

DOI 10.22478/ufpb.2317-6725.2024v30n51.71321

Educação como prática de enfrentamento às violências: Ensino de História e a formação para o exercício da democracia e cidadania

*Education as a way of confronting violence: History teaching and training for the
exercise of democracy and citizenship*

Claudia Regina Nichnig

 <https://orcid.org/0000-0002-9689-8112>

Universidade Federal de Santa Catarina

Adriana Aparecida Pinto

 <https://orcid.org/0000-0001-6496-3744>

Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: As discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania ganham força na segunda metade do século XX e se intensificam nas duas décadas do século XXI, muito por intermédio das legislações vigentes que ampararam diversas situações, sujeitos e também por força dos movimentos sociais que visam uma sociedade mais igualitária e equânime. Nesse sentido, o presente artigo intenciona apresentar, por meio de abordagem dialógica com o campo educacional, em recorte para o ensino de História, análise crítica em que seja possível evidenciar os modos pelos quais se pode promover uma educação voltada ao conhecimento dos Direitos Humanos, favorecendo o enfrentamento às violências de naturezas diversas. Relacionam-se a esta abordagem o amparo legal constituído por força de lei, resultante das pautas defendidas pelos campos político e científicos derivados da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero. Em um primeiro momento busca-se apresentar como as legislações vigentes sustentam que determinam a educação para os Direitos Humanos, em especial problematizar as possibilidades da educação e a abordagem das temáticas, através de legislações vigentes, como a Lei Maria da Penha, Lei 11340/2006, e a Lei 14.164/2021. Na sequência, apresenta-se a análise do texto introdutório da Base Comum Curricular Nacional (2017), para o ensino de História Anos Finais do Ensino Fundamental, na intenção de apontar a viabilidade educacional que o documento oferece para a inclusão de pautas desta natureza no ensino das unidades de conhecimento, visto que o Ensino de História pode constituir-se como um espaço para a discussão do enfrentamento e para a prevenção das violências, podendo também ser utilizado como um mecanismo e um espaço de prática de enfrentamento e resistências.

Palavras chaves: Ensino de História; Enfrentamento às Violências; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abstract: Discussions on Human Rights and Citizenship gained strength in the second half of the 20th century and have intensified in the 21st century, through current legislation and also through social movements, that aim for a more egalitarian and equanimous society. In this sense, this article aims to present, through a dialogical and interdisciplinary approach with the educational field, focusing on the teaching of



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

History, critical analysis in which it is possible to highlight the ways in which education focused on knowledge of Human Rights can be promoted, favoring the confrontation of violence of different natures. The legal support provided by law is related to this approach, resulting from the agendas defended by the political and scientific fields derived from Women's History and Gender Studies. Firstly, the aim is to present how current legislation supports human rights education, in particular to problematize the possibilities of education and the approach to these issues, through current legislation, such as the Maria da Penha Law, Law 11340/2006, and Law 14.164/2021. This is followed by an analysis of the introductory text of the Common National Curricular Base (2017), for the teaching of History in the Final Years of Elementary School, with the intention of pointing out the educational viability that the document offers for the inclusion of guidelines of this nature in the teaching of knowledge units, given that the teaching of History can be a space for discussing the confrontation and prevention of violence, and can also be used as a mechanism and a space for confrontation and resistance.

Keywords: Teaching History. Confronting Violence. Common National Curricular Base (BNCC).

Transformar as relações humanas em mais respeitadas não se trata de uma tarefa fácil. A Educação tem um poder transformador das relações sociais e este artigo tem a intenção de demonstrar as possibilidades da Educação como espaço de transformação e de educação para o respeito às diferenças. Desta forma, realizando uma análise de como o Ensino de História pode, a partir da abordagem da educação para o Direitos Humanos, a História das Mulheres e dos Estudos de Gênero problematizar o enfrentamento às violências. Assim, as legislações vigentes que determinam a educação para os Direitos Humanos e as legislações vigentes, como a Lei Maria da Penha, Lei 11340/2006, e a Lei 14.164/2021, e os documentos educacionais, nos permitem pensar o Ensino de História como um espaço de prática de enfrentamento às violências.

Durante séculos, instituições como o Estado e a Igreja, por exemplo, propiciaram e incentivaram a existência de relações desiguais dentro das famílias, entre pais e filhos e nas relações afetivo e conjugais. As opressões e as subjugações eram práticas comuns, corroboradas pelas instituições e aceitas para a manutenção das famílias. Assim, esta desigualdade que fundamentou as relações familiares e conjugais permitiu que as violências fossem consideradas práticas naturalizadas e possíveis de serem exercidas para corrigir e se obrigar o respeito em relação a um dos membros da família. Neste caso, o pai era aquele que exercia (e ainda exerce, em alguns casos) o poder sobre a vida dos outros membros da família, autorizando os comportamentos possíveis e aceitáveis. Designado na legislação brasileiro como o “exercício do pátrio poder”, este era confirmado através de práticas de coerção, que muitas vezes era caracterizado como atos de violências perpetrado contra seus membros, sendo que havia uma autorização da lei e de outras instituições para que as demais pessoas aceitassem, respeitassem e não interferissem nesse poder. Esta coerção poderia ser exercida inclusive com o uso da violência e até mesmo era mesmo era permitido “lavar a honra com sangue”, o que acontecia naquilo que ficou conhecido como os “crimes de honra”, quando algum de seus membros



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

desrespeitasse o poder do pai ou do marido (FONSECA, 2000, PATEMAN, 1993). Este poder exercido sobre a vida das pessoas, permitia o uso das violências quando este poder fosse desafiado. Esta breve introdução sobre a naturalização das violências exercidas no âmbito doméstico é familiar já estudada no Brasil, por muitas áreas do conhecimento, mas que ainda deve ser incentivada como objeto de estudos na História, tem uma mudança significativa através da legislação, principalmente na Constituição de 1988. (NICHNIG, AMORIM, 2021; NICHNIG, 2019)

A Constituição de 1988 elenca os princípios da igualdade entre homens e mulheres, o da não discriminação e o da liberdade, alterando o exercício do pátrio poder para o poder familiar, o qual deve ser exercido com igualdade pelo pai e a mãe em relação aos demais membros da família. Ainda que tenhamos essa mudança legislativa o que se dá principalmente pela força dos movimentos sociais, como de mulheres e feminista, a lei não é capaz de mudar completamente as relações pessoais e, muitos homens, ainda usam das práticas de violências para que outros membros de sua família exerçam a obediência e imponham uma superioridade, que neste momento, não está mais prevista em lei, e deve ser exercida com igualdade por todos os membros da família. Assim, ainda está presente a naturalização de uma superioridade que pode ser exercida pelos membros do sexo masculino sob os demais membros, a qual pode fazer uso das violências para que suas ordens e sua palavra sejam obedecidas. Evidente que esta mudança que se torna efetiva com o princípio da igualdade da Constituição de 1988 e as mudanças ocorridas na legislação de família naquele dispositivo legal, precisou vir acompanhado de uma determinação expressa para a coerção das violências. Além disso não bastou uma prática legislativa, já que esta não tem o poder expresso e imediato de mudar práticas e formas de compreender o mundo e as relações sociais, por esse motivo a própria constituição já determinou que uma legislação complementar deveria erradicar e enfrentar as violências.

Desta forma, como legislação complementar da Constituição temos em 2006, a implementação da Lei Maria da Penha, como o objetivo de enfrentar e coibir às violências. Desta forma, nossa proposta é pensar como as legislações vigentes, como a Lei Maria da Penha e outras leis, Federais e Estaduais, como a legislação número 6060/2023, do Estado do Mato Grosso do Sul, e a Lei número 18226/2021, do Estado de Santa Catarina, por exemplo, enfatizam o estudo da História das Mulheres e permitem problematizar o enfrentamento as violências através da educação.

Apesar da Lei Maria da Penha ser um dos dispositivos legais mais conhecidos e divulgados nos meios de comunicação, especialmente por suas formas de enfrentamento e coerção das violências sofridas pelas mulheres, no âmbito doméstico e familiar, a lei ainda não é aplicada eficazmente em toda a sua potencialidade, e principalmente referente a seu potencial pedagógico. O que comumente é possível identificar pelas páginas policiais dos jornais ou nas notícias dos telejornais são casos de mulheres que, diariamente, perdem suas vítimas ou sofrem violências causadas por seus maridos, companheiros e namorados, o que ocorre com mais frequência após o término dos relacionamentos, quando seus ex-maridos ou ex-namorados não aceitam o fim de um relacionamento afetivo e/ou conjugal, o que faz com que estes usem de atos de violência, muitas vezes causando a morte das mulheres.

Entretanto, embora seja necessário a discussão sobre as políticas públicas e as formas de enfrentamento as violências, neste artigo o objetivo é analisar como esta e outras legislações podem, através da educação, enfrentar esta naturalização das violências, para coibir e enfrentar estas práticas. Também é possível tratar nas



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

práticas pedagógicas bem como incluir nos currículos escolares perspectivas que enfoquem a educação em direitos humanos, mais especificamente o problema da violência doméstica e familiar contra a mulher como um problema a ser enfrentado por toda a sociedade, sendo a educação um dos caminhos possíveis para essa mudança.

Ainda que a questão da punição trazida pela Lei Maria da Penha seja a mais difundida, e aspectos como a criação de mecanismos legais de enfrentamento como as criação e aplicação de medidas protetivas de urgência, as possibilidades de utilizar o fim pedagógico da lei, de dar visibilidade ao que é violências e o que não pode ser aceito em relações afetivo-conjugais é uma das possibilidades que trazem maior efetividade a sua eficácia. Assim, se as violências continuam, ainda que as mulheres já tenham procurado os equipamentos públicos de segurança e realizado as denúncias e estejam sob proteção policial e judicial, ainda assim é comum o descumprimento de medidas judiciais e o acometimento das violências. Por isso, tratar deste enfrentamento na esfera da educação é um dos aspectos mais efetivos e transformadores. Quando há um estranhamento de uma prática e não a sua naturalização, como algo comum e aceitável, é que será possível transformá-la até a sua não existência.

Como objeto de transformação social a lei se torna um importante subsídio para que a discussão da temática do enfrentamento às violências contra as mulheres adentre a esfera da educação, em uma perspectiva dos direitos humanos. Assim, se torna um subsídio e fonte para a educação em direitos humanos e como uma prática de liberdade, o que pode estar fundamentado nos estudos de gênero e trazida como um tema transversal para a educação. Assim, ao abordar questões como “a cidadania, democracia e os Direitos Humanos, focar a pesquisa, o ensino e a extensão utilizando as lentes dos estudos de gênero é imprescindível para uma visão mais democrática e inclusiva” (NICHNIG, AREND, 2022, p. 125).

O Ensino de História e a Educação permitem observar os sujeitos em sua vida social e ao aprofundar temas sensíveis, questionando comportamentos e desigualdades. É a partir do que nos ensina Fonseca, na obra a seguir, que podemos alargar as temáticas, os problemas e as formas de abordagem em sala de aula, a partir de novos olhares e utilizando de categorias de análise que nos permitem uma abordagem crítica e inclusiva. Assim:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. (FONSECA, 2003, p.164).

É desta forma que as legislações ao fundamentarem as práticas de educação fundamentam os currículos escolares, como a lei básica, que impõe as diretrizes e base da educação nacional - LDB, Lei 9394/1996¹. Esta legislação sofreu várias alterações, inclusive através da Lei Maria da Penha, já citada, e pela Lei 14.164 de 2021, que recentemente determinou a inclusão como tema transversal a prevenção das violências contra as mulheres.

Como a educação é uma das possibilidades de realizar o enfrentamento as violências cometidas contra as mulheres e a realização do debate sobre as violências

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23.02.2021.



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

de gênero, e uma possibilidade de transformação da realidade sociais. Desta forma, oportunizar o debate como tema transversal e debater a desnaturalização das violências, possibilitam um debate democrático sobre as relações entre pessoas, não mais naturalizando hierarquias e opressões de gênero. Se os conservadorismos de algumas pessoas impediram que alguns Estados e Municípios incluíssem as temáticas de gênero em suas documentações, bem como alterou e impediu o debate da desigualdade de gênero na educação, através dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e posteriormente o Plano Nacional de Educação, uma das possibilidades vislumbradas é a discussão das desigualdades como tema transversal através do debate das violências e a sua prevenção, com base nas já citadas legislações.

É preciso enfrentar que vivemos numa sociedade desigual que usa da violência de gênero² como forma de punição e para criar uma sociedade em que o medo e a violência vigora, em suas diversas como a violência física, sexual, patrimonial, moral e psicológica, visando que mulheres e crianças não exerçam sua liberdade e seu modo de ser, pensar e agir. Ainda que este debate tenha sofrido inúmeros ataques ainda é possível de ser enfrentado no âmbito da educação, através de uma educação para a liberdade, utilizando outros caminhos.

Desta forma, a educação fundada nos direitos humanos, está baseada em legislações federais, como a Lei Maria da Penha, que vigora em todo o território nacional e que enfatiza a necessidade de uma educação para os direitos humanos e para a equidade de gênero, bem como a Lei 14.164/2021, que transforma em tema transversal o debate das violências e principalmente cria um espaço de enfrentamento, uma semana destinada a debater as violências no âmbito da escola.

No debate historiográfico e nas suas relações com o ensino é preciso abordar as legislações específicas, mas também é preciso perceber as desigualdades de gênero, as quais estão sendo pautadas também observando o campo da educação (PEDRO, 2005, 2011, SCOTT, 2005). A busca por legislação específica, que pautasse a importância do ensino da História das Mulheres e da educação para assegurar a igualdade e o enfrentamento as violências, não foi uma questão principal do movimento de mulheres e feministas no Brasil (NICHNIG, 2019; NICHNIG, AREND, 2022), mas que foi introduzida por uma legislação recente³. Diferente do movimento negro e indígena brasileiros, os quais pautaram a importância da legislação que tratou do direito a educação e o conhecimento da cultura afro-brasileira, africana e indígena, os movimentos feministas e de mulheres trouxeram outras importantes pautas, como a criminalização das violências e igualdade na legislação, sem que enfrentasse efetivamente a importância da educação como esse espaço transformador.

² O conceito de violência de gênero é resultado das lutas dos movimentos feministas brasileiros e foi inserido nas legislações, como a Lei Maria da Penha, de 2006. O conceito reflete a assimetria social de gênero (RIFIOTIS, 2021), sendo que as violências de gênero são práticas e discursos dentro de uma comunicação relacional e se trata de uma forma de linguagem que destrói e aniquila o outro, pois é fruto de uma relação hierarquizada, desigual, em que cônjuges, parceiros, companheiros, se utilizam de uma opressão assegurada a eles por seus "direitos patriarcais" devido ao "contrato sexual". (MACHADO; GROSSI, 2012; PATEMAN, 1993).

³ Apesar de não trazer conceitos importantes debatidos pelos movimentos feministas e dos estudos de gênero, como problematizar e enfrentar as desigualdades e assimetrias de gênero, a legislação recente é um grande passo para o estudo no campo da educação, pois torna obrigatório o estudo da história das mulheres no ensino fundamental e médio, e cria a semana de valorização das mulheres que fizeram a história. Lei 14.986, de 25 de setembro de 2024, incluindo o artigo 26-B, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>. Acesso em: 23.03.2025.



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

Atualmente o debate de Gênero e Educação, através da obrigatoriedade do Ensino da História das Mulheres, torna-se cada vez mais necessário e objeto de pauta, como já citado através das legislações estaduais de Santa Catarina e do Mato Grosso do Sul (NICHNIG; ESTACHESKI, 2024).

Ainda que a História das Mulheres e os Estudos de Gênero tenham pautado a existência de um sujeito histórico plural, marcado pelas relações desiguais de poder e as opressões de gênero, é preciso trazer estes debates para o campo da educação. Mas foi preciso que as próprias educadoras e cientistas trouxessem suas especificidades e suas pautas, pois assim como afirmou Lélia González (1984) ao trazer o debate de raça, classe e gênero, e afirmar que é preciso que as mulheres negras possam assumir sua “própria fala”, pois se estas mulheres são consideradas por muitos “lixo da sociedade”, é preciso que todas as pessoas escutem a sua fala, os seus questionamentos, trazendo neles as marcas das opressões de gênero, de raça, de etnia, de classe, de uma geração, ou seja, das múltiplas opressões que as mulheres plurais carregam.

Ao assumir e conclamar o seu lugar de fala, as mulheres vão trazer as especificidades de suas experiências e suas vivências, como já tinha sido objeto de análise da cientista social negra Lélia Gonzales. Além desta autora, Patrícia Hill Collins (2019), Angela Davis (2016) Grada Kilomba (2019) dentre outras mulheres, trazem as especificidades das mulheres negras e suas vivências, reforçando a importância da experiência, já trazidas por Joan Scott (2005), Michele Perrot (1995) e Joana Maria Pedro (2011). Assim, trazer a História das Mulheres, os Estudos de Gênero e também o debate proposto por uma perspectiva decolonial e pós-colonial ao Ensino de História, nos permitem problematizar não só as desigualdades no campo das relações sociais e da educação, mas fomentar a importância de uma educação para a diversidade e para os Direitos Humanos, com uma pauta visivelmente antirracista e democrática, em que a escuta dos sujeitos se faz presente.

Se a História como disciplina “desde 1970 tem sido estritamente relacionada à formação para a cidadania” (COELHO; COELHO, 2015, p. 291) tem que se problematizar qual é o sujeito a ser estudado e historicizado. Se partimos de um sujeito único para a História, este seria um homem, cis, branco, heterossexual, burguês e cristão, e não traria as especificidades das mulheres. Desta forma, para esta perspectiva plural se faz necessário uma alteração no saber escolar, fazendo com que os sujeitos se identifiquem a partir de uma ideia de pertencimento. Nesta esteira, a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e indígena, implementados por força das Leis 10639/2003 e 11645/2008, é um dos exemplos desta virada epistemológica, que permitiu outros olhares, mas também outras narrativas para a História.

Assim, ao estudarmos a História das Mulheres e pensarmos que existe esta desigualdade socialmente construída e aceita, mas que individual e coletivamente as mulheres vêm fomentando uma modificação neste parâmetro. Desta forma é que a História das Mulheres e o Estudos de Gênero propõem uma nova historiografia, que traga a superfície uma história invisibilizada, que ao problematizar a desigualdade entre homens e mulheres que marcam nossa sociedade, desconstrua a ideia de práticas violentas naturalizadas e aceitas socialmente. Não é difícil perceber, que a escola e o currículo como um campo de disputas têm dificuldades em incluir temas que questionem as desigualdades e enfrentem as violências perpetradas contra as mulheres.

Ao abordar como temas transversais a ser ensinado nas diferentes disciplinas,



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

o enfrentamento as violências possibilitam debater as opressões de gênero, mesmo diante dos inúmeros ataques a democracia e a igualdade, como os fomentados pelo conhecido movimento Escola sem Partido⁴, abordado neste artigo.

Assim, contemplados como um tema transversal, juntamente com a Sexualidade e a Educação Sexual, o estudo da história das Mulheres e os Estudos de Gênero estão previstos na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais (a partir de 2009), Plano Nacional Educação - PNE (2014), Base Nacional Comum Curricular (2015)⁵ e ainda previsto nas leis já citadas. Vale lembrar que na Lei Maria da Penha⁶ ainda há a determinação para que haja a inclusão das temáticas aqui abordadas nos currículos, trata da promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia. Desta forma, é possível abordar as temáticas como o exercício da cidadania, o respeito a uma sociedade democrática e aos direitos humanos, a partir das legislações citadas, mas lançando mão das lentes dos estudos de gênero, feministas e decoloniais, os quais são imprescindíveis para uma visão mais democrática e inclusiva da sociedade, partindo do fato que estas desigualdades nos estruturam, mas podem ser modificadas.

Desafios e propostas pedagógicas para evitar o fim do mundo: porque as violências levam ao adoecimento e a morte

Se há uma determinação legal, com previsão constitucional, para que seja coibida e eliminada todas as formas violências que afetam as mulheres brasileiras, é preciso levar em consideração as pluralidades e as interseccionalidades de raça, classe, etnia, deficiência, religião, sexualidade, dentre outras, como já citado. Tal enfrentamento, mediados pelas dimensões educativas, permitem que temas como esses sejam enfrentados e não apenas naturalizados, como se fizessem parte da “natureza” dos homens agir com truculência e violência e da mesma forma, “da natureza” da mulher se tornar submissa. Ambos são construções culturais que precisam ser desnaturalizadas, e a educação pode ser esse veículo para coibir, erradicar e eliminar as violências acometida contra as mulheres no âmbito doméstico e familiar. Se a inclusão das temáticas nos currículos através de legislações como as citadas é ainda necessário, quando se trata de temas sensíveis, como as visíveis desigualdades entre homens e mulheres, estas inclusões legislativas comprovam, através da discrepância dos números de mortes de mulheres causadas por homens de sua relação próxima (ex-maridos, companheiros e familiares) e ainda o elevado

⁴ O Movimento Escola sem Partido é originado em 2004 e acompanha. O site ainda pode ser consultado, mas encerrou suas atividades, conforme seu idealizador Miguel Nagib, em 2020. Ver: <http://www.escolasempartido.org/> Acessado em 28 de agosto de 2024.

⁵ Todas as Leis estão disponíveis no site do planalto (www.planalto.gov.br) e os documentos referentes ao Ministério da Educação em seu portal (portal.mec.gov.br). A Associação Nacional de História disponibiliza “questões de gênero e diversidades em contextos escolares” no documento intitulado “Gênero, Educação e Diversidade” que traz uma compilação de informações, leis e documentos que auxiliam os/as professores/as de História, os quais autorizam o ensino de Gênero e Diversidade na Disciplina. Está disponível no site da Anpuh, em notícias, no item que trata do movimento “Escola sem Partido”. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/escola-sem-partido/item/4915-leis-de-genero-educacao-e-diversidade>. Acesso em: 02.06.2020.

⁶ Brasil. Lei Maria da Penha n. 11340/2006. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01.05.2019



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

número de vítimas de feminicídio, por exemplo, que é necessário uma intervenção do Estado e da importância da educação para a igualdade. Se as violências contra as mulheres são naturalizadas nos contextos sociais e históricos, colocar em práticas legislações que permite focar o tema sempre que possível é uma medida de urgência.

Por meio da educação pode-se problematizar a igualdade e a equidade de gênero, para que se alcance uma igualdade social não é admissível os níveis de violências que são experienciados no Brasil, bem como sua naturalização, nas suas diferentes formas. Enfrentar a violência doméstica e familiar contra as mulheres como um grave problema social, que evidencia uma realidade de guerra contra as mulheres, é ter conhecimento de que é preciso enfrentar este problema de frente. A educação tem esse papel e a esta capilaridade, de identificar e não naturalizar questões, mesmo que sejam temas duros e difíceis, não é possível que somente em espaços punitivos e coercitivos se aprenda a igualdade. É preciso que a educação para os Direitos Humanos e como prática de liberdade consiga identificar desigualdades e diferenças e vice coibir violências.

Enfrentar a temática e propor que no Ensino de História se enfoque cada vez mais o tema das violências de gênero como tema transversal é uma possibilidade de salvar vidas e evitar injustiças. Pautar na educação e impulsar pesquisas que enfoquem as violências e as desigualdades no Ensino de História é uma possibilidade de na prática enfrentar as violências, percebendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 2013).

As premissas orientadoras para o Ensino de História em alinhamento aos enfrentamentos sociais: possibilidades para (des)estruturar a Base

Em uma abordagem mais pontual, o Ensino das áreas ligadas às Ciências Humanas, e neste artigo nos deteremos sobre os saberes pertinentes ao campo da História, pode sem dúvida, corroborar os enfrentamentos e debates relativos às vivências sociais do tempo presente, mediado por experiências de tempos recuados, promovendo, por meio do acesso ao conhecimento histórico tácito, o reconhecimento da movimentação dos grupos humanos ao longo dos tempos, assim como, por meio dos usos do passado (Mauad, 2018), estabelecer uma compreensão mais adensada de práticas sociais adotadas, suas permanências e rupturas.

Pautando-se no recorte cronológico dado pela fundamentação legal apontada nas páginas anteriores, a educação escolar constituiu-se e ainda se constitui como principal aliada da sociedade, em especial dos grupos que acessam a rede pública de Educação Básica, na proposição de ações de conscientização, enfrentamentos, denúncias, mobilização para agenda política no sentido de dar tratativas aos temas, não obstante reside nesse setor da sociedade uma importante responsabilidade social: a formativa.

Assim, entendemos que por meio e por dentro das instituições de ensino, no desenvolvimento das ações cotidianas mediadas pela tríade professor-conhecimento-estudante, é possível fomentar práticas emancipatórias, que passam desde o reconhecimento de si como sujeito social e de direitos, como integrante de um corpo social que pode demandar formas de acessar e usufruir bens materiais e imateriais no sentido de qualificar de modo mais efetivo a sua existência, na agenda política humanitária dos Direitos Humanos constituídos como categoria universal de acolhimento público.



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

Não cabe mais às instituições escolares somente o papel de transmissora supostamente “neutra” do conhecimento curricular, como observara-se em séculos passados. A Escola é, notadamente, uma das instituições mais atravessadas pelos perfis diversos que compõem os grupos humanos, por este motivo, duramente atacada e vilipendiada por ausências de políticas públicas que viabilizem melhores condições de vida e trabalho para os profissionais que nela atuam. Para dar elementos que integram esse debate na contemporaneidade, o Observatório Nacional de Violência contra Professores e Professoras, da Universidade Federal Fluminense⁷ tem sido uma instância de denúncia e enfrentamento de situações relacionadas a violência contra professores e professoras. São inúmeros casos de violência psicológica, física, mental aliadas às de natureza laboral, ou seja, perseguições, denúncias infundadas, muito desse movimento derivado da onda neoconservadora que vem ganhando espaço desde os anos de 2016, com mais ênfase nos períodos de 2019 a 2022, reverberando intensamente até os dias atuais⁸.

Pensar a Escola como espaço de prevenção e/ou combate às violências de diversas naturezas ganhou, com base nas práticas das últimas décadas, novas dimensões. Tal digressão faz-se necessária, por entendermos que o campo das humanidades, e a História nesta discussão, vem sendo confrontado diuturnamente em relação à natureza dos conhecimentos que o compõem, à formação dos profissionais que desenvolvem o processo de sua transmissão, e, por fim, no estreitamento das abordagens historiográficas que permitem, em boa medida, a compreensão do mundo moderno.

Outrossim, no emergir de toda essa agenda conservadora que voltou a pautar as relações humanas e sociais, eivada de preconceitos de natureza colonialista, o ensino de história amplia seu escopo de responsabilidades, contudo, é mantido sob constante vigilância epistemológica⁹ e didática. Exemplo desta vigilância pode ser observado na pesquisa intitulada “A violência contra educadores como ameaça à educação democrática: um estudo sobre a perseguição de educadores no Brasil”, realizada sob coordenação do Professor Fernando Penna (à época diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense)¹⁰, a qual aponta que 61% dos educadores não têm liberdade para ensinar, 86,9% sofrem sobrecarga de trabalho e, com frequência, outros tantos adoecem em decorrência de aspectos relativos à saúde física e/ou mental.

Mecanismos de controle e cerceamento de tempos de ensino vem sendo implementados, sob a égide do aproveitamento/rendimento escolar, disciplinas de natureza formativas vem sendo substituídas por conhecimentos de natureza operacional, instrucional, que evocam tempos outros em que o ensino estava alinhado

⁷ O Observatório pode ser acompanhado por meio do site <https://onve.uff.br/>. Como se trata de importante instância de defesa dos direitos humanos, foi lançado como pauta para políticas públicas em 11 de dezembro de 2023. A audiência pública que explana as instâncias de atuação do Observatório pode ser conferido em : https://www.youtube.com/watch?v=uKUXy0_qqD0 acessado em 28 agosto 2024. Para mais informações e dados mais ampliados ver <https://onveuff.com/>. Acessado em 28 de agosto de 2024.

⁸ Ver: BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996

⁹ O Professor Fernando Penna vem se dedicando a discutir temas desta natureza. Recomenda-se ler: CERRI, L. F. ; PENNA, F. A. . Uma escola, cem partidos: a multiplicidade de posições político-econômicas entre estudantes em um estudo quantitativo. História & Ensino , v. 26, p. 8-28, 2020.

¹⁰ A pesquisa é parte integrante de um Projeto ampliado, que envolve Educação em Direitos Humanos, apoiada e divulgada pela atual gestão do Governo Federal, como se pode conferir em : <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/lancada-pesquisa-sobre-violencia-contra-educadores>. Acessado em 28 de agosto de 2024.



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

notadamente a práticas tecnicistas, voltadas à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ou para atender demandas mais urgentes do modo de produção industrial.

A diferença consiste no fato de, antes, haver um mercado de trabalho que, em boa medida, acolhia como trabalhadores, os estudantes egressos dos níveis de ensino escolar médio; nos dias atuais encontramos-nos frente à uma indefinição que perdura há mais de duas décadas, qual seja, para que serve o Ensino Médio, a quem serve? Aos interesses do público que consegue custeá-los na rede privada de ensino ou como prática de emancipação e consciência história à população que o acessa por meio da rede pública de ensino? Se, por um lado, a educação democrática tem como função precípua combater toda e qualquer prática de violência, pode-se afirmar que, por outro, a supressão de direitos à educação pública, laica, gratuita e de qualidade também se constitui em ações de violência simbólica, que ferem os direitos humanos constituídos em forma de Lei, como evidenciado em momentos anteriores deste texto.

Avançando nas constatações buscamos examinar documentos constitutivos e normatizadores do ensino de história, no intuito de verificar e indicar, as formas pelas quais o currículo escolarizado pode, ou não, efetivar o enfrentamento de situações de violência de diversas naturezas, ainda que constituídas no campo dos discursos (Foucault, 2012) ou das representações (Chartier, 1990). A documentação selecionada para encaminhar as reflexões que seguem deriva dos textos originais da Base Nacional Comum Curricular, na área de História no Ensino Fundamental - Anos Finais, aprovada em 2017 e implementada progressivamente em todas as unidades federativas desde então.

Os pressupostos que orientam o ensino de História na BNCC do ensino fundamental assentam-se em três procedimentos: Identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente; Compreensão do significado dos documentos históricos nas suas mais diversas formas de apresentação (escrita, visual, audiovisual, registros de memórias e narrativas, dentre outras) e Interpretação de versões dos fenômenos, com possibilidades analíticas e voltadas à reelaboração de hipóteses e proposições individuais (2017, p. 416)

No documento, “o ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (2017, 416) A abordagem do documento possibilita aos professores e estudantes vislumbrarem formas alternativas para debater a temática das violências de várias naturezas e esferas sociais, buscando ensaiar, ainda que no plano das ideias, elementos para a composição de práticas cotidianas que conduzam à uma sociedade justa e democrática vislumbrando o respeito de todas as pessoas, para que vivam uma vida livre de violências.

Por esse **primeiro procedimento** (BNCC, 2017, p. 416), compreende-se que a História, e o conhecimento de suas dimensões explicativas, são essenciais para a formação dos grupos humanos em idade escolar, no entanto, ao nos depararmos com o efetivo tempo dedicado ao campo histórico nos currículos escolares, essa sentença torna-se falaciosa, pois, ao passo que há uma série de habilidades mentais pressupostos para a aprendizagem e aquisição do conhecimento histórico, o ensino de história subjaz a dois ou três tempos escolares, os quais há tanto por se fazer, para cumprir as exigências regimentais, que temas ligados à contemporaneidade, para estabelecer pensamentos sincrônicos e diacrônicos são quase que inexplorados nesta etapa do ensino. Some-se a isto os constantes enfrentamentos e vigilâncias as quais



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

os professores e professoras estão sujeitos, desde familiares à própria estrutura administrativa das instituições escolares.

Após o Movimento Escola Sem Partido, que acusava frontalmente os professores de serem “doutrinadores” e propagadores de ideologias de esquerda, estimular a consciência crítica dos estudantes tornou-se também um ato de resistência e enfrentamento por parte de professores da Educação Básica, mas também um lugar adoecedor para aqueles profissionais do ensino (Penna, 2017, 2018, 2020).

A propósito da caracterização do Movimento, tem-se:

Escola sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação.¹¹

A situação que “não pode ser aceita”, segundo consta da abordagem acima, pode ser qualificada como parte da liberdade de cátedra, a qual se refere a liberdade de ensinar e aprender, previstas em nome da democracia e da formação da cidadania. (LDBEN, 1996, Artigos 2º e 3º – III e IV), sendo por associação um direito garantido aos professores e professoras, alicerçado nos pressupostos da Constituição Federal de 1988 está fundamentada em princípios de cidadania e liberdade, prevê em seu art. 5º. os direitos e garantias fundamentais do Estado Democrático de Direito. Nos incisos IV e IX do citado artigo estão assegurados a livre manifestação do pensamento e o direito de expressar livremente a atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente da autorização do Estado, conforme se lê:

Art. 5º 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: ... IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; ... Ainda, fazendo alusão às normas legais constitucionais, o artigo 206, incisos II e III, da Constituição estabelece quais os princípios basilares para o exercício da educação no país. Esses princípios resumem a chamada liberdade de cátedra e reafirmam a autonomia do professor. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ... II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; ...

¹¹ <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/> Acessado em 28 de agosto de 2024.



São normas constitucionais inseridas nos direitos e garantias individuais e, portanto, estão classificadas como cláusulas pétreas e cumpridas por todas as pessoas. O ensino e a educação em território nacional devem ser subordinados à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e ao pluralismo de ideias e de concepções ideológicas.

Há aqueles que, por motivos mais que justificáveis, leia-se, sua sobrevivência humana no mundo do trabalho capitalista, preterem a formação emancipatória dos estudantes, amplamente possível por meio da aquisição do conhecimento histórico, para recolherem-se aos itens curricularizáveis. Outrora prestando um desserviço à educação pública, o site do Movimento encerrou suas publicações, assim como o movimento não alcançou boa parte de suas reivindicações de alterações do currículo escolar, contudo, difundiu um conjunto de noções equivocadas sobre temas relacionados aos Direitos Humanos que passaram a compor a agenda dos negacionismos presentes no contexto social brasileiro.

A exemplo citam-se as pautas relativas a questões de gênero, cujo conceito foi suprimido radicalmente do documento gerador, a condição social e humana da Mulher, temas sensíveis como identidades de gênero, que caminham de modo paralelo à História das Mulheres, indicadores de violência moral, sexual e intelectual. Importa, nesse sentido, reforçar que por meio do componente História, é possível conhecer os momentos pretéritos de condição de vida e inserção na sociedade de mulheres e crianças, evidenciar a inexistência de direitos, a ascensão dos movimentos sociais em prol de reivindicações e conformação de agenda pública para compor políticas de acesso, viabilizando direitos às lutas políticas dos movimentos.

Em relação ao **segundo procedimento**, ressalta-se a importância da análise documental, as tradicionais fontes históricas, como momento de formação e ampliação da capacidade de interpretação dos sujeitos, de documentos produzidos em momentos presentes, ou distantes àqueles vivenciados pelos estudantes. A própria operação historiográfica, como aponta Michel de Certeau (1994), se faz, constantemente, por esse manejo documental. A Base traz em seus pressupostos que

O documento, para o historiador, é o campo de produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (BNCC, 2017, p. 418)

A análise documental, no ensino de história escolar, não consegue ser efetivada de modo adensado, como propõe a Base. Em boa medida, trata-se muito mais da apresentação do professor de determinados documentos históricos, considerados mais relevantes, ou ainda que se encontram em domínio público, ou disponíveis em sites governamentais, repositórios de pesquisa, os quais nem sempre são acessíveis às formas de organização do trabalho docente.

A propósito do tema tem-se vasta documentação derivada do poder legislativo enunciada na primeira parte deste artigo; a compreensão documental demanda uma série de habilidades de pensamento e de inteligência que ultrapassam os saberes ensinados no campo histórico, mas dele necessitam para estabelecer relações, viabilizar comparações, identificar mudanças e permanências, compreender a



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

correlação de forças entre grupos instituídos, dados os espaços ocupados nas esferas econômico-social, masculinos, tais saberes são potencializados em outras disciplinas escolares, sem dúvida, possibilitando atravessamentos salutares à formação do estudante, no entanto, em que medida, um texto derivado das legislações e normas que auxiliam na organização da sociedade pode ser inserido no contexto das atividades cotidianas das aulas de História, sem comprometer o “currículo” prescrito?

Há, seguramente, formas alternativas, na modalidade de projetos de ensino, ações didáticas paralelas ao tempo regulamentar de cada aula, mas cabe a inquietação: ao professor de História é dado algum tipo de suporte para o exercício de sua ação didática? Há tempo hábil para estudo e análise do documento, no que se refere à preparação dessas aulas, para dar suporte aos estudantes? Esses e outros questionamentos derivam dos processos de reflexão sobre as formas, e as violências simbólicas, inerentes à atuação de professores no Brasil.

O terceiro procedimento,

envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. (...) é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las” (BNCC, 2017, p. 419)

Os procedimentos indicados no documento da Base apontam para a coerência epistemológica no que se refere aos pressupostos de aquisição do conhecimento histórico, com as devidas variações dadas pela sua apreensão em contextos escolares. De um modo bastante pragmático Arnaldo Pinto Jr, assim a define: “a base vigente é um documento complexo, recorre a referências teórico-metodológicas por vezes paradoxais, não explicita a fundamentação de suas asserções. Por isso mesmo, é capaz de gerar tanto encantamentos quanto desapontamentos.” (Pinto Jr., et all. 2022, p.37).

O ilustre filósofo Gaston Bachelar, em sua obra “A formação do espírito científico”, postula que “para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir.” (1996, p. 303), e ainda que a História seja um campo de conhecimentos orientados a partir de determinadas narrativas, há a possibilidade de desconstrução, de vislumbrar o diverso, o diferente, o constante e o inconstante. Ancoram-se, nestas descobertas, as possibilidades de enfretamento e resistências, mediadas pela aquisição do conhecimento histórico.

A abertura dada pela estrutura interna do documento, organizado a partir de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e Habilidades, ao passo que permite uma infinidade de abordagens, esbarra nos ditames do cotidiano escolar, nos seus modos de operar, na perspectiva institucional e pedagógica, mas também nos influxos sociais que recebe da sociedade, permeada pelo público que ocupa as instituições de ensino. E, sim, de fato, a Base reflete, em boa medida, o lugar paradoxal ocupado pelas instituições escolares, um lugar de transmissão de saberes histórico-sócio-culturais, de natureza científica, mas também um lugar de aprendizado das relações humanas e vivências socioeducativas. Ao longo do tempo que se frequenta os bancos escolares, e o aprendizado institucionalizado da disciplina História, tem-se a possibilidade de conhecer e saber sobre várias vertentes explicativas sobre a vida dos grupos humanos, em momentos diversos, distantes e por vezes inimaginados.

Nessa mescla de paradoxos a educação e seus processos institucionalizados



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

por meio da escola são responsáveis por parcela significativa e essencial do desenvolvimento humano, tanto no que tange à aquisição do conhecimento científico, quando às formas de interação social. O pesquisador e educador português Justino Magalhaes assim a qualifica:

A educação é um processo epistemológico e de conhecimento, já que é pela educas-se torna pessoa, capaz de conhecer, simbolizar, comunicar, racionalizar e responsabilizar-se, é pela educação que cresce e amadurece, como é pela educação que desenvolve as suas capacidades cognitivas e técnicas e que participa e se investe de cidadania e humanidade. (MAGALHAES, 2004, p. 29).

Em consonância com o entendimento de Magalhaes (2004) a educação, notadamente a manifesta em espaços escolares, possibilita senão o enfrentamento, ao menos a consciencitização de práticas não acietáveis no ponto de vista das relações humanas e sociais e, na mesma linha de raciocínio, o ensino de história e das histórias acumuladas por grupos humanos ancestrais é participe neste processo formativo.

Algumas breves conclusões

Por essas e outras abordagens, todo o repertório legal, enunciado na abertura deste artigo ganha sentido e visibilidade quando manejado a partir das condições efetivas promovidas pela aquisição do conhecimento histórico, e, sobretudo, escolar. Outras instituições sociais, igualmente citadas anteriormente, a saber, a família, as instituições de natureza confessionais (igrejas, templos, casas de rezas e outras denominações), entremeadas pelos Movimentos Sociais são também espaços formativos para os grupos humanos em face à aquisição de conhecimento de desenvolvimento de habilidades para a vida em sociedade. Se isto ocorre de modo potencializador, a premissa da educação para o enfrentamento à violência pode ser materializada em práticas de conscientização.

Como apontado, a escola pode ser esse lugar que, fazendo coro a outros espaços formativos, deve incluir o debate e o enfrentamento às violências como fenômenos humanos relacionados a uma cultura, pautada em práticas opressivas e discriminatórias, infelizmente.

Sendo um elemento da cultura é possível através dos estudos, debates e dos questionamentos, a partir das próprias questões pontuais trazidas pelos alunos e alunas e dos acontecimentos cotidianos que, infelizmente, se repetem, enfrentar o debate. Sendo as violências fenômenos contemporâneos que estão num *continuum*, é preciso usar todos os espaços possíveis para seu enfrentamento.

Assim, embora tenhamos todo um somatório de pesquisas e conhecimento científico, com um grande arcabouço teórico para o debate, bem como legislações que possibilitam o enfrentamento das questões das violências, este é um fenômeno que ainda não cessou, e mesmo com todas as investidas, ainda não reduziu seus números, ao contrário, é uma violência que aumenta e vitima mulheres e meninas no Brasil e no mundo. Assim, trazendo estes debates para o espaço escolar e, no Ensino de História, este se transforma num espaço privilegiado para o debate.



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

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez.2017a.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de História e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei n. 10639/2003. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005, p. 283-303.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados* - Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Claudia Lee Williams. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violências em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/Ufrgs, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONZÁLEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Isadora Vier; GROSSI, Miriam Pillar. Historicidade das Violências Psicológicas no Brasil e Judicialização, a partir da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha). *Direitos Fundamentais e Justiça*, Ano 6, Nº21, p.84-104, Out./Dez.2012

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). *História Crítica*, Bogotá, n. 68, p. 27-45, abr./jun.2018.

NICHNIG, Claudia Regina; AREND, Silvia Maria Fávero. Fontes para a História da Educação: Lei Maria da Penha e a Educação para os Direitos Humanos. In:



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

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; ZIMMERMAN, Tania Regina. *Fontes Históricas em perspectivas situadas: limiares de pesquisas e ensinabilidades em Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

NICHNIG, Claudia Regina; ESTACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet. É preciso romper com o silenciamento: A Lei 6060/2023 e o Ensino de História das Mulheres no Mato Grosso do Sul. *Ponta de Lança*, São Cristóvão, v. 18, n.34, jan-jun 2024, p. 184-199.

NICHNIG, Claudia Regina; AMORIM, Anna Carolina Horstmann. Refletindo sobre os estudos de gênero, feministas e a História Pública: possibilidades epistêmicas na fronteira. *Ensino e Pesquisa*, Vol. 19, n. 1, 2021, p. 80-97.

NICHNIG, Claudia Regina. Uma perspectiva de gênero e feminista frente ao sistema de justiça é possível? In: CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. OMOTO, João Akira. SILVA, Marisa Viegas. LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo (orgs.). *Perspectivas de gênero e o sistema de justiça brasileiro*. Brasília: ESMPU, 2019.

PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. Traduzido por Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. *Revista Topoi*, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 270-283

PENNA, Fernando Araujo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. *Revista de Psicologia Política*, v. 18, p. 557-572, 2018.

PENNA, Fernando de Araujo. "Escola Sem Partido" como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, A.R. de A. & TOLEDO, M.R. de A.. (Org.). *Golpes na História e na Escola*. 1ed.São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017, v. 1, p. 247-260.

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática. In: PENNA, Fernando Araújo; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, Gaudencio. (Org.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. 1ed.Rio de Janeiro RJ: LPP UERJ, 2018, v. 1, p. 111-130.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa de uma 'escola sem partido'. In: GALLEN, E. S.. (Org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. 1ed.São Paulo SP: Boitempo, 2018, v. 1, p. 109-113.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). *Escola 'Sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, v. 1, p. 35-48.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto - Escola sem Partido: *QUAESTIO (UNISO)*, v. 20, p. 567-581, 2018.

PERROT, Michelle. *Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência*. *Cadernos Pagu*, 4, 1995, p. 9-28.

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



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

e77056, 2021.

RIFIOTIS, Theophilos. Entre alavanca e arena. Aporias da judicialização da “violência de gênero” no Brasil (Tópicos de Pesquisa). In: RIFIOTIS, Theophilos; CARDOSO, Fernanda. *Judicialização da violência de gênero em debate: perspectivas analíticas*. Brasília: ABA Publicações, 2021, p.91-140.

SCOTT, Joan W. *O enigma da igualdade*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan. 2005.

Notas de autoria

Claudia Regina Nichnig. Pós-doutoranda em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH-UFSC). Doutora em Ciências Humanas, na área de Estudos de Gênero (PPGICH/UFSC) e Doutora em História, na área de História do Tempo Presente (PPGH/UDESC), pós-doutora em História (UFSC) e em Antropologia Social (EHESS). E-mail: claudianichnig@gmail.com

Adriana Aparecida Pinto. Professora Associada II, docente no curso de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adrianaaparecida@ufgd.edu.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

NICHNIG, Claudia Regina; PINTO, Adriana Aparecida. Educação como prática de enfrentamento às violências: Ensino de História e a formação para o exercício da democracia e cidadania. *Saeculum – Revista de História*, v. 30, n. 51, p. 99-116, 2024.

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



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

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC 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 30/08/2024

Modificações solicitadas em 13/03/2025

Aprovado em 24/03/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](#)