

O Currículo de História e as Questões de Gênero: A BNCC como Instrumento de Poder

The History Curriculum and Gender Issues: The BNCC as an Instrument of Power

Suzyanne Valeska Maciel de Sousa

 <https://orcid.org/0000-0001-6755-9595>
Universidade Federal de Pernambuco

Isamarc Gonçalves Lôbo

 <https://orcid.org/0009-0001-7060-1130>
Universidade de São Paulo

Resumo: No presente artigo, pretendemos explorar como as escolhas curriculares que moldam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem, ou não, discussões de gênero no ensino de História. Para tanto, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica para contextualizar a emergência da História das Mulheres e da categoria de gênero como um movimento de renovação historiográfica que questiona as narrativas tradicionais, dialogando com autoras como Joan Scott e Judith Butler. Por conseguinte, abordamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma construção política, marcada por intencionalidades, influenciada pelo cenário neoliberal e pelo eurocentrismo. Foi realizada uma análise documental da BNCC de História voltada para o Ensino Fundamental, através da qual foi possível perceber lacunas na abordagem de gênero e diversidade sexual, destacando a limitação na representação da participação feminina na História. A influência dessa abordagem se estende aos livros didáticos, onde a participação feminina muitas vezes é tratada como um apêndice. Para desenvolver essa discussão, foi realizada uma análise de conteúdo de um livro didático, denominado de “Estudar História” (BRAICK; BARRETO, 2018), da Editora Moderna. A análise permitiu compreender como esses materiais frequentemente reproduzem estereótipos e perpetuam visões tradicionalmente masculinas da História. Propõem-se, assim, caminhos para um ensino de História mais equitativo, sublinhando a importância de uma revisão crítica da BNCC e a produção de materiais didáticos mais inclusivos que desafiem narrativas históricas limitadas e destaquem o protagonismo histórico não apenas das mulheres, como também de outros grupos marginalizados.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino de História. Livro didático.

Abstract: In this article, we intend to explore how the curricular choices shaping the National Common Curricular Base (BNCC) either propose or neglect discussions of gender in the teaching of History. To do so, we initially discuss the emergence of Women's History and the gender category as a historiographical renewal movement that challenges traditional narratives, engaging with authors as Joan Scott and Judith Butler. Consequently, we address the National Common Curricular Base (BNCC) as a political construction marked by intentions, influenced by the neoliberal scenario and Eurocentrism. Analyzing the BNCC focused on Elementary Education, it was possible to perceive its gaps in addressing gender and sexual diversity, highlighting the limitation in representing women's participation in History, as well as the lack of explicit gender discussions in the document. This approach's influence extends to textbooks, where female participation is often treated as an appendix. To illustrate this discussion, we analyze the presence of women in the book "Estudar História" (BRAICK; BARRETO, 2018), published by Editora Moderna, demonstrating how these materials often reproduce stereotypes and perpetuate



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

traditionally male views of History. Paths are thus proposed for a more equitable teaching of History, emphasizing the importance of a critical review of the BNCC and the production of more inclusive educational materials that challenge limited historical narratives and highlight the historical agency not only of women but also of other marginalized groups.

Keywords: Curriculum. Gender. National Common Curricular Base (BNCC). History Teaching. Schoolbook.

Introdução

A herança cultural do ocidente, desde a antiguidade grega, é marcada pelo patriarcado, o que resultou em uma versão da História escrita por homens sobre os homens. Desse modo, as participações femininas enquanto agentes históricas - suas realizações e fracassos, criações e destruições, heroísmos e vilanias - foram ocultadas, diminuídas ou até desviadas para serem atribuídas a homens.

Nesse sentido, o ensino de História desempenha um papel fundamental na construção da compreensão coletiva do passado, influenciando a maneira como as sociedades percebem a si mesmas e aos outros. Este artigo visa examinar criticamente a presença e a abordagem de temáticas referentes às questões de gênero e História das mulheres na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental no Brasil. Analisando também a incidência dessas diretrizes curriculares na produção de materiais didáticos.

Para tanto, no primeiro tópico discutimos a emergência da categoria de gênero como uma lente analítica vital no campo histórico. Tendo em vista que as dinâmicas de poder de gênero influenciam as narrativas históricas, a inclusão dessa perspectiva pode desafiar estereótipos, revelar histórias negligenciadas e promover uma apreciação mais profunda da diversidade cultural, revelando potencialidades pedagógicas para o ensino de História.

Ao analisar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), examinamos como o currículo de História é intrinsecamente político, moldado pelas dinâmicas sociais e influências de poder. Com base nas ideias de Libâneo, exploramos como as escolhas curriculares refletem intenções políticas e sociais, impactando a formação dos indivíduos. O currículo, como um documento político, molda não apenas o que é ensinado, mas também influencia a construção de identidades e valores.

Para discutir a presença e o tratamento das questões de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), optamos pela análise documental da base destinada ao componente curricular de História no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais¹. Nesse esforço, exploramos como a BNCC aborda a participação feminina na História, destacando “se” e “como” as mulheres aparecem nas “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”.

Na sequência, para melhor compreender como as escolhas curriculares incidem sobre a produção de livros didáticos, utilizamos reflexões de Bittencourt (1998) e analisamos como as mulheres aparecem no livro “Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital”, da Editora Moderna, escrito pelas autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2018), voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A investigação proposta neste artigo visa contribuir para reflexões sobre a representatividade de gênero no ensino de História e as implicações pedagógicas dessas escolhas. Ao analisar a presença e o tratamento das questões de gênero na BNCC e na produção de livros didáticos, busca-se lançar luz sobre como as escolhas curriculares moldam a forma

¹ O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltado para o componente curricular de História para o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, encontra-se disponível no site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia>. Acesso em: 10 de dez. 2023.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

como as mulheres são retratadas e compreendidas ao longo da narrativa histórica apresentada aos estudantes.

A Emergência do Gênero e suas Potencialidades para o Ensino de História

A História das Mulheres emergiu por meio do movimento feminista e está relacionada a um processo historiográfico de renovação no campo de conhecimento (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2021). Não obstante, o desenvolvimento deste campo apontou para uma particularização, pois a categoria mulher não dava conta de explicar a multiplicidade de experiências e subjetividades.

Nas décadas de 1970 e 1980, ganharam força questionamentos, advindos principalmente de feministas negras, como Angela Davis e bell hooks, sobre como a escrita da História das Mulheres que se pretendia inclusiva continuava excludente. Elas trouxeram importantes críticas ao argumentar que as mulheres não vivem da mesma forma a experiência de ser mulher (VÁZQUEZ, 2017).

Assim, outras variáveis precisavam ser levadas em consideração como classe, cor, escolaridade, dentre outros aspectos. É nesse contexto que emergiu o uso da palavra gênero, ao final da década de 1980. Isso revelou as fraturas internas não só da História, mas do próprio feminismo acadêmico ao mostrar as armadilhas e ilusões da categoria mulher (VÁZQUEZ, 2017).

Joan Scott (1995) afirma que a categoria de gênero permite uma nova forma de pensar sobre a História, visto que permite questionar e criticar noções que foram tomadas como auto-evidentes, historicizando-as. A História passa a não ser mais sobre o que aconteceu aos homens e suas reações, mas sim sobre os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como foram construídas as suas identidades. A mulher deixa de ser meramente um dado num contexto e passar a ser sujeito historicamente construído, agente social, político, moral, econômico de um dado tempo e um dado espaço.

A introdução do conceito de gênero propõe uma visão mais complexa e interconectada das experiências humanas. Aplicar essa abordagem interseccional ao ensino de História, torna possível examinar não apenas as dinâmicas de gênero, mas também como essas se entrelaçam e interagem com outros fatores determinantes dos processos históricos.

Por exemplo, ao explorar um período histórico específico, como a Revolução Industrial, uma abordagem interseccional permitiria não apenas analisar o papel das mulheres nesse contexto, mas também compreender como as experiências das mulheres variavam de acordo com sua classe social e etnia. Pode-se examinar como as mulheres de diferentes estratos sociais foram afetadas de maneiras distintas pelas mudanças econômicas e sociais desse período.

Da mesma forma, ao abordar um movimento social, como o sufrágio feminino, uma perspectiva interseccional possibilita a análise das diversas formas como mulheres de diferentes origens étnicas, classes sociais e contextos educacionais contribuíram e foram afetadas por esse movimento. As dinâmicas históricas e os diferentes engajamentos na questão do gênero contribuem para enriquecer significativamente a compreensão do papel das mulheres na luta pelos direitos civis e políticos.

A participação feminina nos dois momentos históricos citados é frequentemente analisada a partir da perspectiva das mulheres burguesas, destacando suas ações e preocupações, uma visão predominantemente influenciada pelo feminismo branco. No entanto, é crucial superar esse viés, reconhecendo que o feminismo negro não é apenas uma "onda" acadêmica ou uma fase separada do movimento feminista. Pelo contrário, ele sempre esteve presente, contribuindo tanto na teoria quanto na prática política. Este reconhecimento é fundamental para uma compreensão mais completa e inclusiva das diversas experiências e lutas das mulheres.

A concepção de performatividade de gênero de Judith Butler (2018) enfatiza que tanto o



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

sexo quanto o gênero são construções discursivas e, ao questionar a naturalidade do sexo, também propõe uma desnaturalização do gênero. A abordagem não busca negar a existência de sexo ou gênero, mas sim historicizar essas diferenças, investigando as estratégias discursivas que as solidificaram. O discurso, neste caso, é preciso lembrar, reverbera as práticas patriarcais e as dinâmicas sócio-históricas que alocariam as mulheres às sombras das ações masculinas, colocando-as num lugar de subalternidade.

Ao aplicar as ideias de Judith Butler (2018) em sala de aula, os educadores podem desafiar narrativas tradicionais que retratam os papéis de gênero como inerentemente ligados à biologia ou à natureza humana. Por exemplo, ao abordar períodos históricos em que as mulheres eram frequentemente relegadas a papéis domésticos, os alunos podem ser incentivados a questionar por que essas normas existiam e como eram reforçadas socialmente; podem questionar o papel econômico dos trabalhos domésticos; ou podem problematizar o valor cultural da ação feminina como agente do lar.

Além disso, a perspectiva de Butler (2018) permite explorar como as expectativas de gênero foram impositivamente definidas e mantidas por meio de práticas e representações simbólicas ao longo do tempo. Por exemplo, ao estudar a representação das mulheres na arte, os alunos podem analisar como certas imagens contribuíram para a construção de estereótipos de gênero e como essas representações foram usadas para consolidar determinadas hierarquias sociais.

Um aspecto fundamental da obra de Butler (2020) é destacar a existência de corpos que são socialmente valorizados, enquadrados no sistema heteronormativo, e, por outro lado, corpos considerados abjetos, que não se encaixam nas normas culturais e são vistos como desviantes e ameaçadores para as estruturas de poder binárias.

Essa perspectiva traz para o ensino de História a possibilidade de explorar, por exemplo, como as comunidades LGBTQIA+ foram historicamente estigmatizadas e invisibilizadas. Ao examinar eventos e movimentos sociais, os alunos podem analisar como as normas culturais em diferentes épocas contribuíram para a marginalização de indivíduos cujos corpos e identidades de gênero não se alinhavam às expectativas dominantes.

Além disso, a análise dos corpos abjetos pode ser aplicada ao estudo de comunidades étnicas e raciais marginalizadas. O ensino de História pode destacar como certos corpos foram racializados e marcados como "outros", resultando em discriminação sistêmica ao longo do tempo. Isso permite uma reflexão crítica sobre as construções sociais da raça e a maneira como as normas culturais contribuíram para a hierarquização e opressão de grupos étnicos. A escravidão moderna, nascida do processo de expansão marítima, é o melhor exemplo de como o "outro" foi marcado como não-humano.

Desse modo, o estudo de gênero também desempenhou um papel fundamental em ampliar o foco das discussões sobre direitos humanos para incluir outras minorias na historiografia. Assim, promove uma compreensão mais abrangente e interconectada das lutas por igualdade e justiça social para um escopo maior de excluídos da História (PERROT, 2006).

Nessa perspectiva, o ensino de História tem a possibilidade de desafiar narrativas tradicionais que marginalizam grupos historicamente oprimidos. A tarefa de explorar como as estruturas de poder históricas moldaram as desigualdades de gênero e permitiram diversas violações dos direitos humanos traz, para a sala de aula, uma análise mais crítica das relações de poder e das práticas subjacentes a elas como destacado por Michel de Certeau (2005).

Embora impor-se como pauta curricular não seja o intuito primordial dos movimentos feministas, eles desempenham influências diretas na política e também na educação, inclusive na definição do currículo escolar. Assim, a pressão pela presença dessas discussões no currículo



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

emerge como uma consequência dessas lutas e do reconhecimento de sua importância histórica como atores sociais relevantes.

O Currículo de História: Uma Construção Política

De acordo com Libâneo (1994), a prática educativa está sempre situada social e politicamente, isso significa que as finalidades e exigências sociais e políticas determinam os objetivos e os conteúdos educacionais, quando se trata da educação formal. O currículo é, nesse sentido, um documento político, faz parte do que o autor chama de “educação intencional”, posto que suas intenções e objetivos são definidos e sistematizados de modo consciente e explícito.

A prática educativa está imiscuída na dinâmica das relações sociais e Libâneo (1994) resalta os antagonismos de suas relações de poder. Pois não é apenas a minoria dominante quem define a prática educativa, há também os interesses das classes trabalhadoras que podem formular objetivos alinhando os processos educativos com as lutas pela transformação da sociedade.

Os debates acerca da produção de um currículo nacional envolvem a problemática de elencar uma base comum, isto é, definir quais conhecimentos, ideias, atitudes, comportamentos e valores, a sociedade brasileira estabelece como indispensáveis à vida em coletividade.

Deste modo, o currículo nacional consiste em uma prática de poder, ele pode legitimar determinados conhecimentos ou privilegiar um viés epistemológico, em detrimento de outros. Adotar uma perspectiva eurocêntrica, por exemplo, acaba enaltecendo o Velho Mundo como um modelo a ser seguido, o que pode resultar na minimização das nossas próprias experiências culturais e das culturas dos povos nativos.

Diante disso, é importante refletir e problematizar como essas escolhas curriculares podem impactar a formação dos indivíduos e perpetuar visões de mundo desiguais e excludentes. Nesse intento, discutiremos a seguir sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), situando-a histórica e politicamente, para, em seguida, analisar a presença das discussões de gênero na parte voltada para o componente curricular de História no Ensino Fundamental.

A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que serve de embasamento para os currículos dos diversos municípios e estados do Brasil. Ela é um dispositivo regulador que busca garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes do país, definindo o que deve ser ensinado nas escolas em cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A BNCC transcende o currículo, pois integra a política nacional de Educação Básica e alinha diversas políticas e ações em nível federal, estadual e municipal. Sua influência é evidente nas avaliações nacionais, como Prova Brasil e ENEM, e nos programas de formação inicial e continuada de professores, conduzidos pelo Governo Federal.

A primeira versão do documento foi elaborada por doze especialistas e educadores convocados pelo Ministério da Educação (MEC), em 2015. De acordo com Ralejo, Mello e Amorim (2021), ela produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional, trazendo, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo.

No entanto, com o desdobramento dos intensos debates gerados pela primeira versão da BNCC, o MEC dissolveu a equipe que a desenvolveu, convidando, então, uma nova comissão. O problema não estava diretamente vinculado a proposta curricular, mas a exclusão social promovida por uma proposta de gabinete, elaborada a quatro paredes, sem a devida participação



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

social. O segundo documento foi apresentado em 2016, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior, a partir de um viés eurocêntrico (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021).

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) data de 2017, momento marcado por rearranjos políticos no Brasil durante o governo de Michel Temer. Segundo Luiz Carlos Freitas (2014), a época pode ser analisada como um período de onda neoliberal, no qual reformadores empresariais da educação buscaram influenciar as diretrizes curriculares.

Como consequência, os sistemas de avaliações externas em larga escala, à serviço da lógica empresarial, adquiriram um papel de centralidade no processo pedagógico da escola, o que faz com que ela esteja mais preocupada em atender as expectativas dessas medições de eficiência que em desenvolver propostas que busquem a melhoria do processo pedagógico (ALCÂNTARA; PINHEIRO; NASCIMENTO, 2020, p. 39).

Essa influência tinha o objetivo de atender às necessidades de reestruturação produtiva e desenvolvimento econômico, relacionadas à formação básica da mão de obra, enquanto limitava possíveis avanços progressistas nas escolas (FREITAS, 2014). De acordo com Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 9):

[...] as prescrições curriculares presentes do componente de História para o Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular.

Além disso, a base não aponta quais seriam suas filiações teóricas, apresenta diversos conceitos generalizantes que não são bem discutidos, nem são referenciados. Assim, embora seja possível notar que o molde atual do documento busque um status homogeneizador e apolítico, é evidente que o documento segue uma orientação neoliberal.

De acordo com Alcântara, Pinheiro e Nascimento (2020, p. 40): “os projetos neoliberais que visam despolitizar as salas de aula ocorrem simultaneamente às reformas trabalhistas, da previdência e à amplificação do trabalho informal e autônomo propagandeado como empreendedorismo”. O enfoque nas competências e habilidades dos estudantes enfatiza a formação de cidadãos produtivos e aptos a ingressarem no mercado de trabalho. O que evidencia uma visão utilitarista da educação, ao mesmo tempo em que negligencia questões sociais mais amplas.

A BNCC de História manteve a centralidade cronológica na História europeia. Essa ideia de uma “primazia europeia” na construção histórica global parte do reconhecimento da influência e domínio que as potências europeias exerceram em vários aspectos da História mundial, especialmente a partir do período da expansão colonial nos séculos XV a XIX. Essa primazia é frequentemente associada à colonização, ao imperialismo e ao desenvolvimento econômico e tecnológico que tem a Europa como principal, mas não único, ator global.

Nesse contexto, segundo Achille Mbembe (2014), os efeitos do colonialismo não cessaram com a independência política dos países colonizados, pois ainda persistem nas formas de pensamento, sistemas econômicos, instituições e práticas sociais. Um exemplo disso é justamente a narrativa histórica eurocêntrica ainda prevalecer nos currículos educacionais.

É inegável que as potências europeias tiveram um impacto considerável em várias partes do mundo, mas não seria preciso atribuir a elas o papel de construtoras da História global. É importante notar que a História é complexa e multifacetada, com contribuições significativas de



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

várias civilizações e regiões ao longo do tempo.

Neste ensejo, emerge a noção de decolonialidade como uma abordagem crítica que visa questionar, desafiar e superar as estruturas de poder, hierarquias e narrativas históricas e culturais que foram estabelecidas durante períodos de colonização. Essa perspectiva tem se tornado fundamental para pensar a História, sendo defendida por autores como Achille Mbembe (2014), Chimamanda Ngozi Adichie (2008) e Franz Fanon (2020).

Assim, entendemos que a perspectiva decolonial contribui também para questionar e desnaturalizar as hierarquias de gênero que, historicamente, colocaram as mulheres em posições subalternas. Tendo em vista que as narrativas históricas tradicionais são centradas em perspectivas androcêntricas, marginalizando as experiências das mulheres, a abordagem permite abrir espaço para uma compreensão mais ampla e plural da História.

Por fim, é fundamental ressaltar que a elaboração da atual versão da BNCC não contemplou de maneira abrangente a participação e contribuição dos diversos membros da sociedade. Embora tenha contado com uma participação mínima de diferentes atores sociais, sendo, portanto, menos excludente que a sua predecessora. Ressaltamos que a incorporação das perspectivas provenientes de professores, alunos, comunidades escolares e representantes de movimentos sociais poderia ter enriquecido o currículo com uma diversidade de visões.

Diante do exposto cabe questionar: tendo em vista que a BNCC se apresenta como o principal documento norteador do currículo nacional, sendo, portanto, a base para a construção dos currículos estaduais e municipais, há em seu corpo algum apontamento que promova a abordagem das questões de gênero?

As Questões de Gênero e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental

Nesse tópico, buscamos examinar a presença das questões de gênero e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, que data de 2017. Com isso, entendemos que a abordagem de discussões específicas sobre o gênero pode impactar a educação e a formação dos estudantes no Brasil.

Na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as discussões específicas relacionadas às mulheres são uma lacuna notável na abordagem do componente curricular da disciplina de História. O documento, que estabelece as diretrizes educacionais para todo o país, não dedica atenção à inclusão da perspectiva de gênero, negligenciando a narrativa histórica das mulheres.

Ainda acerca do tema da participação feminina na História, a BNCC para o Ensino Fundamental - Anos Finais, apresenta apenas uma habilidade, dentro da Unidade Temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, a ser trabalhada no 6º ano. A habilidade consiste em: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 421).

Sobre a referida habilidade, Alcântara, Pinheiro e Nascimento (2020, p. 35) analisam que:

[...] a discussão sobre trabalho deve abarcar as diversas dimensões da vida dos sujeitos de forma conexa. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho também poderia ser abarcada no desenvolvimento de várias outras habilidades e não necessariamente como um tópico isolado. Caso contrário, incorremos no risco de desenvolver habilidades (e modelos mentais) incompletas ou segmentadas, em detrimento de um entendimento holístico tão necessário para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao discutirem sobre a questão do trabalho, as autoras argumentam que o currículo deve ir



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

além de uma abordagem limitada, para abranger as diversas dimensões da vida dos sujeitos de forma interconectada. Assim, a divisão sexual do trabalho, que se refere à distribuição desigual de tarefas e responsabilidades com base no gênero, não deveria ser tratada de modo isolado, mas também estar presente em outros momentos históricos.

Ao explorar a divisão sexual do trabalho na antiguidade clássica, por exemplo, os estudantes podem perceber como as noções de trabalho eram intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e culturais da época. Essa abordagem interconectada pode destacar não apenas as funções atribuídas aos homens e mulheres, mas também como essas atribuições influenciaram e foram influenciadas por aspectos filosóficos e mitológicos da sociedade.

Ao avançarmos para a era industrial, a discussão pode se concentrar nas mudanças abruptas nas dinâmicas de trabalho durante a Revolução Industrial. Ao integrar a divisão sexual do trabalho nesse contexto, os alunos podem examinar não apenas as condições nas fábricas, mas também como as expectativas de gênero moldaram as oportunidades de emprego e as condições laborais.

No século XX, os movimentos feministas e as duas guerras mundiais podem ser explorados para entender como as mulheres desempenharam papéis essenciais em setores tradicionalmente masculinos. Esse olhar interconectado destaca não apenas as disparidades de gênero, mas também as mudanças sociais e culturais que influenciaram as normas laborais. Infelizmente, nenhuma destas possibilidades é vislumbrada no texto da BNCC.

Prosseguindo na análise da base para o Ensino Fundamental, temos que, na parte direcionada ao 9º ano, dentro da Unidade Temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” (BRASIL, 2017, p. 428), há um Objeto de Conhecimento que menciona a questão feminina nos seguintes termos: “Anarquismo e protagonismo feminino” (BRASIL, 2017, p. 428). Onde encontram-se as seguintes habilidades:

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2017, p. 429).

As habilidades propostas são um passo positivo para promover uma compreensão mais profunda das mudanças nas discussões sobre diversidade, reconhecendo o papel vital dos movimentos sociais na conquista de direitos. No entanto, a abordagem é bastante generalista, pois, apesar do Objeto de Conhecimento apontar para o “Anarquismo e protagonismo feminino”, as habilidades correspondentes não apontam para as características desse movimento e/ou grupo social, as mesmas habilidades poderiam ser usadas para aludir a qualquer outro movimento.

Uma contextualização mais detalhada dos elementos históricos envolvidos não apenas proporcionaria uma visão mais rica da diversidade dentro dos movimentos sociais, mas, principalmente, destacaria a singularidade e relevância do anarquismo e do protagonismo feminino na História e na sociedade brasileira.

Ainda na parte voltada ao 9º ano, as mulheres são citadas uma última vez, na Unidade Temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (BRASIL, 2017, p. 430). Elas aparecem junto de outros grupos considerados minorias, na seguinte habilidade: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2017, p. 431).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esse tipo de abordagem segmentada incide diretamente na produção dos livros didáticos, nos quais a participação feminina na História, frequentemente, aparece em tópicos, como um apêndice. Desse modo, os acontecimentos históricos, suas revoluções, transformações, conflitos e criações, são narrados por uma perspectiva essencialmente masculina. Abordagem que perpetua uma visão machista da História e que contribui para invisibilizar as mulheres e suas pautas.

Afinal, o documento da BNCC para o Ensino Fundamental não aborda explicitamente a discussão de gênero e diversidade sexual, o que representa uma lacuna significativa na promoção de uma educação inclusiva. De modo geral, o documento não inclui as narrativas das minorias. Essas são poucas vezes citadas e, quando são, não têm suas demandas e historicidade discutidas.

É importante frisar que a não incorporação de determinados conhecimentos na base comum deixa-os a cargo dos Estados, através da parte diversificada, tornando-os opcionais. Assim, as lacunas prejudicam o processo educacional de ensino de História, que poderia, e deveria, promover uma cidadania mais inclusiva.

As narrativas de atores sociais historicamente marginalizados têm ganhado algum espaço no currículo, mas a abordagem ainda é insuficiente. Essas discussões precisam ser adequadamente institucionalizadas para que impactem realmente o ensino de História e influenciem não apenas os conteúdos trabalhados na Educação Básica, como também a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

Análise de Livro Didático

As escolhas curriculares desempenham um papel crucial na moldagem da produção didática, exercendo uma influência direta na maneira como o conhecimento é selecionado, organizado e apresentado aos alunos. O currículo define os temas, tópicos e abordagens que serão ou não utilizados no processo educacional, seleções que incidem na produção dos livros didáticos. Como destacado por Bittencourt (1998, p. 73):

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar.

Ao estabelecer as prioridades e ênfases no ensino, o currículo orienta implicitamente quais aspectos da História e de outras disciplinas são considerados mais relevantes ou dignos de destaque. Dessa forma, as escolhas curriculares podem moldar a narrativa educacional, influenciando a maneira como os estudantes percebem e compreendem diversos aspectos do conhecimento, incluindo a representação de gênero, etnia, e outras dimensões da diversidade histórica e cultural.

Para aplicar e desenvolver essa discussão, optamos pela análise de conteúdo de um livro didático destinado às escolas de ensino básico. A terceira edição do livro didático “Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital”, tem como autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, e foi publicado pela Editora Moderna, em 2018 - ano posterior à publicação da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na própria capa do livro é possível encontrar o selo que afirma que seu conteúdo está: “de acordo com a BNCC”².

² A capa e mais informações sobre o livro analisado podem ser encontradas no site da Editora Moderna. Disponível em:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

O referido livro foi “adotado” pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Igarassu, em Pernambuco, local de trabalho de um dos autores. A vigência, isto é, a utilização do livro foi de 2020 a 2023, nas turmas de 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental. Desse modo, a presente discussão parte de reflexões que emergiram do próprio trabalho docente com o material em análise.

A edição destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental apresenta quinze capítulos, dentre os quais nove não possuem quaisquer menções a participação de mulheres nos processos históricos. Acerca dos demais, um capítulo apresenta um curto comentário acerca do movimento argentino pós ditadura das “Mães da praça de Maio”, e os outros cinco capítulos apresentam, cada um, um tópico de uma página sobre a participação de mulheres no contexto abordado. Como forma de ilustrar essa questão, apresentamos a seguir o sumário de dois capítulos do referido livro:

CAPÍTULO 3 - A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Um período de otimismo e tensão

- A economia europeia

Um cenário explosivo

- As alianças entre as potências imperialistas
- A evolução da indústria da morte

O início da guerra

- A propaganda de guerra
- A expansão do conflito
- Mulheres em tempo de guerra

O fim da guerra

- Nos termos dos vencedores
- Os “filhos inválidos” da guerra

Enquanto isso... - As rivalidades entre Japão e China no Extremo Oriente

Atividades. (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 6, sublinhado nosso).

CAPÍTULO 15 - O BRASIL DEPOIS DA CONSTITUINTE DE 1988

A eleição de 1989 e o governo Collor

- O Brasil no Mercosul
- O impeachment

De Itamar Franco a FHC

- O segundo mandato de FHC

Eleições Presidenciais de 2002

Enquanto isso... - Políticas econômicas na América Latina

O governo Lula

- O segundo mandato de Lula

O governo Dilma

O governo Temer e as eleições de 2018

Desafios do Brasil Contemporâneo

- Ser negro no Brasil
- A situação da mulher no Brasil
- Os indígenas brasileiros nos séculos XXI

O protagonismo da sociedade civil

Atividades (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 9, sublinhado nosso).

Os tópicos que se dedicam a tratar da questão feminina aparecem de forma anexa. Assim, após o debate historiográfico pertinente ao tema do capítulo, as autoras acrescentam, por vezes próximo às páginas de exercícios, discussões sobre como era a “situação da mulher” naquele

<https://www.moderna.com.br/didaticos/livro/estudar-historia-das-origens-do-homem-a-era-digital-9-ano-3-edicao>. Acesso em: 12 de dez. 2022.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

momento histórico.

De semelhante modo (em formato de tópicos separados) são também brevemente discutidas em alguns poucos capítulos as questões que envolvem outras minorias, como a população negra, quilombolas e os indígenas. Desse modo, as temáticas relativas aos Direitos Humanos aparecem de forma separada, como se não houvesse efetiva relevância delas para o curso dos acontecimentos. É aquele tópico que o professor trabalha “se sobrar tempo”.

Acerca das personagens históricas, muitas delas são citadas por suas contribuições artísticas, como é o caso de Elis Regina, Nara Leão, Gal Costa, Anita Malfati e Tarsila do Amaral. Analisamos que apenas duas personagens são trabalhadas como protagonistas históricas: Olga Benário e Dilma Rousseff.

Ao que parece a ideia de que as mulheres existiram ao longo da História e que essa existência precisa estar em pauta já atingiu a produção didática, mas a forma como aparecem é ainda problemática, excludente e limitada. Independente, é preciso destacar, do gênero do autor do livro.

O problema central reside na maneira como os acontecimentos históricos são narrados, frequentemente destacando apenas homens como protagonistas. Essa abordagem reforça uma visão patriarcal da História, contribuindo para a invisibilidade das mulheres ao longo do tempo. Essa ausência de mulheres como agentes ativos nos relatos históricos perpetua estereótipos de gênero e impede uma compreensão completa das contribuições femininas para a sociedade.

Um argumento comumente utilizado para justificar este tipo de ausência é a suposta escassez de produções historiográficas que apresentem mulheres em protagonismo no desenrolar dos acontecimentos. É verdade que o campo da História das mulheres é relativamente recente, emergindo principalmente nas décadas de 1960 e 1970 com o movimento feminista, e a categoria de gênero só foi consolidada nos anos 1980 (VÁZQUEZ, 2017).

No entanto, desde então, houve notáveis avanços na produção de conhecimento que destaca o protagonismo feminino na História. Artigos, dissertações, teses e livros têm revisitado momentos historicamente consagrados para investigar os vestígios das participações das mulheres. Essa produção acadêmica oferece uma visão mais inclusiva e equilibrada dos eventos históricos, desafiando as narrativas tradicionais que negligenciam o papel das mulheres.

Para ilustrar podemos utilizar como um exemplo concreto dessa mudança a abordagem do tema do Cangaço. Diversas bases de dados já contam com pesquisas sobre o protagonismo feminino nesse momento histórico, como a pesquisa dissertativa da historiadora Ma. Ana Paula Saraiva Freitas (2005), denominada de “A Presença Feminina no Cangaço: Práticas e Representações (1930-1940)”, ou o artigo do historiador Me. Christoval Araújo Santos Júnior (2010), “As Marias no Cangaço: Faces Femininas no Banditismo Social (1930-1940)”.

Embora haja muitas produções que destacam o papel significativo das mulheres nos grupos cangaceiros do Nordeste, a representação nos livros didáticos ainda é insuficiente. Retomando a análise do livro didático em questão, ao trabalhar o tema do Cangaço apenas uma mulher é citada: Maria Bonita. A menção ao seu nome ocorre em uma legenda que a apresenta somente como “esposa de Lampião”, a legenda está sob uma foto em que ela, com trajes simples, posa ao lado de Lampião, que aparece na foto com os trajes de cangaceiro e empunhando armas.

A abordagem adotada pelo livro tende a diminuir a participação de Maria Bonita, conferindo-lhe uma posição secundária. Essa perspectiva simplista e estereotipada não consegue capturar de maneira adequada a riqueza e complexidade das experiências das mulheres no contexto do Cangaço, perpetuando assim a visão centrada nos homens.

Além do protagonismo de Maria Bonita, um exercício decolonial envolve considerar outros marcadores, como a região nordestina e a identidade da mulher nordestina, entre outras



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

intersecções. Essas intersecções são fundamentais não apenas para análises mais profundas, mas também para romper com a visão eurocêntrica presente em livros, currículos e práticas educacionais.

É importante salientar que a problemática identificada na abordagem do livro didático analisado não é um caso isolado, mas sim um reflexo mais amplo da realidade dos livros didáticos em geral. A representação limitada e estereotipada das mulheres na História é uma tendência persistente que permeia a educação brasileira. A análise do referido livro serve como uma amostra emblemática, evidenciando como a participação das mulheres frequentemente é minimizada e enquadrada em papéis secundários nos materiais educacionais.

Ainda que os livros escolares frequentemente apresentem direcionamentos pré-determinados, podendo atuar como instrumentos de reprodução de ideologias isso não implica em um engessamento do ensino. Tendo em vista que, como salienta Bittencourt (1998, p. 73-74):

As práticas de leituras do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental.

Dessa forma, a maneira como esses materiais são utilizados em sala de aula pode variar significativamente, de modo que a dinâmica de ensino não é rigidamente determinada pelas características do livro didático. No entanto, a flexibilidade no uso do livro didático, proporcionada pela atuação do professor, não exime a necessidade de uma revisão crítica e abrangente das representações históricas nos currículos e nos livros didáticos, a fim de promover mudanças sistêmicas para uma compreensão mais equitativa e completa da História.

Caminhos para um Ensino de História Democrático

Como discutimos, promover a inclusão das discussões de gênero no ensino de História é essencial para uma educação mais abrangente, respeitosa e diversa. Ao reconhecer e valorizar a diversidade brasileira, os estudantes desenvolvem uma melhor compreensão de sua identidade cultural.

Um importante passo é a atualização dos currículos para incluir conteúdos não apenas sobre a questão de gênero, como também sobre raça, sexualidade e diversidade. Reconhecemos que esse é um processo lento e que envolve disputas de poder, por isso a constante necessidade de mobilização social em torno dessa pauta.

Outro ponto essencial é oferecer formação inicial e continuada aos professores sobre esses assuntos para capacitá-los a abordar de maneira adequada em sala de aula. Os educadores precisam não apenas saber nomes de mulheres e seus feitos, mas, muito além disso, conhecer as novas abordagens historiográficas que estimulam a inclusão das discussões de gênero ao longo de toda a História.

A ausência de discussões significativas sobre gênero nas licenciaturas pode resultar em docentes menos preparados para abordar essas temáticas em sala de aula³. É importante destacar que a formação adequada dos professores tem influência direta sobre a qualidade da educação. Os professores precisam ser capacitados para lidar com questões sensíveis, evitar estereótipos e preconceitos, na abordagem destes temas.

³ A questão da invisibilidade das mulheres na licenciatura em História é discutida por Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda (2021), no artigo “O Ensino de História, a História das Mulheres, os Gêneros e as Sexualidades”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

No aspecto mais prático do ensino, uma proposta é o estudo de movimentos sociais históricos que lutaram por igualdade de gênero. Os alunos poderiam escolher movimentos, pesquisam sobre contexto, líderes, objetivos e estratégias. De acordo com as especificidades de cada turma, a atividade pode incluir comparação de estratégias, reflexão escrita, criação de material iconográfico, como imagens e vídeos. Ao explorar o impacto e as lições desses movimentos, os alunos aplicariam análises históricas para promover a igualdade e os direitos nos dias de hoje.

É importante destacar que, mesmo de forma simples, qualquer professor pode contribuir para esse debate ao incentivar discussões em sala de aula, estimulando os alunos a expressarem suas opiniões e compartilharem conhecimentos sobre os movimentos sociais. Essas práticas podem tornar a educação mais engajada, consciente e transformadora para todos os envolvidos.

Vale ressaltar também a importância de desenvolver e disponibilizar materiais didáticos que abordem de forma adequada a questão do gênero, tendo em vista o predomínio de uma versão tradicional da História durante tanto tempo. A ideia da importância da participação das mulheres ao longo da História, embora tenha alcançado a produção didática, ainda enfrenta obstáculos significativos em relação à sua representação, como discutido anteriormente.

Seja em formato de livros, vídeos, jogos ou outros recursos pedagógicos, retratar, sem estereótipos, as mulheres, os povos indígenas, as populações negras, as pessoas LGBTQIA+ e outros grupos, enquanto protagonistas dos acontecimentos históricos contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, engajados e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e equitativo.

Considerações Finais

A evolução dos estudos de gênero na historiografia contribuiu para ampliar a compreensão histórica para além das narrativas tradicionais. A categoria de gênero tornou-se uma ferramenta poderosa para a compreensão histórica, pois possibilita questionar as noções tidas como autoevidentes e revela a construção das identidades de homens e mulheres ao longo do tempo.

A performatividade de gênero proposta por Judith Butler desafiou a concepção binária de sexo e gênero, destacando sua construção discursiva. Além disso, a luta dos movimentos sociais de mulheres e/ou feministas, historicamente, contribuiu para impulsionar as pautas de outras minorias, trazendo as discussões sobre os direitos humanos para a historiografia.

No contexto educacional, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela desafios na incorporação de discussões de gênero. A omissão de discussões específicas sobre mulheres e suas contribuições ao longo da História reflete uma lacuna preocupante na abordagem educacional. Esta ausência compromete a formação de uma consciência crítica e inclusiva nos estudantes, colaborando para perpetuar estereótipos de gênero.

Diante disso, são necessárias ações políticas que promovam mudanças no currículo de História para garantir uma educação mais inclusiva, diversa e reflexiva. Essas mudanças envolvem mobilização social e disputas de poder, mas são essenciais para superar visões limitadas e eurocêntricas da História, valorizar a diversidade de gênero e étnico-racial do Brasil e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante assinalar que a problemática se estende também a produção didática. A análise do livro didático demonstrou como a discussão sobre gênero, quando ocorre, é frequentemente relegada a um apêndice, sem uma integração efetiva na narrativa histórica. Assim, apesar dos avanços na pesquisa historiográfica, a falta de uma abordagem adequada reforça as narrativas tradicionais.

Por fim, abordar o protagonismo das mulheres e de outros grupos minoritários enriquece o



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ensino de História ao desafiar narrativas dominantes e incluir perspectivas historicamente negligenciadas. Isso contribui para ampliar a compreensão dos alunos sobre a diversidade na História, promove a empatia e a conscientização sobre desigualdades estruturais, e incentiva uma análise crítica das dinâmicas de poder ao longo do tempo, colaborando para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio sol amarelo*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ALCÂNTARA, Patrícia Costa; PINHEIRO, Isabella Santos; NASCIMENTO, Dandara Lorryne do. Ensino de História e Mundos do Trabalho na Transição dos Ensinos Fundamentais I e II: Uma abordagem a partir da investigação dos modelos mentais. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Eunápolis (BA), v. 11, n. 2, p. 25-42, jul./dez. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital*. Componente curricular: História. 3ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora José Olympio, 2018.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2020.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 11 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ, Vozes, 2005

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREITAS, Ana Paula Saraiva. *A Presença Feminina no Cangaço: Práticas e Representações (1930-1940)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

SANTOS JÚNIOR, Christoval Araújo. As Marias no Cangaço: Faces Femininas no Banditismo Social (1930-1940). *Historien – Revista de História* [3]. p. 121-135, 2010.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. (2021). O Ensino De História, A História Das Mulheres, Os Gêneros E As Sexualidades. *Educação Em Foco*, v. 26 n. Especial, 2021.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Gênero não é ideologia: explicando os Estudos de Gênero. (Artigo) In: *Café História – História feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Publicado em: 27 nov. 2017. Acesso: 12 de dez. 2023.

Notas de autoria

Suzyanne Valeska Maciel de Sousa é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Bolsista da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais (PPGCPRI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CFP). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Política, História Oral e Ensino de História. Estuda os processos migratórios internacionais e os refugiados e migrantes forçados residentes no Brasil, bem como a inclusão de atores marginalizados pela historiografia tradicional no Ensino de História.

Isamarc Gonçalves Lôbo é doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor titular da Unidade Acadêmica Ciências Sociais (UACS), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História. Atuando principalmente nos seguintes temas: história, Historiografia, tempo.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

SOUSA, Suzyanne Valeska Maciel de; LÔBO, Isamarc Gonçalves. O currículo de História e as questões de gênero: a BNCC como instrumento de poder. *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 174-189, 2024.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 31/01/2024

Modificações solicitadas em 21/05/2024

Aprovado em 03/06/2024



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)