos vemos e vivemos em sociedade. Como citado, as mulheres quando estão ocupando espaços de poder, dificilmente renunciam aos privilégios para atender a maioria. O que existe é um sexismo institucionalizado sistêmico que colabora na manutenção da supremacia branca (hooks, 2018).

Portanto, não é só a historiografia que deve recuperar as vozes das mulheres e daquelas que foram silenciadas. Há outras entidades, movimentos sociais e instituições de outras áreas de conhecimento que também urgem realizar esse trabalho.

Reescrever a História, dando destaque para aquelas que foram subalternizadas não é exclusividade só das universidades, mas de toda a comunidade. Por essa razão, que ao pesquisar sobre os saberes docentes, precisamos olhar para as professoras como sujeitas de sua história, de sua formação que não se dá só através das universidades e cursos superiores. É importante assimilarmos que a formação se constrói a partir da reflexividade crítica sobre as práticas, como aduz o professor António Nóvoa (1992; 2022). Torna-se imprescindível compreendermos que essa professora também se forma a partir da sua vivência, daquilo que ela experiencia, porque o fazer docente é antes de tudo político.

Sendo assim, conhecer a história e o legado de Leodegária Brazília de Jesus é fundamental porque ela representa o ser mulher, ser negra e o ser poetisa que conquistou um espaço considerado tipicamente masculino em fins do século XIX e começo do XX. Da mesma forma que é significativo produzir a história de mulheres que lutaram contra a opressão da sua época, com uma linguagem tipicamente feminista, valorizar a memória daquelas que, apesar de não serem consideradas feministas, porque não tinham uma linguagem própria e nem atuavam na sociedade de forma transgressora, também é de suma valia. Muitas mulheres, como Leodegária, conquistaram e abriram espaços considerados masculinos com seu mister nas artes, letras ou em uma outra profissão.

Destacar o trabalho dessa poetisa e trazê-lo para o debate é tão primordial quanto elencar os textos e a luta de autoras feministas.

Após fazer um relato da história do município onde a pesquisa se desenvolveu, no próximo tópico apresentamos um levantamento das escolas/colégios públicas estaduais e municipais, de 6º a 9º ano de Caldas Novas, a quantidade de estudantes matriculadas nesse segmento, no ano de 2023 e o número de professoras de História que lecionam nessas unidades.

#### 2.4 As escolas e colégios de 6º a 9º ano em Caldas Novas

Em Caldas Novas, entre as instituições que atendem estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, há nove escolas/colégios públicas estaduais e sete escolas públicas municipais, dessas uma se encontra na zona rural. É indispensável frisar que, em algumas escolas/colégios estaduais, além de ter esse segmento dos anos finais da Educação Básica, também há o Ensino Médio. Em cinco das nove escolas destacadas como Colégios Estaduais de Período Integral (CEPIs)<sup>65</sup> onde implementou-se o Novo Ensino Médio<sup>66</sup> no

---

<sup>65</sup> Com exceção da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, que só tem a segunda fase do Ensino Fundamental e do Colégio Estadual de Caldas Novas, que tem o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, o restante são turmas do Ensino Médio.

<sup>66</sup> O Novo Ensino Médio foi instituído pela Lei nº 13.415/17, estabelece a ampliação de carga horária e a flexibilização do currículo através da implantação dos itinerários formativos. Em seu Art. 36 destaca: Art. 36. O currículo do ensino médio desde 2022 deve seguir a Base Nacional Comum Curricular e os por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>. Acesso: 20 set. 2022. É importante frisar que esses itinerários formativos não trazem melhorias para o Ensino Médio, eles reforçam as desigualdades existentes entre os jovens das classes populares e das mais abastadas. Ver: JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 267-283, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso: 20 set. 2022. Nesse artigo há entrevistas com três diretoras de escolas do estado de São Paulo que relatam como foi à implantação do Novo Ensino Médio. Ver: CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso: 20 set. 2022. Nesse artigo os autores destacam como foi à implantação da reforma do Novo Ensino Médio e as perdas para o ensino.

ano de 2022, houve a alteração dos horários para que neles continuassem a oferecer o Ensino Fundamental. As estudantes que frequentam o turno matutino, na modalidade do Novo Ensino Médio, estudam das 7 às 14 horas. Já, no turno vespertino, para as discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, as aulas começam às 14h15min e terminam às 18h15min. Com esta alteração no horário das aulas nas escolas/colégios estaduais, muitas professoras que trabalham também na rede municipal precisaram modificar toda a sua rotina.

Já nas escolas municipais, apenas sete trabalham com o segmento da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): seis escolas urbanas e uma rural. As demais oferecem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme quadros 1 e 2, são dezesseis escolas nas quais foram feitos a sondagem e o convite às professoras de História para compor o grupo focal. Além disso, levantamos o número de estudantes e de professoras de História de cada escola, para compreensão e certificação geral da quantidade de turmas, alunas e professoras de História da segunda fase da Educação Básica que estão atualmente lecionando nessas turmas.

Quadro 01- Escolas e colégios estaduais de Caldas Novas<sup>67</sup>

Nome da instituição	Quantidade de alunas matriculadas no ano de 2023 na segunda fase do Ensino Fundamental	Quantidade de professoras de História	Quantidade de turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental
Ceja- Filostro Machado Carneiro	323	03	09
Colégio Estadual de Caldas Novas*	70	01	02
Colégio Estadual D. Pedro II*	348	02	11
Colégio Estadual Nivo das Neves**	684	05	19

Ver: Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola/** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 667-682, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso: 20 set. 2022. Carta elaborada e assinada por vários setores da sociedade brasileira que aponta dez razões para a reforma deve ser revogada pelo próximo governo democrático.

<sup>67</sup> Os dados dos quadros 1 e 2 foram coletados com as diretoras das instituições, relativos ao ano de 2023.

Colégio Estadual Osmundo Gonzaga Filho	487	03	14
Escola Estadual Cel. Bento de Godoy	552	02	16
Escola Estadual Caldas Novas	493	02	18
Escola Estadual Delcídes Ferreira de Moraes*	493	03	14
Escola Estadual Juscelino Kubitschek*	450	04	13
Total	3934	25	116

Fonte: Dados levantados pela autora nas escolas e colégios estaduais do município de Caldas Novas.

\* Esses colégios transformaram-se em CEPIS- Colégios Estaduais de Período Integral no ano de 2022 com a implementação do Novo Ensino Médio, com exceção do Colégio Estadual de Caldas Novas e da Escola Estadual Juscelino Kubitschek que já eram colégios de período integral.

\*\*O colégio foi militarizado no ano de 2017 passando a se chamar CPMGO- Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás - Nivo das Neves.

Quadro 2 – Escolas Municipais de Caldas Novas

Nome da instituição	Quantidade de alunas matriculadas no ano de 2023 na segunda fase do Ensino Fundamental	Quantidade de professoras de História	Quantidade de turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental
Escola Municipal Edith Ala	233	02	08
Escola Municipal Orlando Rodrigues da Cunha	218	01	08
Escola Municipal Orozina Maria Martins	343	01	13
Escola Municipal Professor Zico Batista	101	01	05
Escola Municipal Santa Efigênia	250	02	16
Escola Municipal Valdir Arantes da Silva	101	02	05



Escola Municipal Waldomiro Gonzaga de Menezes*	31	01	04
Total	1277	10	59

Fonte: Dados levantados pela autora nas escolas municipais do município de Caldas Novas.

\*Única escola da zona rural do município que atende a segunda fase do Ensino Fundamental.

Esse é o panorama geral das escolas/colégios estaduais e municipais de Caldas Novas, nas quais as professoras de História foram convidadas a participar da pesquisa.

#### **2.4.1 Levantamento dos dados das escolas/colégios municipais e estaduais do município de Caldas Novas**

Ao longo dos meses de janeiro, fevereiro e março do ano de 2023, sucederam-se as visitas e o levantamento dos dados para o convite do grupo focal. Os dados obtidos e aqui expostos serão de forma geral, não será especificado cada escola/colégio.

Inicialmente, cumpre destacar que o contato inicial e o primeiro levantamento, se deu através das diretoras. Nas dezesseis instituições obteve-se os dados através de conversa com a direção da escola. Somente após isso houve o contato com as professoras da Educação Básica. Recolheu-se o número de discentes matriculadas, quantas turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, quantas docentes de História, tanto do sexo feminino e masculino, quantas concursadas e contratadas. Em seguida a essas informações, resultou o convite às professoras de História.

Antes de especificar os dados obtidos é oportuno explicar que no quadro acima com relação à quantidade de professoras de História, os números apresentados são daquelas que lecionam nas referidas turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. A seguir passamos ao levantamento total nas escolas da rede municipal, tanto da zona urbana quanto rural:

- Treze docentes de História que estão em sala de aula (mas, dezesseis no total), doze pertencem ao sexo feminino e quatro ao sexo masculino. Dessas, quatorze são concursadas e duas contratadas;
- Das docentes que estão lecionando em sala de aula a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental, dez são do sexo feminino e três do sexo masculino;

Nas escolas/colégios estaduais, encontramos:

- Vinte e cinco professoras que estão em sala de aula (mas, trinta no total), vinte e duas são do sexo feminino e oito do sexo masculino; treze concursadas e dezessete contratadas<sup>68</sup>;
- Das que estão em sala de aula lecionando para o Ensino Fundamental, dezoito são do sexo feminino e sete do sexo masculino;

Nesse levantamento, detectamos também docentes que são formadas na área, em História, e que estão em outras funções, na direção e coordenação:

- Cinco ao todo, concursadas, três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Esses dados são relativos às duas redes;

Detectamos também:

- Cinco professoras que lecionam a disciplina de História e não são formadas na área. Nesse aspecto as formações são diversas desde Geografia, Biologia, Pedagogia e Sociologia. Dessas, duas são concursadas e três contratadas.
- Três professoras graduadas em História, mas lecionam outras disciplinas, para completar carga horária;

O que podemos analisar de forma geral a partir dessas informações:

- Ainda é majoritário, no município de Caldas Novas–GO, a presença de mulheres como professoras de 6º a 9º da Educação Básica. Nas escolas municipais a diferença é de 77% de mulheres para 23% de homens; já nos colégios/escolas estaduais é de 72% de mulheres para 28% de homens.
- Na rede municipal há poucas docentes contratadas lecionando a disciplina, diferentemente da rede estadual onde existem muitas, o dobro. Isso prejudica o processo ensino-aprendizagem devido à alta rotatividade de professoras.
- O fato de muitas não serem formadas na disciplina e que a lecionam para complementar a carga horária, revela que a área de Humanas ainda é vista como um complemento, um adendo, e não como uma ciência central na formação das educandas.
- No município, estão matriculadas nas duas redes, 5.211 estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Dessas, 75% se encontram na rede estadual e 25% na rede municipal.

---

<sup>68</sup> Esses dados sofreram alteração, pois, o governo do Estado de Goiás a partir de agosto de 2023 começou a empossar as professoras que passaram no último concurso público. Mas, como realizamos a coleta de dados antes disso, apresentamos o que foi encontrado durante o período da pesquisa de campo.

- A média por alunas na rede estadual é de trinta e quatro por turma. Já na rede municipal vinte e duas por turma. É lógico que há diferenças com relação ao número por sala dependendo da localização da escola. Mas isso apresenta também uma disparidade com relação à distribuição de alunas nas instituições. Há mais turmas na rede estadual e mais estudantes por sala de aula.
- Das cento e dezesseis turmas da rede estadual, vinte e cinco professoras lecionam nelas. Uma média de cinco turmas por professora, lembrando que muitas só complementam com a disciplina de História, e três trabalham em colégios integrais reduzindo a quantidade de turmas para cada uma.
- Além disso, na rede estadual, muitas ministram aulas no Ensino Médio aumentando a carga horária. Das cinquenta e nove turmas da rede municipal, dez professoras as integram. Uma média de seis turmas por professora.
- Na rede municipal, as docentes também ensinam em outras turmas para complementar carga horária, algumas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e outras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses dados comprovam o acúmulo excessivo de trabalho vivenciado pelas professoras da Educação Básica no município de Caldas Novas-GO.

A partir de agora apresentaremos as características, particularidades, aptidões, individualidades, enfim, as idiossincrasias das docentes sujeitas dessa pesquisa.

#### **2.4.2 Quem são elas?**

Entre os dias 23 de fevereiro de 2023 a 15 de março do mesmo ano, seguiram-se as visitas nas dezesseis escolas/colégios das redes municipal e estadual para o convite às professoras de História. Nesse levantamento, encontramos treze professoras que se enquadravam nos critérios estabelecidos para a pesquisa e de início todas aceitaram. Durante a organização do grupo de *WhatsApp* para mantermos contato, duas desistiram, e uma não se manifestou em nenhum momento, ficando um total de dez.

No que tange as visitas e o primeiro contato com elas, observamos: um pouco de resistência por parte de algumas, que alegaram não ter tempo para participar devido ao excesso de trabalho já desenvolvido nas escolas e também em outras demandas da vida pessoal; algumas ficaram empolgadas devido à temática; outras afirmaram que têm muita vontade em aprender sobre a questão das mulheres, já que o que está nos livros didáticos

é muito superficial e isso não basta; que possuíam interesse mas que acreditavam que tinham pouco a contribuir por não ter uma formação adequada; uma professora afirmou que gostaria muito de participar para ter contato com outras do município e com isso trocar experiências. Além disso, a preocupação era também com o que fazer, elas queriam saber o que deveriam fazer para participar; uma afirmou que gostaria de se envolver para aprender, porque o seu intuito é realizar um mestrado.

Após a organização do grupo de *WhatsApp*, as professoras foram convidadas a responder um questionário para o conhecimento de perfil, via *Google forms*, realizado entre os dias 17 de março e 8 de abril, de 2023. Das onze professoras que estavam no grupo, dez o fizeram. Antes de responder, cada uma recebeu um codinome. Foi selecionado nomes de mulheres que lutaram por seus direitos, que ocuparam espaços considerados masculinos e com isso se destacaram na história, como: Carolina Maria de Jesus; Olympe de Gouges; Nísia Floresta; Bertha Lutz; Lélia Gonzalez; Nise da Silveira; Leodegária de Jesus; Cora Coralina; Christine de Pizan; Imperatriz Maria Leopoldina e Santa Dica dos Anjos. Somente uma professora não respondeu, a pesquisadora entrou em contato, mas, não houve devolutiva.

Abaixo encontra-se a descrição dos dados coletados:

- Sete professoras entre 40 e 50 anos e três acima de 50;
- Duas com formação além da Licenciatura em História, uma em Pedagogia e a outra é Bacharela em Direito;
- Todas são especialistas, duas são mestras, duas realizam cursos de pós-graduação em nível de mestrado, e seis não fizeram, mas, não falaram se têm interesse;
- Das dez, três desejam cursar um doutorado;
- Tempo de profissão: três entre 15 e 20 anos e sete entre 20 e 30 anos;
- Cinco lecionam na rede estadual e cinco na municipal;
- Sobre a sua cor: 60% se consideram parda, 20% brancas e 20% negras;
- Na identidade de gênero todas se declararam mulheres cisgênero;
- Quanto ao estado civil: 40% casadas; 30% divorciadas; 20% solteiras e 10% mantêm união estável;
- Religião: 40% evangélicas; 30% católicas; 10% da umbanda; 10% espírita e 10% não têm. Dessas, 80% manifestaram participativas e 20% não;

- Na formação complementar destacaram: especialização em metodologia de ensino; participação em movimentos sociais; em fóruns de pesquisa e seminário; cursos na área de educação especial; pós-graduação em Sociologia; cursos em Teologia e Pedagogia;
- Participação em movimentos sociais e partidos políticos: 80% alegaram que não participam e 20% sim. As que mencionaram que sim, destacaram o Partido dos Trabalhadores (PT) e coletivos;
- 70% afirmaram que embasam suas práticas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 30% informaram que às vezes; Nos recursos pedagógicos para consulta e planejamento das aulas<sup>69</sup>;
- 80% a internet, 70% utilizam o livro didático, 60% livros diversos, 50% os documentos oficiais e 40% artigos científicos;
- No que tange à formação específica sobre o ensino de História e a participação das mulheres na História: 70% nunca realizaram nenhum curso em específico e 30% responderam que sim, já fizeram. Essas destacaram como cursos: *Mulheres na política*, cursos paralelos e uma disciplina eletiva<sup>70</sup> que foi desenvolvida em um colégio estadual *Mulheres empoderadas, empoderam outras mulheres*;
- Na questão sobre se já haviam lido algum texto ou material que abordasse a participação das mulheres na História e seu ensino na Educação Básica: 60% disseram sim e 40% não. Como leituras destacaram: mulheres de luta, textos do mestrado, *Mulheres fazem política* do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), Projeto Mulheres de Impacto (*YouTube*), livros, artigos da internet, textos sobre Bertha Luz, Mariele Franco e documentários sobre a Maria da Penha;
- Na pergunta sobre a importância do movimento feminista para as transformações que ocorreram no ensino de História com relação a visibilização da participação das mulheres na sociedade: 90% consideraram que o movimento foi fundamental e 10% não.

Esses dados apresentados foram confrontados com a discussão do grupo focal, para compreender se a experiência e vivência das professoras têm relação com suas

---

<sup>69</sup> Esse item poderia responder mais de uma alternativa.

<sup>70</sup> Essa disciplina eletiva foi desenvolvida em um colégio estadual do município de Caldas Novas–GO, no Ensino Médio.

escolhas, na produção dos saberes e nas práticas que desenvolvem em sala de aula. Embora dez professoras tenham respondido ao questionário, não houve a participação de todas nos encontros. No primeiro, participaram sete e no segundo cinco. Mesmo assim, consideramos importante apresentá-los, pois, as que estiveram até o final da pesquisa representam todas as variáveis anunciadas. Além disso, das que compareceram aos encontros, percebemos o seu interesse na temática da participação feminina na História e cogitam caminhos outros para ensiná-la.

Nos próximos tópicos apresentaremos as discussões relacionadas ao processo de desenvolvimento do grupo focal e como foi realizada as análises dos dados.

## 2.5 O grupo focal e a análise de conteúdo

Que nada nos defina, que nada nos sujeite.  
Que a liberdade seja a nossa própria  
substância, já que viver é ser livre.<sup>71</sup>  
Simone de Beauvoir (1908 – 1986).

A luta por igualdade entre mulheres e homens é antiga. Por mais que historicamente consideramos o surgimento do movimento feminista no final do século XIX e começo do XX, muitas lutaram para que outras pudessem ter seus direitos garantidos. A italiana Christine de Pizan (1364 – 1430)<sup>72</sup> entre os séculos XIV e XV já sustentava em seu livro *Cidade das Damas* que: “O conhecimento não corrompe as mulheres” (Pizan, 2000, p.106, *apud* Calado, 2006, p. 102). Asseverava que as mulheres poderiam sim se instruir e ter uma educação formal da mesma maneira que os homens. Já a francesa Olympe de Gouges (1748 – 1793)<sup>73</sup>, lá nos anos de 1791 nos dizia, na *Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã*: “A mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela deve ter igualmente direito de subir à tribuna” (Gouges, 1791, tradução Assmann, 2007, p. 01). Defendia o direito das mulheres de serem consideradas

<sup>71</sup> Trecho alterado do livro de Simone de Beauvoir, **A força da idade**, na tradução do original: “Nada, portanto, nos limitava, nada nos definia, nada nos sujeitava; nossas ligações com o mundo, nós é que as criávamos; a liberdade era nossa própria substância” (Beauvoir, 2009, p. 16).

<sup>72</sup> Ver: CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **A Cidade das Damas**: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan. 2006. 368 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

<sup>73</sup> Pseudônimo de Marie Gouze (1748 - 1793) foi ativista política e feminista durante o período da Revolução Francesa. Além disso, era dramaturga e seus escritos ganharam importantes proporções no período revolucionário. Sua principal defesa era o voto feminino e a luta pelos direitos iguais entre os gêneros. Por causa de suas ideias foi guilhotinada em 1793.

cidadãs e de participar da vida política, algo que foi negado a elas no processo revolucionário francês.

Duas mulheres tão distantes do tempo entre si, tão à frente de seu tempo histórico e um ideal em comum, o da égide pelos direitos femininos. Podemos afirmar que tanto Christine de Pizan quanto Olympe de Gouges eram feministas? Para a feminista decolonial boliviana Julieta Paredes, sim. Ela sustenta que,

*[...] feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar no mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime* (Paredes, 2020, p. 195, grifos da autora).

Se olharmos por essa perspectiva de Julieta Paredes, teremos uma visão outra sobre o que é o feminismo e o que é o movimento feminista. Podemos inferir que o feminismo e a luta contra o patriarcado, por direitos iguais, surgiram antes do movimento feminista? Podemos fazer essa distinção? Por que não? A ideia e a resistência sempre surgem antes das organizações. Sempre em algum lugar na história, alguma mulher não aceitou se submeter às práticas do patriarcado, por mais que ainda não existisse essa definição, transgredindo as regras e normas impostas pela sociedade. Agora, é inegável que elas perceberam que se unindo como um movimento teriam mais forças.

No Brasil, podemos citar várias mulheres que com sua luta antecederam o movimento. Já no século XIX, uma se destaca, a rio-grandense-do-norte Dionísia Gonçalves Pinto ou como ficou conhecida pelo seu pseudônimo Nísia Floresta (1810 – 1885). A autora é considerada por muitos a primeira feminista brasileira, em uma época em que ser mulher era sinônimo de submissão, subserviência e docilidade. Nísia Floresta transgrediu as regras ao defender a mesma instrução educacional tanto para mulheres quanto para homens. Além disso, ao escrever *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832): “[...] provocou a reflexão sobre o status social das mulheres já que defendia a participação feminina em postos de comando” (Campoi, 2011, p. 199).

Nísia Floresta foi uma entre tantas outras brasileiras que ficaram à mercê da história e que ao longo dos anos tiveram suas trajetórias silenciadas, atreladas a uma história masculinizada e eurocêntrica. Se fôssemos produzir a história de todas elas, não haveria páginas suficientes e nem tempo hábil para a sua construção, e nem é esse o objetivo.

Ademais, ao citar Christine de Pizan, Olympe de Gouges e Nísia Floresta compreendemos o risco de contribuir para a manutenção dessa história eurocêntrica, por

que afinal de contas onde estão as outras mulheres de quem tanto falamos? Mulheres negras, indígenas, trans e travestis? Ponderamos que ainda há um grande caminho a ser percorrido por todas nós, mas ao citar apenas três mulheres, a intenção é destacar o contributo delas para a história, considerando que há muitas outras que cooperaram para as conquistas que alcançamos ao longo dos anos.

Portanto, como já afirmava Simone de Beauvoir: “Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre”.

Logo, nessa seção descrevemos como se delinearão os dois encontros do grupo focal com as professoras de História do município de Caldas Novas- GO e de que maneira analisamos os dados obtidos a partir das discussões e falas das professoras que foram apresentados e comentadas ao longo da seção. Portanto, examinaremos de forma resumida as categorias e subcategorias que apareceram ao longo das discussões.

### **2.5.1 O desenrolar do grupo focal, como foi pensado e produzido**

Como supracitado, o grupo focal foi a técnica de coleta de dados escolhida para esta pesquisa. Ele ocorreu em dois momentos, nos dias 13 e 27 de maio de 2023. No primeiro dia, sete professoras participaram e, no segundo dia cinco<sup>74</sup>. Os encontros foram gravados, com a autorização das participantes e depois transcritos para análise dos dados obtidos.

Durante os encontros seguiu-se um roteiro (Gatti, 2005; Gomes, 2005; Gondim, 2003), sendo ele flexível, onde as discussões foram encadeadas a partir de: vídeos, imagens e músicas relacionados ao que se propunha discutir. O roteiro, traçado previamente seguiu as categorias já referidas em trechos anteriores.

No primeiro dia nos propusemos a discutir sobre a formação e as práticas docentes a partir da participação das mulheres na História. Para instigar o debate iniciamos com a música *Desconstruindo Amélia* (2009), da cantora Pitty. Após assistirem o clipe a mediadora/moderadora fez diversas perguntas para que as professoras debatessem<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Duas professoras entraram em contato e avisaram que estavam doentes e que não poderiam participar.

<sup>75</sup> Nos dois dias de encontros, contamos com o auxílio da professora mestra em Geografia e doutoranda em Educação Suely Pereira de Sousa. Ela realizou a função de observadora nos encontros e descreveu as suas percepções acerca das expressões faciais e corporais das participantes. As suas observações e descrição foram de grande valia, pois, com isso, conseguimos ter uma compreensão maior acerca do que não era dito, mas, sentido pelas professoras.



Apesar de haver um roteiro este não foi fixo, foi flexível. As perguntas iam surgindo à medida em que as professoras colocavam as suas ideias acerca do tema, e algumas perguntas iam sendo retomadas a partir das respostas que apareciam. No início sentimos uma resistência, talvez um breve desconforto, mas aos poucos, elas foram respondendo e participando ativamente.

É importante destacar que em todo momento a conversa se deu de modo informal. A maioria das professoras já se conheciam, não houve transtornos e durante uma breve pausa, pois, fez-se um intervalo<sup>76</sup>, e elas continuaram trocando ideias acerca da temática, falando de mulheres na história.

Nesse momento, é bom acrescentar algumas impressões que surgiram. A música retrata um pouco das mudanças verificadas em relação ao que é ser mulher e como as mesmas querem ser vistas na sociedade. Ao serem indagadas sobre a importância do ensino de História afirmaram que: *“De perfil, quem já faz História quer mudanças. Não somos colocadas... simplesmente como professores, precisamos...[pensando] exigimos mudanças, ensinamos mudanças* (Bertha Lutz, transcrição de 13 de maio de 2023). Consideram valiosa a disciplina de História para a análise do processo de mudanças e permanências que ocorrem na sociedade. A partir disso, trouxeram questionamentos sobre o que é ser mulher e a necessidade de se duvidar do que é construído a partir do ser mulher,

*Então eu acho que nós mulheres, também devemos questionar. [...]Questionada porque a gente não pode aceitar tudo. Que vem já imposto de anos e anos. E aí a gente vai aceitando, vai dizendo, não é assim, vamos aceitar? Então, questionar é isso a gente querer mudar, querer fazer a diferença* (Nísia Floresta, transcrição de 13 de maio de 2023).

Em diversos momentos percebemos pensamentos divergentes entre elas, mas frisamos que em nenhum momento esses foram refutados ou confrontados. Todavia, isso não quer dizer que não houve, a partir, das discussões, o plantar de uma sementinha feminista.

As próprias reações de desconforto corporal e nas faces nos sugerem que emergiram indagações pessoais e sutis sobre os seus pensamentos e práticas. E são essas

---

<sup>76</sup> Durante os intervalos, apesar de esses não serem gravados, prosseguimos observando a conversa das participantes. O tema central continuou sendo as mulheres na história e o que elas, enquanto professoras e mulheres percebiam e sentiam com relação a essa participação feminina. Das histórias que escutavam ou que já haviam presenciado sobre as agressões e violências que nós mulheres sofremos e como ocorreram mudanças positivas, mas, que ainda há um longo caminho a percorrer.

indagações pessoais e sutis que nos fazem (re)pensar aquilo que somos e fazemos, porque são questões latentes em nossa mente. Contudo, identificamos uma visão mais progressista naquelas que já participaram/participam de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e de movimentos sociais e coletivos. Isso indica uma importante conclusão sobre a formação continuada de professoras: a formação se dá não só nos meios acadêmicos e educacionais que são necessários, mas, também em coletivos populares.

No mesmo dia, num segundo momento, apresentou-se imagens de diversas mulheres para as professoras, e primeiramente, foi pedido que as nomeassem e falassem o que sabiam sobre elas. Algumas foram reconhecidas, outras não.

A discussão se deu em torno da participação das mulheres em espaços públicos e como essas sempre estiveram presentes na História, apesar de serem silenciadas. Aqui as docentes levantaram questões sobre a participação das mulheres na política caldas-novense, e afirmaram, “[...]estamos mal representadas na Câmara de Vereadores, porque nós não temos nenhuma representante mulher” (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023). E como a falta de vereadoras afeta diretamente a produção de leis favoráveis a nós, “[...] [se tivessem mulheres na Câmara Municipal] nós tínhamos tratamento para o agressor de violência doméstica. Nós tínhamos uma casa, abrigo e muita gente nem quer discutir isso” (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).

Ainda, seguindo essa mesma discussão apresentou-se a elas uma imagem da poetisa Leodegária de Jesus, e as conversas se deram em torno dessa personagem caldas-novense e do seu valor para a história do município e para a produção da história de mulheres nascidas em Caldas Novas.

Algo ficou explícito: a não valorização de mulheres na história do município. As professoras frisaram que: *Um monumento deveria ter sido erguido, um busto, alguma coisa, evidenciando...* [a Leodegária de Jesus] (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023). E o fato dela ser negra: *“E além de mulher, ela é negra”* (Nísia Floresta, transcrição de 13 de maio de 2023). Na fala da professora sentimos o peso da interseccionalidade “de além de ser mulher, ela é negra”. Elas entenderam que a racialização também é importante na hora das argumentações e como essas questões alteram as relações sociais.

Num terceiro momento as discussões partiram das mudanças que ocorreram nos guias do PNLD e na BNCC, e qual a visão das professoras com relação a essas alterações. Apesar de no questionário *online* citarem que se utilizam dos documentos oficiais para

planejar as suas aulas, reconheceram que sabiam muito pouco sobre a BNCC e as mudanças que ocorreram. “*Eu não tive muito contato com o material de História depois dessas mudanças, da BNCC. Mas, então não tenho assim muito que falar com relação* (Nise da Silveira, transcrição de 13 de maio de 2023). E o que sabem é devido a: “*Teve estudos na escola*” (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023). Mas, não apresentaram o teor desses estudos e nem as conclusões a que chegaram.

Podemos concluir com isso, que apesar de ter ocorrido estudos nas escolas sobre a BNCC, esses não foram suficientes para o esclarecimento das professoras com relação às mudanças contempladas, pelo menos no município de Caldas Novas. Além disso, também não sabemos como aconteceram esses estudos e o que foi considerado mais significativo no momento das discussões e da apresentação do texto da Base em cada escola/colégio.

Nessa fase, durante as conversas, surgiu a oportunidade de discutirmos sobre as questões relacionadas à gênero. Principalmente, sobre a retirada do termo da BNCC<sup>77</sup>. Com isso, as professoras polemizaram sobre a guinada conservadora do governo anterior e as perseguições que sofreram. Por mais, que não estava presente enquanto categoria, conseguimos questionar as professoras sobre as relações de gênero ao mesmo tempo em que apareceram outras subcategorias em suas falas.

No segundo encontro, no dia 27 de maio de 2023, as discussões se deram a partir do ensino de História e do pensamento decolonial e a importância de se problematizar e produzir a história de diferentes e diversas mulheres. Para isso, solicitamos que as professoras assistissem três vídeos<sup>78</sup> previamente: *Mulheres indígenas: vozes por direito e justiça*<sup>79</sup>; *A invisibilidade trans*<sup>80</sup> e *Mulheres negras: projetos de mundo*<sup>81</sup>. Das

---

<sup>77</sup> Com relação as discussões de gênero e as percepções das professoras serão apresentadas ao longo do texto.

<sup>78</sup> Os vídeos escolhidos são dois documentários e uma entrevista e foram selecionados porque eles apresentam a partir das vivências e experiências delas o que é ser mulher indígena, trans e negra na sociedade brasileira, que desafios enfrentam e quais as principais reivindicações dessas mulheres.

<sup>79</sup> Documentário: **Mulheres indígenas:** vozes por direito e justiça. O documentário apresenta os dez anos da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, apresentando questões de direitos, territorialidades e identidades das mulheres indígenas que buscam apoio da ONU para que suas reivindicações sejam ouvidas e para que elas sejam reconhecidas na resistência dos povos originários. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzCGYrzdX3g>. Acesso: 27 set. 2023.

<sup>80</sup> Vídeo: **A invisibilidade trans.** O vídeo é uma entrevista de uma jovem trans chamada Fernanda de 19 anos que relata as dificuldades encontradas por ela em sua vida diária. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8yadkCU86zA>. Acesso: 27 set. de 2023.

<sup>81</sup> Documentário: **Mulheres negras:** projetos de mundo. O documentário apresenta as vozes de nove mulheres apresentando questões do que é ser negra no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lz479wZxKW0>. Acesso: 27 set. 2023.

professoras apenas uma conseguiu assistir os três, as demais só um ou dois, mas isso não afetou os debates, porque elas apresentaram as suas percepções a partir do que vivenciam.

Nesse diálogo o que ficou perceptível é que elas consideram o conhecimento fundamental para a desconstrução de estereótipos e pré-conceitos já estabelecidos na sociedade. O termo conhecimento utilizado por elas, não tem relação única com o que é considerado científico, em suas falas identificaram o conhecimento como algo histórico, vivenciado, algo que deve ser conhecido, compreendido, sabido, e que é gerador de mudanças,

*O principal ponto está no conhecimento. Como que esse conhecimento ele é chegado a cada sociedade, a cada grupo feminino e a cada mulher. Porque é a partir do conhecimento que é chegado a elas, tem como se um despertar. Um despertar.... é outras visões. Porque aquela visão ela dá engajamento, ela dá ânimo para provocar. Provocar a descoberta em outras mulheres para ir atrás de novas descobertas, para ir atrás de novos objetivos e mudanças. Principalmente, o principal ponto da mudança, eu acredito que está sim atrelado muito ao conhecimento. A... como que essas mulheres.... a qual conhecimento, tanto na...[em relação]com a história, com as histórias (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Para elas é a falta desse conhecimento, de como desencadearam os processos históricos de embate e lutas que faz com que as pessoas não reconheçam o feminismo como um movimento necessário na sociedade,

*Eu vou complementar, [...] o que ela [Nise da Silveira] falou em relação ao conhecimento. Que nós vemos hoje uma situação com mulheres brancas é que elas nasceram, se a gente falar da atualidade, e já encontraram tudo pronto. Então, o desconhecimento faz com que as pessoas acreditem que sempre foi assim, não foi sempre assim. Mas precisa complementar, além do conhecimento, com a sororidade e a empatia, porque para aquelas mulheres brancas: Oba, está tudo certo! Foi... apesar, ainda se tem muitas dificuldades. Foi tudo certo, é sempre assim, mas isso não alcançou igualmente as mulheres negras, as trans, as indígenas e por isso, elas, as mulheres de classe média branca também não podem, mesmo que elas tenham alcançado o que elas queriam, achar que tá tudo bem, porque a gente precisa fazer exercícios, de se colocar no lugar do outro (Leodegária de Jesus, transcrição de 27 de maio de 2023).*

As docentes apontaram para a necessidade de um caminhar constante entre mulheres brancas, negras, indígenas, trans e travestis para uma via possível entre o feminismo e a luta por direitos igualitários. Além disso, reconhecem a importância do ensino de História para a busca desse conhecimento,

*Eu tenho uma visão que nós enquanto mulheres e professoras, e, principalmente, da disciplina de História. Nós temos uma responsabilidade muito grande em nossas mãos. Porque todo ano passam muitos alunos, pelas nossas mãos. E que tipo de conhecimento nós estamos levando nosso alunado para que eles se sintam provocados e para que eles comecem a debater sobre essas questões? [...] Então nós, enquanto professoras, educadoras, nós temos que a todo momento... Pedindo pesquisa ou levando para a sala de aula personalidades indígenas, trans, negras, para que eles tenham conhecimento que essas mulheres existiram, terem conhecimento das lutas pelas quais elas tiveram que passar, para que hoje, talvez eles já consigam gozar de algum benefício. Então tá nas nossas mãos esse conhecimento. E esse conhecimento é por meio da internet, é por meio dos livros, da pesquisa, é bem vasto (Christine de Pizan, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Numa segunda parte exibimos dois vídeos que tratavam especificamente sobre as mulheres trans e travestis. Os vídeos foram: o discurso da deputada federal Duda Salabert (PDT)<sup>82</sup> rebatendo a fala transfóbica do deputado Nikolas Ferreira (PL) e a música *Mulher* da cantora Linn da Quebrada<sup>83</sup>. Nesse momento, em específico, apesar delas afirmarem nas discussões, a necessidade de se desenvolver trabalhos destinados a erradicação do preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+, sentimos um imenso desconforto por parte delas, sobretudo durante o clipe da cantora Linn da Quebrada.

As análises continuaram abarcando todos os vídeos vistos. Uma delas pondera que,

*É, sobre os vídeos que eu assisti. O primeiro deles [...] sobre aquela mulher trans. Então a dificuldade, que as mulheres trans enfrentam. Então, lá no vídeo foi mostrar coisas que a gente já é meio que sabia, que elas não têm oportunidade de emprego, que elas são... que elas sofrem preconceito. Que a maioria das mulheres trans, o emprego que elas conseguem é na prostituição. Então que isso é uma situação muito difícil. E que essa realidade tem que ser mudada. Então isso a gente trazer para a sala de aula, que a gente sabe que na sala de aula tem muitos alunos que são trans. Então, a gente trazer essa questão da sala de aula, para debater, para discutir, para que? Para que acabe, [...] que as pessoas abram a mente. Para poder acabar de vez com o preconceito contra as pessoas trans. (Cora Coralina, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Algumas delas apresentaram possíveis práticas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, a partir dos vídeos assistidos,

<sup>82</sup> Discurso da deputada federal Duda Salabert (PDT)<sup>82</sup> rebatendo a fala transfóbica do deputado Nikolas Ferreira (PL). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=00RoSTcZ3mg>. Acesso: 27 set. 2023.

<sup>83</sup> Música *Mulher*, Linn da Quebrada, Álbum Blasfêmea, (2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-50hUUG1Ppo>. Acesso: 27 set. 2023.

*Então, assim, uma estratégia bacana se for montar uma aula, é preparar um vídeo com dados de mortes. Com esses dados aí que [pensando] essas pessoas.... A expectativa de vida é 30 anos. Mas por que acontece isso? Por causa do preconceito. O preconceito começa onde? Começa desde pequeno aquelas pessoas não aceitando. Então eu acho que trazer essa realidade, esses dados para os alunos, para a sala de aula, ajudam bastante (Cora Coralina, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Nos relatos percebemos que elas reconhecem a importância de se trazer para a sala de aula o debate, mas, ainda o que prevalece, e que foi perceptível pelas expressões faciais e corporais, são estereótipos e estigmas com relação as mulheres trans e travestis.

Acreditamos que isso esteja relacionado principalmente, à questões religiosas, pois, em algumas falas iniciavam com a frase: “*Eu sou evangélica*” e complementavam “*portanto, não concordo, mas respeito*”. Atrémos isso também a questões políticas, pois, duas professoras já no término do primeiro encontro<sup>84</sup> declararam-se bolsonaristas para as demais.

Essas questões relacionadas à sexualidade e as relações de gênero são fundamentais de serem apresentadas porque elas nos mostram o que as professoras pensam sobre isso e de que maneira isso afeta a sua prática em sala de aula, já que “carregamos” diversos estigmas conosco.

A autora Berenice Bento afirma que a escola é uma das principais instituições que garante a reprodução da heteronormatividade (Bento, 2011) e que: “[...] é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido [...]” (Bento, 2011, p. 555).

A escola é também uma das principais instituições que reproduz as relações de gênero. Mas não somos um corpo isolado, somos atravessadas por todas as questões e embates que a sociedade vivencia. Portanto, não basta “culpar” as professoras por esses estereótipos. É necessário fortalecer os espaços de formação, problematizando e compreendendo a configuração de como essas verdades são produzidas. Um primeiro passo, através das diferentes lutas históricas, para a transformação dessa realidade já foi dado. Mas, é preciso ampliar os debates nas salas de aula e ir além disso, porque só isso não basta.

---

<sup>84</sup> No final dos dois encontros foi oferecido lanche para as professoras no intuito de descontrair, e em agradecimento por terem aceitado participar. Durante esse momento elas prosseguiram o diálogo de forma bastante descontraída e continuamos a observar as suas reações e falas. Assim como nos intervalos o assunto girou em torno da temática e do movimento conservador que atingiu a sociedade e as escolas. Foi nesse momento que a questão política partidária, com relação às escolhas de cada uma apareceu.

Avançando as conversas no segundo encontro foi exibido para as professoras um vídeo que tratava exclusivamente do pensamento decolonial<sup>85</sup>, e as discussões desenvolveram-se sobre como essa perspectiva pode contribuir para a disciplina de História. Com relação ao “o que é pensamento decolonial”, duas afirmaram que já tinham ouvido falar a palavra mas, não sabiam conceituar e nem de que forma desenvolver uma atividade dentro dessa perspectiva.

Já terminando o encontro foi questionado às participantes se elas conseguiriam, em todos os momentos históricos, apresentar a história de diversas mulheres,

*Bom, eu não... Eu não diria necessariamente em todos, mas, eu acredito assim que dentro de grande maioria. Porque a gente vai trabalhar um determinado assunto[...]. E aquela sociedade ela não era formada unicamente por homens, tinha as mulheres. Então é necessário que nós desenvolvamos a visão dos alunos a enxergar as mulheres também mesmo elas estando entre aspas, ocultas ali. Mesmo que elas não estejam explícitas dentro daquele assunto. [...] Então, dependendo do assunto do conteúdo que você vai trabalhar, sim, com certeza é necessário voltar esse olhar para uma obscuridade que não esteja explícita ali, que é com relação às mulheres (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).*

A professora destaca em sua fala como as narrativas são construídas e resultam num processo de subalternização da presença feminina na história e como ela transmite isso para a classe,

*Mas eu sempre faço esse exercício de buscar onde estavam as mulheres. Porque ninguém conta [...]. Aí, eu sempre falo para os meninos, não está aqui, não é porque não existiam. Porque ninguém contou, não permitiu que contassem. [...] Mesmo quando aparece, é muito pouco, são detalhes, são assim mulheres secundárias. Então a gente tem que se aprofundar para achar. [...] só que os meninos não fazem esse aprofundamento é a gente que tem que trazer. Então eu procuro sempre fazer esse exercício e trazer e falar para eles mesmos, como imaginam que era a vida dessas pessoas, dessas mulheres (Leodegária de Jesus, transcrição de 27 de maio de 2023).*

E expressam os sentimentos que sentem ao perceberem-se como mulheres e como isso afeta as relações sociais,

*Parece que você tem menos valor se você não é a esposa de fulana, filha de ciclano e irmã de beltrano. [...] as pessoas acham que isso é bobagem. [...] Eu aprendi, acho que até chato de falar, “nossa é porque eu sou mulher”, porque é. Porque tudo agora eu falo, porque eu sou mulher, porque é. [...] e a mulher foi excluída todo o tempo e a gente*

---

<sup>85</sup>Vídeo **O que é pensamento decolonial?** Rachel Cecília de Oliveira Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RpEY\\_aJgYUI&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=RpEY_aJgYUI&t=3s). Acesso: 28 set. 2023.

*precisa estar...instigando* (Leodegária de Jesus, transcrição de 27 de maio de 2023).

Como pergunta final foi solicitado que elas comentassem suas impressões gerais acerca dos encontros, se consideravam que eles foram produtivos, se algo as incomodou para o seu pensar enquanto professoras da Educação Básica e se elas aceitariam fazer parte de um grupo de professoras que (re)pensam as suas práticas através de estudos e leituras diversas. Houve consentimento e algumas frisaram a importância de se reunir e trocar experiências: “*Se reunir e a partir daqui a gente se unir mais para trocar conhecimento, A gente agrega e aplica* (Christine de Pizan, transcrição de 27 de maio de 2023).

E ainda,

*Eu acredito que Caldas Novas precisa de ter mais aproximação. [...]Eu acredito assim que... Um trabalho de grande valia para você Juliana. E.....principalmente, por estar ampliando e estendendo para nós. Porque de qualquer maneira ela está também estendendo a oportunidade. Então, a gente sempre está lidando com isso, porque a gente faz a especialização. Às vezes, para não faz um aperfeiçoamento de vez em quando, na área de História, acho que nem que todos os professores fazem, uns não fazem* (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).

Nessa fala a professora destaca a relevância de se estabelecer elos, entre aquelas que continuaram uma pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu* e relata a troca de experiências. Ao reafirmar a nossa postura enquanto professora de Educação Básica, concordamos que a formação continuada se dá em todos os espaços sociais e que essa deve ser constante através de um (re)pensar contínuo de nossos saberes, práticas e também dos estereótipos que carregamos.

No próximo tópico arrolamos como os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo, para isso nos embasamos em Laurence Bardin (1977) com categorias temáticas.

## **2.5.2 A análise de conteúdo e o pensar das categorias**

Como já referenciado, para o tratamento dos dados obtidos nos embasamos como metodologia na análise de conteúdo da autora Laurence Bardin. Recorremos ao uso de categorias que foram pensadas previamente a partir da contextualização, dos objetivos e dos aportes teórico-metodológicos nos quais nos fundamentamos.



Além disso, ao pensar e criar as categorizações previamente tivemos a possibilidade de conduzir as discussões do grupo focal a partir daquilo que queríamos que fosse debatido e/ou explicitado. Se o intuito era analisar a forma como as professoras constroem os seus saberes e desenvolvem as suas práticas acerca da participação feminina na História, precisávamos que as discussões girassem em torno dessa temática para compreendê-las.

Laurence Bardin nos afirma que a busca pela compreensão de uma determinada mensagem é antiga e que as primeiras tentativas de compreendê-las era para entender o que “Deus estava dizendo”, através da decodificação de sinais, símbolos, metáforas e parábolas (Bardin, 1977). Portanto, a análise de conteúdo busca compreender aquilo que as palavras querem dizer (Pêcheux, 1973, *apud* Bardin, 1977), a busca pelo sentido. Que para a autora,

[...] implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (Bardin, 1977, p. 15).

José Raul de Sousa e Simone Cabral Marinho dos Santos em seu texto *Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer* (2020) asseguram que a utilização da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa é muito profícua pois: “A pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais” (Sousa; Santos, 2020, p. 1398). Se a análise de conteúdo procura descobrir o que as palavras querem dizer, o seu sentido, a pesquisa qualitativa centraliza-se na linguagem, tendo como ponto central o seu interesse voltado para o indivíduo, suas relações com o meio em que vive e nas suas relações sociais com outras pessoas. Portanto, a análise de conteúdo, na visão de Laurence Bardin,

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativo às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38).

Com isso, propomos analisar a mensagem vinculada as condições contextuais de suas produtoras, ou seja, compreender aquilo que foi dito e não-dito pelas professoras acerca da temática, o sentido e, como isso foi elaborado a partir do que é vivenciado por elas nas suas relações sociais.

A análise de conteúdo também nos possibilita a utilização de diferentes instrumentos e técnicas para a coleta de dados, aliás, é recomendado que se faça isso, pois nos favorece na organização de um conjunto de argumentos onde poderemos nos aprofundar na pesquisa. Por isso, além do grupo focal realizamos, para a coleta de dados, um questionário *online*. Esse questionário além de nos fornecer um conhecimento acerca do perfil do grupo auxiliou a investigação ao cruzarmos informações pessoais e profissionais sobre as participantes, possibilitando uma análise mais ampla ao contextualizarmos as suas falas.

Como explanado nas linhas acima, ao escolher as categorias previamente e utilizando-as para a organização do grupo focal nos possibilitou um suporte maior acerca do que queríamos que fosse discutido nas reuniões, além de favorecer um direcionamento acerca da temática proposta. Isso é indispensável para a pesquisadora pois, não corre-se o risco de gerar imprevistos indesejados. Pensar previamente, remete a uma organização e estruturação necessárias ao que quer que seja investigado. Com isso, as categorias escolhidas foram:

- a- A formação docente para trabalhar a participação das mulheres na História;
- b- As práticas docentes na inserção da participação das mulheres na História;
- c- História Local: a valorização da história de mulheres nascidas em Caldas Novas;
- d- Visão das professoras com relação às mudanças dos guias do PNLD e da nova BNCC;
- e- O ensino de História e o pensamento decolonial;
- f- Possibilidades para a criação de um grupo de estudos de professoras de Humanas na cidade de Caldas Novas;

Essa última categoria foi pensada ao longo da organização dos encontros focais, pois percebemos na primeira reunião uma necessidade de se instituir um grupo de professoras da Educação Básica que estudasse e pensasse a educação a partir de uma perspectiva feminista e decolonial. Pois, como a autora bell hooks (2018) nos fala o feminismo é um movimento amplo e para todos e que nos auxilia na extinção de todas as opressões.

Isso demonstra que apesar de pensar previamente as categorias, durante a pesquisa, sempre originam situações onde deve haver um (re)pensar da mesma, situações inesperadas podem acontecer. Como mencionado, pesquisa é um caminhar constante um vai-e-vem que precisa ser retomado de acordo com as descobertas que vão sendo realizadas ao longo desse caminho.

Com as categorias pensadas e escolhidas, partimos para a organização do roteiro disponibilizado nas linhas acima. Elegemos recursos diversos para suscitar a discussão entre as professoras participantes. Durante o debate apareceram subcategorias as quais aparecem sob a forma de vocábulos e expressões que as professoras, ao longo dos encontros, discutiram. São elas: feminismos, gênero, a ausência das mulheres nos livros didáticos, a insuficiência de materiais para se trabalhar a presença das mulheres na história, o conservadorismo existente na política que afeta diretamente a prática delas, a participação das mulheres na política pública caldas-novense, a importância e responsabilidade do ensino de História e delas como professoras para que ocorram mudanças nas escolas e no pensamento.

Como já percebido apresentamos os levantamentos e descobertas acerca dessas categorias e das subcategorias, ao longo do texto da pesquisa, e em diálogo com as professoras que dela participaram. Ao mesmo tempo tentamos responder as questões que foram feitas na introdução: as professoras de História, por meio de suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, problematizam as relações de gênero que são construídas historicamente e socialmente, ou reafirmam padrões impostos pela sociedade? Como essas professoras têm pensado e desenvolvido, em suas aulas, a abordagem da participação das mulheres na História, suas lutas por direitos e representatividade nos espaços públicos? Quais práticas estão sendo planejadas por elas, a partir de quais saberes, e quais conhecimentos estão sendo debatidos e construídos nas aulas de História junto aos estudantes? O movimento de valorização do protagonismo das mulheres na história está acontecendo tanto na academia quanto nas escolas? Há uma relação entre esses lugares na contribuição para a desconstrução de saberes e práticas conservadoras tão determinantes da cultura do patriarcado?

Contudo, apesar de escolher não desenvolver as categorias e subcategorias separadamente, as apresentamos e discutimos de forma resumida nas considerações finais.

No próximo tópico abordamos os referenciais teóricos e epistemológicos em diálogo com as professoras participantes e como eles auxiliaram em nosso caminhar e no pensar dessa pesquisa.

### 3 A MONTAGEM DOS PONTOS: a História das Mulheres, currículo, formação de professoras, saberes e práticas docentes

Na verdade, arrisco-me a dizer que Anônimo, que escreveu tantos poemas sem cantá-los, com frequência era uma mulher.  
Virginia Woolf (1882-1941)<sup>86</sup>

Como escreveu a escritora inglesa Virginia Woolf, por muito tempo, as mulheres foram anônimas na história. Suas obras e feitos, a sua inserção na sociedade foram ignoradas, silenciadas, invisibilizadas, termos que constantemente são utilizados hoje pela historiografia para afirmar que as mulheres eram ANÔNIMAS.

No livro *Esperança feminista* (2022), Ivone Gebara declara: “Gosto de buscar a etimologia das palavras porque elas me convidam a renovar e a precisar seus sentidos” (Diniz; Gebara, 2022, p. 26). Concordamos com essa afirmação, então, ao fazermos uma rápida pesquisa tanto no dicionário quanto na internet percebemos que as palavras anônima e anômala têm a mesma origem no grego antigo: ἀνώνυμος (anonymos - latim)<sup>87</sup> e ἀνώμαλος (anomalous - latim)<sup>88</sup>, sendo as duas criadas a partir do prefixo grego de negação: α, an.

Talvez a autora tenha conseguido exemplificar aquilo que por tanto tempo está sendo escrito pela ciência da História, pois, anônima além de todas as especificações traz consigo os sinônimos de: “sem o nome da autora, de nome desconhecido, que não recebeu nome” (Houaiss, 2011, p. 60), além de alheio, estranho, desconhecido e incógnito. E a palavra anômala: “fora da ordem, da norma estabelecida, diferente do normal, anormal, atípico, [...] que não segue as regras” (Houaiss, 2011, p. 60), além de fora de lugar, estrangeiro.

Nos atrevemos a realizar uma conexão entre as duas palavras e complementar a fala de Virginia Woolf e dizer, que as mulheres, por muito tempo na história foram ANÔNIMAS e ANÔMALAS. Sendo derivadas do prefixo grego de negação, são sempre um não vir a ser relegadas a uma categoria de não existência.

Esse silenciamento, essa categoria de não existência foi sentida pelas professoras de História ao destacar que as mulheres “chegaram” depois de longos anos nos livros didáticos: “*Acho que essa chegada já foi tardia, na verdade, nos livros didáticos. De*

<sup>86</sup> Adeline Virginia Woolf (1882 – 1941) foi escritora, ensaísta e editora inglesa.

<sup>87</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/an%C3%B4nimo> . Acesso: 04 jan. 2024.

<sup>88</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/an%C3%B4mala> . Acesso: 04 jan. 2024.

*qualquer maneira, eles ainda não chegaram como deveriam. A gente tá ali, as mensagens para as mulheres em pequenos boxes, ainda não está assim, a mensagem principal*” (Leodegária de Jesus, transcrição 13 de maio de 2023). E reconhecem o papel dos movimentos sociais e do feminismo para a “inclusão” dessas histórias nos livros,

*Para eles, para esses fatos chegarem, eles chegaram através de alguma provocação. Não chegam simplesmente.... Pouquíssimas coisas são colocadas nos livros de maneira formal. Ou porque tem que ser colocado. Essas, principalmente com relação ao movimento feminista, eles só chegaram nos livros didáticos que é ensino mais... que é chegado de maneira mais formal, porque houve provocações* (Nise da Silveira, transcrição de 13 de maio de 2023).

A despeito dessa concordância, as mulheres na história, ainda são anônimas e anômalas, e estão às margens, mesmo aquelas que não romperam com as normas pré-estabelecidas, talvez, principalmente elas, porque não eram vistas de forma alguma. Estando às margens, a História das Mulheres teve um intenso impacto ao desvendar nas entrelinhas as suas histórias. Michelle Perrot aponta que,

As mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar, sem saber como elas mesmas as viam e as viviam, como fizeram, nestas circunstâncias, sobretudo os historiadores da Antiguidade, [...] ou da Idade Média (Perrot, 2005, p. 11).

A autora ainda realça que as mulheres somente apareciam nos documentos oficiais quando “perturbavam” a ordem, e que rastrear por uma história privada, familiar ou pessoal modificou o olhar das historiadoras e as conduziu na busca por novas fontes históricas. Essas fontes apontam essa narrativa de que, quando vamos escrever/produzir a História das Mulheres devemos em grande parte, imaginar através de análises dos documentos existentes, como elas viviam. Existe uma parede gigantesca de representações que foram escritas e descritas através de um olhar masculinizado sobre elas, e encontrar e desvendar nas migalhas, as histórias dessas mulheres é primordial para que reivindicemos uma história menos sexista,

É o olhar que faz a História. No coração de qualquer relato histórico, há a vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente. Escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério, que se dê à relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades (Perrot, 2005, p. 14).

Da mesma forma, que a História das Mulheres conduziu a um novo olhar na historiografia, ela, juntamente com os movimentos sociais, ocasionou mudanças na História ensinada nas escolas, ainda que de forma modesta. Devido a essas mudanças outras sujeitas foram postas em evidência. Essas sujeitas passaram a reivindicar seu lugar na História, na historiografia e, principalmente, na História ensinada.

Portanto, ao analisar os saberes e práticas construídas e desenvolvidos pelas professoras acerca da participação feminina na História, discutiremos como essas modificações que ocorreram/ocorrem através de embates e tensões nas sociedades devem ser pensadas e articuladas para a formação das professoras de História. Ainda, como essas tensões envolvem a produção dos currículos e de que forma elas afetam o ser - fazer professora. Ao compreender como esses saberes e práticas docentes são influenciados por sua história de vida, suas vivências sociais, por sua formação inicial e continuada, entenderemos como elas se apropriam desses conhecimentos e os levam para a sua prática docente.

É primordial também acrescentar que como há uma luta constante no ensino de História por outras histórias, entendemos que a formação contínua se faz imprescindível. É preciso pensar na escola, na comunidade escolar e nas professoras sob outro olhar, na relação constante entre realidade, currículo, formação de professoras e saberes docentes. Pois, a colonialidade sustenta os padrões de poder existentes e uma formação contínua que se embasa na perspectiva decolonial é,

[...] el proceso cultural de superación de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. La decolonialidad es una especie de descolonización – *ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica* – cultural que rompe con las cadenas mentales (culturalmente invisibles) que nos mantienen rehenes de la visión y pensamiento - *eurocéntricos/norteamericanos* - que “naturalizan” los varios patrones globales de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza (Silva, 2013, p. 479 – 480, grifos do autor).

A colonialidade está presente nas nossas ideias e práticas sociais sustentando os padrões de poder existentes, dentre eles o patriarcado e a manutenção das funções sociais atribuídas aos homens e mulheres. É o que verificamos na fala a seguir,

*Eu penso assim, que a mulher, ela não pode ser igual tudo ao outro, ao homem. Ela tem as diferenças. É claro que muita coisa precisa ser mudada. Ela tem que sentir igual a própria música [referência à música Desconstruindo Amélia- Pitty] colocou o ser, é o ser mulher. Só que ela...É, em alguns momentos, a mulher, ela é diferente, ela vai sempre ser diferente, entendeu do homem? Entendeu aquele papel da mulher*

*em casa, aquele papel da mulher, de cuidar dos filhos. Do papel de cuidar do lado do marido, eu acredito que é válido. Não, é claro que, não desmerecendo outras coisas, mas é válido e vai ser sempre assim, entendeu? Precisa ser* (Nise da Silveira, transcrição de 13 de maio de 2023).

Ainda há uma visão de que as mulheres são responsáveis pelo ato de cuidar. Cuidar da casa, dos filhos e do marido e, isso não é visto como uma construção histórico-social e cultural. As funções sociais tanto de homens quanto de mulheres ainda são consideradas naturais, por esse motivo, devem ser mantidas. Associam as questões biológicas ao cuidar, entendem que elas nasceram para executar essa função naturalizando-a e não as compreendem como construções históricas e culturais.

Já com relação ao ser feminista,

*Eu não me considero feminista, não. Eu acho que as feministas são bem mais avançadas do que eu. Eu me considero um pouco... É, não diria medrosa, tradicional. Mas, acho que as mudanças influenciaram muito, as mudanças aconteceram muito com a influência das feministas e a Rita Lee é um exemplo disso* (Nísia Floresta, transcrição de 13 de maio de 2023).

Ainda há uma não compreensão com o termo feminismo e ser feminista, isso está associado aos rótulos e estereótipos que foram atribuídos às feministas no início do movimento. Reconhecem que o feminismo é a luta por direitos, mas, acreditam que o termo possa, hoje estar ultrapassado, frente às lutas das mulheres que consideram ser diferentes daquelas do final do século XIX e começo do XX,

*Porque eu acho assim, é uma visão minha sabe bem simples, assim. Feminismo, ele nasceu, foi esse termo, nessa fala, foi quando as mulheres que faziam as coisas que a gente faz hoje, que não faziam no século passado. É porque era só ficar em casa, cuidando dos filhos do marido. Então as mulheres que faziam um pouco além disso, elas eram chamadas de feministas. Então, a meu ver, hoje esse termo nem cabe. Assim, porque a gente já faz tanto, tanta coisa que só os homens faziam. Então, se porque se fosse diferente, não teria nascido essa palavra* (Lélia González, transcrição de 13 de maio de 2023).

Nesses momentos, percebemos que as falas são ambíguas, mesmo reconhecendo a importância do movimento feminista para as conquistas das mulheres e para as mudanças que ocorreram no ensino de História com relação a essa participação. Ainda veem que as funções atribuídas aos homens e mulheres na sociedade devem ser mantidas em alguns casos porque não as consideram como uma construção histórico-social; admitem que o termo “feminismo” possa estar ultrapassado e que não se encaixa na

atualidade frente aquilo que já foi conquistado pelas mulheres. O autor Manuel Castells faz esse mesmo questionamento e responde,

Se o feminismo é tão diversificado a ponto de incluir nos movimentos mulheres que não se consideram feministas, chegando até mesmo a opor-se ao termo, será que faz sentido manter esta palavra [...] ou até mesmo reivindicar a existência de um movimento feminista? Apesar de tudo, acredito que sim, [...]. O feminismo dilui a dicotomia patriarcal homem/mulher na maneira como se manifesta, de formas diferentes e por caminhos diversos, nas instituições e práticas sociais. Agindo assim, o feminismo constrói não uma, mas muitas identidades, e cada uma delas, em suas experiências autônomas, apodera-se de micropoderes na teia universal tecida pelas experiências adquiridas no decorrer da vida (Castells, 1999, p. 237–238).

O feminismo expandiu-se em diversas correntes para abarcar todas as reivindicações das mulheres, ao mesmo tempo em que cumpre desvelar todas as tramas do sistema patriarcal. Assim sendo, o termo feminismo é tão atual quanto sempre foi, uma vez que a luta por direitos ainda não cessou.

Essa ambiguidade reflete a presença da colonialidade em nosso pensamento. Apesar de tentarem se desvencilhar de estereótipos que foram sedimentados ao longo dos anos a respeito das mulheres, é extremamente difícil assumir uma postura diferente ou construir um olhar outro daquele a que fomos educadas e socializadas para pensarmos e agirmos.

Na tentativa de entendermos como a colonialidade está presente em nossos saberes e práticas e no enalço por um distanciamento, buscamos uma aproximação com o pensamento decolonial, nos apropriando do termo *decolonialidade* e não *descolonialidade*. Como assegura Vivian Matias dos Santos,

O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo *descolonización* é utilizado para referir-se ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim às administrações coloniais [...] (Santos, 2018, p. 03, grifos da autora).

Portanto, não é só a supressão da letra “s”, tem um caráter epistêmico e ontológico, pois: “A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação” (Santos, 2018, p. 04). A colonialidade se refere às estruturas de hierarquização e dominação trazidas pelo processo de colonização que ainda estão presentes nas relações sociais e fazem parte do nosso cotidiano. Principalmente, na hierarquização das relações de poder onde há a manutenção de estereótipos e pré-conceitos: o indígena ainda é o selvagem; o



negro ainda é o boçal; a mulher ainda deve ser submissa e ser a responsável por cuidar; dentre outros.

Em vista disso, decolonizar o nosso pensamento não só na pesquisa enquanto sujeitas pesquisadoras, mas nas nossas práticas enquanto professoras da Educação Básica se faz necessário.

### 3.1 “Não sou eu uma mulher?” Em busca de uma prática decolonial e interseccional para o ensino de História

Não sou eu uma mulher?

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher?

Sojourner Truth, 29 de maio de 1851.<sup>89</sup>

No ano de 1851, Sojourner Truth<sup>90</sup>, a pregadora pentecostal, ativista abolicionista e defensora dos direitos das mulheres, pronunciou o seu discurso improvisado na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, na cidade de Akron. Ao questionar “Não sou eu uma mulher?” (1851), abafou as vozes dos homens que zombavam das mulheres ali presentes, e calou a voz das mulheres brancas, participantes de um movimento feminista incipiente que eram contrárias às discussões de raça e classe. Trouxe à tona os problemas enfrentados não só pelas mulheres negras, mas por todas aquelas que foram silenciadas ao longo dos tempos. Ela, em seu grito, nada mais nada menos estava relatando a sua experiência enquanto mulher negra e ex-escravizada na sociedade estadunidense; que se assemelha a experiência vivenciada por uma multidão de mulheres até hoje. Evocar o discurso de Sojourner Truth é visibilizar e afirmar as lutas dessas mulheres que por tanto tempo foram/são estigmatizadas.

<sup>89</sup> Trecho da reportagem **Angela Davis: a potência de Sojourner Truth**, de 26 de novembro de 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/>. Acesso: 23 maio 2022.

<sup>90</sup> Nascida Isabella Baumfree, em 1797, escravizada na cidade de Nova Iorque, se autodenominou Sojourner Truth - Peregrina da Verdade.

Respondendo a Sojourner Truth mais de 170 anos depois: SIM! Você é uma mulher! Não obstante, tantas outras mulheres que foram subalternizadas por essa sociedade que vivemos não as considerarem mulheres, vocês são mulheres. Parece estranho ter que afirmar isso, mas ao observamos e analisarmos o noticiário diariamente, presenciemos inúmeras situações de violência e de não existência. Com relação à violência contra a mulher, os dados coletados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, relativos à violência letal e sexual contra meninas e mulheres, indicam que,

Os dados preliminares de violência letal contabilizam 1.319 mulheres vítimas de feminicídio no último ano, decréscimo de 2,4% no número de vítimas; e 56.098 estupros (incluindo vulneráveis), apenas do gênero feminino, crescimento de 3,7% em relação ao ano anterior. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 02).

Dados esses que são relativos ao período pandêmico do ano 2021 e foram coletados a partir dos boletins de ocorrência dos 27 estados do Brasil, e indicam um recuo no número de feminicídio, mas um aumento nos casos de estupro em comparação ao ano de 2020.

O próprio documento afirma, em nota de rodapé, que muitos casos que estão qualificados como homicídio doloso, após a investigação poderão ser qualificados como feminicídio, aumentando essa proporção que já é gigantesca. Apesar de serem dados extremamente importantes eles não especificam a raça e a classe social das vítimas, já que sabemos que quando interseccionamos esses dados às diferenças entre raça e classe social são exorbitantes.

Já no Atlas da Violência 2021<sup>91</sup>, os dados catalogados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) registram que, em 2019, foram assassinadas no Brasil 3.737 mulheres, dessas 66% eram negras. Esse documento mostra que entre 2009 e 2019 o total de mulheres negras assassinadas subiu de 2.419 para 2.468; e o de mulheres não negras teve um decréscimo de 1.636 em 2009 para 1.196. O risco de uma mulher negra ser vítima de feminicídio foi 1,7 vezes maior em 2019. É importante frisar que o documento não

---

<sup>91</sup>Dados do IPEA-Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9619-pb8atlasviolenciaversaodivulgacao.pdf>. Acesso: 27 jun. 2022.

trata o assassinato de mulheres como feminicídio e sim homicídio, isso é um dado crucial a ser registrado porque indica a forma como a violência contra a mulher ainda é vista.<sup>92</sup>

O crime de feminicídio foi tipificado como crime hediondo por intermédio da Lei nº 13.104/2015. De acordo com Maria Fernandes Soares Fonseca, *et al.* “[...] feminicídio é todo e qualquer ato de violência proveniente da dominação de gênero e que é praticado contra a mulher, ocasionando a sua morte.” (Romero, 2014; *apud* Fonseca, *et al.*, 2018, p. 56).

Feminicídio é o crime cometido contra a mulher por razões da condição de seu sexo e que se manifesta nas relações de poder entre os gêneros. Ainda em algumas reportagens e nos noticiários, apresentam-se casos de feminicídio como crime passional, como se as pessoas que matam, matam porque amam demais, e não porque sentem um ódio pelo fato de não poder mais usufruir do corpo daquela mulher, como dono. Tipificar o crime como feminicídio e não homicídio visa contribuir para a construção de políticas de enfrentamento da violência contra as mulheres e na luta contra as desigualdades de gênero.

Ainda no documento citado, com relação à população LGBTQIAPN+, é registrado um aumento de violência de 5,0% de 2018 a 2019 contra homossexuais, e 37,1% contra bissexuais, não destacando o gênero e nem a classe social. O mesmo ocorre com a população indígena. Os números indicam que entre 2009 e 2019, foram assassinadas 2.074 pessoas, mas não indicam o gênero.

Esses dados são reveladores para afirmar que as mulheres negras, indígenas, trans e travestis, dentre tantas outras, ainda vivenciam em seu cotidiano as mais diversas formas de violência. Não estamos certificando que mulheres brancas não sofrem violência, elas também são vítimas, mas, a racialização e a generificação também são usadas para cometer crimes e violências contra as mulheres.

Para além da violência que sofrem por serem mulheres, ainda são atravessadas por questões raciais e de gênero. Essas violências são vivenciadas a partir de uma visão de não existência. Isso é comprovado quando surgem situações de violência com mulheres negras, trans e travestis que não ocorreriam com mulheres brancas.

Grada Kilomba relata em seu livro *Memórias da plantação* (2019) que quando tinha entre 12 e 13 anos foi ao médico em decorrência de uma gripe. Após a consulta o

---

<sup>92</sup> Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, qualifica como crime hediondo o assassinato de mulheres pela condição de seu sexo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso: 27 jun. 2022.

profissional se dirigiu a ela perguntando-lhe se não queria trabalhar para sua família por alguns dias, pois viajariam para o sul de Portugal onde haviam alugado uma casa e passariam férias. De acordo com o médico ela deveria cozinhar, limpar a casa e lavar as roupas.

A autora conta que saiu do consultório em estado de vertigem, pois ali, naquele momento, ela foi transformada na “servente *negra*” (Kilomba, 2019, p. 93, grifo da autora) e não vista como uma criança, ao mesmo tempo em que o médico se transformou no “senhor *branco* simbólico” (Kilomba, 2019, p. 93, grifo da autora). Ela se questiona se o médico fosse um homem negro e a paciente uma menina branca ele teria feito essa mesma pergunta? Ou até mesmo se nesse mesmo cenário ambos fossem brancos, teria ele feito a mesma pergunta? É assim que ela argumenta que, “[...] ‘raça’ e gênero são inseparáveis” (Kilomba, 2019, p. 94, grifo da autora). E nos questionamos se fosse uma criança indígena ou uma mulher trans e travesti, qual seria a sua reação? Não é por acaso que Elza Soares (1930-1922)<sup>93</sup> já entoava que, “A carne mais barata do mercado é a carne negra” (Yuka; Jorge; Capelletti, 1998)<sup>94</sup>.

Ainda não nos vemos da mesma forma, porque o nosso pensamento é colonizado. A propósito, dentro do próprio movimento feminista há uma relação de poder patriarcal, quando algumas demandas ou reivindicações dessas mulheres não são vistas e encaradas como legítimas. Visto assim, a ideia tão defendida de sororidade<sup>95</sup> como um sentimento universal, onde há uma irmandade entre as mulheres “cai por terra”. Oyèrónké Oyěwùmí (2021) declara que o que há é uma sororarquia, apesar da ideia de que a sororidade é global, as mulheres ocidentais – diga-se de passagem, mulheres brancas, ricas e de classe média – estão no topo da hierarquia.

Prosseguindo as nossas discussões sobre o processo de inexistência de uma parcela da população mundial, nos embasamos na socióloga argentina Maria Lugones (2019; 2020). Para ela o gênero é uma construção do sistema moderno colonial, o que ela chama de colonialidade do gênero e, que através da divisão do dimorfismo sexual separou os humanos x não humanos, levando as mulheres negras e indígenas a uma categoria de inexistência.

---

<sup>93</sup> Nome artístico de Elza Gomes da Conceição foi cantora e compositora brasileira. No ano de 2000 recebeu pela emissora BBC o título de maior cantora do universo. Em suas músicas denunciava às desigualdades existentes, principalmente, as sofridas pelo povo negro.

<sup>94</sup> Composição de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Capelletti, lançado pelo grupo em 1998 e regravação pela cantora em 2002.

<sup>95</sup> Conceito surgido dentro do movimento feminista, onde há a ideia de uma “suposta irmandade” entre as mulheres, *sóror* - latim *irmã* -, em contraposição a *frater* *irmão*- fraternidade.

Para Lugones, o patriarcado só esteve presente no continente americano a partir da chegada dos europeus que trouxeram consigo uma estrutura de dominação e exploração já definida, e que a impuseram para as nativas que viviam aqui. O gênero não foi, originalmente, um princípio organizador das sociedades nativas, ele foi imposto na tentativa de generificar e racializar essas sociedades onde os homens indígenas também se beneficiaram da dominação sobre as mulheres, além do que, era uma forma de educar as mulheres "não humanas" a se tornarem humanas. Para ela a colonialidade,

[...] não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, à autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda a forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade (Lugones, 2020, p. 57).

Esse pensamento é refutado pela antropóloga argentina Rita Segato (2012) que sustenta que aqui no continente já havia um patriarcado de baixa intensidade o qual foi modificado pelo colonialismo e pela colonialidade. Para ela, no mundo-aldeia – expressão que a autora utiliza: “[...] exacerbaram e tornaram perversas e muito mais autoritárias as hierarquias que já continham em seu interior – que são basicamente as de *status*, como casta e gênero” (Segato, 2012, p. 114, grifo da autora).

Segato pontua que nas sociedades indígenas e afro-americanas já existiam nomenclaturas de gênero inclusive de “práticas transgenéricas estabilizadas” (Segato, 2012, p.117), e comprova isso com a existência e a aceitação, nessas sociedades, de casamentos de pessoas do mesmo sexo. Isso confirma a existência do gênero nesse mundo-aldeia apesar de uma forma diferente daquela imposta pela modernidade ocidental.

Para ela a modernidade ao adentrar esse espaço, abalou e modificou as estruturas de uma sociedade onde, apesar da existência desse patriarcado de baixa intensidade, havia a complementaridade entre homens e mulheres, e não a suplementação de um sexo pelo outro. Já com a modernidade, houve a implantação de um binarismo onde há a complementaridade, a supressão de um sexo pelo outro dentro de um processo de hierarquização. Além disso, ocorreu a privatização do espaço doméstico, num lugar onde o doméstico também era público, transformando esses espaços e as mulheres em meros apêndices da sociedade (Segato, 2012).

Arlette Gautier assegura que,

[...] a colonização carrega consigo uma perda radical do poder político das mulheres, ali onde existia, enquanto os colonizadores negociaram com certas estruturas masculinas ou as inventaram, com o fim de conseguir aliados e promoveram a “domesticação” das mulheres e sua maior distância e sujeição para facilitar a empreitada colonial (Gautier, 2005, p. 718; *apud* Segato, 2012, p. 119-120, grifo da autora).

A colonização e com ela a colonialidade submeteu essas mulheres a uma posição não só de inferioridade, mas de não existência, ou inexistência. Independente dos pensamentos divergentes dessas autoras, com relação à existência ou não de um patriarcado antes da colonização, essas discussões são provocadoras e perturbadoras porque desnaturalizam as relações patriarcais de poder e questionam como essas se apresentam e afetam as nossas relações na atualidade.

As duas autoras são unânimes em comprovar que houve uma mudança nas estruturas das sociedades dos povos originários, e que “[...] a violência das relações patriarcais vivenciadas hoje pelos povos afro-americanos traz as marcas do legado colonial, sendo o gênero aspecto intrínseco à colonialidade” (Santos, 2018, p. 06).

A nossa intenção não é discutir se houve ou não o patriarcado na sociedade brasileira antes ou depois da chegada dos portugueses, mesmo porque esse não é o foco desta pesquisa. Os debates sobre esta problemática são bastante intensos, colaboraram e colaboram ativamente para a produção do conhecimento sobre os povos que foram subalternizados. Em nossas discussões a ideia defendida por Maria Lugones (2019; 2020), de que as mulheres negras e indígenas foram levadas a uma categoria de inexistência/não existência, é muito pertinente, embora a autora não cite as mulheres trans e travestis, e tantas outras, que também foram e ainda são relegadas a uma categoria de esquecimento.

Esse pensamento nos leva a examinar sobre quais espaços essas mulheres ocupam na sociedade, de que forma ocupam e como são vistas. Como as suas histórias são contadas e como as suas memórias são colocadas em evidência. A constatação da autora de que as mulheres indígenas e negras foram qualificadas como não humanas e, portanto, inexistentes, parece persistir na atualidade e, acrescentamos a esse grupo as trans e as travestis. É lógico que esse processo de não existência não ocorre da mesma forma como se deu na sociedade brasileira colonial, mas, há resquícios dessa visão. Prova disso são os dados de violência contra essas mulheres que crescem todos os anos citados acima.

As práticas sexistas tornaram-se muito mais complexas e difíceis de serem identificadas. As redes sociais alcançaram uma infinidade de mulheres que acreditam no

antifeminismo, que subjetivam discursos sexistas, corroboram com eles e os defendem. No entanto, devemos esmiuçar mecanismos para enfrentar essas questões e o pensamento decolonial é uma forma pois, já contribuiu e tem ainda muito a contribuir não só para os estudos feministas e de gênero a partir do Sul, mas, também com a educação. Conforme Cláudia de Lima Costa,

Os feminismos decoloniais, articulados por sujeitos subalternos, racializados, geralmente operam dentro de um referente epistemológico distinto dos modelos analíticos hegemônicos que historicamente estruturaram as relações entre centro e periferia (Costa, 2020, p. 324).

A partir de uma visão decolonial, não apenas teorizamos as questões de mulheres e as consideramos na produção historiográfica, mas também (re)contamos a história por meio de uma perspectiva diferenciada, a partir delas mesmas, não de uma visão masculinizada. É uma cisão da concepção do masculino que representa o conhecimento moderno universal, que ainda representa a razão. É trazer os coletivos femininos para o debate e não apresentar as histórias dessas mulheres de forma isolada porque se não mantermos a visão delas como exceção à regra dentro de uma sociedade sexista. É fazer um giro na análise das relações de poder existentes.

É o que afirmam Aléxia Pádua Franco *et al.* (2021), em seu texto *Marias, Mahins, Marielles, malês: mulheres na história e no ensino de História do Brasil*,

Por isso se faz necessário e urgente contar outras histórias. Histórias de mulheres como Dandaras, Marias, Mahins, Marielles cantadas da música da Estação Primeira de Mangueira. E tantas outras que construíram a história do mundo e do Brasil. Mulheres esquecidas, mulheres indígenas, mulheres africanas, mulheres camponesas, mulheres guerrilheiras, mulheres resistentes que foram negadas no seu protagonismo. MULHERES! Não é a sua inserção na história que se faz necessária, porque elas participam da história, mas, é a inserção desta participação nas narrativas históricas, **para contar as histórias dessas mulheres em ação e não em submissão** (Franco *et al.*, 2022, p. 200, grifo nosso).

É pensar as mulheres nas diferenças e em contextos diferentes (Piscitelli, 2002), não como uma categoria homogeneizada e única. É (re)escrever a história a partir de outros olhares, porque as experiências são diversas, e a experiência de um grupo não pode sobrepujar os demais. Para examinar as experiências dessas mulheres em contextos específicos trazemos para o debate a interseccionalidade que, conforme Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge,

[...] investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta

analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Apesar das professoras não se utilizarem do conceito de interseccionalidade em suas narrativas, apreendem as diferenças do movimento feminista tanto no início quanto na atualidade e reconhecem as suas singularidades, percebendo como as questões de classe e gênero estão interconectadas,

*Então, só que o feminismo ele é muito...Ele tem o seu lugar assim, por exemplo, as mulheres que lutavam para trabalhar, eram as mulheres ricas. As mulheres que tinham pai rico, a filhinhas de papai, porque as mulheres pobres elas já trabalhavam há muito tempo. Então, quantas mulheres, é que tantas mulheres brancas, principalmente as negras, já trabalhavam há muito tempo, então muita coisa que as feministas reivindicavam as mulheres pobres já faziam. Ela trabalhava fora, que era solteira, que é viver, morar mal, que é a que se separava, ou porque apanhava, voltava para casa da mãe, porque era pobre. Então, assim, é muito, de classe mesmo (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Com a interseccionalidade entendemos que as categorias não sobrepujam umas às outras, estão interconectadas. Ela explica como as pessoas se posicionam de formas diferentes no mundo e nos auxilia na análise do social, não só as experiências individuais como também as experiências coletivas, porque nos ajuda a desvelar como as categorias de poder se estruturam e se relacionam.

Faz-se necessário conceber a interseccionalidade não só como teoria, mas na convergência entre teoria e prática. Isso é um desafio, porque, como já dito, temos o pensamento colonizado, e ainda consideramos que a teoria, e somente ela, molda a nossa prática. Além disso, a enaltecemos como um patamar inatingível para muitos.

Introduzir o pensamento decolonial e interseccional nas salas de aula nos traz a possibilidade de desenvolver no nosso cotidiano uma prática de enfrentamento às desigualdades enraizadas na sociedade, visto que nos instrumentaliza como detectar que desigualdades são essas e como elas se inter-relacionam.

Consequentemente, defender uma educação decolonial e interseccional que compreende como as relações sociais são permeadas por relações de poder e como essas relações de poder moldam o conhecimento e plasman as nossas subjetividades, torna-se premente.



Legitimar uma educação que traga para o debate as Histórias das Mulheres na luta e não em submissão, é problematizar as condições que as colocaram nesse processo de ocultamento e desvalorização, é mostrar os arranjos sociais que as assujeitaram historicamente.

E mais do que tudo é compreender que as vozes dessas mulheres devem estar em diálogo com e não sobre, é vê-las como sujeitas de sua própria história e não como objetos de pesquisa. Como nos ensina Michelle Perrot: “Precisamos traduzir os sinais, ler nas entrelinhas, captar as alusões, insinuarmo-nos nas brechas e nas rachaduras, apropriarmos dos espaços em branco e das meias-palavras” (Perrot, 2005, p. 99).

É imperativo nas brechas e rachaduras plantar as sementes e "trazer" para as escolas as histórias negadas, invisibilizadas, apagadas, e as suas contribuições para a sociedade. Isso requer uma atenção especial para as nossas práticas, exige um novo olhar epistemológico, impõe a necessidade de se construir práticas pedagógicas críticas, reivindica uma nova compreensão de sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária. Requer que nos decolonizemos!

### 3.2 “Não há nada de natural na história”: a cultura, os estudos culturais e o currículo

Não há nada de natural na história.  
Peter McLaren<sup>96</sup> (1997)

É através dessa afirmação que o canadense Peter McLaren (McLaren, 2000, p. 12) nos instiga a pensar sobre a construção política, histórica e social de *los olvidados* (os esquecidos) - como é dito por ele - da sociedade, ou como já mencionado, dos povos subalternizados, menção que fazemos à expressão utilizada pela teórica indiana Gayatri Spivak (2010).

Defensor da pedagogia crítica e do multiculturalismo revolucionário e grande pensador dos estudos culturais, McLaren sustenta que: “[...] o objetivo da pedagogia crítica é o de capacitar seus praticantes a falarem com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas e de contingências enraizadas [...]” (McLaren, 1997,

---

<sup>96</sup> Peter McLaren (1948 - presente) é um professor canadense que tem grandes contribuições no pensamento do multiculturalismo revolucionário e é considerado um dos fundadores da pedagogia crítica. É formado em Literatura Inglesa, pela Universidade de Waterloo, e em Educação pela Universidade de Toronto; é mestre em Educação pela Universidade de Brock e doutor em Estudos Educacionais também pela Universidade de Toronto.

p. 50). Para ele a pedagogia deve estar engajada a serviço das pessoas marginalizadas pela sociedade e pela desnaturalização dos estereótipos, e continua: “[...] a pedagogia crítica busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, antirracista, antissexista, anti-homófoba e anticolonialista” (McLaren, 1997, p. 50).

Para tanto, torna-se necessário qualificar os excluídos e transformar as desigualdades e injustiças, lutando por uma vida qualitativamente melhor para todos onde não há a exploração de uns por outros.

Essas são questões pertinentes a serem pensadas porque a escola deve ser mais do que um espaço onde se transmite conhecimentos; a prática das professoras requer mais do que aquilo que está prescrito nos currículos e presente nos livros didáticos; os debates que ocorrem no âmbito escolar não devem esconder os embates e as lutas vivenciadas pelas pessoas em seu cotidiano. Os ideais do multiculturalismo revolucionário e de uma pedagogia crítica demandam estar presentes em nossas formações, assim teremos condições de subverter e nos apropriarmos criticamente das normas que nos são impostas, dentre elas, o currículo prescrito.

Quando estudamos e falamos sobre currículo nos vem à compreensão de que as propostas curriculares não são neutras, elas se inserem num patamar onde há ideologias e contradições sociais e, portanto, os currículos são um “território em disputa” (Arroyo, 2013). Eles se inscrevem num dado contexto histórico, onde há disputas do que, o que, e como ensinar. Ainda bem que eles são um “território em disputa”, pois, são as tensões, embates e negociações que modificam o currículo e nos mostram que ele é passível de mudanças e alterações, que se articulam com os enfrentamentos que se desenrolam na sociedade.

Não há neutralidade na educação como já nos garantia o patrono da educação brasileira Paulo Freire (1987), concepção replicada por inúmeras pessoas, em sites e redes sociais. Às vezes nos interrogamos se as pessoas que postam esta ideia entendem a profundidade do que o autor estava nos dizendo, ou se nós professoras a compreendemos. E complementamos a sua afirmação: também não há neutralidade no currículo.

A produção do currículo, daquilo que é ‘obrigado’ a ser ensinado, dos conteúdos que devem estar nas “grades” de cada componente curricular situa-se dentro de um combate de forças invisíveis e visíveis. Apesar de utilizar aqui a palavra “grade” que dá a noção de algo fechado, trancado sem possibilidades de mudanças, acreditamos que essa “grade” pode e deve ser alterada constantemente.

Talvez possamos mudá-la (a grade) para percurso, como disse Miguel Arroyo em uma aula aberta para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais da unidade de Ibirité<sup>97</sup>. Para ele, a palavra currículo significa percurso. E como já foi dito, a sua produção se dá no âmago de um combate de forças invisíveis e visíveis. São essas forças que as alteram, são disputas acima de tudo políticas, porque são engendradas e constituídas por interesses. Especialmente a interesses de classes sociais e de movimentos sociais, da tentativa de manutenção e preservação do *status quo* ou da sua alteração.

Consideramos aqui como forças visíveis as manifestações dos movimentos sociais, a militância e o ativismo tão presentes hoje nas redes sociais. Aqueles embates e confrontos políticos que são vistos e presenciados através dos meios de comunicação, das mídias e redes sociais digitais. As forças invisíveis são aquelas que entranham-se dentro das escolas, nas salas de aula, quando as professoras selecionam e definem o que fazer e como fazer, com base não apenas nos currículos oficiais, mas também no contexto escolar em que atuam e em suas experiências e posicionamentos políticos, pedagógicos e historiográficos. São intenções que não são presenciadas pela sociedade de uma forma geral, mas estão presentes no cotidiano escolar.

Essas forças invisíveis estão nas práticas das professoras quando ensaiam contar outras histórias que não estão presentes no currículo. Ao serem questionadas sobre o currículo, as respostas das depoentes ecoaram unânimes, *“algo que eu faço direto e constantemente é sair do currículo. Às vezes a gente vai lá por uma necessidade, mas atrela a realidade a outros temas. E vai vinculando, uma coisa com a outra”* (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).

E continuam,

*Eu saio também direto, até porque sempre eu levo a questão das mulheres, por que que não tem? Por que da ausência? E trazendo assim... Eu percebo muitas vezes que os meninos não têm conhecimento nenhum. Não estão antenados nas coisas da atualidade, a não ser, eles são muito ligados à internet a coisas assim, mas notícias o que está acontecendo no mundo, eles estão totalmente alheios. Então, a gente traz informação para eles: é verdade? Mas? Eles não têm aquela curiosidade a não ser, a partir do momento. E aí eles discutem, debate com os colegas. Faço essa provocação de...em relação às diferenças homens e mulheres, o tempo todo com eles* (Leodegária de Jesus, transcrição de 27 de maio de 2023).

---

<sup>97</sup>Aula aberta realizada no dia 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_XEPxshsKw](https://www.youtube.com/watch?v=r_XEPxshsKw). Acesso: 20 de jun. de 2022.

Ao citar esse “não conhecimento”, a professora trouxe uma indagação importante com relação ao acesso e usos que se fazem da internet e das redes sociais. Em sua narrativa ela não quis afirmar que “as alunas não sabem de nada”, mas que na realidade, apesar de terem acesso a diversas informações não conseguem acompanhar, ou porque não têm interesse, ou não pesquisam, ou porque as informações não passam por um crivo crítico, ou porque acompanham *fake news*, o que está acontecendo hodiernamente.

Na aula aberta proferida pelo professor Miguel Arroyo (2021)<sup>98</sup>, ele reiterou que apesar de vivermos em um tempo de disputa de currículo, estávamos também em tempos de proibição de discutir e disputar o currículo, em tempos autoritários<sup>99</sup>. Tempos de retrocessos que se sucederam após o golpe da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Então, se faz necessário radicalizar! Radicalizar a formação docente, radicalizar o campo das disputas do currículo.

Para Arroyo, os avanços do currículo foram possíveis dentro de um Estado democrático de direito<sup>100</sup>, e durante a sua fala estávamos vivendo em um Estado de exceção, onde perdíamos os direitos e as garantias já consolidadas<sup>101</sup>. O professor defendeu ainda que vivemos uma repolitização dessa disputa e que devemos reaprender a resistir porque todas as disputas são políticas. Vivemos em tempos de (re)disputar o currículo!

Malgrado a mudança de governo ainda se presencia ataques às escolas e às professoras, fato que fica evidente nos relatos de situações vivenciadas por elas,

*Acontece sim! Da gente estar falando no caso assim de história. Principalmente, a gente que é professora de História, e ser questionada. Acontece! Principalmente se for tratar de política. Se for tratar de política, aí, talvez a diretora ou as pessoas...[...] Os meus alunos, vão e questionam, então é... a gente também tem que ser um*

<sup>98</sup> Aula aberta ocorrida no dia 24 de fevereiro de 2021 para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais, unidade de Ibirité.

<sup>99</sup> Na aula proferida pelo professor Miguel Arroyo ele esclarece que estávamos vivendo em um Estado de Exceção, inclusive usa a expressão “Estado de pandemia política”, no qual se refere ao avanço do autoritarismo com a eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Para ele as conquistas que foram alcançadas ao longo dos anos só foram possíveis dentro de um Estado democrático de direito, e essas estavam sendo extintas devido ao momento político vivido.

<sup>100</sup> Diversos direitos foram conquistados durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2003- 2016), como exemplo podemos citar as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam do ensino da cultura afro-brasileira, História da África de Indígena; a lei 11.340/06, conhecida como a Lei Maria da Penha que define a violência doméstica contra a mulher como crime; a lei 13.104/15 que tipifica o feminicídio como crime hediondo; dentre outras. Todas elas resultado da luta da sociedade.

<sup>101</sup> A palestra foi proferida em 24 de fevereiro de 2021, durante o governo do ex-presidente de extrema direita Jair Messias Bolsonaro. No dia 30 de outubro de 2022, foi reeleito pela terceira vez, o presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023-...).

*pouquinho, como se diz...perspicaz.* (Nisia Floresta, transcrição de 27 de maio de 2023).

E informes de abusos vivenciados durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro,

*Eu sofri na pele, porque é... assim, no ano passado não, dois mil e... ainda na época da pandemia já voltando com 50%, com os alunos para sala de aula. Eu tive um episódio bem é... desconcertante, bem assim desagradável, por parte de um pai de um aluno, branco, dos olhos azuis, eles são vindos do Rio Grande do Sul, são de extrema direita. E aí a gente foi falar sobre ditadura militar e ele não concordou. Ele foi na escola exigir que eu retirasse o termo ditadura das minhas aulas. Que eu tinha que falar regime. Não podia falar... regime... é ditadura militar, porque ele não concorda com isso. Ele disse que foi o melhor, é do relato de pessoas mais antigas da família, foi a melhor época que o Brasil teve. E até de professorinha eu fui chamada. Então, assim, todas as vezes lá na escola quando eu tô perto da coordenadora pedagógica que aparece o nome ditadura ela olha para mim, “a professorinha”. Tá vendo (nome da professora) o que você teve que passar (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Esse fato relatado pela professora não é um caso isolado. No estado de Goiás o deputado federal da extrema-direita Gustavo Gayer (PL) incita em suas redes sociais a perseguição contra professoras. O referido deputado se apresenta nas redes sociais como defensor da Escola sem Partido e propaga diversas *fake news*. Inclusive é administrador de um site<sup>102</sup> criado sob o pressuposto de denunciar docentes doutrinadoras.<sup>103</sup>

Essas questões comprovam que os embates e lutas não cessaram, portanto, devemos sim radicalizar! Radicalizar no sentido de ser libertadora, por que,

A radicalização [...], é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. [...] Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (Freire, 1987, p. 25).

<sup>102</sup> O referido site denomina-se Instituto Nossos Filhos, e há nele um link para que a família, discentes e responsáveis possam fazer denúncias contra professoras. Para fazer a denúncia é necessário realizar um cadastro, isso indica que possivelmente, a pessoa cadastrada será pesquisada em suas redes sociais. Além disso, na fala do vídeo de abertura é explícito pelo deputado que deve ser escrito o nome da instituição escolar e a disciplina na qual pretende-se fazer a suposta denúncia. Isso demonstra que para ele não basta denunciar, mas também que pretende expor não só a instituição escolar, como também a discente. Disponível em: <https://institutonossosfilhos.com.br/>. Acesso: 17 ago. 2023.

<sup>103</sup> Fato recente é o da demissão de uma professora de História da Arte de uma escola da cidade de Aparecida de Goiânia que foi exposta pelo deputado em suas redes sociais. Ver: SOBRINHO, Augusto. Professora é demitida após deputado criticá-la por usar camiseta com frase de Hélio Oiticica: 'Seja marginal, seja herói'. **G1** [online], Goiás, 08 maio 2023, Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2023/05/08/professora-que-foi-demitida-apos-deputado-critic-la-por-usar-camiseta-com-frase-seja-marginal-seja-heroi-diz-que-esta-recebendo-apoio-de-colegas-e-alunos.ghtml>. Acesso: 17 ago. 2023.

E como poderemos (re)disputar o currículo? Através de um movimento de radicalização e reação ao caráter controlador e padronizador não só das normas curriculares, da formação docente e, também de nossa prática em sala de aula. Como já dizia Fernando Brant e Milton Nascimento na música *Maria, Maria* (1978)<sup>104</sup>: “Mas é preciso ter força, / é preciso ter raça/ É preciso ter gana sempre/ Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria/ Mistura a dor e a alegria” (Brant; Nascimento, 1978).

O ser subalternizado sabe que está à margem, sabe em que posição se encontra na sociedade, por isso resiste. Como explica bell hooks: “Ora, as pessoas que são realmente oprimidas sabem disso, mesmo que não estejam engajadas numa resistência organizada nem sejam capazes de exprimir por escrito a natureza de sua opressão” (hooks, 2019, p. 40).

Nesse sentido, entendemos que estar à margem é ruim, é exclusão social. É um movimento político pensado e articulado há séculos contra a população subalternizada, e a luta é justamente para acabar com esse processo de subalternização e marginalização. Na verdade é esse entendimento de estar à margem que traz o sentido de resistência, a conscientização presente que nos faz ver, interpretar a realidade de forma diferente. Estar à margem de acordo com bell hooks é: “[...] fazer parte de um todo, mas fora do corpo principal” (hooks, 2019, p. 23). É ocupar todos os espaços de diferentes formas. Ou como afirma Grada Kilomba: “É o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo *sujeito*” (Kilomba, 2019, p. 69, grifo da autora).

É o Grito dos Excluídos e Excluídas<sup>105</sup> que ressoa na sociedade e denuncia as desigualdades sociais existentes no Brasil. E como não poderia ser diferente o ressoar dos movimentos sociais se transforma em ecos em nossas mentes, e nos faz refletir sobre que sociedade queremos e, como professoras que escola queremos. Foi esse ressoar que modificou e continua a modificar o currículo, a formação docente e as práticas educativas.

Se quisermos uma escola que valorize as habilidades e as experiências das alunas, precisamos pensar num currículo diferente e em uma formação docente que valorize o saber docente. Porque de certa maneira o currículo organiza o trabalho das professoras e

<sup>104</sup> Música **Maria, Maria**, composta por Fernando Brant e Milton Nascimento (1978). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEIS9cxplmA>. Acesso: 22 de jun. de 2022.

<sup>105</sup> Referência às manifestações que culminam todos os anos no dia 07 de setembro, após reflexões que ocorrem ao longo do ano, sob a liderança da CNBB-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e dos movimentos sociais a ela vinculados. O Grito dos Excluídos e Excluídas é um processo de reflexão em vista a uma cidadania ativa na construção de uma nova sociedade. Fazemos menção a essas manifestações para falar de todos os movimentos sociais que existem no Brasil: feminista, LGBTQIAPN+, MST, sem-teto, indígena, negro, sindicatos, dentro outros. Para saber mais: <https://www.gritodosexcluidos.com/>. Acesso: 14 jun. de 2022.

da instituição escolar. Ele organiza, mas não define de forma absoluta - apesar de uma grande tentativa por parte do Estado, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de materiais didáticos e de avaliações externas de controlar a prática educativa.

A nossa prática, o que decidimos fazer ou não em sala de aula, vai muito além do que está determinado pelo currículo oficial e seus derivados. Em última instância, somos nós que escolhemos os percursos que devemos seguir quando estamos organizando e planejando as nossas aulas e os projetos que desenvolvemos nas escolas.

José Gimeno Sacristán (2000) reitera que o currículo não é neutro e implica certo controle, ou seja, o Estado, através das normas curriculares, tem o interesse de controlar a educação escolar e estabelecer o que deve ser ensinado,

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. [...] O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (Sacristán, 2000, p. 107).

Ele implica controle, mas não quer dizer que seremos controladas efetivamente. A prática docente vai muito além do que está prescrito nos currículos. Sacristán destaca que o currículo por ser: “[...] resultado das diversas intervenções que nele se operam” (Sacristán, 2000, p. 101), se divide em níveis. Dentre esses, há o **currículo prescrito**, que é o currículo oficial que a rede de ensino determina e se apresenta em propostas curriculares, como no caso do Brasil, na Base Nacional Comum Curricular.

Esse é o **currículo apresentado**, através também dos materiais didáticos que são produzidos baseados nessas propostas, mas sabemos que ele é modificado pelas professoras, porque nas salas de aula o que ocorre é o currículo real que é o **currículo moldado** pelas docentes na relação com os estudantes; o currículo **em ação; realizado e avaliado** (Sacristán, 2000, p.104 – 106, grifo nosso). As professoras através de suas práticas, culturas e influências que vivenciaram ao longo de sua formação e de suas vidas e na relação com os diferentes sujeitos da comunidade escolar transformam esse currículo para além dos conteúdos.

José Gimeno Sacristán ainda destaca que o currículo é histórico e dinâmico,

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é **um objeto social e histórico** e sua peculiaridade dentro

de um sistema educativo é um importante traço substancial (Sacristán, 2000, p. 107, grifo nosso).

Se ele é um objeto social e histórico traz consigo os embates entre o que os grupos dominantes pretendem para a educação escolar e todas as lutas dos subalternos e marginalizados da sociedade. Grupos que buscam o seu direito, a sua história e a sua memória. Uma busca por uma história de pertencimento a uma nação que há tanto tempo lhes foi negada por visões estereotipadas, por uma narrativa histórica de não existência que predominou nos materiais escolares até os anos 1980, pelo menos. O que há é uma intensa disputa pelo poder.

A escola não é uma ilha isolada. As tensões que se apresentam não são aleatórias, elas são atravessadas por questões econômicas, sociais e culturais. Portanto, é imprescindível que as professoras de História se questionem ao organizar e preparar as suas aulas: quem detém o poder? Que forças são essas que ora visibilizam, ora excluem e silenciam uns e outros não? Por que há essa tentativa de controle da educação e da prática docente não só através do currículo, mas também de avaliações externas e tantos outros meios? Que tipo de conhecimento está sendo defendido?

Estas questões se fazem necessário, pois: “Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. Essas relações precisam ser desveladas tanto hoje quanto no passado” (Apple, 2006, p. 105).

As docentes se encontram no meio desses embates e tensões, produzindo essas relações sociais e sendo produzidas por elas. Essas interagem para a construção das suas subjetividades. “*Então, assim a gente segue o currículo, mas em momentos oportunos e até nos inoportunos, a gente tem que tratar de questões que nos...representam*” (Christine de Pizan, transcrição de 27 de maio de 2023).

Essa narrativa apresenta que as professoras buscam em suas práticas subverter o currículo posto através da procura de uma prática de pertencimento, daquilo que as representa. Isso é basilar, porque nessa disputa do currículo pelo poder daquilo que deve ser ensinado, os saberes e práticas são questionados.

Ao se interrogar essas práticas e relações, em consonância com a sua experiência de vida em diálogo com uma educação transgressora e emancipatória se transformam em práticas sociais de transformação. É lógico que: “O discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social” (Giroux; McLaren, 2002, p. 139). Por isso, concordamos com os autores Henry A. Giroux e Peter McLaren (2002), quando indicam que há a



necessidade de uma política de fortalecimento do poder docente, e essa perpassa, dentre outras coisas, pela valorização das educadoras enquanto sujeitas produtoras de conhecimento e na valorização de sua prática. Por isso, a experiência docente deveria ser valorizada na produção dos currículos que chegam às escolas.

Sabemos que as transformações que surgem tanto no currículo quanto na produção dos materiais didáticos nos últimos anos, são resultados dessa disputa pelo poder. Prova disso, é: “O ressurgimento das posições conservadoras [que] é uma tentativa de reconquistar o poder hegemônico, ameaçado por mulheres, pessoas de cor e outros” (Apple, 2006, p. 26). Os movimentos sociais tiveram uma participação favorável na “inclusão” de outras histórias no currículo escolar. Mas isso não basta! É preciso um movimento intenso de reação. E, nesse movimento de reação precisamos nos decolonizar e decolonizar o currículo e as políticas educacionais. Exige-se um giro decolonial<sup>106</sup>,

El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial (Mignolo, 2007, p. 31; *apud* Santos, 2018, p. 03).

Só assim, alteraremos os nossos valores, as nossas subjetividades, as nossas estruturas de pensamento e a nossa cultura. Porque fomos socializadas e aculturadas dentro de um pensamento ocidental, que categoriza e quantifica ideias a partir de um referencial nortista e que analisa o sul como subalterno. Que não considera as histórias, as experiências, as práticas como conhecimento. Que marginaliza uma imensa quantidade de seres humanos que não se enquadram dentro dessa estrutura de poder hierarquizante. Que transforma seres humanos em selvagens e seres sem cultura.

Os nossos valores éticos e morais estão constantemente embasando o nosso trabalho docente. José Gimeno Sacristán afirma que o professor é o mediador entre a cultura exterior e a cultura pedagógica (Sacristán, 2000), pois “a prática da educação é uma *prática social*” (Sacristán, 1999, p. 20, grifo do autor), e um fenômeno humano, já que somos seres históricos, culturais e sociais.

Vivemos em uma dada sociedade e em um determinado tempo histórico, onde há interesses políticos, econômicos, sociais e religiosos cada vez mais exacerbados. Interesses esses que orientam as nossas práticas, pensamentos, visões de mundo, nas

---

<sup>106</sup> O termo foi empregado pela primeira vez pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, no final do século XX, como afirma Vivian Matias dos Santos (Maldonado - Torres, 2006 *apud* Santos, 2018, p. 03).

escolhas que fazemos, tudo isso na inter-relação com outras sujeitas. Todas essas conexões que inter-relacionamos transformam a educação em uma prática social que se efetiva em diversos espaços e instituições, por isso, a consideramos um fenômeno humano.

O que e o como ensinar, apesar das diversas tentativas do Estado de controle, depende não só das educadoras, e nem só do Estado, mas das disputas e embates que ocorrem na sociedade, são elas – as professoras - que se apropriam do que está estabelecido no currículo e nos materiais didáticos e fazem as suas escolhas a partir daquilo que vivenciam (Franco, 2009). O seu fazer, o processo de como ensinar, como abordar determinados conteúdos depende delas e na intrínseca relação com a comunidade escolar e o contexto vivido. Se a comunidade escolar, as docentes e estudantes adotarem métodos de ensino e aprendizagem dialógicos, democráticos e problematizadores será possível nas salas de aula desconstruir estereótipos e construir novas ideias. Além disso, precisamos compreender o que estamos aprendendo, isso é o conhecimento.

Logo, as mudanças não vêm só de fora da comunidade escolar, elas resultam de uma resistência constante de dentro da escola. Daí a importância da formação docente ser contínua, colaborativa, baseada na ação-reflexão-ação. Portanto, junto com o ato de resistir precisamos nos decolonizar! Resistir simplesmente por resistir não traz benefícios, não é resistência, é apenas insubordinação, sem a mudança de pensamento não altera a nossa concepção ontológica de ser humano. Parece uma discussão ambivalente, mas, não é. A resistência deve sim vir acompanhada de uma mudança nas estruturas de relações de poder.

Implementar esse giro decolonial como proposto por Nelson Maldonado - Torres (2006 *apud* Santos, 2018), não é só fazer uma crítica à forma de produção de conhecimento a partir desse mesmo conhecimento que está posto e dado como verdadeiro. É redirecionar a nossa concepção de conhecimento raciocinando por outra lógica; é pensar a política por outra lógica; é pensar a sociedade por outra lógica; é pensar nossas práticas por outra lógica; é pensar e construir conceitos por outra lógica; é pensar o protagonismo e a representatividade a partir do diálogo com as sujeitas e não sobre, que falam por si mesmas nos territórios habitados por elas.

Ser decolonial é questionar! Questionar as estruturas que estão dadas, como, por que e principalmente, para quem. Ou como afirma Rita Segato: “[...] viver de uma forma

descolonial<sup>107</sup> é tentar procurar brechas em um território totalizado pelo esquema binário, que consiste possivelmente no instrumento mais eficiente de poder” (Segato, 2012, p. 126).

A brasileira Vera Maria Candau sustenta que o sentido da educação precisa ser ressignificado, reinventado e que a professora deve ser a agente sociocultural dessa ressignificação, pois a escola é: “[...] um espaço de *cruzamento de culturas*, fluído e completo, atravessado por tensões e conflitos” (Candau, 2012, p. 15, grifo da autora). As diferenças se encontram na escola, ali elas são extremamente visíveis, mas, ainda não encontram lugar na escola, são consideradas marginais. E continua,

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade (Candau, 2012, p. 33).

Essa universalidade dos conhecimentos está diretamente ligada à formação de nossas subjetividades – preferimos esse termo à identidade, porque ele traz a ideia de movimento, de algo que não é estático, fixo - e de nossa subjetividade de ser professora de História. Apesar de que historicamente a escola colaborou para a formação de subjetividades hegemônicas, vemos uma mudança nas salas de aula quando se buscam novas formas de ensinar e valorizam-se outros tipos de conhecimentos. Ao contar as histórias de outras sujeitas e o que elas contribuíram para a sociedade, as professoras cooperaram para a formação de subjetividades onde as diferenças não são marginalizadas, onde o Outro não é visto como desigual. Mas sabemos que “uma andorinha só não faz verão”<sup>108</sup> e essas práticas precisam ser afirmadas e credibilizadas.

Destarte, promover práticas inovadoras com vistas à mudança e a transformação social se faz necessário, e as professoras ao trazer a História das Mulheres através da participação feminina na História, podem concorrer para a construção de novas subjetividades no que diz respeito às feminilidades e masculinidades. Luis Fernando Cerri destaca que: “Produzimos, com nosso trabalho, parte de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, e participamos da constituição das identidades dos outros” (Cerri, 2011, p. 16).

---

<sup>107</sup> Em seu texto a autora utiliza o termo descolonial, mantivemos a escrita como proposto por ela.

<sup>108</sup> Menção à música As andorinhas, composta por Alcino Alves, Rossi e Rosa Quadros, e lançada pelo Trio Parada Dura em 1985. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TkiB7mehZVI>. Acesso: 26 out. 2022.

Ao dialogarmos sobre subjetividades relacionamos ao conceito de consciência histórica proposto pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (Rüsen, 2011, 2021), quando afiança que constituímos sentido sobre a experiência que vivenciamos. Na Conferência de encerramento do *Primeiro Webinar Internacional: práticas de educação histórica*, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)<sup>109</sup>, da Universidade Federal do Paraná, com a tradução do professor Estevão Martins, Rüsen define consciência histórica como: “[...] a articulação íntima, interdependência fundamental entre o entendimento do passado, a interpretação do presente e a expectativa de futuro. E, considero que não se pode privilegiar um desses elementos com relação aos outros porque a consciência histórica aqui necessita que os três estejam permanentemente levados em conta” (Jörn Rüsen, Youtube, 26 de junho de 2021).

Essa definição do autor nos possibilita assimilar que as nossas experiências são também responsáveis pela formação do ser professora, e, é nessa relação presente, passado e futuro que construímos as nossas subjetividades e nos definimos sobre qual tipo de professora queremos ser. Se relacionarmos, não só o nosso passado, mas o passado da sociedade a qual vivemos, com o presente e fazermos projeções para o futuro, compreenderemos em que posição se encontram os povos subalternizados, e, em especial as mulheres, e que projetos de futuro pensamos para elas.

Portanto, a nossa subjetividade se relaciona à nossa consciência histórica, pois, ela se constrói a partir daquilo que vivenciamos, nas conexões que fazemos dessa relação passado-presente-futuro e daquilo que damos sentido ao que experienciamos.

Nesta perspectiva, ao tentar analisar os saberes construídos pelas professoras de História, e como elas desenvolvem suas práticas em sala de aula, o que constroem ou selecionam sobre a participação das mulheres na História, também nos embasamos em Paulo Freire, quando ele afirma em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) que não há saber maior nem saber menor, há saberes diferentes.

Isto posto nos instiga a pensar sobre a produção desses saberes elaborados na e a partir da experiência, dos saberes edificados nas relações sociais e para uma transformação social: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens [seres humanos]”<sup>110</sup> sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição

---

<sup>109</sup> Gravada no dia 26 de junho de 2021, para a Conferência de Encerramento do Primeiro Webinar Internacional: práticas de educação histórica, com o tema “Qual o futuro da Educação Histórica”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v= 8cLDPYm7II>. Acesso: 07 fev. 2022.

<sup>110</sup> A palavra homem não é neutra e silencia a presença das mulheres e não pode mais ser usada, o próprio Paulo Freire nos concede o aval da mudança do termo ao reconhecer a limitação desse vocábulo.

opressor-oprimidos” (Freire, 1987, p. 38). Refletir sobre a nossa realidade se faz necessário, refletir sobre a realidade da prática docente se faz necessário e emergente. Mas como? Alfredo Veiga-Neto nos responde: “É preciso ir aos porões” (2012).

Alfredo Veiga-Neto em seu texto *É preciso ir aos porões* (2012) utiliza-se das metáforas bachelardianas<sup>111</sup> para nos inspirar a pensar sobre as nossas experiências, sobre as nossas práticas em nosso cotidiano como profissionais pesquisadoras e educadoras.

Ir aos porões seria acessar o mais íntimo de nosso ser e, a partir de lá, desconstruir visões que há muito foram naturalizadas e normatizadas. Seria compreender e explicar os processos históricos, sociais e culturais que nos guiam em nossa vivência. Como afirma o autor: “[...] é lá no porão que estão às raízes e a sustentação racional da própria casa” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

Como ir aos porões e desnaturalizar, desconstruir aquilo que já está posto? Primeiro, devemos estar disponíveis às transformações, a mudança de pensamento e de postura. Segundo, é preciso olhar a partir de outros paradigmas e pleitear novos conceitos. Se buscarmos resultados diferentes a partir das mesmas ideias e teorias de conhecimento, teremos sempre os mesmos resultados. Terceiro, é preciso decolonizar!

E como ainda insiste Alfredo Veiga-Neto, habitar a casa por completo. Nos porões a desconstrução dos nossos preconceitos, nos andares intermediários está nossa vida concreta e no sótão a nossa imaginação e a inovação. Ao nos permitir ocupar a casa por completo, indo aos porões para encontrar e questionar as raízes dos problemas que nos propomos a pesquisar. Ao analisar nos espaços intermediários as nossas práticas do cotidiano e nos deixando envolver pelo sótão onde fica a imaginação, teremos uma visão do todo.

### 3.3 O Ensino de História e a formação de professoras

Todos nós somos sujeitos da história.  
bell hooks (1952 – 2021)

Ao longo dos séculos XIX e XX, a História ensinada nas escolas era aquela dos grandes heróis e feitos. As professoras deveriam ensinar sobre os grandes impérios, os

---

<sup>111</sup> Gaston Bachelard (1884-1962) foi um filósofo, químico e poeta francês. Ver: SANTOS, Diego Marlon; NAGASHIMA, Lucila Akiko. La epistemología de Gaston Bachelard y sus contribuciones a la enseñanza de la química. **Revista Paradigma**, Vol. XXXVI, N° 2, Diciembre de 2015 / 37 – 48. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512015000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200003). Acesso: 26 jun. 2022.

grandes nomes, os grandes reis e imperadores, uma história política e econômica, além de uma educação voltada para a formação moral e cívica e a construção de “certa” uma identidade nacional, como afirma a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt,

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino (Bittencourt, 2009, p. 64).

Essa concepção do que se ensinar em História influenciou não só a elaboração e confecção dos materiais didáticos, mas também a formação docente, pois, a história presente ali, apesar de mudanças que ocorreram durante o século XX, silenciou e relegou a um segundo plano a participação não só das mulheres, priorizando uma história masculinizada, como dos grupos que por muito tempo foram/são subalternizados, como as negras, as indígenas, as LGBTQIAPN+, as sem-terra, as quilombolas, as imigrantes, as operárias, dentre inúmeras outras, favorecendo uma visão eurocêntrica e patriarcal do ensino.

Desse modo, solidificou-se a manutenção de estereótipos sobre essa população e para a formação de uma consciência histórica machista, sexista, misógina, racista e homofóbica, relegando não só a participação na História como sujeitas ativas, mas também negando o seu direito à memória e a sua História. Prova disso é que ainda perduram no imaginário popular preconceitos e diversos estereótipos. É o que esclarece Tássita de Assis Moreira em sua dissertação de mestrado *Histórias e Culturas Indígenas Outras em Índio Presente: o potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos* (2021), com relação à temática dos povos indígenas ensinada nas escolas,

Nesta perspectiva, a temática indígena é abordada, quase que exclusivamente, em conteúdos como História do Brasil Colônia e História da América, em tópicos relacionados à fase de invasão, de conquista e de colonização. [...] Tanto em História quanto em outras disciplinas escolares é comum o uso de denominações genéricas e homogeneizantes atribuídas pelos colonizadores aos grupos que encontraram no território que chamaram de Brasil, como por exemplo, a expressão “índios” (Moreira, 2021, p. 36 - 37).

Se a temática dos povos originários ainda é carregada de visões eurocêtricas e estereotipadas isso não difere para os outros povos e, relaciona-se à maneira como o

componente curricular de História foi construído tanto como ciência quanto como disciplina a ser ensinada nas escolas.

Conforme Circe Maria Fernandes Bittencourt, a missão da disciplina de História era ensinar as tradições nacionais, ideias que foram criadas, e despertar o espírito de ser patriota no cidadão brasileiro (Bittencourt, 2009).

Para ser considerada cidadã as pessoas deveriam se encaixar nesse conceito de cidadania (ser patriota) que foi produzido para elas e auxiliar na manutenção do *status quo*, na conservação da ideia de um determinado tipo de cidadã que deveria preservar a estrutura hierarquizada da sociedade. Com o advento da internet e das redes sociais digitais, essas ideias que já existiam de forma arraigada, alcançaram mais adeptas (Andrade, 2019) e afloraram bolhas, cada vez maiores de pessoas que têm o mesmo pensamento conservador, patriarcal, homofóbico e racista.

Não é incomum encontrarmos reportagens sobre movimentos pró-ditadura<sup>112</sup>, aliás, movimento esse que ganhou muitas seguidoras nos últimos tempos; mulheres que se autodeclaram antifeministas<sup>113</sup>; negras que são contra o movimento negro e que criticam o Dia Nacional da Consciência Negra<sup>114</sup>, pessoas favoráveis ao movimento da Escola sem Partido<sup>115</sup>.

Há uma sessão nostalgia no ar, um (re)pensar do passado como algo que um dia foi diferente, paradisíaco, maravilhoso, uma sociedade familiar que valorizava e respeitava as crenças cristãs, um passado melhor e mais propício para o “cidadão de bem”, expressão essa que é utilizada constantemente para definir o homem, branco, rico, cis, hétero, cristão.

Lilian Moritz Schwarcz, em seu livro *Sobre o autoritarismo brasileiro* (2019), afirma que, em determinados momentos, a história vira disputa política, e é onde as narrativas são criadas, alguns eventos enaltecidos, autorizados e outros desautorizados.

---

<sup>112</sup> Manifestantes pró-Bolsonaro fazem atos em defesa da ditadura militar, reportagem do **Correio Braziliense**, de 31 de março de 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/03/4915376-atos-esvaziados-celebram-golpe-de-64-e-pedem-intervencao-militar.html>. Acesso: 16 de maio de 2022.

<sup>113</sup> O Movimento das anti-feministas, reportagem da **Revista IstoÉ**, de 08 de agosto de 2014. Disponível em: [https://istoe.com.br/376787\\_O+MOVIMENTO+DAS+ANTI+FEMINISTAS/](https://istoe.com.br/376787_O+MOVIMENTO+DAS+ANTI+FEMINISTAS/). Acesso: 16 de maio de 2022.

<sup>114</sup> Presidente da Fundação Palmares critica Dia da Consciência Negra, reportagem do **G1**, de 20 de novembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/20/presidente-da-fundacao-palmares-critica-dia-da-consciencia-negra.ghtml>. Acesso: 16 de maio de 2022.

<sup>115</sup> Escola sem partido X Escola sem mordaca, reportagem da **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, de 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca>. Acesso: 20 maio 2022.

Surge assim o mito de um Brasil feliz, unívoco com as três raças vivendo harmoniosamente. Isso explica também a onda fascista que vem tomando espaço não só em nosso país como no mundo todo.

Para a autora, o mito da democracia racial, o patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância, são elementos que encontram grande ressonância na atualidade (Schwarcz, 2019).

Isso nos ajuda a pensar sobre esses movimentos fascistas que vêm ganhando bastante espaço nas mídias e redes sociais e que defendem num passado não muito longínquo, a existência de um país melhor que se desvirtuou devido a instauração de um “sistema socialista” - situação que nunca ocorreu no Brasil - e que urgentemente precisa de um herói, “um mito” para reconstruir a nação, para que essas “cidadãs de bem” possam continuar vivendo em harmonia. Como ela mesma reitera,

História não é bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém, a tirar o véu do espanto e a produzir uma discussão mais crítica sobre nosso passado, nosso presente e sonho de futuro (Schwarcz, 2019, p. 21).

Já a autora Ana Maria Monteiro expõe sobre a importância do ensino de História: “A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo” (Monteiro, 2007, p. 129).

Nesta direção, é importante entendermos como as professoras de História compreendem determinados processos históricos ou sobre como desenvolvem suas práticas acerca da participação de “determinadas sujeitas” da e na história. Determinadas sujeitas, as intitularemos assim, porque essas não se enquadram na visão ultraconservadora da chamada “cidadã de bem”. São as excluídas da história como enfatiza Michelle Perrot (2001), as que foram desprovidas de poder, aliás, tudo na história é uma relação de poder. Como ainda destaca a autora: “Na história e no presente, a questão do poder está no centro das relações entre homens e mulheres” (Perrot, 2001, p. 184). Portanto essas, determinadas sujeitas privadas de poder, obviamente, não fazem parte da história principal e sim, secundária.

O ensino de História foi muito discutido no Brasil, principalmente, a partir da ditadura civil-militar (1964-1985), como indicam Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2012). Para elas,



Tais debates sofreram inflexões profundas com o fim daquela experiência política, o que não significa ausência de problemas políticos e sociais a serem considerados nesses campos de ensino desde então, juntamente com questões educacionais mais amplas e os novos horizontes da pesquisa histórica (Silva; Fonseca, 2012, p. 08).

As autoras argumentam que a partir desse momento cresceu a presença dos reformadores empresariais da educação<sup>116</sup> nesses espaços, editoras e escolas privadas com o recuo de sindicatos. Mas por outro lado, valorizou-se cada vez mais a cultura escolar, quais saberes eram produzidos no âmbito não só da escola, mas das práticas educativas (Silva; Fonseca, 2012).

Nesse sentido, compreender o que e como se ensina é fundamental, pois entendemos que as professoras são responsáveis pela mediação do que se aprende e como se aprende, como destacam os autores acima citados,

As práticas, as experiências, os saberes históricos, pedagógicos, curriculares não são apenas objetos de ensino, mas também de investigação. Dessa perspectiva, os professores da educação básica não são meros técnicos, reprodutores, transmissores, mas, sim, sujeitos produtores de conhecimentos (Silva; Fonseca, 2012, p. 29).

Portanto, não basta aprender é necessário compreender como se aprende aquilo que se está ensinando, ou ainda, é necessário assimilar com clareza que tipos de saberes estão sendo produzidos com aquele conteúdo que está sendo ensinado e aprendido. Assim perceberemos o sentido de determinados posicionamentos de jovens estudantes em espaços escolares e não escolares.

É comum hoje nas redes sociais jovens e mulheres fazerem postagens se declarando antifeministas, ou ainda afirmando que são contra as políticas afirmativas para os povos subalternizados como, por exemplo, serem contra as cotas raciais, sendo que muitas são negras. É necessário que alcancemos o processo histórico de subalternização e exclusão que esses povos foram submetidos e abranger como o patriarcado, o sexismo, o machismo e a branquitude permeiam as relações sociais. Compreendemos sim, como dito anteriormente, que o conhecimento histórico não ocorre apenas em sala de aula, mas, ficamos estarecidas quando presenciamos determinadas situações.

Com relação à História das Mulheres e as relações de gênero, a sua “inserção” no currículo e nos materiais didáticos sobreveio principalmente, devido ao aumento nas pesquisas historiográficas sobre estas temáticas e a participação ativa do movimento

---

<sup>116</sup> O Porvir, o Google for Education, Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna são exemplos de empresas que hoje estão interferindo e disputando espaço nas escolas.

feminista na sociedade, que trouxeram para a arena questões que eram/são silenciadas, secundarizadas, naturalizadas e normatizadas.

Especialmente, quando destacamos a participação feminina na História em guerras ou outros processos da vida pública, desnaturalizando a imagem cristalizada da mulher como pertencente ao sexo frágil, além da apresentação do protagonismo das mulheres do povo e não só das rainhas e imperatrizes. Como exemplos, citamos Maria Quitéria de Jesus (1792-1835)<sup>117</sup> a primeira mulher a fazer parte do exército brasileiro e que lutou bravamente no processo de independência do Brasil e, Maria Filipa de Oliveira (data incerta do nascimento-1873)<sup>118</sup> participante ativa na luta pela independência da Bahia. Mulheres que de uma maneira ou outra tomaram parte em prol das suas independências.<sup>119</sup>

Além disso, no Brasil, ocorreram tentativas de se desenvolver mecanismos que “diminúissem” a desigualdade de gênero na educação, dentre eles à publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Claudia Vianna e Sandra Unbehaum, que analisaram a inclusão da perspectiva de gênero na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, baseando-se não só nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), mas também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), destacam que esses foram documentos muito importantes na referência para a construção de políticas públicas no que tange à implantação das discussões de gênero nas escolas, mas, não foram adequadamente efetivados pelo Estado (Vianna; Unbehaum, 2006).

As autoras também afirmam que a maior parte dos documentos que: “[...] regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores” (Vianna; Unbehaum, 2006, p. 409).

Verificamos também que nos PCN (1997), para o segundo ciclo, há uma única menção da participação feminina nos processos históricos, a luta pelos direitos das mulheres, mas está subsumida no eixo temático: História das organizações populacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 46).

---

<sup>117</sup> Ver: Você já ouviu falar de Maria Quitéria? Biografia de Maria Quitéria. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/timeline/maria-quiteria/>. Acesso: 30 jun. 2022.

<sup>118</sup> Ver: SILVA, Livia Prata. **Maria Felipa**: uma heroína baiana. Projeto e monografia de conclusão de curso em Comunicação Visual Design. 2018. UFRJ- Centro de Letras e Artes, Escola de Belas Artes – EBA, Departamento de Comunicação Visual. 60 f.

<sup>119</sup> Ver: STARLING, Heloisa M.; PELLEGRINO, Antonia. **Independência do Brasil**: as mulheres que estavam lá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

Dessa maneira a História, é apresentada de forma masculinizada e universal. Sandra Vianna e Claudia Unbehaum ainda expressam: “Apesar das críticas, os PCN inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade de crianças e de jovens e de organização das relações sociais” (Vianna; Unbehaum, 2006, p. 420).

Em 2017, foi apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História. O processo de elaboração da BNCC para esse componente curricular, foi bastante complexo e tumultuado devido aos embates que se deram sobre a legitimação de determinados conhecimentos que deveriam estar presentes no documento.

A primeira versão foi explicitada no ano de 2015, e ocasionou uma intensa discussão sobre que conhecimentos deveriam ou não estar presentes na base, sendo que essa versão trouxe uma proposta de rompimento com o eurocentrismo e com a História tradicional.

Concomitantemente, à confecção do documento, o Brasil vivenciava o golpe parlamentar de 2016, sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, e foi reelaborado por uma equipe ligada ao MEC e ao novo governo (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018).

A segunda versão apresentada em maio de 2016, era mais conteudista, desenvolvendo a História do Brasil sob uma perspectiva eurocêntrica (Ralejo; Melo; Amorim, 2021). Já a terceira e última versão, publicada em abril de 2017, sofreu poucas alterações com relação à segunda, essa foi homologada em dezembro do mesmo ano (Ralejo; Melo; Amorim, 2021).

Logo, como afirmam os autores Aléxia Pádua Franco, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Selva Guimarães,

Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois está vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNL D – Programa Nacional de Livros Didáticos (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1019).

Uma outra questão com relação à Base e que gerou/gera bastante controvérsia é com relação à retirada do termo gênero, considerada um grande retrocesso para o ensino de História. Os autores Carla Chagas Ramalho e José Jairo Vieira (2020) pontuam que a “mudez” do termo gênero foi/é estratégico pois, ele favorece a naturalização das relações sociais como estão postas. O fato de o termo não estar presente não quer dizer que não esteja lá,

Assim, fica claro que a BNCC não só fala, mas grita sobre a estrutura de gênero na sociedade, exclama pela sua manutenção, pela sua inquestionabilidade e sua intransponibilidade. Sendo genericada, como toda ação humana (Ramalho; Vieira, 2020, 492).

Portanto, a subtração do termo gênero reflete diretamente o que ocorre na sociedade. Podemos afirmar que o avanço do conservadorismo favoreceu e “empoderou” os grupos da extrema direita e influenciou diretamente na produção da Base retrocedendo as conquistas que já haviam sido alcançadas.

Com isso, as pesquisas sobre o ensino de História, a formação de professoras e o pensamento decolonial são primordiais para pensar como a Educação e a pesquisa em Educação vêm modificando ao longo dos anos. Como as transformações sociais e políticas afetam diretamente a produção de documentos oficiais da educação e como essas interagem nas práticas das professoras.

O debate sobre cultura e cultura escolar mostrou-nos que a escola não é uma ilha isolada e que as manifestações culturais e os processos históricos interferem diretamente no processo ensino-aprendizado. Ampliaram-se as discussões para o que, como e por que ensinar valorizando a cultura escolar como um espaço de conhecimento que lhe é próprio, mas que ao mesmo tempo é afetado pelas relações sociais e históricas que envolvem a comunidade escolar.

Isso está relacionado com as novas abordagens e conteúdos que foram ao longo dos anos inseridos no currículo de História, principalmente, sobre os grupos subalternizados, que através de muita luta na sociedade foram conquistando espaço que é seu por direito.

Esses enfrentamentos que se deram no âmbito de disputas políticas, culturais, socioeconômicas também permitiram mudanças nos currículos escolares que inseriram a abordagem de histórias que não eram contadas nos currículos que invisibilizavam a participação do povo nos processos históricos. Podemos citar a alteração no Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008, Art. 26-A). E as mudanças nos critérios do PNLD para valorizar a participação feminina.

É o que afirmam as autoras Aléxia Pádua Franco *et al.* (2022), que executaram um importante levantamento nas fichas de avaliação do PNLD de História entre os anos de 2002 e 2017, buscando as mudanças e as permanências com relação à História das Mulheres e as relações de gênero.

As autoras confirmaram que o termo mulher aparece pela primeira vez no Guia do PNLD de 2008, sendo que os critérios de avaliação avançam ano após ano, no sentido de: “[...] valorizar os espaços públicos e de poder ocupados por elas” (Franco *et al.*, 2022, p. 190). Concluem que: “Em síntese, entre o PNLD 2002 e o PNLD 2017, observam-se alterações que dão uma maior ênfase à participação da mulher na história, no sentido de desenvolver ações positivas à cidadania” (Franco *et al.*, 2022, p. 191). Mas para analisar o alcance destas conquistas no cotidiano escolar precisamos compreender se elas chegaram até as professoras, se estamos preparadas e se fomos preparadas para elas e qual História se ensina nas escolas.

Hoje, sabemos que tudo o que acontece na sociedade interfere diretamente nas práticas que desenvolvemos, pois entendemos que somos produtos das nossas relações sociais e desempenhamos uma função primordial nessa mesma relação, ou seja, somos constituídos por estas relações e as constituímos. Se não fosse assim qual o sentido de estudar e pesquisar em educação sobre a participação feminina na História? Qual o objetivo de entender como são construídos os saberes e como são desenvolvidas as práticas das professoras? É muito importante valorizarmos os saberes e práticas docentes como afirma Renilson Rosa Ribeiro,

A tentativa de decifrar os meandros do ensino de História na educação básica brasileira a partir da análise restrita de leis, currículos e livros didáticos desconsiderando os saberes e práticas presentes no fazer de professores e alunos, revela a persistência dessa visão da escola como espaço de reprodução ou vulgarização do conhecimento (Ribeiro, 2018, p. 18-19).

Mais que isso, precisamos de professoras desafiadoras, transgressoras que enfrentem as concepções de ensino pré-estabelecidas, que desafiem a produção e manutenção do *status quo*, que interajam ativamente na formação de suas discentes. O pensador português António Sampaio Nóvoa afirma que,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] (Nóvoa, 1995, p. 25, *apud* Ribeiro, 2018, p. 42).

Portanto, para ele, a professora se forma professora a partir do momento que entra em profunda reflexão sobre si e sobre a sua prática, reconstruindo-se afirmativamente

como ser humano que pensa seu trabalho constantemente, e, como esse pode contribuir para a sociedade. Enfim, atuando como um ser político ativo.

O vivido a partir do lugar social no qual estamos inseridas e a partir do qual falamos, carrega a historicidade e a materialidade daquilo que foi experienciado. São elas, as experiências, que presenciamos e sentimos através dos nossos sentidos e do nosso corpo, que fazem com que sintamos e percebamos o mundo a nossa volta. Por isso, não podemos dissociar a mente do corpo no processo ensino-aprendizagem. É a partir delas, que se constroem as nossas subjetividades, a subjetividade de sermos professoras.

Para o canadense Maurice Tardiff, as professoras se utilizam, em suas atividades diárias, de saberes e conhecimentos práticos que são adquiridos ao longo de sua experiência, do senso comum e das competências sociais. Para o autor suas técnicas se apoiam nos saberes que são produzidos no dia a dia e não só nas ciências (Tardiff, 2002). Para ele: “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardiff, 2002, p. 38).

Podemos afirmar então que os saberes produzidos, o que deve ser ensinado e as práticas desenvolvidas pelas professoras são modificadas pelas disputas que eclodem na sociedade. A produção do conhecimento não é neutra, ela envolve relações de poder. E as professoras, através de sua vivência, cultivam uma maneira pessoal de ensinar, e que provêm do que o autor chama de “saberes experienciais” que são,

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes, não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardiff, 2002, p. 48-49).

O autor realça ainda que o ser docente começa muito antes da faculdade, da formação inicial, são as nossas experiências com as primeiras professoras que se inicia o processo da formação do ser professora. Por esse motivo, as professoras da Educação Básica necessitam estar a par das teorizações e problematizações, da mesma forma que nas universidades precisa-se estar a par de como se ensinam nas escolas e que saberes estão sendo produzidos nas salas de aula.

Com tudo isso, podemos entender o porquê cada professora tem a “sua maneira de ensinar” que lhe é própria. Ela separa, escolhe, de acordo com a sua experiência, aquilo que considera relevante enfatizar em sala de aula. Sabemos que há um currículo prescrito

(PCNs, BNCC) e editado (livro didático), mas nada impede as professoras de transgredilo, trazendo para a sala de aula e para o debate questões do cotidiano, próprias da comunidade escolar, próprias do contexto na qual a escola está inserida, próprias também da atualidade, que são considerados por elas essenciais no planejamento das aulas.

Assim, as professoras podem usar valores pessoais para agir na sala de aula. Isso interfere na prática educativa? Sim, se elas estão ligadas a um determinado contexto social, se os seus saberes também se constroem a partir da sua experiência pessoal, nada a impede organizar as suas atividades diárias baseadas em seus valores. Valores esses que logram contribuir ou não para o desenvolvimento de uma consciência crítica nas alunas, assim como, potencializar para a reflexão crítica da sociedade na qual elas vivem ou podem contribuir para a manutenção do *status quo*.

Aléxia Pádua Franco, em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa de cunho etnográfico com professoras da 3ª série do Ensino Fundamental de escolas estaduais do município de Uberlândia-MG, ao longo do ano de 2005. Sua intenção era investigar de que forma as docentes se apropriavam dos livros didáticos de História e se eles favoreciam para a sua formação.

Em suas conclusões ela destaca que,

“[...] as professoras o utilizam com autonomia [o livro didático], fazendo releituras de suas ideias a partir de seus valores políticos e religiosos, selecionando textos conforme suas opções metodológicas, reinventando atividades propostas conforme os limites e possibilidades de sua formação histórica” (Franco, 2009, p. 232-233).

Ela ainda esclarece que as professoras recriam as propostas das autoras dos livros didáticos, e são elas que dão tom ao livro e não ao contrário. Isso referenda o que foi afirmado logo acima, que as professoras utilizam seus valores pessoais na elaboração de suas aulas. São os saberes experienciais (Tardiff, 2002) que de uma forma mais efetiva organizam a prática docente, sendo então necessário compreendermos como esses saberes auxiliam na produção de conhecimentos nas salas de aula.

Durante o encontro focal no segundo dia 27 de maio de 2023, houve um momento em que foi apresentado o vídeo da música *Mulher* (2017)<sup>120</sup>, da cantora Linn da Quebrada. A intenção era discutir sobre a presença de mulheres trans e travestis no ensino de História. Presenciamos, nesse momento, um grande desconforto por parte das

---

<sup>120</sup> Álbum Blasfêmea, Linn da Quebrada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-50hUUG1Ppo>. Acesso: 28 ago. 2023.

participantes. Por mais, que elas destacassem a importância de trazer essas mulheres em específico para o debate, sentimos que houve um grande incômodo por parte delas, as suas expressões faciais e corporais não condiziam com aquilo que foi relatado.

Então, quando colocamos que os valores embasam as nossas práticas, devemos dar uma atenção especial para aqueles que foram construídos a partir de uma visão religiosa, onde predomina a cultura judaico-cristã. Mas, isso não quer dizer que não sejamos capazes de alterar os nossos valores, nos apropriando criticamente de outros conhecimentos e conceitos.

É lógico que não estamos afirmando que somente a escola é um espaço educativo, ela é UM dos espaços educativos. Mas se ela não tivesse tanta proeminência, não seríamos tanto atacadas por grupos sociais conservadores como responsáveis por ideologizar as crianças, as adolescentes e as jovens. Resultado disso é a proposição do *homeschooling*<sup>121</sup>, o ensino domiciliar que é defendido por alguns setores da sociedade e que foi uma das grandes promessas de campanha política do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022).

Esse projeto visa regulamentar o ensino domiciliar no Brasil, com base na ideia de que ele protegeria a criança da escola que, juntamente com as professoras, inculcam certas ideologias nas educandas, dentre elas a tão falada “ideologia de gênero”. O Projeto de Lei vai contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) que determina que todas as crianças, adolescentes e jovens entre 04 e 17 anos devem estar matriculadas e frequentar uma escola.

Estar e permanecer em sala de aula e na escola não é só aprender conteúdos, repetindo-os sistemática e acriticamente, vai muito além; é socializar com pessoas diferentes, com ideias contrárias; é aprender a respeitar e valorizar as diferenças, além do que a escola protege as crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade (Nóvoa, 2022) e violência doméstica, e é lançar as bases para uma sociedade democrática. Pois é na escola que também aprende que deve respeitar o Outro e não o ver como desigual. Berenice Bento em seu texto *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*, salienta que,

[...] não se trata de ‘saber conviver’, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. [...] não se trata de

---

<sup>121</sup> O projeto de lei 3179/12, que regulamenta a prática do ensino domiciliar no Brasil, foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 19 de maio de 2022. Ele segue para o Senado em busca de aprovação. Se caso for aprovado alterará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e poderá trazer enormes prejuízos para a educação das estudantes.



identificar ‘o estranho’ como ‘o diferente’, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural (Bento, 2011, p. 556).

E continua,

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa (Bento, 2011, p. 558).

Por isso, resulta (re)pensar o processo de formação docente, não só a inicial, mas, também a formação continuada e principalmente, valorizar os saberes das professoras que estão há mais tempo na docência. António Nóvoa reforça que a formação deve fornecer às professoras meios de um pensamento autônomo que facilite a autoformação participada e que para isso é importantíssimo: “A troca de experiências e a partilha dos saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p. 14).

Segundo o autor as educadoras devem conduzir o seu processo de formação investigando a sua prática num trabalho colaborativo com outras professoras em redes de trabalho coletivo, construir a profissão dentro da profissão, pois: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2022, p. 63).

Na mesma linha caminha Francisco Imbérnon que defende uma formação permanente, afirmando ainda que o contexto chega a condicionar a sua natureza. O autor vê a escola, como o principal espaço de qualificação através da organização de projetos e da pesquisa-ação. A formação permanente se sustentaria pela reflexão e participação crítica diante de estudos de caso (Imbérnon, 2009).

A formação docente assumiu um caráter de extrema importância tanto nos espaços acadêmicos, quanto nas escolas, falar de formação continuada/contínua tornou-se central nos debates sobre Educação. Porque assumimos novas demandas e responsabilidades que a formação técnica não é capaz de suprir, ser professora exige muito mais do que conhecimento técnico e teórico. E muito mais do que pensar em uma formação de

professoras, devemos pensar em uma formação que interseccione as questões de gênero, raça, religião e classe.

Voltar para as universidades em processo de qualificação para a realização de uma pós-graduação *lato-sensu ou stricto-sensu*, participar de cursos de extensão, congressos, seminários, realizar pesquisas, escrever artigos científicos, ou organizar e participar de estudos coletivos nas escolas para refletir sobre a sua prática e desenvolver projetos não é fácil. Além do que precisamos renunciar a muitas coisas e nem todas estão dispostas a enfrentar os percalços no caminho ou têm condições para isso.

Nem sempre é falta de interesse, existem diversos motivos por trás: esbarra-se na questão financeira; muitas lecionam os três períodos, e, quando chegam a suas casas vão para o quarto período de trabalho; há ainda a falta de oportunidades; o excesso de trabalho, dentre outras questões. E a situação se agrava para nós MULHERES, apesar de todas as pesquisas, da compreensão do sexismo e do racismo como formas de opressão e que permeiam as relações sociais, ainda há a ideia de que as mulheres devem se responsabilizar pelo cuidar; cuidar de tudo; da casa; dos filhos; da educação dos filhos; da saúde de todos; do trabalho dela; e quanto mais marcadores sociais se interseccionarem maior será a nossa responsabilidade e dificuldades.

Com isso, precisamos criar *elos* entre as universidades e as escolas de Educação Básica para que ocorra um vai-e-vem de aprendizados, considerando que os saberes da experiência desenvolvidos pelas professoras precisam ser valorizados como formas de conhecimento.

Na próxima seção discutiremos, a partir de um levantamento de teses e dissertações, análises desenvolvidas na academia sobre a abordagem de gênero e participação das mulheres no ensino de História, em diálogo com o que foi percebido pelas professoras de História do município de Caldas Novas durante o grupo focal.

#### 4 AS CARREIRAS DO TRICÔ: entrelaçando pesquisas sobre o ensino da participação das mulheres na história, as relações de gênero e saberes e práticas docentes

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril.

Michelle Perrot (2005)<sup>122</sup>

No tricô as carreiras são imaginadas a partir do que se quer confeccionar, qual o tamanho desejado e o formato da blusa, de forma geral elas são articuladas para ser a base e ao mesmo tempo representam o todo. São as carreiras confeccionadas etapa por etapa e manualmente que dão o formato desejado.

De forma análoga, as pesquisas científicas na área de Ciências Humanas se estruturam a partir de uma base formada por indagações da pesquisadora, de situações provenientes do seu dia a dia pessoal e/ou profissional, bem como por pesquisas anteriores sobre temáticas e problematizações semelhantes. Daí inicia-se todo um processo de construção, da montagem das carreiras através dos pontos, do conhecimento acumulado e, a ser descoberto.

Portanto, iniciamos essa seção com uma epígrafe de Michelle Perrot (1928 - presente) que através de seus escritos, tornou-se a “grande mestra da História das Mulheres” (Pedro, 2003), como nomeia a brasileira Joana Maria Pedro em seu artigo, que leva o mesmo nome, *Michelle Perrot: a grande mestra da História das Mulheres*, destacando-se como referência internacional quando o assunto é a História das Mulheres.

Apesar de nos basearmos na perspectiva decolonial, que não é a desta autora francesa, não poderíamos abrir essa seção sem mencionar o seu trabalho que é inspiração para pesquisadoras e professoras. Michelle Perrot inicia seu livro *As mulheres ou os silêncios da história*, dizendo que no início era o Verbo, que ao mesmo tempo era Deus e homem. Essa masculinização e santificação do ser homem, do ser masculino, nos acompanham em toda a nossa existência. Assim, ela continua, “o silêncio é o comum nas mulheres” (Perrot, 2005, p. 09), porque fomos educadas para ocupar um espaço

---

<sup>122</sup> Michelle Perrot (1928 – presente) é historiadora e professora emérita da Universidade de Paris VII, seus estudos visam discutir a invisibilidade histórica das mulheres.

secundário, nos submetendo ao que é definido pelos homens. Afinal, quem vai questionar o discurso santificado masculino?

A História das Mulheres evidencia o que esteve oculto por muito tempo na historiografia e questiona esse discurso santificado masculino. Joan Scott disserta: “[...] a história das mulheres traz à luz as questões de domínio e de objetividade sobre as quais as normas disciplinares são edificadas” (Scott, 2011, p. 81).

Mas será que evidenciar o que estava oculto na historiografia basta? Essas mudanças auxiliam as professoras na elaboração de suas aulas e no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula? É o que buscamos responder com essa seção, portanto, apresentaremos algumas pesquisas já realizadas e o que as professoras de História do município de Caldas Novas percebem sobre a temática.

Primeiramente, comentaremos sobre as pesquisas encontradas no catálogo de Teses & Dissertações da Capes e de que forma realizamos a pesquisa. Após, discutiremos sobre a produção científica com relação a representação feminina nos livros didáticos de História, o que elas nos dizem e o que é percebido pelas professoras na análise que elas fazem desses materiais.

No próximo item, a reflexão é sobre a formação das professoras com relação aos estudos de gênero e como elas constroem esses saberes, já que para elas a sua formação inicial foi considerada insuficiente. Além disso, também comentamos as pesquisas que tratam sobre a percepção das alunas sobre gênero, que materiais as professoras fazem uso para aprimorar sua prática pedagógica e como se apropriam desses recursos. Por último, elaboramos uma análise geral do que foi descoberto pelas pesquisadoras.

Com relação à escrita deste item utilizamos o nome completo das autoras como já especificado na introdução da pesquisa e em alguns momentos fizemos uso do primeiro nome em uma tentativa de aproximação, mesmo estando distante e, sem conhecê-las, dessas pesquisadoras que tanto contribuíram para a Educação. É uma forma de se desvencilhar da escrita masculinizada que por tanto tempo dominou e, ainda domina, na academia. Tratar pelos primeiros nomes também é uma maneira de exprimir afetos na pesquisa em Educação.

#### 4.1 A produção científica e os saberes docentes sobre a representação feminina nos livros didáticos, as relações de gênero e formação de professoras

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria.  
Carolina Maria de Jesus<sup>123</sup>

Carolina Maria de Jesus, em um trecho de sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014), nos mostra em poucas palavras a sensação de sermos mulheres inexistentes na História do Brasil. Por muito tempo o que se contou foram histórias masculinas, de um mundo masculino santificado, aliás, ainda se contam essas histórias.

Hoje, diferente de antigamente, a resistência a esse mundo masculinizado, sexista e machista é vista como resistência e, não como subversão. As vozes de muitas mulheres atualmente são ouvidas, apesar de muitas não serem afirmadas e credibilizadas, mas, são ouvidas. Consideramos extremamente significativos os avanços com a História das mulheres, mas sentimos que não estamos nem perto do ideal de uma sociedade justa e igualitária.

A História das Mulheres possibilitou o encontro de outras histórias, histórias esquecidas, apagadas, invisibilizadas, silenciadas e até inexistentes - inexistentes não na acepção de que nunca existiram, mas, no sentido de não serem credibilizadas, de que suas histórias não foram contadas, ou como disse Michelle Perrot, a respeito das mulheres na história, há “[...] muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligada à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História [...]”. (Perrot, 2005, p. 09).

Portanto, a História das Mulheres, revela-se substancial, não só para a História ciência quanto para a História ensinada, é a tentativa de valorização e a busca por contar outras histórias e trazer à tona aquelas que tiveram suas “vidas tragadas pelo esquecimento” (Perrot, 2005, p. 11), contribuindo para a diminuição da desigualdade de gênero existente.

---

<sup>123</sup> Carolina Maria de Jesus (1914-1977), mulher negra, foi uma escritora brasileira sua história foi recentemente valorizada pela historiografia. Em seu diário relata o seu dia a dia, como moradora da favela e catadora de lixo, e impressiona pela sua crítica. Ver: [www.geledes.org.br/mulher-e-linguagem-em-carolina-de-jesus](http://www.geledes.org.br/mulher-e-linguagem-em-carolina-de-jesus). Acesso: 24 ago. 2022.

Para a compreensão do conhecimento científico acumulado sobre a participação das mulheres na História, seu ensino na Educação Básica e sua presença na formação docente realizamos uma pesquisa bibliográfica através de um levantamento no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes. Buscamos também visualizar se há pesquisas que apresentem a maneira como a História das Mulheres e as relações de gênero são ou não desenvolvidas nas salas de aula pelas professoras.

A pesquisa foi delimitada pelo recorte temporal de 2000 a 2021 e por palavras-chaves como: “História das Mulheres” e “ensino de História” e “livros didáticos”; “representação feminina” e “livros didáticos de História” e “consciência histórica”; “História das mulheres” e “formação docente” e “ensino de História”.

O ano de 2000 foi o marco inicial porque queríamos analisar as mudanças ocorridas após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino Fundamental e seus Temas Transversais, até o ano de 2021. Esse, por ser mais recente e porque ocorreram alterações com a extinção do termo gênero tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, quanto nos critérios de avaliação no PNLD e coleções didáticas aprovadas na era da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Após o levantamento, registramos as descobertas por categorias, em três quadros divididos por autoria, título, instituição, nível e ano de defesa: 1) a representação feminina nos livros didáticos de História, 2) as relações de gênero e formação de professoras, 3) as discussões de gênero na escola e outros espaços sociais.

Esses quadros foram organizados em gráficos para melhor compreensão dos dados obtidos. Em cada, as teses e dissertações foram organizadas por ordem cronológica de defesa. Ao final, sintetizamos o material em gráficos para visualizar as pesquisas por sexo da autora, nível de pós-graduação, ano de conclusão e instituição das pesquisadoras.

Ao todo selecionamos dezoito (18) dissertações sobre a representação feminina nos livros didáticos de História; quatro (04) sobre as relações de gênero e, no quesito formação de professoras, não encontramos trabalhos nessa categoria. Já na categoria sobre as discussões de gênero na escola e outros espaços sociais, encontramos uma (01) tese e seis (seis) dissertações. Como já comentado, a busca foi delimitada por palavras-chaves com destaque para mulheres, gênero, formação de professoras e ensino de História. As pesquisas que não se encaixavam nos critérios descritos foram excluídas.

Quadro 3 - Dissertações<sup>124</sup> sobre a representação feminina nos livros didáticos de História

Autor	Título	Instituição	Nível/Área/Ano
Angela Ribeiro Ferreira	Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Mestrado Educação 2005
Rayssa Andrade Carvalho	Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado História 2015
Thábata Mortani Lopes	As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de História	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado Educação 2015
Fernanda Junqueira de Tolvo	A representação das mulheres nos livros didáticos de História na visão de docentes	Centro Universitário Moura Lacerda	Mestrado Educação 2016
Gabriela Santetti Celestino	Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado Educação 2016
Juliana Kummer Perinazzo Ferreira	Enfrentando o silenciamento: as mulheres no ensino de história	Universidade Federal de Catalão	Mestrado História 2016
Marília Alcântara Bernardelli	Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de história	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado Educação 2016
Paolla Ungaretti Monteiro	(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado Educação 2016
Aline Dias dos Santos	Iconografia e representação feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-lei 10.639/2003	Universidade do Estado de Santa Catarina	Mestrado História 2017
Fernanda Gomes Françoso	Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Mestrado Educação 2017
Jessicka Dayane Ferreira da Silva	A narrativa da história escolar e a produção de sentidos: discursos sobre mulheres em livros didáticos	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado História 2017

<sup>124</sup> Nessa temática apresentamos as dissertações sobre a representação feminina nos livros didáticos de História. Não foram encontradas teses.

Cristiane da Silva Lima Martins	Entre textos e imagens: representações femininas em livros didáticos de história (2008 – 2014)	Universidade Estadual de Feira de Santana	Mestrado História 2018
Gisele Garcia Lopes	A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado Educação 2018
Suellen Peixoto de Rezende	Mulheres nos livros didáticos de história: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013	Universidade Federal de Goiás	Mestrado História 2018
Viviane da Silva Moreira	Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado História 2018
Roberto Henrique Wolter	Mulheres nos livros didáticos de história: um olhar foucaultiano	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado Educação 2019
Vania Gomes Cardoso	Discursos sobre a construção corporal da mulher em livros didáticos do Ensino Fundamental	Universidade Federal de Goiás	Mestrado Educação 2019
Emerson Ricardo Esteves da Fonseca	Livros didáticos de história e o gênero feminino: encontrando protagonismos em uma história não contada	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	Mestrado Educação 2021

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, organizado pela autora.

O quadro três (3) apresenta as dissertações desenvolvidas com relação à temática da representação feminina nos livros didáticos de História. Algumas autoras se utilizaram dos guias do PNLD, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para consulta e análise e entender se as mudanças chegaram nesses materiais<sup>125</sup>, e principalmente, se podemos considerar mudanças efetivas.

O quadro quatro (4) traz algumas pesquisas sobre a temática gênero e formação de professoras. Nosso foco são as mulheres, mas não encontramos pesquisas sobre a formação de professoras e a História das Mulheres em específico. Assim, incluímos no levantamento pesquisas sobre gênero e docência, pois acreditamos ser importante

<sup>125</sup> Com relação às pesquisas as autoras não abordaram livros da era BNCC, algumas relatam sobre a retirada de gênero no Plano Nacional de Educação, relatam que há um grande retrocesso, mas, não fazem pesquisas em específico aos materiais didáticos.



conhecer o que as autoras encontraram em suas pesquisas, sobretudo, no que tange à formação inicial e continuada de professoras.

Quadro 4 - Dissertações<sup>126</sup> sobre as relações de gênero e formação de professoras

Autor	Título	Instituição	Nível/Área/Ano
Greissy Leoncio Reis	O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas	Universidade Federal da Bahia	Mestrado Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo 2011
Éderson da Cruz	Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado Educação 2015
Mac Cleide de Jesus Braga Amaral	“Tá vendo gente? Dá certo! É como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta”: análise de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gênero e sexualidades no ensino fundamental	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Mestrado Educação 2016
Maria Nazareth Moreira Vasconcelos	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado Educação 2018

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, organizado pela autora.

O quadro cinco (05) abrange dissertações e teses que abordaram a temática gênero na escola e outros espaços sociais e, algumas discutem sobre a utilização de diversos materiais que podem ser utilizados na prática pedagógica.

Quadro 5 - Dissertações e teses relacionadas às discussões de gênero na escola e outros espaços sociais

Autor	Título	Instituição	Nível/Área/Ano
Rosana Medeiros de Oliveira	Gênero e sexualidade na TV Escola: cartografias de um currículo	Universidade de Brasília	Doutorado História 2011
Luana Pagano Peres Molina	Vozes de uma história: as narrativas a partir de	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado História

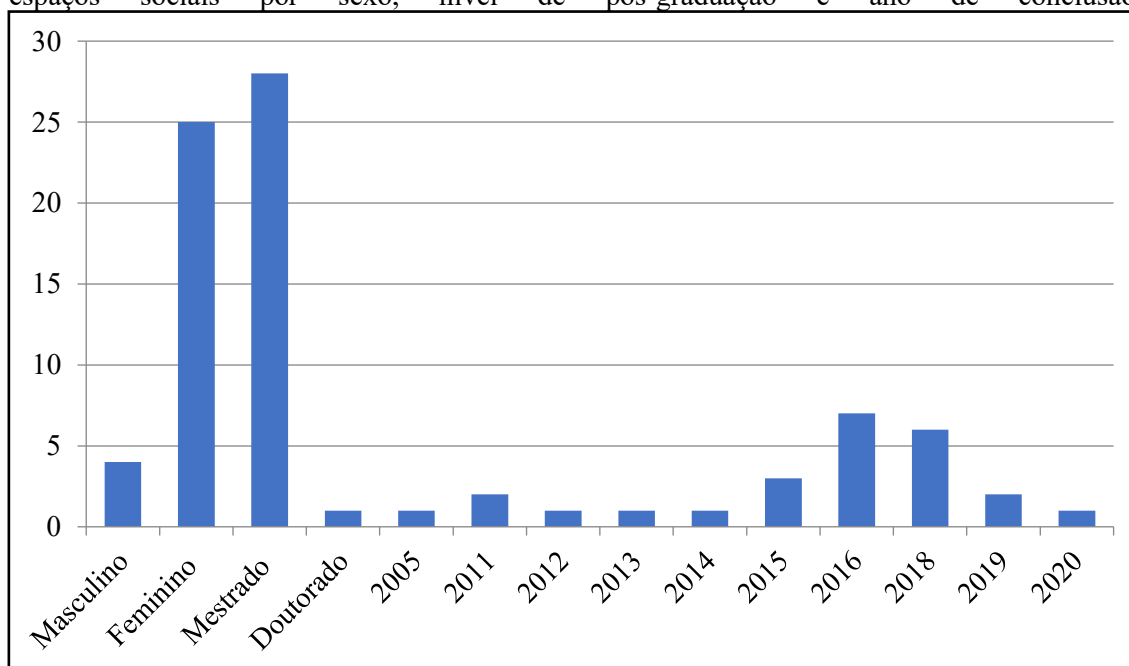
<sup>126</sup> Nesse quadro apresentamos as dissertações sobre as relações de gênero e formação de professoras, porém não foram encontradas teses.

	conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/PR)		2012
Marina Aparecida Marques Castanheira	Meninas na escola: (im)possibilidades para (des)construções mediadas pelas relações de gênero	Universidade Federal de Lavras	Mestrado Educação 2013
Flávia Mantovani	Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista Capricho (2005-2006)	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado História 2014
Isabel Escobar Crescencio	Representações discursivas sobre o feminismo na I Conferência Nacional de Políticas para as mulheres (2004)	Universidade de Brasília	Mestrado História 2016
Samairkon Silva de Oliveira Alves	Mulheres e sociabilidades: História das Mulheres e Educação em Picos- Piauí (1940-2015)	Universidade Federal do Piauí	Mestrado História 2018
Ana Carolina Oliveira Carlos	Gênero e representação feminina no jornal “A Cruz” (1910 – 1915): Possibilidades para o ensino de história	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Mestrado História 2020

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, organizado pela autora.

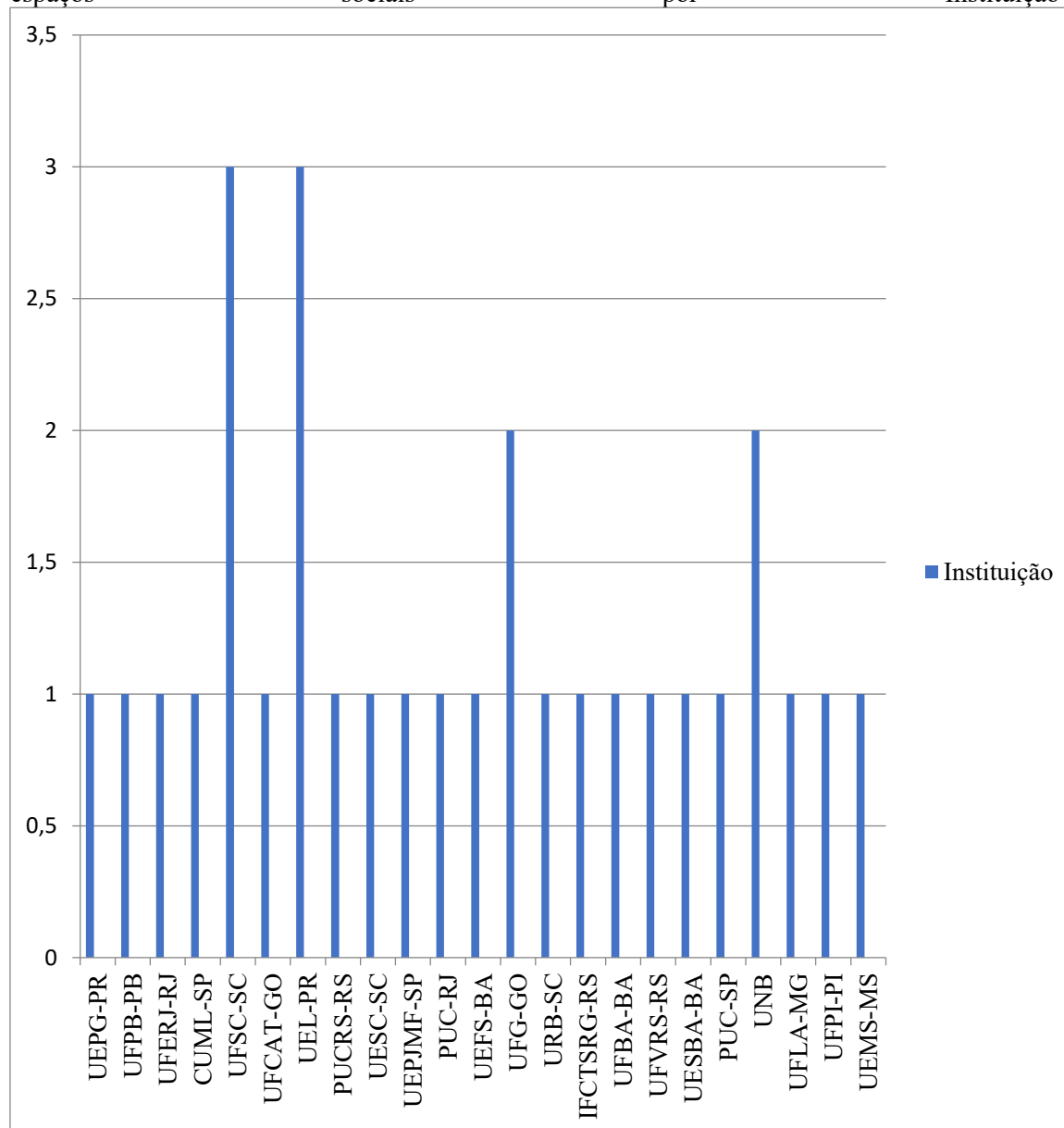
Abaixo demonstramos os gráficos para compreensão dos dados obtidos:

Figura 2: Pesquisas sobre a representação feminina nos livros didáticos de História, sobre as relações de gênero e formação de professoras, relacionadas às discussões de gênero e outros espaços sociais por sexo, nível de pós-graduação e ano de conclusão.



Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, organizado pela autora.

Figura 3: Pesquisas sobre a representação feminina nos livros didáticos de História, sobre as relações de gênero e formação de professoras, relacionadas às discussões de gênero e outros espaços sociais por Instituição



Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, organizado pela autora.

Com relação as análises dos gráficos:

- Encontramos vinte e oito (28) dissertações e uma tese, sendo que vinte e cinco (25) são pesquisas realizadas por pessoas do sexo feminino e quatro do sexo masculino.
- As pesquisas foram produzidas entre os anos de 2005 e 2020, onde percebemos um aumento considerável, a partir da segunda década do século XXI, entre 2010 e 2020;

- Com relação às instituições e as regiões em que elas se localizam no Brasil: doze (12) foram na região Sul; seis (6) no Sudeste; cinco (5) respectivamente nas regiões Nordeste e Centro-Oeste e, nenhuma na região Norte.

Em uma análise dos dados obtidos através dos gráficos detectamos que 86% das pesquisas relacionadas tanto à representação feminina, aos estudos de gênero e a formação de professoras foram efetuadas por pessoas do sexo feminino, e 14% por pessoas do sexo masculino.

Houve um aumento considerável nas pesquisas na segunda década do século XXI, entre os anos de 2010 e 2020, como já afirmado. Isso demonstra a preocupação em pesquisar não só a História das Mulheres, mas também as relações de gênero.

Em relação às instituições, nas análises, as separamos por regiões sendo que: 43% pertencem à região Sul; 21% à região Sudeste e 18% respectivamente, Centro – Oeste e Nordeste. Não encontramos pesquisas relacionadas à temática na região Norte.

A partir dos quadros e gráficos apresentados percebemos que o tema mulheres e gênero, nas pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de História, tem crescido muito nos últimos tempos. A questão central aqui é se as professoras de História da Educação Básica conseguem se apropriado dos conhecimentos produzidos nessas pesquisas. Acreditamos que discutir sobre a participação feminina na História sob o olhar das professoras é fundamental para compreendermos quais Histórias estão sendo ensinadas nas salas de aula.

No próximo tópico faremos uma relação daquilo que foi pesquisado com as narrativas das participantes do grupo focal, o intuito é entender o que é percebido pelas professoras da Educação Básica a respeito das pesquisas sobre a participação feminina na História.

#### **4.1.1 A representação feminina nos livros didáticos de História, o que sabemos até aqui**

A mulher na historiografia é uma voz silenciada. Um corpo calado pelo homem.  
Vania Gomes Cardoso (2019)

A epígrafe acima de Vania Gomes Cardoso (2019) exemplifica o que muitas pesquisadoras vêm falando há muito tempo de que a mulher é uma voz silenciada, não só na historiografia, mas em todos os setores e espaços da sociedade. Parece que a nossa voz

é um eco que ressoa sem sentido porque repetimos a mesma afirmação várias e várias vezes, e de diversas formas. Isso verificou-se no levantamento feito no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, nas pesquisas realizadas sobre a presença de mulheres nos livros didáticos. As autoras são unânimes e utilizam-se de diversas expressões para reiterar que as mulheres são uma voz “sem peso”. Então traremos como destaque as descobertas encontradas e o que é percebido pelas professoras de História do município de Caldas Novas.

No que se refere às pesquisas sobre a representação feminina nos livros didáticos de História apontaremos algumas conclusões em que as observações das pesquisadoras nas dissertações são concordantes. Angela Ribeiro Ferreira destaca que: “[...]as mudanças referentes à História das mulheres[...] ainda não encontraram suficiente ressonância nos livros didáticos [...]” (Ferreira, 2005, p. 115). Gabriela Santetti Celestino confirma que as mulheres estão presentes, mas: “[...] é a quantidade e qualidade dessa presença que determina a necessidade de ressaltar essa consideração” (Celestino, 2016, p. 99). Paolla Ungaretti Monteiro, sustenta que a História das mulheres vem “[...] confinada em *boxes*” (Monteiro, 2016, p. 214, grifo da autora) onde as relações de poder não são questionadas e os velhos modelos ainda não foram superados. Gisele Garcia Lopes, observa que há uma narrativa principal e uma secundária, onde se “encaixa” a História das mulheres - o fato de suas histórias virem comentadas em links e boxes é um exemplo disso (Lopes, 2018). Suellen Peixoto de Rezende concluiu que: “[...] percebemos que a representação das mulheres é exígua e é reflexo de uma complexa estrutura de poderes envolvidos, mantidos através de arranjos sociais e privilégios masculinos, cristalizados na legitimidade do livro didático” (Rezende, 2018, p. 163).

Esses trechos revelam que apesar de ocorrer a “inserção” da História das Mulheres nos materiais didáticos, as abordagens desenvolvidas não questionam e nem problematizam o lugar de poder nos quais essas mulheres e homens estão presentes. Isso é uma questão percebida pelas professoras de História. Como já afirmado elas reconhecem a importância dos movimentos sociais e admitem também que as mulheres chegaram tardiamente nos livros didáticos e de uma forma secundária,

*Anteriormente, começou a haver provocações, movimentos para que fosse despertado na sociedade, para que eles fossem...esses movimentos fossem incluídos nesses livros. Por que está no livro? Resultado de movimentos sociais que foram ao longo dos períodos da história, colocados, tardio como a colega (Leodegária de Jesus) falou,*

*mas enfim, foi colocado* (Nise da Silveira, transcrição de 13 de maio de 2023).

Esse comentário reforça que as professoras reconhecem que os movimentos sociais e principalmente, o movimento feminista são os responsáveis pelas mudanças efetivadas nos livros didáticos. Nesse momento, durante o encontro focal, as participantes continuaram o diálogo falando dessa “inserção” das mulheres,

*Tem poucos, poucas coisas, ainda tem os livros que falam sobre a história..., mas depende do autor. Que enfatiza bem sobre a história da África, mas, assim mulheres mesmo, é muito pouco. São só aqueles boxes ali mesmo* (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).

*Como a Leodegária de Jesus já tinha falado, ainda é muito pouco falado sobre as mulheres na história. É, geralmente um textinho aqui, um boxe ali. Igual na Revolução Francesa que a gente está trabalhando no sétimo ano. É uns boxes, assim mesmo, falando da mulher* (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).

Em seus diálogos, nota-se que as depoentes também consideram importante a inserção da História da África e Indígena, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08. Ao serem questionadas se a forma como as mulheres foram “inseridas” na História e nos materiais didáticos é suficiente para um ensino crítico, houve várias negativas através do balançar de cabeça das participantes e elas complementaram,

*Não, isso não basta. Porque muitas vezes a gente tem de direcionar a leitura. Não sei se vocês já perceberam, se acontece com vocês. Mas os meus alunos quando eles vão ler, porque eles não leem os boxes, eu que direciono, vamos ler aqui e aqui* (Leodegária de Jesus, transcrição 13 de maio de 2023).

E continuaram: “*Se a educação, considerasse importante não estava num boxe. [...]Ah! Vamos colocar aqui um pouquinho só para cumprir tabela* (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023). “*Já que agora é lei deixa eu por aqui uma pequena mensagem. É mais ou menos assim* (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).

Ainda reconhecem a secundarização da História das Mulheres e da participação feminina na História, apresentadas nos livros didáticos. Concluem que a temática só “apareceu” porque foi obrigatória e não porque houve uma mudança efetiva na forma de se pensar e, se produzir tanto o currículo quanto esses materiais. Elas compreendem que não propiciou uma mudança efetiva nas relações sociais, nem no patriarcado e como ele

opera na sociedade, ainda há uma predominância do masculino como o único protagonista da História.

Essa ‘sensação’ também foi verificada nas pesquisas selecionadas. Cristiane da Silva Lima Martins, reconhece que a História das Mulheres está sendo inserida nesses materiais em suas abordagens, apesar da “[...] ênfase da narrativa didática ainda é dada às questões políticas e econômicas com a figura masculina como protagonista” (Martins, 2018, p. 155). Situação também detectada por Marília Alcântara Bernardelli,

[...] as mulheres, enquanto representação figurativa preenchem um amplo espaço nas páginas dos livros didáticos [...]. Porém, concluímos em nossa pesquisa, que as ilustrações manteriam as mulheres em condutas construídas e cultivadas num contexto de mundo ocidental masculino e branco (Bernardelli, 2016, p. 109).

Para Roberto Henrique Wolter,

[...] embora atualmente as mulheres sejam consideradas objeto de pesquisa para a historiografia, ainda predominam as pesquisas centradas nos interesses políticos e públicos, com enfoque ainda muito masculino, motivo pelo qual as mulheres pouco aparecem (Wolter, 2019, p. 100).

Essas análises são percebidas pelas professoras: *“O saber é uma construção, eu acho assim, os livros realmente não têm por que...o papel dos livros estão masculinizados. Realmente, camuflam a presença da mulher”* (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).

Algumas obras destacaram a questão da presença da mulher negra e esse fato também foi relatado pelas participantes do grupo focal. Não utilizaram em suas falas o conceito de interseccionalidade, mas reconhecem as diferenças na história com relação às questões de gênero, raça e classe social.

Fernanda Gomes Françaço, reconhece que apesar do aumento das pesquisas pertinentes aos grupos subalternos, os trabalhos sobre as mulheres negras ainda são em número reduzido e quando retratadas aparecem “em papéis secundários e vitimizados” (Françaço, 2017, p. 21 - 22). Por outro lado, as professoras destacam a importância de se apresentar essas diferenças entre as mulheres pobres, negras e ricas para as estudantes e as mudanças geradas nas relações sociais ao “decidirem” ir para o mercado de trabalho,

*É importante a gente levar para os alunos, agora vamos ver como que eram as mulheres. [...]a mulher negra já trabalhava, mulher pobre, já trabalhava, por que que ninguém liga, [...] porque pobre é invisível, gente, põe uma pessoa de uniforme lá, fazendo a coleta de lixo, você*

*olha no rosto dele, ninguém olha. [...]as mulheres negras, as mulheres pobres, vendendo seus tabuleiros ali são invisíveis. Agora claro, que outra questão, quando a mulher rica foi pro mercado de trabalho, ela mexia numa estrutura social de um homem que tinha: “Eu sou o provedor e agora essa mulher quer trabalhar” (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).*

*Como que era a mulher na rotina, a mulher pobre, a mulher rica. Porque a mulher rica, ela ficava em casa fazendo arte, mulher pobre, ela já trabalhava, era artesã, ela já trabalhava, igual em todos os tempos. Que a mulher, ela tem que trabalhar sim. Então, quando ah, o feminismo, a luta feminista pelo direito de trabalhar, era da mulher que tinha dinheiro (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Esses diálogos projetam como o patriarcado operava/opera nas diversas relações sociais: *“O homem também, não queria que ela trabalhasse para os outros homens não falarem que ele não estava dando conta. ‘Olha lá a mulher tem que trabalhar porque o homem não está dando conta’” (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).*

As mulheres ricas ao disputarem o seu espaço no mercado de trabalho, também abalavam a estrutura social. O homem, ainda é visto como o responsável por ser o provedor da casa e da família, apesar de sabermos que grande parte das famílias brasileiras é chefiada por mulheres. De acordo com os dados do Boletim Especial 8 de março do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE),

A maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias. Já as famílias com chefia masculina somaram 36,9 milhões. As mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022 (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2023, p. 05).

As docentes do grupo focal reconhecem e questionam as diferenças que são atribuídas aos homens e mulheres nos espaços de poder e identificam que ainda falta muito a ser conquistado,

*É assim... a gente às vezes fala as mulheres brancas já estão no seu lugar, mas ainda não. É, a gente sabe que tem muito ainda a ser conquistado. E quando a gente fala de indígena, de negras, a gente está vendo a índia<sup>127</sup>...eu estava até comentando com a (Cora Coralina) quando a gente estava vindo a questão que está acontecendo agora, eles tirando...é poderes do Ministério, que é coordenado pela índia. Então, por que isso? [...] estão tirando, é funções que eram para o*

<sup>127</sup> Menção à ministra dos Povos Originários Sônia Guajajara e retirada da demarcação de terras de povos originários, devolvendo-o à pasta da Justiça e Segurança Pública.



*ministério, [...] Então será porque ela é indígena? Da Marina Silva<sup>128</sup> também[...] é uma negra. Ela também tem traços negros, então estou tirando das duas. Então aí a gente questiona será que se fosse um homem ali naquele lugar, será que eles estariam tirando também esses... essas funções que era do ministério passando para outro? (Nísia Floresta, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Mesmo questionando a retirada das atribuições dos ministérios, devido as ministras serem mulheres, no atual governo, vemos que é uma forma sutil do exercício do patriarcalismo. Presenciamos a colonialidade nas expressões utilizadas pelas professoras, nos termos: “tem traços negros”, “índia”, e não indígena ou povos originários, vocábulos e expressões cunhadas pelos colonizadores.

Portanto, as professoras enxergam as ausências das mulheres e há uma tentativa, talvez singela, de contestar os espaços de poder onde as hierarquizações são produzidas, mas, que não são enfrentadas. O masculino ainda é expressado como foco e as mulheres como coadjuvantes.

Ao interseccionarmos as questões de raça, gênero e classe social reconhecemos que de fato os espaços de poder não são questionados, mas são percebidos. Ao discutirem a situação das mulheres negras e pobres que trabalhavam para o sustento da família e a condição das mulheres ricas, as professoras conseguiram interseccionar essas questões mesmo sem conhecerem o conceito, pois, em nenhum momento houve a pronúncia do termo interseccionalidade por elas.

Todavia, consideramos como um avanço positivo, pois, o próprio questionamento direciona o pensar para outras categorias, analisa os processos de construção dessas hierarquizações e, nessa direção, outros saberes são produzidos e outras práticas desenvolvidas.

No próximo tópico discutiremos as pesquisas sobre a formação de professoras e os estudos de gênero. Entendemos que a formação tanto inicial quanto continuada é vital na seleção das suas aulas de temas que são polêmicos na sociedade e, empenharem-se na desconstrução de estereótipos que há tanto tempo permanecem arraigados na cultura. Para tanto, faremos um paralelo entre esses estudos e o que é destacado pelas professoras de História com relação à sua formação.

#### **4.1.2 A formação de professoras e os estudos de gênero**

---

<sup>128</sup> Marina Silva é Ministra do Meio Ambiente no Brasil, no atual governo.

Se você é homem, foi feito para mulher e mulher para o homem. E o que foge disso é impuro.<sup>129</sup>

G1- Goiás, 15 de agosto de 2022.

No dia 11 de agosto de 2022, uma professora do componente curricular de Língua Inglesa de uma escola municipal da cidade de Posse - GO, foi filmada dizendo para as alunas que ser homossexual é impuro. Trazer essa fala em formato de epígrafe para a abertura desse tópico é essencial porque nos auxilia a perceber como as discussões sobre as relações de gênero são manifestadas de forma conservadora por algumas professoras em sala de aula.

Este fato nos leva a observar que ainda há um gigantesco preconceito que é resultado do senso comum e dos estereótipos reafirmados, inclusive, pela ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos que ocupou o cargo entre 2019 e 2022. Como declara Mac Cleide de Jesus Braga Amaral: “[...] o discurso biológico, religioso e as naturalizações é o que legitima o pensamento e a prática pedagógica de muitos professorxs<sup>130</sup>” (Amaral, 2016, p. 79). Isso fica evidente no termo “impuro” utilizado pela professora. Para a compreensão dessa temática, selecionamos, em nossa revisão bibliográfica, pesquisas que abordam a formação de professoras e estudos de gênero.

Conforme as pesquisas realizadas sobre a formação de professoras e a História das Mulheres, não encontramos nada em específico. As investigações no catálogo de Teses & Dissertações da CAPES resultaram em uma listagem de trabalhos que relacionavam estudos de gênero e formação docente. Foram arroladas quatro dissertações e nenhuma tese. Traremos uma discussão geral do que foi analisado nesses trabalhos, intercalando com os debates que surgiram durante o encontro focal com as professoras ao serem questionadas sobre sua formação, gênero e a participação de mulheres na História.

Na análise realizada sobre a representação feminina nos livros didáticos, as autoras afirmaram que é função das professoras desconstruir os estereótipos presentes nos livros didáticos através de suas práticas diárias. Já as pesquisas realizadas sobre a formação de professoras afirmam que há uma “[...] carência de formação tanto para os professores-formadores quanto para os estudantes” (Reis, 2011, p. 144).

---

<sup>129</sup> No dia 11 de agosto de 2022, uma professora de uma escola municipal da cidade de Posse em Goiás, foi filmada falando que ser homossexual é impuro. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/08/15/professora-diz-durante-aula-para-alunos-que-ser-homossexual-e-impuro-video.ghtml>. Acesso: 25 ago. 2022.

<sup>130</sup> A autora decidiu por grafar com x tanto as palavras no masculino quanto no feminino.

Éderson da Cruz, investigou “[...] de que modos gênero atravessa e constitui o currículo no âmbito dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos” (Cruz, 2015, p. 12). E certificou-se que o gênero aparece como tema secundário nos currículos, mas que ao secundarizar e silenciar gênero “[...] também *ensina sobre gênero*” (Cruz, 2015, p. 59, grifo do autor), ou seja, nos permite compreender em que lugar se encontra essa temática nas discussões dos currículos que formam professoras. Sendo secundarizado é um não-lugar, conclui-se que não há espaço para a formação de professoras acerca do assunto.

Por mais que gênero não é o foco desta investigação, essas discussões são basilares de serem pautadas porque ajudam a pensar sobre a formação inicial e continuada de professoras em determinadas temáticas específicas. No grupo focal, as professoras ao serem questionadas sobre como construíram seus saberes a respeito da História das Mulheres e da participação feminina na História e, se tiverem uma formação específica durante a sua graduação, demonstraram que foi insignificante,

*Não, não. Então foi coisa superficial, na graduação de História, foi um estudo muito superficial. É em relação a isso, que a gente pode dizer quase nada. Então, foi leituras mesmo, muitas vezes aleatórias ou pesquisando realmente sobre o assunto. Que foi, chegou até esse conhecimento sobre a atualidade, sobre as coisas que acontecem atualmente, sobre o movimento feminista, o que está acontecendo então para mim foi dessa forma (Cora Coralina, transcrição de 13 de maio de 2023).*

E ratificaram o mérito de pesquisas próprias para o conhecimento do assunto,

*Eu acredito que...pesquisando. O Google está aí para poder pesquisar (risadas). A globalização chegou, e aí é pesquisando um pouquinho de cada coisa, aprende um pouquinho na graduação, depois aprende um pouquinho num lugar e vai pesquisando (Cora Coralina, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Consideramos a pesquisa como uma prática inerente do ser professora de História e a intenção por ela evidencia interesse por sua formação continuada. Mas, em nenhum momento houve comentário das integrantes do grupo focal em cursos específicos sobre a temática, ou a inserirem-se em grupos de estudos nas escolas em que lecionam. Isso revela que os estudos de gênero ainda não encontraram locais de debate e estudos dentro das instituições escolares, o que também não quer dizer que as escolas não sejam permeadas pelas questões de gênero.

Sendo assim, a análise da pesquisa de Éderson Cruz corrobora que “[...] gênero seria um elemento supostamente ‘silenciado’ pelo currículo do ‘papel’” (Cruz, 2015, p. 83, grifo do autor), tanto no currículo que formam professoras, - e acrescentamos - quanto no currículo da Educação Básica.

Esta constatação ensina para as professoras que formam professoras que “[...] o lugar de gênero é ‘na prática’, quando ‘há oportunidades’” (Cruz, 2015, p. 85, grifo do autor). Esse trabalho de mestrado, apesar de não estar relacionado à formação das professoras de História, mas sim de Letras e Pedagogia, suscitou questionamentos sobre os currículos de Licenciaturas ou Bacharelado em História. Será que o lugar da História das Mulheres e das discussões sobre gênero nos currículos de formação de professoras de História também ocupam um espaço secundarizado? Será que essa também é uma lacuna para a formação de professoras de História? Mais perguntas a serem respondidas, não nessa tese, mas, para pesquisas futuras.

Retornando às discussões do grupo focal, embora as docentes afirmem que pesquisam sobre alguns temas percebemos alguns equívocos quando questionadas sobre o termo gênero. A pergunta estava relacionada diretamente se saberiam explicar para as alunas o que significa a palavra, e dentre as afirmações destacamos: “*Gênero é como a pessoa se reconhece [...] Você é homem ou mulher? Então é como você se reconhece, é o seu gênero, não é isso? Não sei* (mexeu os ombros em sinal de indecisão)” (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023). “*Eu diria para ele que é ser humano*” (Bertha Lutz, transcrição de 13 de maio de 2023). Ou relacionam o termo exclusivamente com as pessoas trans,

*Lá na minha escola, nós temos muitos alunos, por exemplo, um dia eu passei, o primeiro dia de aula, que eram alunos que estavam vindo da rede municipal para o oitavo ano no lá no... (nome do colégio)<sup>131</sup>. E aí eu fazendo..., fui perguntar o nome, como é que é seu nome seja bem-vindo. [...] De qual escola você veio? Aí eu estava vendo que fisicamente ela era uma menina. E aí eu perguntei, qual o seu nome? E ela disse [nome masculino]<sup>132</sup>. Tranquilo. Aí na hora que eu fui fazer a chamada que chegou, é o documento, o diário. Aí eu procurei [nome masculino]. E não tinha. Tinha [nome feminino]. E aí, mas assim, ela, por ser menor de idade, ela tem que responder ao nome de certidão de nascimento o qual ela é registrada. Mas a gente já percebe que na sala de aula todos a chamam como ela, como ele gosta de ser chamado (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023).*

<sup>131</sup> Na pesquisa além de não identificar o nome das participantes, também não indicaremos as escolas/colégios em que elas lecionam, para preservar a sua identidade.

<sup>132</sup> Da mesma forma, não será informado os nomes das alunas citadas pelas professoras.

E reconhecem o temor que o vocábulo provoca,

*Eu acho que as pessoas dependem... que quando fala gênero, as pessoas já têm medo [...]E eu acho que é a questão do medo, é ignorância mesmo desse termo gênero trazer outras coisas que as pessoas, não estão dispostas a discutir. Ou até falta de conhecimento mesmo (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Mas também buscam outras explicações,

*Construção social, esse reconhecimento também. É porque eu falo assim, não sei se eu me fiz entender. É quando fala gênero, as pessoas já falam assim, sexo coisa deturpada. Uma pessoa que não aceita ser homem ...(incompreensível). Mas assim, como você se vê socialmente, a projeção social. Como você se enxerga dentro da sociedade? Como a sociedade vê você? Qual a função que você tem? Eu vou parir e educar os filhos, [...] eu sou provedor. São essas questões também. Não só questões relacionadas ao pensar assim: Ai está falando, já tá ensinando os nossos filhos, que o menino pode pintar as unhas, que pode estar com a bolsa, que pode não sei o que (em referência às diversas fakes news que distorcem o gênero). Não é isso! (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Apesar de surgir alguns equívocos notamos uma tentativa de questionar os padrões e normas existentes principalmente, com relação à sexualidade, que ainda é vista como um tabu pela sociedade. Mac Cleide de Jesus Braga Amaral afirma que o: “[...] discurso religioso, discurso biológico, a visão heteronormativa e os essencialismos sobre corpos, gênero e sexualidades” (Amaral, 2016, p. 120), interferem na concepção e nas discussões sobre gênero, isso faz com que as professoras prefiram não utilizar o termo: “Então, como a (Leodegária de Jesus) falou, preferia não usar esse termo para não causar alvoroço. Principalmente, das pessoas mais conservadoras” (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023). Isso indica que apesar de tentarem e pesquisarem, faltam redes de apoio, cursos de formação, grupos de estudo, onde as professoras possam se ancorar e desenvolver sua prática com uma maior liberdade.

No próximo tópico comentaremos as pesquisas encontradas sobre os estudos de gênero, materiais didáticos e percepções das alunas, em diálogo com as professoras de História do município de Caldas Novas que participaram do grupo focal.

#### **4.1.3 Os estudos de gênero, materiais didáticos, percepções das alunas e das professoras de História**

O ensejo à fez tão prendada

Ela foi educada pra cuidar e servir  
 De costume, esquecia-se dela  
 Sempre a última a sair  
 [...]
   
 Nem serva, nem objeto  
 Já não quer ser o outro  
 Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado  
 Ganha menos que o namorado  
 E não entende porque  
 Tem talento de equilibrista  
 Ela é muita, se você quer saber.  
 Desconstruindo Amélia<sup>133</sup>  
 Pitty (2009)

Em 1942, Ataulfo Alves (1909–1969) e Mário Lago (1911–2002) lançaram a música *Ai que saudade da Amélia*<sup>134</sup>, que consagrou a imagem da Amélia como mulher submissa, sem vaidades e companheira do homem em todos os problemas e dificuldades. Estereótipos presentes até hoje em nosso dia a dia. Isso fica explícito em seu refrão sexista: “Amélia não tinha a menor vaidade/ Amélia é que era a mulher de verdade/ É você só pensa em luxo e riqueza/ Tudo o que você tem você quer” (Alves; Lago, 1942).

Em 2009, contrapondo-se ao samba, a cantora Pitty, juntamente com o guitarrista Martin Mendonça lançaram a música *Desconstruindo Amélia* (2009), que retrata uma imagem diferente das mulheres daquela produzida em 1942, mas, que infelizmente, ainda perdura na atualidade. O trecho: “nem serva, nem objeto/ Já não quer ser o outro/ Hoje ela é um também” nos mostra a pretensão das mulheres em desmistificar e desconstruir as ideias sexistas que ainda existem. Pretensão sim! Porque precisamos percorrer um longo caminho.

É necessário propor diferentes recursos para a desconstrução de estereótipos em vários setores da sociedade, e construir relações de gênero igualitárias. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico também contemplou pesquisas que analisam recursos pedagógicos e/ou materiais didáticos que são utilizados pelas professoras em estudos sobre gênero e o que pensam e sentem as alunas sobre a temática.

Em nosso percurso encontramos uma (1) tese e seis (6) dissertações. Trouxemos para este trabalho algumas que tratam sobre o que pensam as estudantes de Educação

<sup>133</sup> Música *Desconstruindo Amélia*, composição da cantora Pitty, nome artístico de Priscilla Novaes Leone, em parceria com Martin Mendonça, lançada no álbum *Chiaroscuro* em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrRgVxMI&t=25s>. Acesso: 24 ago. 2022.

<sup>134</sup> Música *Ai que saudade da Amélia*, composição de Mario Lago e Ataulfo Alves, 1942. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVrATS39E9M>. Acesso: 24 ago. 2022.

Básica sobre gênero, já que não localizamos pesquisas que abordam diretamente a percepção discente sobre a participação das mulheres na História. Ademais, essas discussões vêm acompanhadas das percepções das professoras de História da Educação Básica com relação aos materiais e recursos pedagógicos utilizados por elas em suas aulas e como desenvolvem as suas práticas.

Primeiramente, é bom frisar que em diálogo, durante o grupo focal, as professoras foram unânimes em colocar que não há materiais e recursos disponíveis para serem desenvolvidos nas aulas. Tudo o que empregam para o planejamento das aulas é pesquisado, apropriado por elas e transformado em recurso pedagógico, já que o que existe nos livros didáticos são boxes e textos separados e insuficientes. Além disso, elas se apropriam do que está presente nesses materiais estabelecendo uma relação com a atualidade porque reconhecem a importância de se abordar assuntos ligados ao cotidiano. Outra questão perceptível para elas é a curiosidade das alunas, muitos conteúdos e assuntos são debatidos em sala devido ao seu questionamento,

*Quando a gente está trabalhando Brasil colônia. [...] Ai eles falam muito: Ah professora! Mas só foram homens que foram trazidos nos navios negreiros? A gente já tem que entrar com a questão da mulher. Que mulheres também viajavam submetidas a situação horrível. Ah, eles perguntam por que que não tem? [...] Então, tudo isso a gente tem que trazer para a sala de aula. Hoje em dia, até que eu... Eu tenho percebido que a igreja, por exemplo, católica, ela tem dado uma abertura grande para as mulheres. Existem já mulheres diaconisas, e mulheres que participam da celebração. Então tudo isso, na história, a gente acaba trazendo. A questão de você chegar no consultório e se deparar com uma médica negra. Então, são questões que vira e mexe, não tem como a gente não abordar porque é do cotidiano (Christine de Pizan, transcrição de 27 de maio de 2023).*

Em que pese não empregarem os termos gênero e raça, fica evidente que elas desenvolvem práticas que envolvem a relação, as diferenças e as desigualdades entre homens e mulheres. Isso é essencial visto que amplia as atividades relacionadas ao assunto, e ao mesmo tempo burla o conservadorismo exacerbado existente.

Mas ainda assim, é muito pouco, como destaca Luana Pagano Peres Molina que pesquisou os conhecimentos das alunas sobre gênero e sexualidade em sua dissertação, e, ficou comprovado nas narrativas que o sexo e as relações de gênero ainda são um tabu, e que há muito preconceito,

Quando tivemos contato com as narrativas dos alunos que compõem a fonte documental para o desenvolvimento deste trabalho, pudemos identificar a escola como um ambiente que ainda reflete o sexismo que

perpassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais; reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro (Molina, 2012, p. 127).

Em suas considerações finais a autora declara que a escola é um excelente local de descobertas e onde há a possibilidade de perturbar a ordem posta. Nesse aspecto, é necessário pensarmos em uma formação de professoras que vise uma educação antissexista, anti-homofóbica e antirracista. Portanto, esse trabalho não deve ser assumido só pelas professoras de História, e sim, deve ser um projeto da escola, começando por uma formação continuada que derrube barreiras raciais, sexuais e de classe.

Já, em outra pesquisa, Marina Aparecida Marques Castanheira percebeu a insegurança das professoras diante do tema gênero, observando que ainda há muito preconceito em torno dessa temática. Além do que, em nosso cotidiano reproduzimos situações de diferenciação, fazendo parecer que homens e mulheres são de mundos diferentes, e a percepção de “[...] como alguns modos de se agir vão sendo perpetuados podendo tornar-se ‘modelos’ a serem seguidos” (Castanheira, 2013, p. 44, grifo da autora)<sup>135</sup>.

Vale destacar que sua pesquisa foi realizada no ano de 2013 e ainda não havia sinais dessa intensa discussão sobre “ideologia de gênero” aliada ao avanço do conservadorismo, se há dez anos existia muito preconceito e era um tabu, a situação não se alterou atualmente. Essa insegurança também foi identificada em nossa pesquisa pelas professoras que afirmam não utilizar determinados termos para não gerar tumultos e atrelam esse conservadorismo existente à ascensão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019- 2022),

*É... vou falar, é depois do Bolsonaro. É até nas aulas online que os pais estavam assistindo eu me continha muito para falar. Porque muita coisa que você fala de direitos e tal, que está na própria Constituição, as pessoas que não têm conhecimento, elas acham que você está falando de comunismo. Você vai falar de reforma agrária, reforma agrária não é comunista. Já existia lá, faz tempo. Antes de algum governo de esquerda (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).*

E continuam relatando os ataques sofridos às escolas e às professoras,

*E o Bolsonaro, ele veio com um discurso muito assim, voltado para a escola mesmo, para o professor mesmo, cheio de ideologia na escola: vigia seu o professor... ideologia. Tanto que os meninos acham que*

---

<sup>135</sup> Essas questões também apareceram no diálogo entre as professoras que consideram “o ato de cuidar” exclusivo das mulheres, e já foi comentado ao longo do texto.



*ideologia só é coisa de esquerda* (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).

E atrelam isso a um não conhecimento<sup>136</sup>, considerado uma questão séria porque pode levar a perdas de direitos,

*Você está explicando os significados das palavras, as coisas, sabe... A aula demora muito mais. Essa questão do não conhecimento faz cada dia a gente perder direitos. Eu falo isso para os meninos, eu falo, é, vocês nasceram e acharam tudo pronto. E acha que sempre foi assim, mas não foi sempre assim, alguém morreu, alguém foi preso, alguém apanhou [...]. E a gente ignora, é como se ignorasse totalmente. Então eu falo para eles, não é sempre que pobre estudou, não é sempre que mulher votou, que mulher estudou. O não conhecimento ele me assusta às vezes, porque hoje é parece que nós um dia nós lutamos para ter e parece que agora a gente luta para fazer os meninos, a gente tá tendo que laçar, fazer, me dá o caderno, o uniforme, sentar lá na cadeira* (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 de maio de 2023).

As professoras acreditam ainda que acontecimentos atuais também são formas de se ensinar História e de se procurar uma outra história. E aproveitaram-se desses momentos para apresentar histórias que não foram contadas, esquecidas e invisibilizadas, e se utilizam de materiais diversos para isso,

*A gente teve a copa do mundo do Catar, e uma das minhas aulas foi usar o Globo Repórter que estava falando sobre o país sede da Copa. E aí lá, [na reportagem] estava mostrando uma senhora [...] aquela mulher prendada que sabia fazer doces. As frutas é... dissecar. Então ela começou a vender temperos, pimenta, doces, figo, damasco no quintal da sua casa. Gente, ela sofreu, igual assim, ... porque a sociedade lá não permitia as mulheres trabalharem fora, quanto mais ter um comércio, onde naquele comércio entrariam homens. Isso para o marido dela, para os pais dela, seria uma afronta. Nossa, como é que homens vão entrar no estabelecimento e comprar? Então, assim, eu vi que ela venceu. E... a gente gosta muito de trabalhar essas temáticas na sala de aula que a mulher, ela sofreu muito, para a gente hoje poder dizer aquilo que elas lá atrás talvez quiseram dizer, mas não... foram caladas ou disseram e não foram ouvidas* (Christine de Pizan, transcrição de 13 de maio de 2023).

Embora as informações presentes nos livros didáticos sobre a participação das mulheres serem consideradas insuficientes, as professoras também se apropriam desse

---

<sup>136</sup> É bom acrescentar novamente que o ‘não conhecimento’ utilizado pela professora não é no sentido de não saber nada, ou considerar as alunas como uma “tábua rasa” sem conhecimento. Seria um não entendimento do passado, daquilo que foi conquistado principalmente, pelas mulheres. Outra questão que também ficou evidente é que esse “não conhecimento” foi afetado pelas inúmeras *fake News* que foram disseminadas principalmente, a partir da eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro.

material dentro dos conteúdos trabalhados para contribuir em suas aulas, valendo-se deles para problematizar a presença feminina na História,

*Isso da Revolução Francesa, por exemplo, a gente tinha um boxe falando da mulher na guerra, nas batalhas. Aí falando que a mulher, ela tinha que se vestir de homem. Então, muitos homens faziam vista grossa das mulheres vestidas de homem ali, fingiam que não estava vendo para aumentar o exército. Só que na hora de receber a pensão, aí, não você é mulher, não vai receber não. Então eu gosto sempre de pegar aquela temática e lembrar os meninos: e aí a mulher onde que ela estava nessa história? (Lélia Gonzalez, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Além de introduzirem temáticas atuais, elas elaboram atividades relacionadas as vivências e experiências das alunas na intersecção com as relações de gênero<sup>137</sup>, e, ao mesmo tempo, desvelam a presença das mulheres na atualidade como sujeitas da História e, sendo sujeitas de sua história na coletividade,

*Aproveitando que ela [Lélia Gonzalez] falou, já eu fiz ao contrário, eu trabalhei com os meninos no oitavo ano, trazendo a mulher mãe. Até mesmo para eles verem o quanto que elas lutam, porque muitos falam: Ah, eu não tenho mãe, eu não vejo minha mãe. Saíram várias histórias, várias temáticas e vários contemplando as mães tipo... a mãe de um aluno que saiu a pé da Bahia, chegou aqui com dez filhos. Ela tinha 2 meses. Veio andando pegando ônibus, carona e tudo mais. E tudo em busca de quê? De um futuro, porque lá na terra dela ela era simplesmente, mais uma Maria, Maria analfabeta, Maria dona de casa, Maria parideira. E que o marido tinha mais três esposas, todas Marias. Então, ela veio o que? Ela veio para cá para mostrar para as filhas, que são sete, que elas não seriam mais uma Maria, elas seriam as filhas da Maria (Bertha Lutz, transcrição de 13 de maio de 2023).*

Todas essas atividades desenvolvidas e que foram enunciadas aqui, indicam que o objetivo principal da mudança é responsabilidade das professoras ao discutir sobre a posição das mulheres na sociedade, em sala de aula, e apresentá-las não em submissão e nem como um complemento, mas em ação, em uma perspectiva decolonial e interseccional. Desse modo modificarão a visão das alunas sobre si mesmas e desconstruirão uma visão estereotipada do feminino na sociedade.

Ao executar esse mapeamento encontramos expressivas pesquisas científicas sobre a representação feminina, os estudos de gênero e formação de professoras. Como já afirmado não localizamos especificamente pesquisas sobre saberes e práticas docentes

---

<sup>137</sup> É interessante observar que por diversas vezes as professoras relataram que em suas aulas usam de diversas temáticas, mas em nenhum momento o termo gênero. Entretanto, desenvolvem em suas aulas atividades e projetos que contemplam a temática.

relacionados ao ensino da participação das mulheres na História, mas, as encontradas juntamente com as reflexões das professoras traçam um caminho a ser seguido a partir de agora. Por isso, no próximo tópico faremos uma breve reflexão e tentaremos traçar esse caminho para pesquisas futuras.

#### **4.2 Reflexões acerca das produções científicas e saberes escolares sobre mulheres na história, gênero e formação docente: como nossa pesquisa pode contribuir para aprofundar o debate?**

quero pedir desculpas a todas as mulheres  
que descrevi como bonitas  
antes de dizer inteligentes ou corajosas  
fico triste por ter falado como se  
algo tão simples como aquilo que nasceu com  
você  
fosse seu maior orgulho quando seu  
espírito já despedaçou montanhas  
de agora em diante vou dizer coisas como  
você é forte ou você é incrível  
não porque eu não te ache bonita  
mas porque você é muito mais do que isso  
Rupi Kaur<sup>138</sup>

Rupi Kaur nos descortina outras formas de beleza feminina que não a física. Ser inteligente, corajosa, forte e incrível não é até hoje considerado geralmente, como atributos femininos. Ainda persiste a ideia de que a mulher representa o sexo frágil e que deve ser *bela, recatada e do lar*<sup>139</sup>.

Mas o que a escola e as professoras têm a ver com isso? A função da escola e das professoras vai muito além da “transmissão” de conteúdo ou da produção de conhecimentos científicos, ela contribui intrinsecamente para a formação das sujeitas, produz subjetividades que podem ser de subalternização ou não, além de colaborar para a desconstrução e/ou manutenção de estereótipos. Ao mesmo tempo, em que a escola reproduz velhos preconceitos quando não questiona o currículo e não se propõe novas

<sup>138</sup> Nascida em Punjab, Índia, em 1992, Rupi Kaur é poeta e feminista contemporânea, se destacando pela sua linguagem simples, mas provocativa e profunda. Ficou conhecida internacionalmente através dos poemas que escreve no *Instagram*, é a mais conhecida de uma nova tendência chamada de Instapoetas. Para ela nenhum tema é tabu. Nesse poema ela mostra que existem muitas formas de beleza e desmistifica a ideia de que fomos criadas para sermos belas, somos muito mais do que belas. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/rupi-kaur-poemas-comentados/>. Acesso: 23 ago. 2022.

<sup>139</sup> Referência à reportagem da revista *Veja* de 18 de abril de 2016, *Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”* Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso: 24 ago. 2022.

formas de ensinar, não se insere no debate sujeitas até então silenciadas e se perpetua os estereótipos. Por outro lado, quando se trabalha numa perspectiva da pedagogia crítica (Candau, 2012; McLaren, 1997, 2000), que questiona os padrões de poder e hierarquização existentes eles são desconstruídos.

A socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí em sua tese de doutorado e publicada no Brasil sob o título *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais e de gênero (2021)* afirma que ser homem e ser mulher são construções culturais e históricas e que aprendemos a naturalizar as diferenças e a imposição do poder masculino sobre o feminino fabricado pelas ideologias.

Se nós professoras não problematizarmos essas questões, elas se perpetuam. Sendo assim, as pesquisas encontradas auxiliam nessa problematização porque enfatizam a importância de se analisar não só os livros didáticos e os documentos oficiais sob uma perspectiva de gênero e da representação das mulheres e sua participação na História, mas, como também essas ideias são produzidas em outros meios e espaços sociais.

Ao realizar o levantamento no catálogo de Teses & Dissertações da Capes, constatamos uma ausência de estudos sobre os saberes e práticas docentes relativos ao ensino da História das mulheres e a participação feminina na História. Portanto, descobrir como são produzidos estes saberes e de que forma é desenvolvida em sala de aula pelas professoras de História contribuirá para compreendermos que tipo de História se ensina, ou se busca ensinar. E de que maneiras o ensino de História pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades existentes e na construção de uma sociedade antissexista e democrática.

Nestes momentos controversos que vivemos desde o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e o aumento de forças ultraconservadoras em nosso país que estão alargando os seus tentáculos através de discursos de ódio em diversas esferas da sociedade brasileira, temos que redobrar nossa atenção.

Com esse repertório e análise pudemos compreender como se situam as pesquisas sobre a participação das mulheres na História e as relações de gênero e destacar algumas abordagens que foram relevantes para elaborar nossa metodologia de coleta e diagnóstico de dados.

No que diz respeito ao que estimulou a realização das pesquisas analisadas, algumas afirmam que a escolha da temática de gênero ou, mais especificamente, de mulheres na história relaciona-se com sua vida pessoal e/ou profissional. Algumas autoras participaram/participam de movimentos sociais, e por isso, se sentiram mais instigadas a

pesquisar tanto mulheres, quanto gênero. Outras associam a escolha a questionamentos feitos pelas próprias alunas em suas aulas: “Onde se encontram as mulheres na História?”.

A mesma reflexão foi feita pelas professoras durante o grupo focal, pois enfatizaram que as ausências são perceptíveis: “[...] o papel dos livros estão masculinizados, realmente camuflam a presença da mulher (Leodegária de Jesus, de 13 de maio de 2023). Neste sentido se dispuseram a construir saberes relacionados à presença das mulheres a partir da percepção dessas inexistências,

*Eu acho que muito...no meu caso assim, o que me intrigava na verdade era a ausência, de ter isso nos livros didáticos. Quando eu pensei em escrever [aqui ela relata a sua experiência do mestrado] eu falava: você não tem nada sobre o que escrever, sobre mestrado, aí alguém me perguntou, o que te incomoda? O que me incomoda, essa violência que a gente sofre, essa que eu não sabia ainda que era violência simbólica, a Juliana me falou, eu nem sabia que existia isso. Que é aquela quantidade de coisas que a gente não percebe e está naturalizado, que a gente acha que está normal. E o que mudou hoje para as mulheres é que hoje nós podemos falar, mudou muita coisa mesmo a gente olha nos lugares a gente vê muitas mulheres (Leodegária de Jesus, transcrição de 13 maio de 2023).*

É imperioso sustentar que ainda prevalece uma política de ausências nos livros didáticos, não só no que concerne às mulheres e a sua participação na História, mas a todos os povos que foram e ainda são subalternizados. Mas, só confirmar essa ausência não basta! Sabemos que as mulheres foram inseridas nos livros didáticos através de boxes e textos secundários. Portanto, urge reconhecer como e de que forma as mulheres estão sendo representadas nesses materiais, além de questionar as relações de poder e hierarquização existentes. Outra percepção das professoras é a projeção irreal e estereotipada do feminino nos materiais didáticos: “Mas durante muito tempo, é se projetava uma mulher branca, magra, com a cintura desse tamanho (faz gesto com as mãos de cintura fina). Que tinha tudo geladeira, enceradeira, tudo” (Leodegária de Jesus, de 13 maio de 2023).

Regressando às pesquisas sobre História das Mulheres e estudos sobre gênero, elas demonstram um crescimento quantitativo no Brasil, mas também que as mulheres não aparecem como protagonistas nos materiais didáticos, nos saberes docentes e discentes.

Expressões como “ausências” (Ferreira, 2005); “traços sexualizados” (Carvalho, 2015); “acessórios” (Lopes, 2018); “pseudorepresentatividade” (Rezende, 2018); “invisibilizadas” (Monteiro, 2016; Ferreira, 2016); “silenciadas” (Ferreira, 2016);

“trabalho secundário” (Wolter, 2019), “complemento” (Carlos, 2020); “passividade e vitimismo” (Silva, 2017; Françoso, 2017); além de “vício histórico” (Monteiro, 2016); são algumas das expressões utilizadas pelas pesquisadoras para anuir que a História das Mulheres e as mulheres ainda não ocupam um lugar de destaque nos livros didáticos, nos currículos e nas salas de aula. Ainda são preponderantes os conteúdos canônicos da História e a repetição de estereótipos que subalternizam as mulheres.

Em outras palavras, embora tenha ocorrido um avanço na historiografia, o protagonismo das mulheres nos saberes escolares, ainda é ignorado ou secundarizado. Por exemplo, as pesquisas que analisam livros didáticos, mesmo os publicados no final dos anos 2010, concluem que a abordagem da participação das mulheres na História é registrada como apêndice do texto principal em boxes e atividades no final do capítulo, da unidade ou do livro.

Como alega Viviane da Silva Moreira: “A história das mulheres é conduzida como temática, subordinada à história geral, tornando-se tema secundário no ensino, o que se mostra como um dos desafios ao tratamento do tema no ensino de história” (Moreira, 2018, p. 32). Ou seja, a inclusão da temática não é suficiente, como ressalta Fernanda Gomes Françoso,

Vale ressaltar que a inserção de tais temáticas nos currículos e livros didáticos também não basta, haja vista que se torna necessária à proposição de orientações e/ou formação aos/as docentes sobre estes novos temas para um melhor aproveitamento pedagógico destas temáticas no espaço escolar (Françoso, 2017, p. 119).

Aqui vale questionar como as pesquisas acadêmicas sobre a História das Mulheres e gênero chegam às mãos das autorias de livros didáticos, mas vale ressaltar também que estes são produzidos de acordo com os critérios de avaliação do PNLD. E nesses não fica explícito que as mulheres devam ser vistas como sujeitos históricos, apresentam-nas apenas através de sua inserção no ensino de História, como se elas nunca estivessem presentes ou como exceções a parte. Suas lutas e conquistas são meros apêndices do masculino. Suellen Peixoto de Rezende expõe que: “Ainda hoje, com a inserção da mulher na academia, com estudos voltados para a pluralidade dos sujeitos históricos, **o discurso feminista é tido como secundário**” (Rezende, 2018, p. 72, grifo nosso).

O propósito não é favorecer as mulheres, mas nomeá-las como sujeitas de direitos e sujeitas históricas. Como levanta Thábata Mortani Lopes: “[...] não se trata do currículo

privilegiar as mulheres no Ensino de História, mas de apresentar tanto mulheres e homens enquanto sujeitos históricos no ensino” (Lopes, 2015, p. 41).

As relações desiguais de poder entre homens e mulheres presentes nos livros didáticos de História precisam ser problematizadas e contextualizadas. Portanto, não basta “inserir” as mulheres nas discussões dos livros didáticos como se essa história fosse a parte. Elas sempre estiveram lá, foram invisibilizadas, mas estavam lá, é necessário se contar histórias outras, narrativas outras e problematizar as existentes. As conquistas feministas precisam ser absorvidas não como uma história em particular, mas como sujeitos históricos em construção e na luta junto com os homens, não em superioridade, mas nas suas singularidades.

Outro item relevante a ser destacado é que algumas das pesquisas trazem como referencial os escritos do movimento feminista do final do século XIX e início do XX, ainda numa perspectiva do feminismo branco como universal (Ferreira, 2016<sup>140</sup>; Lopes, 2018; Monteiro, 2016; Silva, 2017; Tolvo, 2016; Wolter, 2019). Encontramos apenas uma pesquisa que usa como referencial a perspectiva decolonial (Santos, 2017) e uma que analisa as relações de gênero a partir da interseccionalidade (Vasconcelos, 2018).

Infelizmente não há trabalhos em específico sobre mulheres indígenas e nem sobre representações de mulheres trans e travestis<sup>141</sup> nos materiais didáticos. O que ficou em evidência é que, no ensino de História, algumas mulheres são invisíveis e outras são inexistentes. São poucas as pesquisas que fazem alusão às indígenas. Aline Dias dos Santos (2017) sugere alguns questionamentos sobre as mulheres indígenas e a composição das famílias presentes nos livros didáticos destacando tentativas de inclusão de família homoafetivas.

Com relação a isso, cabe levantar uma importante questão que foi percebida nas discussões, nos gestos e expressões das docentes durante a participação do grupo focal. As professoras reconhecem as ausências, em alguns momentos até buscam apresentar recursos pedagógicos para desenvolver suas aulas, em outros, questionam sobre o lugar que as mulheres ocupam na sociedade. Há uma tentativa por mais que não seja tão eficaz

---

<sup>140</sup> Fazemos aqui um *mea culpa*, porque no trabalho de mestrado não destacamos as mulheres negras, indígenas, trans, travestis, entre outras. Seguimos na perspectiva do feminismo branco como sendo universal, e consideramos hoje um grande equívoco de nossa parte, pois, desenvolvemos um material didático para ser trabalhado em sala de aula deixando outras mulheres às margens.

<sup>141</sup> Gostaria de enfatizar que em nossa busca no catálogo da Capes não procuramos em específico por essas mulheres. Mas, acreditamos que elas deveriam ter sido referenciadas nos trabalhos que tratavam da representação feminina nos livros didáticos. Por isso, reiteramos que no ensino de História algumas mulheres foram invisibilizadas e outras se tornaram inexistentes.

de interpelar os espaços de poder, mas notamos em suas falas e expressões faciais e corporais uma diferenciação, no que diz respeito às mulheres trans e travestis. Apesar de reconhecerem em alguns momentos que falta “conhecimento”, no sentido de formação, para lidarem com questões ligadas a essas mulheres, ainda prevalece o preconceito. Nas falas de algumas é notório incômodo e contradições,

*O respeito é acima de tudo. É igual eu já falei, respeitar sim, mas às vezes tem coisas que eu vou dizer para mim mesma, pessoalmente eu não concordo. Mas, não é por isso que não vou desrespeitar e não vou amar. Deus mandou amar o ser humano* (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).

E continua a afirmação,

*Eu falo, assim, sou bem aberta. O que eu falo, eu tenho a minha posição. Sim, se eu concordo, eu concordo. Se eu não concordo, então não concordo. Não vou negar, agora não é o fato de não concordar que também não vou aceitar e respeitar* (Nise da Silveira, transcrição de 27 de maio de 2023).

Acreditamos que essa fala seja contraditória porque não há como respeitar a existência de mulheres trans e travestis, se já nos posicionamos contra essa própria existência. Testemunhamos também como o discurso religioso interfere na percepção que temos da realidade que vivemos.

Outro ponto a ser destacado é que nas pesquisas relacionadas à presença das mulheres nos livros didáticos foi unânime entre as autoras que o fato delas aparecerem como apêndice da História Geral e masculina gera demandas para que professoras desenvolvam mais profundamente a temática por meio de materiais e atividades complementares. Isso ocorre também nas dissertações que tratam da representação das mulheres negras na iconografia. Defende-se que as imagens precisam ser trabalhadas como construções históricas e sociais. Como afirma Jessicka Dayane Silva,

*Cada vez mais, percebemos que cabe aos professores de história desconstruir o caráter de evidência das imagens, evitando tratá-las como canal de uma verdade histórica, sendo necessário problematizá-la como construção, de discursos e sentidos específicos* (Silva, 2017, p. 148).

Nesse sentido, urge pensar não só na formação inicial, mas, na formação continuada para as professoras, para que sejamos capazes de propor outras temáticas e outros projetos e conseguir nos desvencilhar de pré-conceitos. Como afirma Marília Alcântara Bernardelli,



A pesquisa sobre a mulher e as relações de gênero nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental pode auxiliar no diálogo entre pesquisadores, docentes e discentes que atuam ou pesquisam nas escolas, possibilitando a reflexão sobre as formas que nos colocam a pensar sobre os assuntos a partir de um único ponto de vista (Bernardelli, 2016, p. 16).

O que vimos até aqui é que muitas estudiosas atribuem o aprendizado sobre a História das Mulheres e as relações de gênero nas salas de aula, ao trabalho efetivado pelas professoras e reconhecem as fragilidades nos materiais didáticos. Fato esse, corroborado nas narrativas das professoras, durante o encontro focal, que atribuem parte dos saberes que construíram sobre a temática a partir de pesquisas e leituras que foram realizadas por elas.

Concordamos com essas análises e enfatizamos a importância do trabalho empreendido pelas professoras em sala de aula. Dessa forma consideramos extremamente necessário se (re)pensar cursos de formação continuada, principalmente, para aquelas que estão há mais tempo formadas e exercendo a profissão, porque acreditamos que é no trabalho docente que auxiliaremos na desconstrução dos estereótipos existentes. Para isso, faz-se necessário um exercício de reflexão contínua do trabalho docente, é preciso formar professoras que pensem e (re)pensem a sua prática constantemente. Que desconstruam pré-conceitos já estabelecidos, que problematizem as relações de gênero e poder existentes, que coloquem as mulheres em um lugar de destaque na História ensinada nas escolas.

Neste sentido, ressaltamos que é preciso decolonizar! Buscar novos caminhos, novas ideias, novos pensamentos, novas práticas para a construção de novos saberes. Portanto, são nas fissuras, nas brechas e frestas que encontraremos meios para a resistência. Acreditamos como na frase do educador Paulo Freire que: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Precisamos transformar as pessoas, desconstruir os estereótipos existentes. Nesta esperança vamos seguindo e caminhando, na certeza de que um dia chegaremos lá.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a montagem da blusa

Quero a utopia quero tudo e mais  
 Quero a felicidade nos olhos de um pai  
 Quero a alegria muita gente feliz  
 Quero que a justiça reine em meu país  
 Milton Nascimento (Coração Civil, 1981)<sup>142</sup>

Para iniciar as considerações finais desejo falar de utopia. Uma utopia que nos inunde o coração e a alma de esperança na ânsia por uma sociedade justa e igualitária. Porque esperar é preciso. Acreditamos que ser uma professora transgressora é isso. É encher a alma de utopia e sempre seguir em frente, num caminhar constante. Não uma utopia ‘utópica’ impossível de realizar-se, mas uma utopia possível, onde sonhos são exequíveis. A utopia de um caminhar que não segue as regras, as normas estabelecidas pela sociedade, a utopia que às transgride. Pois, na educação de uma utopia exequível, sonhar é necessário.

Portanto, também quero essa utopia e tudo mais apregoada na canção *Coração Civil* de Milton Nascimento (1981), e, para conseguirmos isso percorremos uma longa estrada, que começou antes mesmo do desejo em realizar uma pós-graduação em nível de Doutorado. Nesse caminhar, pensamos e (re)pensamos não só os nossos saberes já construídos, mas também aqueles que edificamos nesse processo que foi intenso. Pensamos e (re)pensamos os nossos estereótipos e pré-conceitos na tentativa por desconstruí-los. Não foi fácil! Nunca é!

Adentrar no mundo da pesquisa científica e educacional foi e sempre será uma aventura constante, um caminhar sem fim que nos possibilita a quebra de pré-conceitos, certezas e verdades. Por diversas vezes nos questionávamos se esse era o percurso a ser seguido. Dávamos voltas e mais voltas, retornávamos no início, foram tantas vezes que chegamos até nos perder por alguns momentos. E, se encontrar novamente não foi uma tarefa fácil.

E... a blusa de lã foi confeccionada...

Como afirmamos na introdução desta tese, nos propusemos a pesquisar na relação pesquisadora ↔ participante, nessa vinculação entendemos que as mudanças ocorrem em

---

<sup>142</sup> Trecho da música *Coração Civil* do cantor Milton Nascimento (1942 - ...) é um cantor e compositor brasileiro, e um dos maiores expoentes da Música Popular Brasileira. A música foi composta e lançada no álbum *Caçador de mim*, pela gravadora Ariola, em 1981. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=JcTyzenb76U>. Acesso: 04 nov. de 2023.

via de mão dupla, tanto na pesquisadora quanto nas participantes. Portanto, expressaremos primeiro as mudanças na pesquisadora, porque não se ‘sai’ da pesquisa em Educação como se ‘entrou’.

Propusemos a escrever este trabalho acadêmico no gênero feminino, buscando uma transgressão com as normas estabelecidas pela Língua Portuguesa que ainda é extremamente masculina. Como argumentado, o nosso pensamento é assustadoramente colonizado, eurocentrado e masculinizado, justamente por causa disso, sentimos uma grande dificuldade em escrever no feminino e estabelecê-lo como gênero principal. Parecia não ser correto, parecia estar errado, parecia que as palavras não se encaixavam, parecia tudo, menos estar certo. Por diversos momentos, relemos e revisamos palavras, frases e parágrafos para encontrar o certo em nós mesmas, porque não estava errado, o errado era o nosso pensamento, a maneira como pensamos, como estabelecemos as nossas conexões com o mundo. Para isso, foi necessário um esforço tremendo em busca da aceitação e mudança, ou como diria Nelson Maldonado-Torres, “um giro decolonial” (Maldonado – Torres, 2006 *apud* Santos, 2018). Enfim, tentamos!

Outra questão a ser mencionada é esse giro decolonial na busca por autoras mulheres decoloniais, africanas, asiáticas e latino-americanas, não concentrando na produção europeia e estadunidense. A valorização de autoras pesquisadoras mulheres fez também parte deste trabalho científico (embora autores do sexo masculino sejam citados) e apresenta uma mudança de pensamento e perspectiva, na defesa de que mulheres produzem tanto conhecimento científico quanto os homens, para deixarmos de ser apenas: mulher de fulano, filha de ciclano, irmã de beltrano.

Um destaque a ser ponderado, e que está relacionado diretamente com a mudança dos saberes e práticas, é que antes pensávamos que bastava inserir as mulheres na História e esperar pela sua evidenciação. Hoje, compreendemos que se não houver um enfrentamento e questionamento das relações de poder existentes e se não produzirmos Histórias das Mulheres em ação e na coletividade, continuaremos a ser subalternizadas tanto na História ciência quanto no ensino de História, não oportunizando para a visibilização feminina e para a desconstrução das desigualdades existentes.

E a blusa de lã foi confeccionada na relação com as participantes...

Rememoremos mais uma vez o que o Jorge Larrosa (2016) conceituou sobre a experiência como aquilo que “me passa e me transforma”, que deixa um vestígio, uma marca. Quando principiamos esta jornada, defendemos que a pesquisa transforma tanto quem pesquisa quanto quem é pesquisado, e manteremos essa ideia.

Ao sublinharmos, nas linhas acima, as transformações pelas quais a pesquisadora passou, demonstramos que o ato de pesquisar vai muito além da construção do conhecimento científico. Ele constrói sim, saberes, mas também afetos e um novo olhar que se dá a partir de um giro decolonial (Maldonado-Torres, 2006 *apud* Santos, 2018).

Algumas participantes também experienciaram esse giro, prova disso é a aceitação do convite para participar de um grupo de estudo de professoras de Humanas<sup>143</sup>. Essa questão manifestou-se a partir da categoria: *Possibilidades para a criação de um grupo de estudos de professoras de Humanas na cidade de Caldas Novas*. Essa ideia foi pensada durante a realização dos encontros do grupo focal.

Num primeiro momento, ao percebermos nas falas das professoras essa necessidade de se organizar um grupo de estudos específico de docentes de humanas, decidimos apresentar essa categoria como uma proposta para elas, que foi bem aceita. A pesquisa científica é importante, mas, a sua continuação por meio de encontros e contatos com as participantes também o é. Isso resulta na criação de elos e afetos que só é possível a partir do momento em que nos despimos do “ar carregado e supremo” de pesquisadoras e nos vemos na relação pesquisadora ↔ participante.

Elas entendem a necessidade de se estruturar um grupo de professoras que se apoie não só com relação a estudos, mas na troca de ideias, de práticas pedagógicas e na construção de novos saberes. Sentem que há uma falha tanto da Semel do município de Caldas Novas, quanto da Seduc – Go, por não organizar encontros por áreas do conhecimento ou até mesmo por disciplina para a abordagem de temas considerados novos e polêmicos. Isso demonstra que as professoras também vasculham outros meios para a construção de saberes e novas práticas e veem o conhecimento como um processo em constituição, e não algo pronto e acabado.

Ademais, com essa pesquisa pudemos constatar que no município de Caldas Novas-Go, na segunda fase do Ensino Fundamental há uma feminização do magistério, sobretudo na disciplina de História. Nas escolas estaduais há muitas docentes contratadas, confirmando que ainda a ciência de Humanas é tida como algo secundário, mas na rede municipal esse número não é tão expressivo. Via de regra, há um acúmulo de trabalho, uma vez que muitas lecionam outras disciplinas, e em outros segmentos, para completar

---

<sup>143</sup> Durante a escrita desta tese já realizamos três encontros das professoras de Humanas do município de Caldas Novas, para debater o livro da autora bell hooks, *O Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018). No primeiro, participamos em cinco professoras, no segundo em três e no terceiro seis. Consideramos positiva a participação e o debate ocorrido no grupo.

a carga horária. Na maioria, não são exclusivas de uma unidade escolar, trabalham em outros horários e outras instituições tanto da rede pública municipal e estadual quanto da rede particular. Todas estas dificuldades afetam diretamente o ser-fazer professora, principalmente, na questão tempo, trabalho, pesquisa e qualificação profissional.

No que concerne à temática pesquisada, as docentes participantes, concordam que as ausências e secundarizações ainda não foram totalmente rompidas no ensino de História, não só das mulheres, mas de todos os povos subalternizados ao longo da história, e procuram algumas práticas inovadoras e recursos diversos para o desenvolvimento em sala de aula. Isso mostrou-se evidente na categoria: *As práticas docentes na inserção da participação das mulheres na história*. Inclusive, consideram insuficiente o que está nos livros didáticos que são os textos separados e boxes e deduzem que são estratégias para cumprir “tabela” e não mudanças que ocorreram de forma efetiva no ensino de História. Mas, ainda assim, consideram válidos os textos e boxes presentes nos livros didáticos porque nem todas as suas alunas têm acesso a outro tipo de informação e leitura que não a desses materiais.

Apesar disso, de sentirem essa secundarização em suas práticas, optam pela evidenciação e inserção das mulheres na História e não pelo enfrentamento para a desconstrução das desigualdades existentes. Comentaram sobre as diversas atividades que preparam em sala de aula sobre a participação das mulheres na História e durante o debate indicaram possíveis tarefas a serem implementadas a partir dos recursos oriundos das discussões.

As docentes do grupo focal disseram desenvolver exercícios que evidenciam a presença das mulheres na História, mas são poucas as tentativas de questionar os padrões e espaços de poder e a produção das diferenças nas relações sociais. Infelizmente ainda não alcançaram um enfrentamento efetivo para combatê-las. Empenham-se, mas não conseguem ir além da evidenciação. Ao buscarem recursos pedagógicos para ressaltar e inserir a participação feminina na História focam mais em conteúdos tradicionais. Têm consciência de algumas práticas sutis do patriarcalismo, mas as estabelecem ainda como natural, ou seja, do que é ser mulher e qual é o seu espaço ocupado na sociedade. Para isso, fazem uso de justificativas religiosas e, se esquivam de debater temas considerados “mais” polêmicos, principalmente, aqueles relacionados à sexualidade.

As professoras depoentes consideraram vital apresentar as mulheres negras e indígenas em sala de aula, inclusive reconhecem as suas lutas, mas, ainda há uma certa

restrição, que foi percebida nos incômodos, nas expressões faciais, e sentem-se desconfortáveis quando questionadas sobre mulheres trans e travestis.

Com relação a este tema, em específico, acreditam que não estão preparadas por não terem o conhecimento adequado. Aqui percebemos como a questão religiosa e política partidária afeta as escolhas, os saberes e práticas das professoras, não conseguindo se desvencilhar de estereótipos e pré-conceitos. Ainda mantêm uma visão binária a partir da biologização dos corpos, do ser mulher e do ser homem, partindo das diferenças sexuais e atribuindo aos papéis sociais, principalmente o feminino, como cuidar e do lar como natural, e não uma construção social e histórica. A partir disso, se culpabilizam por “trabalharem fora” e não estarem com as filhas durante o seu processo de formação e crescimento.

Esclarecem que não tiveram uma formação inicial efetiva sobre a temática, mas que isso não as impedem de aferir novos conhecimentos através da pesquisa e do estudo constantes. Elas entendem que o ensino de História deve estar sempre atrelado as discussões atuais, e, portanto, buscam constantemente novos recursos para apoio em sala de aula.

As professoras construíram e constroem os seus saberes acerca da temática se apropriando de conhecimentos advindos de pesquisas próprias que realizaram/realizam; de leituras que fazem; da participação de coletivos e partidos políticos; de cursos que frequentaram; da participação de projetos executados nas escolas/colégios que trabalham e nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, em nível de mestrado.

Concordam que a formação continuada, implementada em diversos espaços, lugares e momentos, diretamente ligada a essa temática, teve uma importância maior do que a formação inicial que pouco influenciou e contribuiu para a construção dos seus saberes. Essas questões apareceram nas categorias: *A formação docente para trabalhar a participação das mulheres na história* e, *As práticas docentes na inserção da participação das mulheres na história*.

Ao cruzar o questionário *online* com as respostas das participantes durante o encontro focal, percebemos que as que se envolvem em coletivos feministas, partidos políticos e que estão/estiveram em programas de pós-graduação em nível de mestrado têm ideias mais progressistas e a questão religiosa não interfere tanto em suas escolhas e pensamentos.

As professoras reconhecem a importância e a responsabilidade do ensino de História em provocar enfrentamentos e transformações e, consideram positivas as

mudanças já processadas. Mas afirmam que em muitos casos, são alterações para cumprir a lei, como dito “cumprir tabela”, e não modificações efetivas que impactam no pensamento da sociedade. Atrelam isso a luta dos movimentos sociais e às leis que foram sancionadas em favor desses grupos e, compreendem o compromisso do ensino de História para que haja mudanças na sociedade.

Podemos afirmar então que essas mudanças são de “mão-dupla”, ao mesmo tempo em que elas se manifestam na sociedade, alteraram a forma de como se vê e se deve ensinar História, do mesmo modo que o ensino de História também contribui para fomentá-las.

Portanto, na construção de seus saberes e na preparação de suas práticas sobre a temática da participação feminina na História, as professoras se apropriaram/apropriam tanto de saberes de sua formação inicial e continuada que acontece em diversos espaços e momentos, de sua prática diária ao analisar, pesquisar e elaborar atividades relacionados ao tema. Portanto, apresentar esses dados nos remete à urgência de se pensar em formação continuada direcionada a conteúdos específicos, para as professoras que estão há mais tempo nas salas de aula.

A pesquisa reafirmou que o nosso pensamento é colonizado e que por isso, precisamos estar constantemente em processo de questionar, pensar e (re)pensar os nossos saberes, as nossas práticas e as nossas verdades. Pois, apesar de se sentirem e se perceberem ocupando um espaço subalternizado como mulheres, as professoras não conseguem refletir epistemicamente a partir desse lugar, não interrogando as relações de poder existentes e como as diferenças são produzidas.

Como afirma bell hooks, nem sempre ao resistirmos ao sistema patriarcal quer dizer que entendemos dele (hooks, 2018). Sendo assim, nem sempre ao entendermos e nos percebermos como integrantes de um grupo de pessoas que foram/são subalternizadas ao longo da história quer dizer que assimilamos desse processo de subalternização e exclusão. Às vezes, só o normalizamos.

Na categoria: *História local: a valorização da história de mulheres nascidas em Caldas Novas*, as professoras admitem que há uma desvalorização na história do município com relação às mulheres caldas-novense, notando a sua ausência na História e nos livros de memorialistas. Neste sentido estão excluídas da construção dessa história, não tendo nenhum reconhecimento nem fazendo parte da memória através da existência de bustos, nomes de avenidas, ruas e nem prédios oficiais.

Portanto, faz-se necessário produzir uma História das Mulheres que contribuíram para a construção do município. Isso, de acordo com as professoras, afeta naquilo que deveria ser proposto e efetivado como políticas públicas para as mulheres do município. A ausência de vereadoras nos últimos dois pleitos municipais reflete essa indiferença.

Sobre as mudanças dos guias no PNLD e da nova BNCC, no questionário *online*, afirmaram que utilizam os documentos oficiais – currículo, Base, o Documento Curricular do Estado de Goiás e livros didáticos - para planejar as suas aulas e que realizaram cursos nas escolas anteriormente à implementação da Base Nacional Comum Curricular, mas não perceberam as mudanças que ocorreram nos guias do PNLD e nem na retirada do termo gênero na última versão da BNCC. Essas questões evidenciaram-se na categoria: *Visão das professoras com relação às mudanças dos guias do PNLD e da nova BNCC*.

Na categoria: *O ensino de História e o pensamento decolonial*, discutimos que a decolonialidade consiste em uma prática de oposição e intervenção ao pensamento moderno/colonial (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016) e defendemos que o ensino de História é central nesse processo de decolonização do pensamento. Ele nos permite, não só abordar os conteúdos que estão presentes nos currículos, mas, também as professoras podem escolher de que forma tratá-los.

As narrativas históricas são produzidas a partir de quem está e detêm o poder, então é imprescindível que nós, ao planejarmos nossas aulas e atividades a serem desenvolvidas nos questionemos: Por que abordar determinados conteúdos? Como essa narrativa foi produzida e para quem? Com qual intuito? Como conduzir um tópico buscando um pensamento decolonial na desconstrução do pensamento eurocêntrico?

Embora as professoras não incorporem essa perspectiva em suas aulas, notamos uma tentativa de desconstruir esse pensamento eurocêntrico/colonial/moderno. Ao perceberem as ausências e questionarem a presença não só das mulheres, mas de outros povos subalternizados, sobre os espaços que elas ocupavam/ocupam e ao tentarem mudar as suas práticas interligando o conteúdo de História com questões da atualidade, já fazem um exercício, por mínimo que seja, de uma decolonização do pensamento.

Além disso, reconhecem que o ensino de História predispõe um espaço onde processam-se debates e embates e, entendem a importância dessa disciplina para a sociedade e do ser professora de História. Vislumbram a responsabilidade do ensino de História para com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária na implementação de um pensamento crítico e transgressor.



Apesar de algumas professoras manterem certas visões estereotipadas acerca do movimento feminista, constatam a sua importância para as conquistas das mulheres ao longo dos anos, mas, ainda têm dificuldades em assimilá-lo em sua trajetória libertária por direitos e na multiplicidade de suas matizes, que engloba as mulheres brancas, negras, quilombolas, indígenas, intelectuais e analfabetas, mães ‘solo’, viúvas, casadas e descasadas, deficientes físicas e mentais, cis e trans, sujeitas à violências de toda a ordem, enfim esta complexidade plural torna o feminino único. O movimento feminista deve ser visto na sua prodigalidade de abarcar corpos e mentes múltiplas, atualizando-se sempre no seu fazer histórico. Advém daí a sua incompreensibilidade.

Infelizmente isso faz com que tenham uma visão reducionista do ser mulher, associando-a a questões naturais e biológicas e não a uma construção cultural e social.

A despeito do termo interseccionalidade, em nenhum momento utilizaram-no em suas falas, mas também não interrogamos especificamente sobre o termo em si. Mesmo não fazendo uso da expressão, interseccionam questões de raça, gênero e classe, reconhecendo as dificuldades enfrentadas por todas as mulheres, concomitante em que captam as diferenças entre as mulheres negras, indígenas, trans e travestis e pobres.

Além de entenderem que as conquistas não são suficientes para a diminuição das desigualdades entre homens e mulheres, têm clareza que ainda falta muito a ser conquistado e concordam que a disciplina de História pode desvelar histórias de diferentes mulheres para as alunas.

Uma questão a ser considerada é que as docentes observaram como a sua prática ficou alterada após a guinada conservadora ocorrida no Brasil, principalmente, em seguida à eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022) e também durante o período pandêmico com as aulas *online*, onde as alunas estavam em casa e assistiam as aulas via aplicativos como o *Meet* e o *Zoom*.

Elas mencionaram que após esse período estiveram receosas de empregar determinados termos e expressões para explicar um conteúdo e que até utilizaram outras palavras, e que preferiram às vezes, “fugir” de assuntos considerados polêmicos para não terem problemas nem com a família, nem com a coordenação e direção das escolas/colégios em que trabalham. Inclusive citam situações desagradáveis que vivenciaram tanto com alunas, quanto com responsáveis. Consideramos essa descoberta ambígua, pois, como foi mencionado anteriormente, duas professoras reconhecem esse conservadorismo exacerbado, mas se auto-declararam bolsonaristas, que na atualidade é o símbolo máximo do ultraconservadorismo brasileiro.

Entendemos aqui que apesar de se esquivarem de certas situações, ao servirem-se de outras palavras e expressões para explicar um determinado conteúdo ou assunto que “surge” em sala de aula, as professoras também estão exercendo uma atitude de resistência frente a esse conservadorismo. Procuram nas rupturas meios para romper e burlar esse pensamento e práticas conservadoras.

Contudo, consideramos essa questão positiva, pois, as mudanças, para serem efetivas e eficazes, devem ocorrer aos poucos, lentamente, pois estão relacionadas à transformações de postura e paradigmas. Desconstruir pré-conceitos e estereótipos não é uma tarefa fácil de ser realizada, exige um exaustivo exercício de um (re)pensar constante.

Portanto, é condição *sine qua non* contar outras histórias, histórias femininas e feministas, histórias de mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres trans e travestis, em luta e na desconstrução de uma sociedade machista, sexista e misógina. Histórias que questionem os espaços de poder e a produção das diferenças nas relações sociais. Histórias coletivas de luta e resistência e não somente de evidenciação.

Para isso, é fundamental as professoras se enxergarem como intelectuais transformadoras da sociedade, pois, é na resistência e na transgressão que se constrói a mudança. Precisamos formar professoras feministas que não partam só de amenizações e sim de enfrentamentos, porque ainda prevalece uma política de ausências, exclusões e subalternizações.

Chegamos ao fim de um processo de quatro anos de caminhadas e encerramos o nosso tricotar, mas sempre entrelaçando um recomeço nas lutas e resistências, com o pensamento da feminista e ativista Audre Lorde: “Eu não sou livre enquanto outras mulheres são prisioneiras, mesmo quando as amarras delas são diferentes das minhas” (Lorde, 2018, p. 33).

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos. **Caldas Novas: além das águas quentes**. Caldas Novas: Kelps, 1996.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios da teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALVES, Alcino; ROSSI; QUADROS, Rosa. **As andorinhas**. Trio Parada Dura. Álbum: As andorinhas, 1985. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TkiB7mehZVI>. Acesso: 26 out. 2022.

ALVES, Ataulfo. LAGO, Mário. **Ai que saudade da Amélia**. 1942. Gênero: Samba-Carnavalesco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVrATS39E9M>. Acesso: 24 ago. 2022.

ALVES, Samairkon Silva de Oliveira. **Mulheres e sociabilidade: História das mulheres e Educação em Picos – Piauí (194 –2015)**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. 2018.

AMARAL, Mac Cleide de Jesus Braga. **“Tá vendo gente? Dá certo! É como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta”**: análise de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades no ensino fundamental, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Resistência à ciência. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo: PUC, ed. 284, 2019. p. 16 – 21, 2019.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, São Paulo, n. 3, p. 174 – 181, set./dez., 2013.

ANÔNIMA. In: **DICIONÁRIO PRIBERAM**. 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/an%C3%B4nimo>. Acesso: 04 jan. 2024.

ANÔMALA. In: **DICIONÁRIO PRIBERAM**. 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/an%C3%B4mala>. Acesso: 04 jan. 2024.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Gustavo Gayer Machado de. **Instituto nossos filhos**. Site direcionado a realização de denúncias contra professoras. Disponível em: <https://institutonossosfilhos.com.br/>. Acesso: 17 ago. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Aula aberta: Currículo, território em disputa**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_XEPxshsKw](https://www.youtube.com/watch?v=r_XEPxshsKw). 24 de fevereiro de 2021. Acesso: 20 jun. 2022.

Banheiro coletivo unissex não é reivindicação da população trans, diz associação. **G1**. Rio de Janeiro, 21 de outubro 2022, 19h21. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/21/banheiro-coletivo-unissex-nao-e-reivindicacao-da-populacao-trans-diz-associacao.ghtml>. Acesso: 17 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, Simone de. **A força da idade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis 19(2): 336, p. 549 – 559, maio/ago, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BERNARDELLI, Marília Alcântara. **Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de História**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BERNARDINO–COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, UNB, v. 31, n. 1, p. 15 – 24, jan./abr., 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANT, Fernando. NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**. Álbum: Clube da Esquina 2 (1978). 5:58 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEIS9cxpImA>. Acesso: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Apresenta dados relativos à população da cidade de Caldas Novas- GO. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/caldas-novas.html>. Acesso: 17 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, Brasília, DF, Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192). Acesso: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Qualifica como crime hediondo o assassinato de mulheres pela condição de seu sexo. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>. Acesso: 20 set. 2022.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 07 – 38.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008.

CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **A Cidade das Damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CALDAS NOVAS. **Portal institucional**. Disponível em: <https://www.caldasnovas.go.gov.br/>. Acesso: 12 set. 2022.

CALDAS NOVAS. **Câmara Municipal de Caldas Novas**. Disponível em: <https://camaradecaldas.go.gov.br/vereadores/>. Acesso: 15 jan. 2023.

CALDAS NOVAS. Eleições 2012: apuração. **G1**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/apuracao/caldas-novas.html>. Acesso: 15 de jan. 2023.

CAMPAGNOLO, Ana Caroline. **Feminismo: perversão e submissão**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

CAMPOI, Isabela Candeloro. O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil no século XIX. **História**, São Paulo, n. 2, p. 196 – 213, ago./dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000200010>

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARDOSO, Vânia Gomes. **Discursos sobre a construção corporal da mulher em livros didáticos do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

CARLOS, Ana Carolina Oliveira. **Gênero e representação feminina no Jornal A Cruz (1910 –1915): possibilidades para o ensino de história**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020.

Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). *In: Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) Brasília: CNTE, n. 35, p. 667-68, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso: 20 set. 2022.*

CARVALHO, Rayssa Andrade. **Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CÁSSIO, Fernando; GOULART; Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *In: Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília: CNTE, n. 35, maio/ago. p. 285 – 293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso: 20 set. 2022.*

CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques. **Meninas na escola: (im)possibilidades para (des)construções mediadas pelas relações de gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidades**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORALINA, Cora Coralina. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais I**. 20. ed. São Paulo: Global, 2001.

COSTA, Cláudia de Lima. Feminismos decoloniais e a política e a ética da tradução. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 320 - 341.

CRESCENCIO, Isabel Escobar. **Representações discursivas sobre o feminismo na I Conferência Nacional de Políticas para as mulheres (2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CRUZ, Éderson da. **Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

DAVIS, Angela. A potência de Sojourner Truth. **Blog Boitempo**, São Paulo, 26 de novembro 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/>. Acesso: 23 maio 2022.

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. *In*: LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre (org.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 17 – 48.

DENÓFRIO, Darcy França. **Lavra dos Goiases III: Leodegária de Jesus**. 1. reimp. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

Deputada estadual do PSL eleita por SC incita alunos a filmar e denunciar professores. **G1**. Santa Catarina, 28/10/2018, 13h 13. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>. Acesso: 30 jul. 2023.

DIIESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2023.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. Brasília: Letras Livres, 2013.

DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

ELIAS, Ana Cristina. **Caldas Novas: ontem e hoje**. – Caldas Novas. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

ESCOLA SEM PARTIDO CALDAS NOVAS. **Chega de doutrinação marxista**. Caldas Novas, 08 maio 2017. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=468655341970538&set=a.468655311970541>. Acesso: 26 jul. 2023.

Escola sem partido X Escola sem mordaca, reportagem da **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, de 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca> . Acesso: 20 maio 2022.

Experiências descoloniais: estudos e práticas. **O que é pensamento decolonial?** Minas Gerais, 2020, 1 vídeo (3min. 10 seg.) Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=RpEY\\_aJgYUI&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=RpEY_aJgYUI&t=3s) . Acesso: 28 set. 2023.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. [Entrevista concedida a] Morgani Guzzo, de Catarinas. **Portal Geledés**, 29 de julho de 2021. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/>. Acesso: 29 dez. 2022.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História** – 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. **Enfrentando o silenciamento: as mulheres no Ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. A produção de material didático no mestrado profissional em História. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Uberlândia, março de 2022. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/a-producao-de-material-didatico-no-mestrado-profissional-em-historia/>. Acesso: 12 out. 2022.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. Painel de Experiências. In: **ABEH**. Webnário 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8b9UAX5Us6Q&list=PLPi0pHwNxUWR7cwiME56AIFklORcMITAL&index=2> . Acesso: 12 out. 2022.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. As mulheres e o dia internacional da luta pelos direitos femininos. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Uberlândia, setembro 2021. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/as-mulheres-e-o-dia-internacional-da-luta-pelos-direitos-femininos/>. Acesso: 12 out. 2022.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. História in loco-lugares de memória. **Observatório do Ensino de História e Geografia**. Uberlândia, setembro 2021. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/historia-in-loco-lugares-de-memoria/>. Acesso: 12 out. 2022.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo. SANTANA, Joseângela Oliveira. Sequência Didática: As mulheres e as lutas pelas independências. **Portal do Bicentenário**. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/timeline/as-mulheres-e-as-lutas-pelas-independencias/>. Acesso: 12 out. 2022.

FONSECA, Emerson Ricardo Esteves da. **Livros didáticos de história e o gênero feminino: encontrando protagonismos em uma história não contada**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2021.



FONSECA, Maria Fernanda Soares *et al.* O feminicídio como uma manifestação das relações de poder entre os gêneros. **JURIS – Revista da Faculdade de Direito**, Rio Grande, n. 1, p. 49–65, 2018. <https://doi.org/10.14295/juris.v28i1.7680>

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. BUENO, Samira (coord.). **Violência contra as mulheres em 2021**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5.pdf>. Acesso: 25 out. 2022.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FRANCO, Aléxia Pádua *et al.* "Marias, Mahins, Marielles, malês": mulheres na história e no ensino de História do Brasil. In: FONSECA, Sérgio C.; JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de (org.). **Ensinar História: currículo, práticas e sujeitos históricos**. São Carlos: Pedro & João Editores: 2022, p. 181-203.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em ReVista**, n. 24, v. 4, p. 1016-1035, dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/24952> . Acesso: 03 nov. 2022. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (versão on-line).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 125 - 152.

- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNIDIME, 2020.
- GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 2, p. 275 – 290, jul./dez. 2005. <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.417>
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, 12 (24), p. 149 – 161, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>
- GOUGES, Olympe. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. 1791. *In: Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*. Tradução: Selvino José Assmann. Florianópolis, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/54986/35894>. Acesso: 16 nov. 2022.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, p. 115 – 117, mar. 2008. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- GROSGUÉL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v.2, n. 2, p. 337 – 362, jul./dez. 2012.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018. [recurso eletrônico].
- HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso de Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2011.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9619->

[pb8atlasviolenciaversaodivulgacao.pdf](#). Acesso: 27 jun. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. *In: Retratos da Escola*/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília: CNTE, n. 35, p. 267-283, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso: 20 set. 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1569>

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Leodegária. Goyaz. *In: DENÓFRIO, Darcy França (org.). Lavra dos Goiazes III*: Leodegária de Jesus. 1. reimp. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

KAUR, Rupi. **Poemas comentados**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/rupi-kaur-poemas-comentados/>. Acesso: 23 ago. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência. *In: LEAL, Mara; ALEIXO, Fernando (org.). Teatro: ensino, teoria e prática*. V. 03. Uberlândia: EDUFU, 2016.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História**: novos problemas. 3. v., 4. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.

LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaios pedagógicos**. Sorocaba, n. 1, p. 05 – 17, jan./abr. 2018.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Revista Veja**. 18 de abril de 2016, 19h14. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso: 24 ago. 2022.

LOPES, Gisele Garcia Lopes. **A representação de mulheres nos livros didáticos de História** (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOPES, Thábata Mortani. **As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos**. Herética difusão lesbofeminista, 2018.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 356-377.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.

Manifestantes pró-Bolsonaro fazem atos em defesa da ditadura militar, reportagem do **Correio Braziliense**, de 31 de março de 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/politica/2021/03/4915376-atos-esvaziados-celebram-golpe-de-64-e-pedem-intervencao-militar.html>. Acesso: 16 maio 2022.

MANTOVANI, Flávia. **Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista Capricho (2005- 2006)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2014v7n14p534>

MARTINS, Cristiane da Silva Lima. **Entre textos e imagens: representações femininas em livros didáticos de história (2008 - 2014)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDONÇA, Iolanda; GOMES, Maria de Fátima. Grupo focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, n. 1, p. 52 – 62, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideologia de Gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MOLINA, Luana Pagano Peres. **Vozes de uma história: as narrativas a partir de conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade - Cambé – Pr. 2012**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. *In*: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (org.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, p. 59-80, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no Ensino de História. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 119 – 135.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In) visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD, 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. **Caldas Novas: estância hidrotermal do estado de Goyaz**. Goiânia: Secção Industrial da Imprensa Oficial, 1942.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Tássita de Assis. **Histórias e Culturas Indígenas Outras em "Índio Presente" (2017): o potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

**Mulheres negras projetos de mundo**. Direção: Day Rodrigues; Lucas Ogasawara. Brasil: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lz479wZxKW0> . Acesso: 27 set. 2023.

NASCIMENTO, Milton. **Coração Civil**. Álbum: Caçador de mim (1981). Gravadora Ariola. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=JcTyzenb76U> . Acesso: 04 nov. 2023.

NAYARA, Bruna. **A invisibilidade trans**. 2014. 1 vídeo (07 min. 07 seg.). 16 dez. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8yadkCU86zA> . Acesso: 27 set. 2023.

NOGUEIRA, Arnaldo. **Caldas Novas: a maior estância hidrotermal do mundo**. Caldas Novas: Gráfica Criativa, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1992, p. 13 – 33.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

**Observatório Educação Viglada**. Disponível em: <https://educacaoviglada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso: 25 out. 2022.

O Movimento das anti-feministas, reportagem da Revista **IstoÉ**, de 08 de agosto de 2014. Disponível em: [https://istoe.com.br/376787\\_O+MOVIMENTO+DAS+ANTI+FEMINISTAS/](https://istoe.com.br/376787_O+MOVIMENTO+DAS+ANTI+FEMINISTAS/) . Acesso: 16 maio 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alteridade e ética na pesquisa. *In*: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – v. 2 - Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, p. 13 – 19, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. *In*: WALSH, Catherine (ed.).

**Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 275 – 303, 2013.

OLIVEIRA, Rachel Cecília de. O que é o pensamento decolonial? Experiências decoloniais: experiências e práticas. EBA/UFMG, 2020, 1 vídeo (3 min. 10 seg.).

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RpEY\\_aJgYUI&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=RpEY_aJgYUI&t=3s) . Acesso: 28 set. 2023.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. **Gênero e sexualidade na TV Escola: cartografias de um currículo.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

ONU BRASIL. **Mulheres indígenas vozes por justiça.** Brasília, 2018, 1 documentário (15min. 08 seg.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzCGYrzdX3g>. Acesso: 27 set. 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. [recurso eletrônico].

PAREDES, Julieta. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 195 – 204.

PEDRO, Joana Maria. Michelle Perrot: a grande mestra da História das mulheres.

**Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 02, p. 509 – 512, jul./dez. 2003.

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2003000200009>

PERROT, Michele. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. [recurso eletrônico].

PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?”. *In*: ALGRANTI, L. (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero.** Textos Didáticos, n. 48. Campinas, IFCH-Unicamp, p. 7 – 42, 2002.

PITTY; MENDONÇA, Martin. **Desconstruindo Amélia. 2009.** Álbum Chiaroscuro.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrRgVxMI&t=25s>. Acesso: 24 ago. 2022.

PORTAL UAI. **Duda Salabert rebate fala transfóbica de Nikolas Ferreira.** Belo Horizonte, 2023. 1 vídeo (1min. 49 seg.) Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=00RoSTcZ3mg> . Acesso: 27 set. 2023.

Presidente da Fundação Palmares critica Dia da Consciência Negra, reportagem do **G1**, de 20 de novembro de 2021. Disponível em:



<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/20/presidente-da-fundacao-palmares-critica-dia-da-consciencia-negra.ghtml> . Acesso: 16 maio 2022.

PROST, Antoine. **As doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUEBRADA, Linn da. **Mulher**. Álbum: Blasfêmea, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-50hUUG1Ppo> . Acesso: 28 ago. 2023.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. (2021). BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar Em Revista**. 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf>. Acesso: 25 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. (2020). O escutar do silêncio o que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **Interfaces Científicas - Educação**, 8(3), 483–496. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p483-496>. Acesso: 25 ago. 2023. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p483-496>

REIS, Greissy Leoncio. **O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2011.

Resolução CNS, nº 466, 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso: 15 out. 2019.

REZENDE, Suellen Peixoto de. **Mulheres nos livros didáticos de História: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013**. 2018. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Curitiba: UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Qual o futuro da Educação histórica?** Conferência de encerramento do Primeiro Webinar Internacional: práticas de educação histórica, do Laboratório de Pesquisa em Educação. LAPEDUH. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_8cLDPYm7II](https://www.youtube.com/watch?v=_8cLDPYm7II). 26/06/2021, 10:30. Acesso: 07 fev. 2022.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu, 2004.

SANTANA, Victor. Professora diz para estudantes que ser homossexual é ‘impuro’. In: **G1 Goiás**. 15 de agosto de 2022, 8 h 52. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/08/15/professora-diz-durante-aula-para-alunos-que-ser-homossexual-e-impuro-video.ghtml>. Acesso: 25 ago. 2022.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e Representação Feminina**: as mulheres negras nos Livros didáticos de História Pós-Lei 10.639/2003. 2017. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edição Almedina, 2009.

SANTOS, Diego Marlon; NAGASHIMA, Lucila Akiko. La epistemología de Gaston Bachelard y sus contribuciones a la enseñanza de la química. **Revista Paradigma**, nº 2, p. 37 – 48, Diciembre de 2015. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512015000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200003). Acesso: 26 jun. 2022.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso: 29 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHARFF, Christina. Por que tantas mulheres jovens não se identificam como ‘feministas’. **BBC News Brasil**. 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47283014>. Acesso: 14 out. 2022.

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

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, p. 422 – 437, 2021.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chave de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra**, v. 18, p. 106 – 131, 2012. <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

SILVA, Eliane Conceição da; PERPÉTUA, Elzira Divina. Mulher e linguagem em Carolina Maria de Jesus. **Geledés**. 09/10/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulher-e-linguagem-em-carolina-de-jesus/>. Acesso: 24 ago. 2022.



SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 469 – 507, 2013.

SILVA, Livia Prata. **Maria Felipa: uma heroína baiana**. 2018. Projeto e monografia de conclusão de curso em Comunicação Visual Design. Centro de Letras e Artes, Escola de Belas Artes – EBA, Departamento de Comunicação Visual. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Jhæssicka Dayane Ferreira da. **A narrativa da história escolar e a produção de sentidos: discursos sobre mulheres em livros didáticos**. 2017, Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRINHO, Augusto. Professora é demitida após deputado criticá-la por usar camiseta com frase de Hélio Oiticica: 'Seja marginal, seja herói'. **G1**[online], Goiás, 08 de maio de 2023, Educação. Disponível em:

<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/05/08/professora-que-foi-demitida-apos-deputado-critica-la-por-usar-camiseta-com-frase-seja-marginal-seja-heroi-diz-que-esta-recebendo-apoio-de-colegas-e-alunos.ghtml>. Acesso: 17 ago. 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. ISSN 2237-9444.

Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559> . Acesso: 12 ago. 2023. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

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

STARLING, Heloisa M.; PELLEGRINO, Antonia. **Independência do Brasil: as mulheres que estavam lá**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – v. 2** /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, p. 21 – 30, 2021.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLVO, Fernanda Junqueira. **A representação das mulheres nos livros didáticos de história na visão de docentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

TUPINAMBÁ, Renata Machado. Matriarcal cunhã. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **As 29 poetas hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 61- 62.

TV CALDAS. Na 2ª sessão de maio na câmara, a cassação do mandato do prefeito Magal foi bastante comentada. **YOUTUBE**. 06 maio 2017. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=N1ZHRuNB0WI>. Acesso: 26 jul. 2023.

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 50, p. 267 -2 82, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>

VIANNA, Cláudia. UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 95, p. 407 – 428, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200005>

Você já ouviu falar de Maria Quitéria? **Portal do Bicentenário**. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/timeline/maria-quiteria/>. Acesso: 30 jun. 2022.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 14-18, 2013.

WOLTER, Roberto Henrique. **Mulheres nos livros didáticos de História**: um olhar foucaultiano. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014. [recurso eletrônico].

YUKA, Marcelo. SEU JORGE. CAPPELLETTI, Ulisses. **A carne**. Farofa Carioca. Álbum: Moro no Brasil, 1998. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso: 03 jan. 2023.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário para conhecimento de perfil das professoras que participarão do grupo focal:

Informações gerais:

Esse questionário é para o conhecimento do perfil de vocês que aceitaram participar da pesquisa intitulada **O lugar das mulheres na História ensinada na escola, nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica: o que nos dizem os saberes e práticas docentes**, através da participação do grupo focal. Nesse questionário não é necessário escrever o seu nome, no item identificação vocês colocarão o código que criei e enviei para cada uma de vocês. Dessa forma manteremos os seus dados em total sigilo.

1- Identificação (nesse item escreva o código que enviei para você):

2- A sua idade:

- ( ) entre 20 e 30;
- ( ) entre 30 e 40;
- ( ) entre 40 e 50;
- ( ) acima de 50;

3- Formação profissional:

a- Além da Licenciatura Plena em História ou Bacharelado tem outra graduação;

- ( ) sim;
- ( ) não;

b- Se sua resposta for sim:

c- Qual? \_\_\_\_\_

d- Especialização

- ( ) em andamento;
- ( ) concluído;

e- Mestrado

- ( ) em andamento;
- ( ) concluído;

f- Doutorado

- ( ) em andamento;
- ( ) concluído;

4- Quantos anos você tem de profissão:

- mais de 10 anos
- entre 15 e 20 anos
- entre 25 e 30 anos
- mais de 30 anos

5- Você se considera:

- branca;
- preta;
- parda;
- indígena
- outros;

6- Com relação à sua identidade de gênero:

- Mulher cis;
- Mulher trans;
- não binário;
- outros. Qual? \_\_\_\_\_

7- Qual o seu estado civil?

- solteira;
- casada;
- divorciada;
- outro. Qual? \_\_\_\_\_

8- Com relação à sua religião:

- católica;
- evangélica;
- umbanda;
- candomblé;
- espírita;
- agnóstica;
- ateia;
- outras. Qual? \_\_\_\_\_.

9- Com relação a sua religião você se considera participativa:

( ) sim;

( ) não;

10- Que outra formação complementar você realizou nesses anos de profissão que acharia importante mencionar.

---

---

---

---

11- Você participa de algum movimento social ou partido político.

( ) sim;

( ) não;

12- Se sua resposta for sim:

Qual?

---

13- Você costuma embasar a sua prática nos documentos oficiais como o Plano Nacional da Educação e a Base Nacional Comum Curricular?

( ) sim

( ) não

14- Quais recursos pedagógicos que mais você utiliza para consulta e planejar as suas aulas? (pode marcar mais de um)

( ) Livro didático;

( ) Documentos oficiais;

( ) Internet;

( ) Artigos científicos;

( ) Livros diversos;

15- Você já participou de alguma atividade formativa sobre a participação das mulheres na História e seu ensino da Educação Básica?

( ) sim;

( ) não;

16- Se sim, qual?

---

---

---

17- Você já leu algum texto ou material que aborda a participação das mulheres na História e seu ensino da Educação Básica?

( ) sim;

( ) não;

18- Se sim, quais?

---

---

---

19- Você considera o movimento feminista importante para as transformações que ocorreram no ensino de História com relação à visibilização da participação feminina?

( ) sim

( ) não

20 – Se sim ou não justifique a sua resposta:

---

---

---

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

### 1º – ENCONTRO:

Olá a todas! Vocês foram convidadas para participar da pesquisa intitulada **O lugar das mulheres na História ensinada na escola, nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica: o que nos dizem os saberes e práticas docentes**. Desde já agradeço o aceite e a presença de todas. E acredito que esse pode ser um primeiro passo para organizarmos um grupo de estudos das professoras de História do município de Caldas Novas. Entendo que isso se faz necessário, principalmente, devido aos ataques que estamos sofrendo nos últimos tempos e com a desvalorização da área de Humanas. Resistir é necessário!

Primeiramente, vou explicar o que é um grupo focal, como proposto pela pesquisadora em Educação Bernardete Angelina Gatti. Ele é uma técnica de produção e coleta de dados que ocorre através do debate entre participantes de um grupo convidado para refletir coletivamente sobre um tema. Então, vocês irão expressar a sua opinião sobre um determinado assunto que proporei aqui através de imagens, textos e vídeos.

É importante lembrar que o respeito se faz necessário e vocês não necessariamente têm que concordar com a opinião da outra. A intenção é justamente gerar um debate crítico com respeito a ideias diversas.

Qual é a minha função aqui? É de mediadora e de instigadora nas discussões. Vocês não me verão debatendo; apenas questionando, instigando. As duas professoras convidadas que estão aqui a ..... e ....., serão minhas auxiliares. Elas também não participarão do debate, apenas ficarão observando como ocorre o desenrolar das discussões e me ajudando a fazer anotações sobre o desenvolvimento do debate.

Para darmos início preciso que todas confirmem se aceitam a gravação audiovisual que será utilizada apenas pela pesquisadora para analisar o debate. A gravação não será publicizada em nenhum meio. Assim, haverá sigilo absoluto dos dados de vocês, mas isso não quer dizer que vocês não poderão se sentir constrangidas com determinadas discussões. Repito que tudo deverá acontecer com muito respeito.

### 1º MOMENTO:

**a- A formação docente para trabalhar a participação das mulheres na história;**

**b- As práticas docentes na inserção da participação das mulheres na história;**

- Para instigar o debate, passar o clipe Desconstruindo Amélia- Pitty- e, em seguida, fazer a leitura da letra da música:

**Desconstruindo Amélia  
Pitty**

Já é tarde, tudo está certo  
Cada coisa posta em seu  
lugar  
Filho dorme, ela arruma  
o uniforme  
Tudo pronto pra quando  
despertar

O ensejo a fez tão  
prendada  
Ela foi educada pra  
cuidar e servir  
De costume, esquecia-se  
dela  
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em  
frente  
Todo dia até cansar  
(Uhu!)  
E eis que de repente ela  
resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o  
jogo  
Faz questão de se cuidar  
(Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

A despeito de tanto  
mestrado  
Ganha menos que o  
namorado  
E não entende porque  
Tem talento de  
equilibrista  
Ela é muita, se você quer  
saber

Hoje aos 30 é melhor que  
aos 18  
Nem Balzac poderia  
prever  
Depois do lar, do  
trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra night  
ferver

Disfarça e segue em  
frente

Todo dia até cansar  
(Uhu!)  
E eis que de repente ela  
resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o  
jogo  
Faz questão de se cuidar  
(Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

Uhu, uhu, uhu  
Uhu, uhu, uhu

Disfarça e segue em  
frente  
Todo dia até cansar  
(Uhu!)  
E eis que de repente ela  
resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o  
jogo  
Faz questão de se cuidar  
(Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

Composição Pitty.

Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI&t=25s>. Acesso: 27 de mar.  
de 2022.

I- A música *Desconstruindo Amélia* da cantora Pitty nos faz pensar sobre as mudanças que ocorreram nos últimos anos em relação ao papel social das mulheres. No ensino de História, observamos a abertura para novas abordagens, dentre elas a História das mulheres, as quais chegaram às professoras da Educação Básica, principalmente, por meio dos livros didáticos. Na opinião de vocês, por que isso ocorreu? Que relevância tem isso para o ensino de História? Vocês concordam com a afirmação de que essas mudanças “chegaram às professoras de Educação Básica, principalmente, por meio dos livros didáticos”?

II- Será que o movimento feminista contribuiu para que essa temática, de alguma maneira, chegasse aos materiais didáticos?

III- Vocês se consideram feministas? O que é ser feminista?



IV-Vocês desenvolvem em sala de aula a temática da participação feminina na história?

V- Se sim, o que levou vocês a desenvolver essa temática nas salas de aula? Foi a presença nos livros didáticos ou vocês não se utilizam desse material para desenvolver essa temática?

VI-Quando cursaram a graduação esse era um tema recorrente nas aulas? Vocês consideram que tiveram formação suficiente para trabalhar a temática da participação feminina na história? Ou, que tipo de formação, além da acadêmica, consideram que seja importante para trabalhar essa temática?

VII- Vocês consideram que há materiais, informações suficientes para trabalharem essa temática? Quais seriam esses materiais?

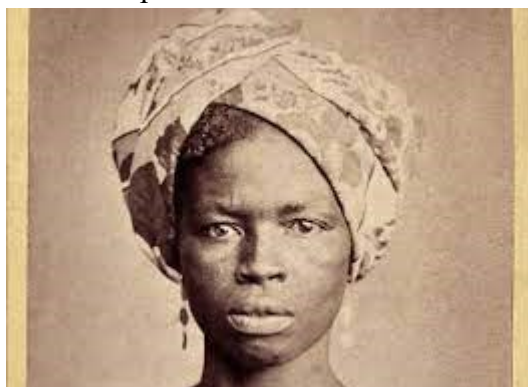
## 2º MOMENTO:

1- A seguir vou mostrar para vocês algumas imagens de mulheres brasileiras de diferentes contextos históricos. As que vocês conhecerem vão falando os nomes e o que mais souberem sobre elas.

Maria Leopoldina



Maria Felipa



Joana Angélica



Bertha Lutz



Antonieta de Barros



Sônia Guajajara



Benedita da Silva



Dilma Rousseff



Duda Salabert



2- Vocês conseguiram identificá-las e o período histórico de cada uma? Saberiam dizer o que elas têm em comum?

**Discussão:**

I – As mulheres não foram inseridas na história, elas sempre estiveram lá, presentes, por mais que a historiografia, durante o século XIX e começo do XX, as relegou ao esquecimento. Essas mulheres, aqui apresentadas, em seus referidos contextos históricos, lutaram não só pela independência das mulheres, mas também participaram, a sua maneira, da política pública no Brasil. Elas estavam e estão presentes nas lutas e conquistas do povo brasileiro, isso é inegável, por mais que ainda não são aceitas, principalmente, no meio político, se entendermos a política como espaço onde há a disputa pelo poder. Espaço esse que foi construído historicamente e culturalmente como espaço público e, portanto, masculino. Vocês concordam com essa afirmação? Por quê?

II- Qual a importância de se abordar essa temática da participação feminina nos espaços públicos e políticos no ensino de História?

III - Qual o impacto, para o ensino de História, resgatar a história de mulheres indígenas, negras, trans e travestis?

IV- Que outras mulheres consideram que é importante destacar nas aulas de História e por quê?

V- De que maneira vocês abordariam ou já abordaram em sala de aula a participação feminina na história? Quais materiais vocês utilizariam? Por que optariam por esses materiais?

- História local: a valorização da história de mulheres nascidas em Caldas Novas;
  - 1- E essa? Sabem quem é?

Leodegária de Jesus



I - Por que é importante resgatar a história dessa mulher?

### **3º - MOMENTO:**

Para encerrarmos, agradeço novamente a participação de todas e gostaria de apresentar e pedir que assistam dois vídeos em casa para o nosso próximo encontro. Porque não dá tempo de passar os vídeos e fazermos as discussões no prazo estipulado para o encontro.

O primeiro vídeo é **Mulheres indígenas: Vozes por direitos e justiça**, e tem 15 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzCGYrzdX3g>. Acesso: 07 de abr. de 2022

O segundo é **Mulheres negras: projeto de mundo**, e tem 25 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yc7cTVhVoC4>. Acesso em: 07 de abr. de 2022.

### **2º - ENCONTRO:**

#### **a- O ensino de História e o pensamento decolonial;**

#### **1º MOMENTO**

Olá! Sejam muito bem-vindas! Primeiramente, gostaria de agradecer novamente a presença de todas, eu sei o quanto é difícil para nós professoras, que temos tantas outras atividades e tarefas que a sociedade nos impõe como sendo unicamente femininas, e o quanto é difícil conciliar tudo. Acredito que esse momento também é um momento para além de debater, respirar e pensar na nossa prática enquanto professoras de História e também como cidadãs.

Teremos hoje o segundo e último encontro do nosso grupo focal, mas, depois poderemos pensar em organizar um grupo de estudos só de professoras/es de História, ou da área de Humanas em geral, daqui da cidade de Caldas Novas. Estou convicta que esse pode ser um primeiro passo em busca de reflexões sobre a disciplina de História para a nossa cidade, de organizarmos um grupo de professoras e professores que repensam a sua prática.

Para iniciarmos preciso que vocês me autorizem, mais uma vez, a gravação audiovisual que será utilizada apenas por mim para analisar o debate. A gravação não será publicizada em nenhum meio.

Hoje continuaremos no mesmo formato do encontro anterior, utilizaremos os dois vídeos que vocês assistiram em casa e também algumas imagens para discutirmos sobre como trabalhamos a temática da participação feminina na História.

Começaremos pelos vídeos:

I - Quando falamos que as mulheres foram silenciadas pela historiografia ao longo do século XIX e no início do século XX, trazemos para a discussão um “determinado tipo de mulher”, as mulheres brancas. Porque quando falamos em mulheres indígenas, mulheres negras e tantas outras mulheres, percebemos que essa mesma historiografia as tem visibilizado, mais recentemente, por meio de um processo muito lento. Primeiro, vocês concordam com a afirmação acima? Quando o movimento feminista surgiu ele abarcou todas as mulheres, considerando suas diferenças e desigualdades? Ou vocês não conseguiriam debater sobre isso?

II- Como vocês trabalhariam essa questão da presença e da participação das mulheres negras e indígenas na história brasileira? Que exemplos vocês utilizariam? Ou não teriam nenhum exemplo de mulher indígena e negra para trabalhar em sala de aula? Ou não consideram isso relevante?

III - De quais conhecimentos, da sua formação acadêmica ou pessoal, vocês se utilizariam para trabalhar a temática da presença das mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira? Se o seu conhecimento sobre essa temática foi de sua formação acadêmica que itens você gostaria de comentar que te auxilia em seu trabalho? Se for pessoal, o que te ajudou na construção desse conhecimento?

IV - Quando falamos em participação feminina na História, que “tipos” de mulheres vocês achariam importante trazer para a sala de aula? Por quê?

V- É possível trabalhar a temática da participação feminina na história sem destacar as questões de gênero, raça e classe? Por quê?

## **2º MOMENTO**

Nós já trouxemos para o debate diversas mulheres, mas ainda falta falar das mulheres trans e das travestis. E para elas, ser visibilizadas vai muito além de seus feitos na história e da sua luta por um espaço de poder, é uma luta diária contra o preconceito, a discriminação e a possibilidade de serem assassinadas de forma extremamente violenta.

Para darmos início ao debate vocês ouvirão e verão o clipe da música *Mulher* da cantora Linn da Quebrada:

**Mulher-Linn da Quebrada**

De noite pelas calçadas  
 Andando de esquina em esquina  
 Não é homem nem mulher  
 É uma trava feminina  
 Parou entre uns edifícios, mostrou todos os seus orifícios  
 Ela é diva da sarjeta, o seu corpo é uma ocupação  
 É favela, garagem, esgoto e pro seu desgosto  
 Está sempre em desconstrução  
 Nas ruas pelas surdinas é onde faz o seu salário  
 Aluga o corpo a pobre, rico, endividado, milionário  
 Não tem Deus  
 Nem pátria amada  
 Nem marido  
 Nem patrão  
 O medo aqui não faz parte do seu vil vocabulário  
 Ela é tão singular  
 Só se contenta com plurais  
 Ela não quer pau  
 Ela quer paz

Seu segredo ignorado por todos até pelo espelho  
 Seu segredo ignorado por todos até pelo espelho  
 Mulher

Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher  
 Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher  
 Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher  
 Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher

Nem sempre há um homem para uma mulher, mas há 10 mulheres para cada uma  
 E uma mulher é sempre uma mulher  
 Nem sempre há um homem para uma mulher, mas há 10 mulheres para cada uma  
 E uma e mais uma e mais uma e mais uma e mais outra mulher  
 E outra mulher (e outra mulher)  
 E outra mulher (e outra mulher)  
 E outra mulher (e outra mulher)  
 E outra mulher (e outra mulher)

É sempre uma mulher?  
 É sempre uma mulher?  
 É sempre uma mulher?  
 É sempre uma mulher?  
 Ela tem cara de mulher  
 Ela tem corpo de mulher  
 Ela tem jeito  
 Tem bunda  
 Tem peito  
 E o pau de mulher!

Afinal

Ela é feita pra sangrar  
Pra entrar é só cuspir  
E se pagar ela dá para qualquer um  
Mas só se pagar, hein! Que ela dá, viu, para qualquer um

Então eu, eu  
Bato palmas para as travestis que lutam para existir  
E a cada dia conquistar o seu direito de viver e brilhar  
Bato palmas para as travestis que lutam para existir  
E a cada dia batalhando conquistar o seu direito de  
Viver brilhar e arrasar  
Viver brilhar e arrasar  
Viver brilhar e arrasar  
Viver brilhar e arrasar

Ela é amapô de carne osso, silicone industrial  
Navalha na boca  
Calcinha de fio dental

Ela é amapô de carne osso, silicone industrial  
Navalha na boca  
Calcinha de fio dental

Ela é amapô de carne osso, silicone industrial  
Navalha, navalha, valha  
Navalha, navalha, valha  
Navalha, navalha, valha  
Navalha, navalha, valha  
Navalha na boca  
E calcinha de fio dental

Eu tô correndo de homem  
Homem que consome, só come e some  
Homem que consome, só come, fodeu e some.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/mulher/>. Acesso em:  
11 de abr. de 2022.

I - Vocês consideram importante a disciplina de História tratar também de temas considerados polêmicos pela sociedade como a questão das mulheres trans e das travestis? Ou vocês não consideram importante, ou algo da sua formação pessoal ou religiosa, as impede de tratar dessas questões?

II- Para vocês qual é a função da História enquanto disciplina na luta pela existência das diversas formas de ser e de se viver o ser mulher?

III- Como vocês abordariam essa temática, sabendo que boa parte da população brasileira é conservadora e o simples fato de trazer essa discussão para a sala de aula pode “causar problemas” para vocês enquanto professoras e até mesmo para a escola em que



trabalham? De que meios e formas vocês se utilizariam para romper ou até mesmo burlar esse preconceito?

IV - Vocês conheceriam a história de alguma mulher trans ou travesti que se destacou na História por ter realizado algo? Se não, por quê não é comum vermos a história dessas mulheres?

V – Vocês já ouviram a palavra decolonial? Saberiam como é desenvolver um trabalho pedagógico nessa perspectiva?

### **3º MOMENTO**

Para encerrarmos, gostaria que relatassem algum momento que ocorreu em sala de aula, ou projeto desenvolvido por vocês e suas/eus alunas/os sobre a temática da participação feminina na História. Se vocês já a abordaram, de que forma e qual a reação da turma? Ou algo que tenha chamado a sua atenção com relação ao comportamento delas/es.

### **ENCERRAMENTO**

Gostaria mais uma vez de agradecer a presença de todas. E dizer que todas as discussões aqui serão mantidas em sigilo, mas que vocês podem em qualquer momento da pesquisa se abster de participar. Mesmo que tenham participado do grupo focal é do seu direito pedir que eu retire todas ou algumas de suas declarações da pesquisa.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “[O lugar das mulheres na História ensinada na escola: o que nos dizem os saberes e práticas docentes]”, sob a responsabilidade dos pesquisadores [Aléxia Pádua Franco e Juliana Kummer Perinazzo Ferreira].

Nesta pesquisa nós estamos buscando [abordar os saberes e práticas construídas por professoras/es de História sobre a participação das mulheres na história e as relações de gênero]. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora [Juliana Kummer Perinazzo Ferreira, a qual irá às escolas antes da realização do grupo focal para o convite e a obtenção dos termos de consentimento de cada um/a dos/as professores/as convidados/as] [Todos/as os/as professores/as convidados/as terão o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você [irá colaborar na realização de um grupo focal, que ocorrerá em dois dias no período de uma hora à uma hora e meia. As datas e o horário desses encontros serão definidas em comum acordo com todos/as os/as convidados/as. No grupo focal você será instigado, por meio de imagens, vídeos e textos, a participar das discussões sobre a participação das mulheres na história e as relações de gênero com todo o respeito ao seu pensamento. O encontro do grupo focal será presencial e filmado para melhor análise dos debates que ocorrerão ao longo da reunião. A análise será feita a partir daquilo que foi falado e debatido no Grupo Focal que será transcrito para a melhor compreensão]. [Como já citado os encontros serão no total de dois, num período entre uma hora e uma hora e meia cada um, dependendo da participação dos/as convidados/as no dia de cada encontro] [Já informando à todos/as que a pesquisadora atenderá todas as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV – e manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, incluindo todas as gravações originais mesmo depois de transcritas, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa].

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. [Os custos do deslocamento e transporte serão cobertos pela pesquisadora].

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Durante o grupo focal, há riscos psicológicos, pois vocês poderão se sentir constrangidos/as para expressar suas opiniões. Para que isso não ocorra, no início do encontro do grupo focal, a pesquisadora deixará claro aos participantes sobre o respeito com relação à opinião do outro. Poderá sim, haver o debate de ideias divergentes desde que essa seja feita com respeito e argumentos plausíveis. ] Os benefícios serão [além de promover o debate sobre saberes e práticas educativas, o que é benéfico tanto para a educação quanto para a sociedade, irá contribuir para compreensão histórica da subalternização feminina presente nas diversas relações de poder que se materializam nas instituições como a família, religião, escola e leis, bem como a resistência a ela.]

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com [Juliana Kummer Perinazzo Ferreira, fone (64) 99220-3555, a qual está vinculada às escolas Ceja- Filostro Machado Carneiro, no bairro Itaici II, e Escola Municipal Professor Zico Batista, no bairro Parque Real.] Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante de pesquisa

## ANEXO APROVAÇÃO DE PESQUISA NA CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O lugar das mulheres na História ensinada na escola: o que nos dizem os saberes e práticas docentes

**Pesquisador:** Aléxia Pádua Franco

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58536822.2.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.534.261

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 1911503 e Projeto Detalhado (projetoufujuliana.pdf), postados em 22/06/2022.

#### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda os saberes e práticas docentes construídas por professoras de História, sobre a participação das mulheres na história e as relações de gênero, a partir da formação de um grupo focal para a análise de práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula, em escolas estaduais e municipais da segunda fase do Ensino Fundamental do município de Caldas Novas-Go.

Essa proposta vem ao encontro, com a análise realizada por diversos autores, sobre a representação das mulheres nos livros didáticos de história, através da análise dos materiais didáticos utilizados pelas professoras, da análise dos documentos oficiais, dentre eles: a LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que veio substituir os parâmetros, o PNLD- Programa Nacional do Livro Didático, os guias os livros didáticos, dentre outros.

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica			
<b>Bairro:</b> Santa Mônica		<b>CEP:</b> 38.408-144	
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERLÂNDIA		
<b>Telefone:</b> (34)3239-4131	<b>Fax:</b> (34)3239-4131	<b>E-mail:</b> cep@propp.ufu.br	



Continuação do Parecer: 5.534.261

O estudo de caráter qualitativo, será realizada através da organização e participação de um grupo focal entre as professoras de História do município de Caldas Novas- Go. a princípio participarão do estudo dezesseis professoras de História uma para cada escola municipal e estadual do município, por ser um convite entendemos que poderá haver a não aceitação da participação do grupo focal.

A proposta é que ocorram dois encontros de 60 a 90 minutos cada. Contudo, além da utilização do grupo focal, dos dois encontros, pretende-se realizar ao longo de um mês- num período de uma quinzena de diferença entre um e outro convidar as professoras para responder um questionário com perguntas fechadas feito no Google Forms. A intenção desse questionário é o conhecimento do perfil de cada uma das convidadas que participarão da pesquisa. As reuniões com o grupo focal serão gravadas e, posteriormente transcritas para a realização da análise dos dados.

Tamanho da amostra - 16 professoras.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - "Para a presente pesquisa serão convidadas professoras de História que: Primeiramente, serão convidadas dezesseis professoras, uma para cada uma das escolas municipais e estaduais do município de Caldas Novas- Go; Devido à temática, História das mulheres, a participação feminina na história e o fato da maioria dos profissionais da Educação Básica no município de Caldas Novas - Go, serem mulheres, convidaremos professoras para participar do grupo focal; Que são formadas em Licenciatura Plena em História ou bacharelado; Lecionam na segunda fase do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, na rede municipal ou estadual; São concursadas na rede pública municipal ou estadual de ensino no município; Estejam atuando há mais de dez anos na rede municipal ou estadual de ensino; Lecionam a disciplina de História, ou outra disciplina da área de Ciências Humanas. Convidaremos de início dezesseis professoras de História uma para cada escola municipal e estadual do município, por ser um convite entendemos que poderá haver a não aceitação da participação do grupo focal. A proposta dessa é para ser realizada no ano de 2023, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia. E, como já ocorreu o retorno das aulas presenciais, ficará a critério das participantes se elas querem que os encontros sejam presenciais ou online, sendo todos os formatos gravados".

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.534.261

**CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO** - "Com relação aos critérios de exclusão, não serão convidados: Professores homens de História; Professoras que não tenham formação em Licenciatura Plena ou Bacharelado em História; Que não lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, que não trabalham com as turmas do 6º ao 9º ano; Que não são concursadas nas redes municipal e/ou estadual de ensino em Caldas Novas - Go, portanto contratos não participarão da pesquisa; Que não atuam há mais de dez anos na Educação Básica".

#### CRONOGRAMA

- Realização dos encontros do grupo focal: (01/05/2023-30/06/2023);
- Pesquisa e levantamento das professoras nas escolas que serão convidadas para a pesquisa: (01/01/2023-28/02/2023);
- Análise dos dados obtidos no questionário fechado: (01/03/2023-30/06/2023);
- Organização do grupo das participantes e aplicação do questionário fechado para o conhecimento do perfil das participantes: (01/03/2023-30/04/2023);
- Transcrição, análise e comparação dos dados obtidos: (01/07/2023-31/10/2023); e
- Submissão ao Comitê de Ética: (22/03/2022-31/12/2022).

ORÇAMENTO - R\$ 7.930,00

#### Objetivo da Pesquisa:

**OBJETIVO PRIMÁRIO** - Identificar e analisar que tipos de saberes e práticas são construídos e desenvolvidos pelas professoras, em específico de História da segunda fase do Ensino Fundamental, sobre a participação feminina na história e as relações de gênero.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**RISCOS** - "Durante o grupo focal, há riscos psicológicos, pois as participantes poderão se sentir constrangidas para expressar suas opiniões. Para que isso não ocorra, no início do encontro do grupo focal, a pesquisadora deixará claro às participantes sobre o respeito com relação à opinião da outra. Poderá sim, haver o debate de ideias divergentes desde que essa seja feita com respeito e argumentos plausíveis."

**BENEFÍCIOS** - "Além de promover o debate sobre saberes e práticas educativas, o que é benéfico tanto para a educação quanto para a sociedade, irá contribuir para compreensão histórica da

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 5.534.261

subalternização feminina presente nas diversas relações de poder que se materializam nas instituições como a família, religião, escola e leis, bem como a resistência a ela."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo qualitativo, com professoras licenciadas ou bachareis em história que atuem na rede pública de ensino na cidade de Catalão-GO. Os dados serão coletados por meio das gravações das reuniões realizadas com um grupo focal formado com as participantes e a pesquisadora e mais as respostas dadas a um questionário respondido de forma online pelas participantes.

RESPOSTA - "O local da pesquisa que está referenciado no projeto é a cidade de Caldas Novas - Go. Portanto, a pesquisa será realizada em Caldas Novas – Go." (informação disponível na carta-resposta às pendências)

=====

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.459.918, de 09 de junho de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - As pesquisadoras não deixam claro no projeto como se dará o contato inicial com as participantes para a realização do convite. Esse contato será intermediado por alguém? Quem? Como será feita a abordagem para a realização do convite? Como se dará a assinatura do TCLE? Em que local? O CEP/UFU solicita as pesquisadoras que explicitem esses detalhes no Projeto Detalhado e no Formulário Plataforma Brasil.

RESPOSTA - Com relação ao contato inicial com as participantes para a realização dos convites e a assinatura do TCLE:

A pesquisadora Juliana Kummer Perinazzo Ferreira irá a todas as dezesseis escolas estaduais e municipais para fazer o levantamento das professoras e o convite pessoalmente;

Esse primeiro contato será realizado com as/os diretoras/es e as/os coordenadoras/es das

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.534.261

escolas, onde a pesquisadora se apresentará em nome dela e da professora Aléxia Pádua Franco como doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da UFU, e integrante do Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia e História- GEPEGH e explicará sobre a pesquisa que está realizando na cidade de Caldas Novas-Go. Nesse momento, a pesquisadora fará com o auxílio das/os diretoras/es um levantamento das professoras que poderão participar do Grupo Focal.

Após esse levantamento dos dados, feito com as/os diretoras/es e as/os coordenadoras/es, das professoras de História de cada escola, a pesquisadora pedirá então que eles a apresentem para essas professoras;

Para a apresentação com as professoras a pesquisadora Juliana se apresentará da mesma forma como doutoranda do curso de pós-graduação em Educação da UFU, e integrante do Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia e História – GEPEGH, e fará o convite para elas explicando sobre o grupo focal, técnica que será utilizada para a realização da pesquisa e também explanará sobre o tema que será pesquisado e a importância da mesma para a pesquisa em ensino de História.

Durante esse conversa, se as professoras aceitarem o convite, a pesquisadora apresentará o TCLE para a assinatura das mesmas, explicando que a sua participação não é obrigatória e que em qualquer momento da pesquisa as participantes podem desistir. Mas, a pesquisadora irá frisar que a participação de todas é muito importante, já que a proposta é de contribuir para a pesquisa e o ensino de História.

A pesquisadora também pedirá o número de telefone das participantes para entrar em contato com elas para combinar a realização do Grupo Focal: no formato presencial, a data/horário e o local (endereço físico).

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência Atendida.

=====

Pendência 2 - Como e onde será realizado o encontro do grupo focal? Se for o caso, considerar o gasto com deslocamento no orçamento da pesquisa e informar aos participantes no TCLE que o deslocamento será custeado pela equipe de pesquisa. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 5.534.261

Projeto Detalhado.

RESPOSTA - Com relação à realização do grupo focal:

Como a pesquisadora Juliana Kummer Perinazzo Ferreira terá acesso ao número de telefone das participantes, após o aceite delas em participar, ela entrará em contato com cada uma das professoras para combinar o horário e data dos encontros do Grupo Focal, esse será definido conforme disponibilidade de todas as convidadas.

Após o contato, serão marcadas as datas e horários de acordo com a disponibilidade delas. O local escolhido para a realização do encontro será no auditório do colégio estadual no qual a pesquisadora Juliana leciona o CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos - Filostro Machado Carneiro. Esse local será escolhido porque é o único colégio na cidade de Caldas Novas – GO, que dispõem de um auditório e como a pesquisadora leciona nesse lugar há mais de vinte anos, ela terá acesso a ele sem maiores complicações, pedindo a autorização do diretor para uso do espaço para realização dos encontros.

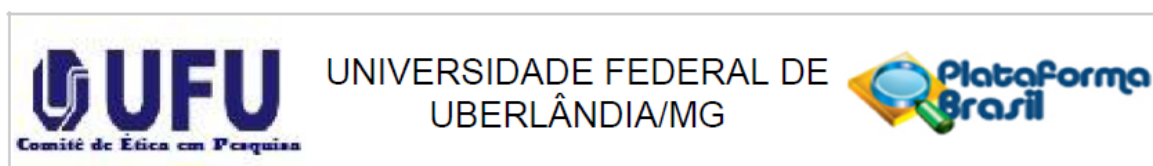
Durante os encontros serão seguidas as normas de biossegurança em vigor para a Covid 19, como o álcool em gel 70% e o uso de máscaras. E, mesmo que as mesmas não estejam exigindo o uso de máscaras, o mesmo será recomendado. Se caso as participantes não estiverem com máscaras e não tiver álcool em gel 70%, os mesmos serão disponibilizados pela equipe de pesquisa.

Além disso, as participantes serão informadas que os custos do deslocamento até o local do encontro serão custeados pela equipe de pesquisa.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência Atendida.

"Observação: Conforme acordado com a professora Aléxia, decidimos "retirar" do projeto detalhado a possibilidade do Grupo Focal ser desenvolvido em formato remoto. Optamos pelo formato presencial porque teremos um contato direto com as professoras, principalmente, porque ainda vivenciamos um período pandêmico onde as relações humanas ficaram extremamente abaladas. O contato direto nos possibilita desenvolver saberes e a compreensão das práticas educativas através do diálogo. Portanto, como afirmado no projeto anterior onde havia a

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.534.261

possibilidade delas escolherem o formato remoto para a realização do Grupo Focal, não será mais permitido à escolha, sendo os dois encontros em formato presencial. Sendo assim, os documentos que foram anexados onde haviam essa possibilidade serão alterados e novamente lançados na Plataforma Brasil."

=====

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) Questionário a ser respondido pelas participantes.
- 2) Brochura do projeto.
- 3) Roteiro do grupo focal.
- 4) Currículo Lattes dos pesquisadores.
- 5) Termo de compromisso da equipe executora.
- 6) Modelo do TCLE
- 7) Folha de Rosto
- 8) Segunda versão do projeto
- 9) Resposta às pendências
- 10) Termo de compromisso da equipe executora

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.459.918, de 09 de junho de 2022, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega dos Relatórios Parciais ao CEP/UFU: JANEIRO/2023 e JULHO/2023\*.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: NOVEMBRO/2023\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.534.261

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

**ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:**

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.534.261

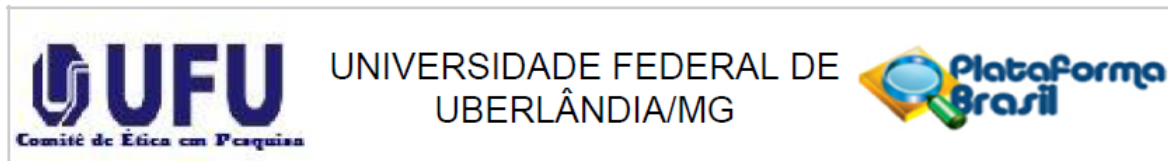
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1911503.pdf	22/06/2022 15:00:01		Aceito
Outros	respostaaoparecer.pdf	22/06/2022 14:58:54	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	autorizacaoparaousodolocaldogrupofocal.pdf	21/06/2022 13:36:13	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoufujulianaversao2.pdf	21/06/2022 13:32:38	Aléxia Pádua Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealterado.pdf	21/06/2022 13:31:46	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	questionario.pdf	09/05/2022 14:57:46	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoufujuliana.pdf	09/05/2022 14:44:25	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	roteirogrupofocal.pdf	29/04/2022 08:48:54	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	curriculodospesquisadores.pdf	29/04/2022 08:47:54	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	termoequipeexecutora.gif	29/04/2022 08:47:19	Aléxia Pádua Franco	Aceito

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.534.261

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	29/04/2022 08:41:31	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/04/2022 08:36:25	Aléxia Pádua Franco	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 19 de Julho de 2022

Assinado por:

**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br