

O PROCESSO DE INSERÇÃO DO CONCEITO GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO FINAL DO SÉCULO XX

RIBEIRO, Alcides Mariano¹
 BUENO, José Lucas Pedreira²
 ISOBE, Rogéria Resende³

Recebido em: 2021.05.14

Aprovado em: 2021.08.10

ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.3918

RESUMO: O objetivo deste estudo é contribuir para o debate sobre a temática de gênero na Educação Básica, por meio da análise do processo que engendrou a reestruturação do currículo da disciplina de História nas escolas brasileiras, com a inserção do “gênero” como categoria temática a ser abordado nas salas de aula, na década de 1990. O trabalho se ancora em referenciais teóricos sobre História e Historiografia, Ensino de História e Estudos de Gênero, como: Bittencourt (2008); Funari e Silva (2008); Monteiro (2005); Noremberg e Antonello (2016); Costa; Wortmann e Bonin (2016); Wortmann; Costa; Silveira (2015); Albernaz e Longhi (*apud* SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009); Louro (1997, 2002, 2007); Moreira e Candau (2003). Ainda foi feito uso de documentos oficiais e legislação educacional. Os resultados enfatizam o impulso das correntes historiográficas no Ensino de História, ressaltando a importância da temática “gênero”, para desnaturalizar as concepções androcêntricas cristalizadas na sociedade brasileira.

Palavras chave: Gênero. Ensino de História. Educação Básica.

THE PROCESS OF INSERTING THE GENDER CONCEPT IN THE TEACHING OF HISTORY AT THE END OF THE 20TH CENTURY

SUMMARY: This paper aims to contribute to the debate on the issue of gender in Basic Education, through the analysis of the process that engendered the restructuring of the curriculum of the History discipline in Brazilian schools, which has included "gender" as a thematic category to be addressed in the classrooms, from the '90s. The study is anchored in theoretical references on History and Historiography, History teaching and gender studies, such as Bittencourt (2008); Funari e Silva (2008); Monteiro (2005); Noremberg and Antonello (2016); Costa; Wortmann and Bonin (2016); Wortmann; Costa; Silveira (2015); Albernaz and Longhi (*apud* SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009); Louro (1997, 2002, 2007); Moreira and Candau (2003). Official documents and educational legislation were also researched. The results have emphasized the impulse of the historiographic currents in History teaching, highlighting the importance of the "gender" theme, to denaturalize the androcentric conceptions solidified in Brazilian society.

Keywords: Gender. History teaching. Basic Education.

EL PROCESO DE INSERCIÓN DEL CONCEPTO DE GÉNERO EM LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE FINALES DEL SIGLO XX.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es contribuir al debate sobre la cuestión del género en la Educación Básica, a través del análisis del proceso que generó la reestructuración del currículo de la asignatura de Historia en las escuelas brasileñas, con la inserción del "género" como categoría temática a ser abordada en las aulas, la década de 1990. La obra se basa en referencias teóricas sobre historia e historiografía, enseñanza de la historia y estudios de género, como las siguientes: Bittencourt (2008); Funari e Silva (2008); Monteiro (2005); Noremberg y Antonello

¹ ORCID-ID- <https://orcid.org/0000-0002-2269-7983> Mestre em Educação, Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, Especialista em Gestão Educacional: orientação e supervisão e Graduado em História.

² ORCID-ID <https://orcid.org/0000-0002-8151-0912> Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Coordenador do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNIR - Mestrado e Doutorado Profissional.

³ ORCID-ID- <https://orcid.org/0000-0002-4762-9100>. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Doutora em Educação.

(2016); Costa; Wortmann y Bonin (2016); Wortmann; Costa; Silveira (2015); Albernaz y Longhi (*apud* SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009); Louro (1997, 2002, 2007); Moreira y Candau (2003). También se utilizaron documentos oficiales y legislación educativa. Los resultados destacan el impulso de las corrientes historiográficas en la enseñanza de la historia, destacando la importancia del tema del "género", para desnaturalizar las concepciones androcéntricas cristalizadas en la sociedad brasileña.

Palabras clave: Género. Enseñanza de la historia.. Educación básica.

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, a crítica aos saberes escolares tem ocupado significativo espaço no debate educacional, tanto no Brasil como em outros países, a partir do questionamento acadêmico dos campos disciplinares fundamentados na tradição do ensino etnocêntrico e ocidental, que subjuga e inferioriza as diferenças com a legitimação de determinados modelos identitários convencionados como unívocos e universais (YOUNG, 1971; FORQUIN, 1993; MOREIRA, 1997; SILVA, 1999). Historicamente a instituição escolar se configura como um espaço de padronização e homogeneização cultural, que reforça atos de opressão, discriminação e preconceito existentes no conjunto de relações sociais (MOREIRA; CADAU, 2003).

Buscando superar a racionalidade do modelo escolar homogeneizante, as perspectivas teóricas emergentes entre as décadas de 1960 e 1970, muitas sob a égide dos chamados Estudos Culturais⁴ - gestados no âmbito das correntes teóricas classificadas como pós-modernas - sinalizam a necessidade de reconhecer o caráter essencialmente diverso dos sujeitos, grupos e culturas, pressupondo um lugar de problematização interessado na heterogeneidade das práticas escolares para a equidade e a inclusão social (SILVA, 1999; ; MOREIRA; CANDAU, 2003; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; LOURO, 1997, 2002, 2007; WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015; COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016).

A escola, seus saberes e práticas são desafiados a construir formas de compreensão do campo educacional, considerando as relações e os processos de poder e de dominação que geram marginalidade e exclusão de determinados coletivos sociais.

⁴ Os Estudos Culturais, cuja emergência é associada à Escola de Birmingham na Inglaterra, nos anos 1960, caracterizam-se pela dimensão multidisciplinar e quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nas disciplinas, departamentos e universidades. Ocorre, pois, uma "revolução cultural", ao longo do século XX, na qual o significado de cultura se expandiu e diversificou-se, a partir das análises de diversos pensadores como Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey, entre outros. As perspectivas teóricas e metodológicas ancoradas nos Estudos Culturais propiciam o desenvolvimento de análises interpretativas no âmbito das Ciências Humanas de modo geral propondo "novas abordagens para uma etnografia das expressões culturais contemporâneas, refazendo os esquemas vigentes de interpretação de temas como identidade, relações raciais, sexualidade, pertença étnica, hibridismo cultural, etc.". (CARVALHO, 2001, p. 108). Para análise sobre as influências dos Estudos Culturais na área da Educação no Brasil confira: Costa; Silveira e Somme (2003), Wortmann; Costa e Silveira (2015), Costa, Wortmann e Bonin (2016).

As perspectivas de investigação desenvolvidas nos marcos do processo de renovação dos paradigmas nas Ciências Humanas representam importante expressão do movimento de reconfiguração do campo da Historiografia Brasileira, que passou a ganhar contornos, a partir do final da década de 1980, desencadeando um processo de ampla discussão sobre as perspectivas teórico-metodológicas realizadas na área. Esse movimento redesenhou o campo da pesquisa e do Ensino de História, suscitando abordagens e temas que vinham sendo subtraídos dos currículos, ou ainda omitidos e proibidos.

É nesse cenário de transformações da produção historiográfica contemporânea que os estudos de gênero ganharam presença e significado no currículo de História da Educação Básica, apresentando-se como desafio teórico e como necessidade na prática pedagógica, diante do reconhecimento que as desigualdades sociais, que marcam a sociedade brasileira, adquirem delimitações rígidas, quando se incluem recortes específicos, tais como etnia, raça, gênero, idade, entre outros (BRASIL, 1997).

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre a temática em tela este trabalho analisa o processo que engendrou movimentos de reestruturações nos currículos das disciplinas de História nas escolas brasileiras, com a inserção de Gênero como categoria temática a ser abordada nas salas de aula, partir da década de 1990. O estudo se ancora em referenciais teóricos construídos a partir de: I) História: Bittencourt (2008); Funari e Silva (2008); Monteiro (2005); Saviani (2011); Saviani *et al.* (2004); Burke (1992); e, Borges (1980). II) Estudos Culturais: Noremborg e Antonello (2016); Costa; Wortmann e Bonin (2016); Wortmann; Costa; Silveira (2015); Albernaz e Longhi (*apud* SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009); Louro (1997, 2002, 2007); Costa, Silveira e Sommer (2003); e, Moreira e Candau (2003). III) Legislação: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996); e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Temas Transversais (PCN).

Inicialmente serão discutidas as questões referentes ao processo de reconfiguração do campo da Historiografia com emergência da Nova História, que põe em cena um modo de olhar e de interrogar o objeto histórico, de maneira a dar visibilidade àquilo que a História Tradicional e positivista relegava à invisibilidade. Na sequência, o trabalho abordará questões sobre o Ensino de História no Brasil, assentadas sobre a tradição positivista ao longo do século XX e evidenciando a supressão do Ensino de História no período da Ditadura Militar. Posteriormente, examinaremos a mudança curricular ocorrida nos anos 1990, em decorrência da reformulação dos documentos oficiais, a partir do processo de redemocratização política no país, ressaltando a inserção dos estudos de gênero no Ensino de História. Ao final, teceremos algumas considerações, a fim de contribuir com reflexões sobre a multiplicidade de formas de problematizar, que crivam, matizam e obscurantizam os debates sobre gênero no Ensino de História.

DO PARADIGMA TRADICIONAL À NOVA HISTÓRIA

Para compreender a transformação historiográfica ocorrida no transcorrer do século XIX ao início do XXI temos que definir o conceito de História, percorrendo algumas concepções, desde a grega, do Mundo Antigo, passando pela significação filosófica do século XVIII, a concepção marxista e positivista do século XIX e a da Nova História Francesa no XX.

Funari e Silva (2008, p.14) registram o significado da palavra “história” para os gregos, conceitualizando que trata de: “[...] um termo grego que significa pesquisa, uma observação - de novo, uma noção ligada a algo investigado pela vista”. Mondin (2000, p.147) conceitua que “a história em sentido objetivo é a marcha do homem através dos tempos [...] é o estudo dos acontecimentos humanos que se sucedem no tempo, em suas causas e efeitos”. Marx e Engels (2009, p.45) defenderam no século XIX que “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história das lutas de classe”.

Segundo Bloch (2001, p.46), no século XX, a História significava, “um esforço para conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento”, destacando que a História é a ciência “dos homens no tempo”. Para Borges (1980, p.45-46), a História “seria então aquilo que aconteceu (com o homem, com a natureza, com o universo, enfim) e o estudo desses acontecimentos”. Na interpretação de Cotrim (2005, p.12), o conceito de História está relacionado “a produção de um conhecimento que procura entender como os seres humanos viveram e organizaram-se desde o passado mais remoto até os dias de hoje”.

Heródoto de Halicarnasso (485? - 420 a. C.), considerado “o pai da História”, foi o “primeiro a adotar a palavra “história” com o sentido que passaria a ter” (FUNARI; SILVA, 2008, p.17), cuja significação era pautada no “Relato racional e agradável (logos)”, “Investigação da visão e da audição”, “Lembrança dos grandes feitos” e “Busca das causas” (FUNARI; SILVA, 2008, p.19-23). Na concepção de Aristóteles, a História deveria investigar “o particular e irrepetível”, “limitar-se a narrar o que aconteceu” e “não ambicionar explicar o homem ou o mundo”. Funari e Silva (2008) afirmam que a historiografia dos romanos nunca sofreu modificações significativas, em relação ao modelo grego e continuou a se inspirar em Heródoto, Tucídides e Aristóteles.

As primeiras Universidades foram criadas no século XII, sob a égide, reserva e limites da Igreja Católica, para formar profissionais médicos e teólogos, sem a pretensão de elevar a História ao campo do conhecimento científico.

No século XVIII, o avanço do Iluminismo modificou as concepções universitárias do ensino medievo. Emergiram disciplinas engajadas no conhecimento “objetivo”. Inspirados no Racionalismo Moderno setecentista, os iluministas procuraram objetivar o saber. A Filologia

propiciou entender o estudo histórico como científico, afastando-se do entendimento teológico. Os teóricos desta corrente se preocuparam em afirmar o desenvolvimento do processo histórico de forma linear e progressiva da razão humana (BORGES, 1980).

O filósofo Voltaire (1694-1778) apontava a concepção histórica que deveria abranger as atividades humanas, pela ótica evolutiva, progressista e triunfalista das luzes, como caminho para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da civilização europeia (FORTES, 2004).

Os alemães foram os pioneiros no aprofundamento da historiografia positiva, como Barthold Georg Niebuhr (1776-1831), historiador e um dos integrantes que fundaram a Universidade de Berlim. Como assinalam Funari e Silva (2008, p.30), “a partir da Filologia, estabelece-se a crítica textual como pedra angular do positivismo historiográfico”.

A continuidade dos estudos de Niebuhr foi levada a cabo por Leopold Von Ranke (1795-1886), cabendo a ele o aprofundamento da teoria historiográfica positivista iniciada por Niebuhr. Para Funari e Silva (2008, p.31), “Von Ranke pode ser considerado o fundador da chamada “moderna disciplina histórica⁵”, universitária, tanto do ponto de vista epistemológico como administrativo”. Os fatos deveriam ser relatados, fielmente, dentro do campo político. A historiografia positivista é também chamada de “história tradicional”, “história rankeana” ou do “paradigma tradicional”.

Burke (1992) interpõe duras críticas ao modelo positivista da História, em duas obras. Para ele:

Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência - com muita frequência - considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado (BURKE, 1992, p.10).

Contudo, uma das consequências da chamada “Revolução Copernicana” na história ligada ao nome de Leopold Von Ranke, foi marginalizar, ou remarginalizar, a história sociocultural. Os interesses pessoais de Ranke não se limitavam à história política. [...] Os epígonos de Ranke foram, porém, mais intolerantes que o mestre e, numa época em que os historiadores buscavam profissionalizar-se, a história não-política foi excluída da nova disciplina acadêmica (BURKE, 1997, p.18).

Funari e Silva (2008, p.32) relacionam as principais características da História Tradicional, sendo o: “Rompimento com a tradição literária: discurso árido e erudito”, a “Crítica das fontes históricas: em busca da verdade”, a “Descrição do que propriamente aconteceu” e a “Institucionalização da disciplina História na universidade”. Segundo Borges (1980, p.38), “nos meios universitários, ainda predominaram, até o século XX, a História Positivista”. Mas, a partir

⁵ Forma como os historiadores alemães denominavam o paradigma historiográfico do positivismo no século XIX. Os críticos franceses do século XX, porém denominavam de “história tradicional”, “história rankeana” ou história do “paradigma tradicional”.

de 1929, sobreveio na França um movimento de criticidade e quebra do paradigma historiográfico rankeano, denominado “Revolução Francesa da Historiografia”.

Com a Nova Historiografia Francesa, a análise histórica não se limitou mais à perspectiva política. Ao contrário, expandiram-se abordagens, temas, perspectivas e problemas. O cenário de pesquisa era aberto e as possibilidades históricas foram ampliadas. Segundo Borges (1980, p.38), “procuram chamar a atenção para a análise de estruturas sociais (econômicas, políticas, culturais, religiosas, etc.), vendo seu funcionamento e evolução”. Buscaram, a partir da escola dos *Annales* (contextualizada a seguir), disseminar a “historiografia total”, cuja análise se apropriava de outras áreas do conhecimento humano, como Política, Geografia, Sociologia, Economia, Antropologia, Psicologia, etc.

Segundo Burke (1997), Febvre idealizou a Revista após a Primeira Guerra Mundial, mas somente em 1928, Bloch retomou os planos de Febvre e ambos se tornaram os editores do periódico que:

Originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie* de Vidal de la Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história (BURKE, 1997, p.33).

A escola dos *Annales* é classificada em três gerações. A primeira entre 1929 e 1945, que possui como principais referências os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Febvre se preocupava com a questão da História como problema, com a formulação de hipóteses, sendo conduzida cientificamente e fizesse relação com outras áreas das Ciências Humanas. Bloch procurava definir a História como um campo de estudo que investigava o passado para praticar a compreensão e realização da História no presente. Segundo Bloch (2001, p.54), “são os homens que a História quer capturar. Quem não conseguir isso será, apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda, na qual fareja carne humana, pois sabe que ali está a caça”. Febvre, por sua vez, defendia “um novo tipo de História”, postulado por pesquisa interdisciplinar, por certa historiografia voltada aos problemas, sensibilidades, etc. (LE GOFF, 1995, 2003).

A principal referência da segunda geração (1945-1968) é Fernand Braudel, que herdou da primeira a interdisciplinaridade e a importância avalizada aos aspectos econômicos. A originalidade está na busca da longa duração da história totalizante. A obra basilar desta metodologia é “O Mediterrâneo”. Segundo Funari e Silva (2008, p.65), é importante de marcar que: “O Mediterrâneo consagra Braudel como o historiador da síntese espaço-temporal, que

objetiva a compreensão da totalidade dos fenômenos humanos e pela união da Geografia e História”.

O historiador Jacques Lee Goff (1924-2014) é o principal nome da terceira geração dos *Annales*, iniciada a partir de 1968. A principal característica foi o crescente número de temas de pesquisa, a adoção do estudo interdisciplinar e da História com aproximação à antropologia (LE GOFF, 1995, 2003). Segundo Funari e Silva (2008, p.71), há “um declínio dos temas socioeconômicos e uma valorização das mentalidades, que a aproxima das psicologias coletivas”.

A História iniciada pelos *Annales* expandiu o objeto de estudo histórico para diversas áreas do conhecimento, indo da História positivista para temas, abordagens e problemas relacionados à sociedade por uma perspectiva crítica. Embora o paradigma tradicional do século XIX tenha institucionalizado a disciplina nos departamentos das universidades, ela ficou limitada à visão política. É a partir da Escola Francesa dos *Annales*, que a Ciência Histórica pode ampliar a gama de concepções, propondo temáticas como: “História das estruturas”; “Antropologia histórica”; “História das mentalidades”; “História da cultura material”; “História imediata”; “Marxismo e História Nova”; “História dos marginais”; “História do imaginário”; “História vista de baixo”; “História das mulheres”; “História de além-mar”; “Micro-História”; “História oral”; “História da leitura”; “História do corpo”, entre outras.

Também surge nessa ambiência a historiografia temática enfatizando, além da já conhecida “Biografia”, questões como: “Gênero”; “Direitos Humanos”; “Cultura”; “Alimentação”; “Corpo”; “História Regional”; “Ciências e Tecnologia”; “Meio Ambiente”; “História Integrada”; entre outras. Uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar é o que hoje caracterizam as novas perspectivas de investigação desenvolvidas nos marcos do processo de reconfiguração da produção historiográfica.

ENSINO DE HISTÓRIA: DA PRIMEIRA REPÚBLICA À DITADURA MILITAR

Para analisar o Ensino de História temos que traçar o percurso historiográfico desde o Brasil Império (1822-1889), passando pela Primeira República (1889-1964) e examinar a influência da Nova História no currículo da Educação Básica.

Dentre os primeiros historiadores do Brasil, conferimos que o escritor Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-1878) foi um dos pioneiros da historiografia brasileira. Autor se relacionava com a dinastia dos Bragança e foi quem introduziu a concepção do ponto de vista do dominador para D. Pedro II. Na obra “História Geral do Brasil” era exaltada a colonização portuguesa no país e os heróis nacionais. A abordagem visava atender aos interesses políticos da época, que evidenciavam as influências sofridas da linha de pensamento de Leopold Von Ranke.

Outro historiador, Capistrano de Abreu (1853-1927), desenvolveu, dentre outros, um trabalho de relevância acadêmica intitulado: “Capítulos da História Colonial”. Apesar de divergentes, ambos eram influenciados pelo cientificismo rankiano alemão.

Historiadores como Gilberto Freyre (1900-1987) e Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) foram autores de interpretações do Brasil no século XX que influenciaram a academia brasileira e internacional. Freyre produziu, dentre outras, a obra clássica “Casa Grande e Senzala”, em 1933. A principal obra de Holanda foi “Raízes do Brasil”, publicada em 1936. Tanto Freyre quanto Holanda elaboraram interpretações do Brasil, a partir da influência do historicismo. Gilberto Freyre seguiu a interpretação de Varnhagem. Sergio Buarque de Holanda também se inclinou à tendência historiográfica da época, influenciado por Weber e Ranke. Ao longo do século XX estes pensadores influenciaram gerações de escritores e professores de História em nosso país.

Temos que traçar o perfil historiográfico do país, para entendermos como a historiografia positivista influenciou fortemente a produção no país, entre os séculos XIX e XX. A relação teórica teuto-brasileira é essencial para analisarmos o surgimento da conexão franco-brasileira, a partir da década de 1930. A tendência da Nova História nasceu no contexto da primeira metade do século XX, na Europa e rapidamente se propagou para o mundo e chegou ao Brasil.

Na década de 1930, a influência intelectual francesa predominou no Brasil. Naquele período foi criada a Universidade de São Paulo (USP), que buscou, sobretudo na França, intelectuais para a composição do corpo docente. Nomes do mundo acadêmico vieram ao país, como o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), o filósofo Jean Maugüé (1904-1990) e principalmente, no campo historiográfico, Fernand Braudel (1902-1985), que lecionou na USP, entre os anos de 1935-1937, trazendo as primeiras contribuições historiográficas da França.

No entanto, o Ensino de História nas escolas brasileiras ainda era orientado pela perspectiva tradicional, de “verdades acabadas”, herdada da escola historiográfica alemã. As metodologias de história propostas pelos elaboradores da época priorizavam o ensino conteudista/enciclopédico. Assim sendo, privilegiava a prática da memorização mecânica, exigindo dos alunos o domínio de um vasto conteúdo memorizado em algumas horas-aula (BITTENCOURT, 2008).

Em vista disso, devemos destacar as condições do Ensino de História na rede básica durante a Ditadura Militar (1964-1985), período em que a História deixou de ser disciplina autônoma e passou a se vincular com a Geografia, em um único componente curricular: Estudos Sociais, tanto nas Universidades, como no Ensino Básico.

A Reforma Universitária, instituída pela Lei 5.540/68, vinculou o Ensino Superior ao mercado econômico pela perspectiva política de modernização do governo militar, relacionada ao capitalismo internacional. Segundo Saviani *et al.* (2004, p.42), a reformulação “procurou atender à segunda demanda, instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização funcional e a racionalização da estrutura e funcionamento”. Por meio da Lei 5.692/71, a História foi banida dos meios universitários e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país, que licenciavam ampla quantidade de professores do Ensino Básico, prevalecendo o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais (SAVIANI, 2004, 2011).

Para Monteiro (2005), a História do Brasil “dentro da grade” dos Estudos Sociais foi ensinada como “biografia da nação”, um misto de fatos e ficção, por meio de estereótipos e preconceitos, negando, assim, a contribuição da matriz africana e da indígena, a origem dos pobres do país e as questões acerca da relação de trabalho. A história trabalhada nas escolas era distante da realidade social dos educandos, configurada de acordo com a vertente da historiografia tradicional.

O PROCESSO DE INSERÇÃO DO CONCEITO GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX.

Na década de 1980 emerge o movimento pela redemocratização do Brasil, exigindo o fim da Ditadura Militar no país. Dentro desse contexto de disputas políticas, ocorreu a transição do governo militar ao civil e iniciadas várias reformas educacionais (SAVIANI, 2011; 2004). No âmbito educacional em discussão sucedeu a transformação para o retorno da disciplina de Estudos Sociais em História e Geografia, como autônomas. Surgiram propostas de reformulação curricular, teórica e metodológica, para superar a história oficial verticalizada, e implementar o conhecimento histórico restaurado e atualizado, direcionado às questões reais da sociedade (BITTENCOURT, 2008; MONTEIRO, 2005).

Com a redemocratização se iniciou o processo de aproximação do discurso histórico acadêmico com a prática pedagógica da Educação Básica, com propostas, abordagens e metodologias que buscaram superar a visão oficial de mundo da Ditadura Militar. Aquela ambição iniciada na França, com a Escola dos *Annales*, poderia, então, chegar às escolas brasileiras, quebrando imediatamente o paradigma da História Tradicional: conteudista, linear, objetivista, positivista, determinista, de heróis, nomes, feitos, fatos e datas. Entretanto, muitos professores foram formados dentro da limitação e da lógica acadêmica do governo militar (BITTENCOURT, 2008) e permaneceram em parte passivos, frente às possibilidades para a transformação do Ensino de História. E, ainda que houvesse educadores que desenvolvessem

práticas educativas à luz da visão crítica, baseada na escola marxista ou na Nova História Francesa, a maioria atuava no âmbito universitário, deixando a Educação Básica amplamente desassistida de docentes dispostos a lecionar e criticar o sistema social (SAVIANI, 2011; 2004).

Mesmo assim, a crítica aos saberes escolares e o conseqüente questionamento aos campos disciplinares sob a ótica de um ensino etnocêntrico e ocidentalizado foi progressivamente abrindo espaço para pensar um novo modelo educacional, que abordasse a diversidade, a heterogeneidade e a inclusão social (BERNSTEIN, 1971; YOUNG, 1971; FORQUIN, 1993; APPLE, 1994 e 1997; SILVA, 1999; MOREIRA, 1997). Os chamados Estudos Culturais impulsionaram investigações sobre diversidade, gênero e inclusão social nas disciplinas escolares. Sua inserção no currículo da História Escolar é o tema central que estamos refletindo neste estudo, demonstrando como, a partir da década de 1990, a temática foi gradativamente sendo incluída nos documentos oficiais e nos currículos das escolas. Dessa forma, o etnocentrismo, a criminalização, a padronização e a homogeneização cultural, que caracterizaram o modelo oficial de ensino no país, ao longo dos séculos XIX e XX, passaram a dar lugar a abordagens e questões como diversidade cultural, heterogeneidade das práticas escolares e inclusão social (SILVA, 1999; MOREIRA; CANDAU, 2003; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; LOURO, 1997, 2002, 2007; WORTMANN; SILVEIRA, 2015; COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016).

As transformações se iniciaram a partir da abertura política, com a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (CF); da Lei Federal 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, entre outros.

Segundo o artigo 5º da Constituição Nacional (1988):

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade, do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I-Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, CF, 1988).

Com base na Constituição Federal, ficou determinado que “todos são iguais perante a lei”, igualaram-se os direitos civis de homens e mulheres na vida pública e privada. A LDB 9.394/96 estabeleceu no Art. 3, I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Portanto, homens e mulheres, independentemente de cor, raça, credo ou gênero, passaram a ter direito à educação formal no Brasil.

Em 1998, surgiu outro documento, embora com muitas críticas, para subsidiar a educação brasileira e o ensino de História. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” foram

organizados de acordo com os ciclos escolares, sendo: Ensino Fundamental (anos iniciais); Ensino Fundamental (anos finais); Ensino Médio e ainda os Temas Transversais e uma Regulamentação norteadora para cada disciplina escolar: História, Geografia, Matemática, entre outros (BRASIL, 1997; BRASIL, 1999; BRASIL, 2000; BRASIL, 2001).

A questão de gênero foi abordada nos PCN de História do Ensino Médio, orientando e propiciando a emergência da temática nas escolas e na formação de professores, na medida em que foram articulados os objetos relacionados aos marginalizados, oprimidos e excluídos às prescrições de abertura da LDB 9.394/96, para empoderar as minorias e democratizar o direito à educação, a fim de fortalecer a cidadania, de forma que:

O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses [...]. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gênero, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica (BRASIL, 1999, p.78).

Na Constituição Federal, na LDB 9394/96 e nos PCN - com os Temas Transversais e de História do Ensino Médio - é possível observar a concretização da busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres no país, iniciada no século XX, pelo Movimento Feminista⁶ no mundo ocidental (BRASIL, 1997; BRASIL, 2000). Isso remete à tese que a História sob o olhar conceitual de “Gênero” contribui para identificar as representações sociais dos sexos, por meio do processo histórico, entendendo a que ponto são estabelecidas as relações coletivas sobre esta ótica (PINSKY, 2010).

As ideias de equivalência de direitos entre homens e mulheres no Brasil surgiram em 1910, quando Leolinda Daltro⁷ e Gilka Machado⁸ fundaram o Partido Republicano Feminino, mostrando interesses em eleger representantes políticos. Vale ressaltar que, no início do século XX, o direito ao voto no Brasil era restrito aos homens alfabetizados, conferindo privilégios a um determinado grupo e prejuízo aos demais (COTRIM, 2005; NOREMBERG; ANTONELLO, 2016). A defesa pelos direitos universais passou a ser referência de lutas na construção de uma sociedade mais democrática e justa (LOURO, 1997, 2002, 2007; PINSKY, 2010).

⁶ O Movimento Feminista “é um movimento organizado pelas mulheres, no ocidente moderno, que propõe igualdade nas relações delas com os homens, mediante mudança de valores, de comportamentos e de atitudes, em todas as esferas da vida humana” (ALBERNAZ; LONGHI, 2009, p. 76).

⁷ Leolinda de Figueiredo Daltro (1860-1935) foi uma professora, indianista e feminista baiana. Dedicou-se a defender a alfabetização e catequização das tribos indígenas. Fundou o Partido Republicano Feminino em 1910, dedicando-se à causa feminista.

⁸ Gilka da Costa de Melo Machado (1893-1980) foi uma poetisa carioca - uma das fundadoras do Partido Republicano Feminino em 1910.

^{vi} Bertha Maria Julia Lutz (1894-1976) era paulista. Foi bióloga e dedicou-se às causas da educação e do feminismo.

Em 1922, Bertha Lutz⁹, influenciada por ideias vindas da Europa, onde estudou Biologia, organizou o primeiro Congresso Internacional Feminista no Rio de Janeiro, em um contexto histórico que subordinava a mulher ao homem pelo Código Civil da República. Também criou em 1932 a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que tinha como principal reivindicação o voto feminino (COTRIM, 2005; NOREMBERG; ANTONELLO, 2016). Em 1934, Carlota Pereira de Queirós¹⁰ sinalizou que esses ideais pudessem concretizar-se. Foi a primeira mulher a ocupar o cargo de deputada em nosso país.

O debate sobre a categoria gênero ganha relevância no Brasil como forma de refletir sobre as desigualdades entre homens e mulheres na cultura e na sociedade (LOURO, 1997, 2002, 2007; PINSKY, 2010). Neste sentido, “a categoria gênero foi cunhada com essa finalidade, para compreender como a relação entre natureza e cultura opera como justificativa das desigualdades entre homens e mulheres” (ALBERNAZ; LONGHI *apud* SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009, p.82).

É possível perceber as mudanças do final do século XX ao início do XXI, na busca por igualdade de direitos entre gêneros no Brasil. É exequível citar exemplos de mudança, como: Roseana Sarney, em 1994 que, embora oriunda de família com poder econômico e político que ultrapassava os limites do Estado do Maranhão, foi a primeira mulher eleita governadora de Estado e Dilma Rousseff, que foi eleita duas vezes presidente do Brasil e sofreu um Golpe de Estado Civil-Parlamentar. A presidente derrubada por uma fraude processual e política expôs em discurso, após a deposição do cargo de Presidente da República, que:

O projeto nacional progressista, inclusivo e democrático que represento está sendo interrompido por uma poderosa força conservadora e reacionária, com o apoio de uma imprensa facciosa e venal. Vão capturar as instituições do Estado para colocá-las a serviço do mais radical liberalismo econômico e do retrocesso social. Acabam de derrubar a primeira mulher presidenta do Brasil, sem que haja qualquer justificativa constitucional para este impeachment. Mas, o golpe não foi cometido apenas contra mim e contra o meu partido. Isto foi apenas o começo. O golpe vai atingir indistintamente qualquer organização política progressista e democrática. O golpe é contra os movimentos sociais e sindicais e contra os que lutam por direitos em todas as suas acepções: direito ao trabalho e à proteção de leis trabalhistas; direito a uma aposentadoria justa; direito à moradia e à terra; direito à educação, à saúde e à cultura; direito aos jovens de protagonizarem sua história; direitos dos negros, dos indígenas, da população LGBT, das mulheres; direito de se manifestar sem ser reprimido. O golpe é contra o povo e contra a nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência (ROUSSEFF, 2016).

Como podemos perceber na citação acima, as forças reacionárias lutam para interromper os avanços adquiridos ao longo do século XX. Também é possível notar avanços no fortalecimento do movimento feminista, do movimento LGBTQIA+ e de políticas públicas que

¹⁰ Exerceu as profissões de médica, pedagoga, escritora e política brasileira. Ela também participou dos trabalhos que elaborou a Constituição de 1934, que reconheceu o direito das mulheres de votar, ganhando voz na política nacional. Nucleus, v.18, n.2, out. 2021

reforçam a importância dos estudos de gênero na Educação Básica, como Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014; a Reforma no Ensino Médio Lei nº 13.415/2017; e, o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular Resolução nº 04/2018. Deste modo, podemos notar que a luta por igualdade entre homens e mulheres, por meio legal e educacional, onde a temática gênero é fundamental, vivencia concretamente avanços e retrocessos.

Destarte, como deixar de lado a discussão temática de gênero no ensino de História? As alterações sociais, as disputas e retrocessos estão ocorrendo e necessitam chegar ao currículo da Educação Básica, contribuindo para a formação humana, democrática e de direitos para a equidade social, com base no combate ao preconceito de gênero, à misoginia, à homofobia, ao racismo, ao fascismo, à violência, ao ódio e às injustiças sociais contra as classes trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso feito neste estudo nos possibilita compreender a relevância do processo de inserção do conceito gênero no ensino de História do Brasil no final do século XX. Buscamos evidenciar as transformações ocorridas no campo historiográfico no decorrer dos séculos XIX e XX, bem como as condições do Ensino de História no país, com vínculo ao paradigma tradicional da educação e da História, enquanto as abordagens historiográficas emergentes permaneciam restritas ao campo da pesquisa, no interior das universidades.

A adoção da historiografia francesa dos *Annales* na educação brasileira ampliou as interfaces, as abordagens e os temas a serem pesquisados e ensinados nas universidades e nas escolas do país. A partir da década de 1990, o Ensino de História foi gradativamente se afastando da limitada abordagem política e cientificista do positivismo, abrindo espaço para a reconfiguração, a partir dos Estudos Culturais, legitimados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997).

O impulso das transformações ocorridas na produção historiográfica contemporânea, como um princípio que colocou forma e motivação para o desenvolvimento de atividades sociais, econômicas e intelectuais, estimulou a reconfiguração dos objetos da investigação histórica e suscitou categorias analíticas. Todavia, na Educação Básica só teve início a partir da abertura política do país, na década de 1980, quando concomitantemente ocorreram diversas reformas curriculares, que provocaram a inserção de temas, conteúdos e abordagens no Ensino de História, dentre os quais estão as questões de gênero.

Mudanças sócio-políticas, econômicas e culturais ocorreram e elas levaram os brasileiros a repensar o sistema educacional e o Ensino de História no país. Defendemos que estudar temas ligados aos problemas sociais, como discriminação, analfabetismo e pobreza é imprescindível para a transformação da nossa realidade. Com isso, justifica-se a importância da temática

“gênero” na Educação Básica, já que tais temáticas são intrínsecas e indissociáveis na História da formação do povo brasileiro e com problemas acentuados, quando são relacionadas às questões de gênero.

O processo histórico de constituição da sociedade brasileira é marcado por diversos preconceitos, entre os quais as questões de gênero, que criam hierarquias e poderes desiguais entre homens e mulheres na vida, educação e trabalho. No entanto, a realidade brasileira vem sendo transformada ao longo dos anos, a partir do engajamento de pesquisadores, da sociedade e dos enfrentamentos políticos sintetizados nos documentos governamentais. Falta muito para mudar a cultura estrutural preconceituosa do país, bem como para impedirmos os retrocessos impostos pelas forças político-econômicas liberal-conservadoras. Os estudos de Gênero se configuram como importante aliado para refletir a construção de uma sociedade equitativa e inclusiva, contribuindo para ampliar e concretizar na prática, os avanços dos marcos legais brasileiros, reforçando a edificação de uma sociedade diversa, plural e inclusiva, a partir da supressão da hierarquia desigual entre homens e mulheres.

De forma metafórica, podemos afirmar que a árvore do preconceito e da discriminação a mulher foi cortada pelo tronco, mas ainda ficaram raízes profundas em nossa sociedade. E, para retirá-las é preciso um trabalho minucioso, diário e prolongado, no sentido de cavar e arrancá-la do seio social. Vivemos tempos de obscurantismo, negacionismo e intolerância. E isso pode ser constatado em nossa História recente, com os retrocessos no direito à educação, à saúde, à aposentadoria, à justiça do trabalho, ao meio ambiente, à vida política, entre outros, que catalisam iniquidades sobre a diversidade de gêneros.

A inserção da temática “gênero” no Ensino de História se configura como um caminho profícuo no processo de transformação das práticas e representações que sustentam as desigualdades no âmbito das relações entre homens e mulheres, sendo, pois, a escola, a instituição dessa transformação, a partir da crítica às visões androcêntricas cristalizadas culturalmente ao longo do tempo na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ALBERNAZ, L. S. F; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P; LEWIS, L e QUADROS, M. T. (orgs). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Editora Universitária UFPE, Recife, 2009.

-
- BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**, vol. 1, 2, 3, London: Routledge Kegan Paul, 1971.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, V. P. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Orientação Sexual. In: Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.71-110.
- BRASIL, **Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL, **Secretaria da Educação Ensino Médio**. Parâmetros curriculares nacionais: história, Brasília: A Secretaria, 2000.
- BRASIL, **Secretaria da Educação Ensino Médio**. Parâmetros curriculares nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: A Secretaria, 1999.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Reforma do Ensino Médio**, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.
- BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1997.
- CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p.182 - 198, junho de 1998 107 Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p.107-147, julho de 2001.
- COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L. C.; BONIN, I. T. Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo - uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p.509-541, set./dez. 2016.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ**: Rio de Janeiro, n. 23, p.36-61, ago. 2003.
- COTRIM, G. Tempo e história. In: **História global: Brasil e geral**. 8. Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FORTES, L. R. S. **O iluminismo e os reis filósofos**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FUNARI, P.P.A.; SILVA, G. J. da. **Teoria da história**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- LE GOFF, J. **A história nova**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LE GOFF, J. História. In: **História e Memória**. 5ª Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003. p.17-145.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação** - uma perspectiva pós-estruturalista. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Gênero: questões para educação. In. BRUSCHINI, C; UNBEHAUM, S. G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 2002. p.225-242.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p.201-218, dez. 2007.
- MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- MONDIN, B. **Introdução à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Paulus, 2000.
- MONTEIRO, A. M. F. C. da. Prefácio. In: CABRINI, C. et al. **O ensino de história**: revisão urgente. 3. ed. São Paulo: Educ, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo**: Questões Atuais. Campinas, São Paulo: Papiros, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, no. 23, Mai/Ago. 2003, pp 156-168.
- NOREMBERG, A.; ANTONELLO, I. P. A trajetória feminina na política brasileira. **Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, 2016.
- PINSKY, C. B. **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROUSSEFF, D. **Discurso após o Golpe de Estado de 2016**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/08/31/veja-a-integra-do-pronunciamento-de-dilma-apos-impeachment.htm>. Acesso em 11/12/2019.
- SAVIANI, D.: ALMEIDA, J. S., SOUZA, R. F., VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015. p.32-48.

YOUNG, M. F. D. An Approachach to the Study of Curricula as Socially organized Knowledge.
In M. F. D. Young (ed). **Knowlwdge**. London: RKP, 1978. (1971).