



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jair Silva

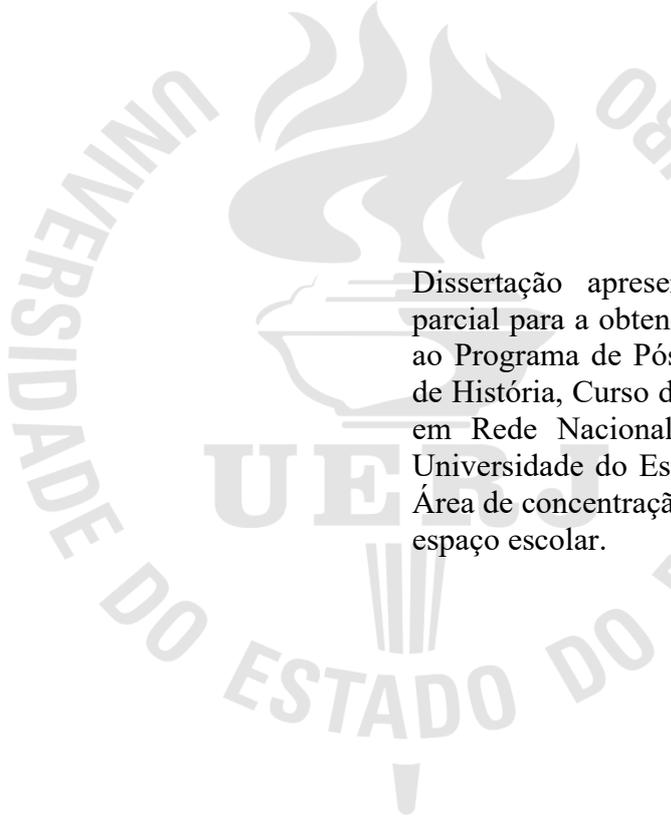
**‘As’ fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa  
para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental**

São Gonçalo

2023

Jair Silva

**'As' fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Géssica Guimarães Góes Guimarães Gaio

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 TESE	Silva, Jair. 'As' fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental/ Jair Silva. – 2023. 126. : il.  Orientadora: Profª. Dra. Géssica Guimarães Góes Guimarães Gaio. Coorientadora: Profª. Dra. Helena Maria Marques Araújo. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.  1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Gênero – Brasil – Teses. 3. Feminismo – Teses I. Gaio, Géssica Guimarães Góes. II. Araújo, Helena Maria Marques. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB7 – 6993	CDU 930:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Jair Silva

**'As' fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Aprovada em 28 de junho de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio – (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Profa. Dra. Helena Maria Marques Araújo - (Coorientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ

---

Prof. Dr. Edson Antoni

Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Erika Bastos Arantes

Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2023

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno pela vida e perseverança na realização desta pesquisa.

Às pessoas queridas mais próximas de mim nesta jornada da realização do mestrado: Alda Maria Corujo, Amanda Figueira e João Vítor Figueira minha amorosa gratidão. Vocês foram fonte de apoio constante, seja presencial, emocional e, até mesmo, técnico em todo esse processo.

À Professora Doutora Géssica Góes Guimarães Gaio por acreditar, apoiar e orientar esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História que estiveram conosco no atípico e desafiador momento do ensino emergencial remoto minha gratidão pelo profissionalismo e afeto demonstrados.

Aos companheiros e companheiras mestrados/as do Profhistória, em particular as colegas Lia do Nascimento e Andrea Luysa, as únicas colegas que conheci presencialmente ao longo do curso, pela rede de apoio remoto, via grupo de WhatsApp. O grupo foi, e continua sendo, um verdadeiro espaço de apoio, solidariedade, incentivo para todos/as nós continuarmos firmes no propósito da obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

À Professora Doutora Helena Maria Marques Araújo pela sua coorientação no processo final desta pesquisa.

À Escola Municipalizada José de Anchieta – SEMED Queimados em cujo chão se dá minha prática pedagógica, na pessoa de seus gestores, dos/as colegas professores/as, dos/as funcionários/as e, especialmente, dos meus queridos alunos e das minhas queridas alunas. Vocês são a razão desta pesquisa.

Dinkesh, nome dado ao fóssil Lucy em amárico, língua oficial da Etiópia, que significa "Tu és maravilhosa!"

Eu sou Luzia. Pensem em mim como um fóssil do passado falando, no presente, a vocês: os fósseis do futuro

*Vinícius Calderoni*

## RESUMO

SILVA, Jair. *'As' fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental*. 2023. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta dissertação apresenta o trabalho desenvolvido durante a pesquisa de mestrado com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Ela tem como objetivo responder a uma inquietante e recorrente pergunta feita por alunas nas aulas de História: “Professor, por que a História só fala de homens?”. Assim sendo, foi realizada uma breve análise da legislação educacional brasileira privilegiando os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). A análise documental foi utilizada para apontar o silenciamento da questão de gênero na BNCC e sinalizar precedentes no documento que possibilitem abordar temáticas relativas às questões de gênero. A reflexão bibliográfica sobre as epistemologias feministas e a categoria de gênero buscou questionar o caráter universal do homem como sujeito da História e o apagamento das mulheres na História. Para tal é trazida ao debate teórico as contribuições de Gerda Lerner que afirma ter sido o patriarcado, como criação histórica e ideológica, que invisibilizou e silenciou as mulheres na História. Buscamos demonstrar os protagonismos femininos e a importância das mulheres como sujeitas no processo histórico e perceber as implicações desta generalização na escrita da História e no seu ensino escolar. Para os fundamentos didático-pedagógicos do produto final foram estabelecidos diálogos entre conceitos de regimes de historicidade, com os pensamentos decoloniais do tempo e a elaboração da aula como um artesanato docente. O resultado da pesquisa foi a elaboração e desenvolvimento em sala de aula de uma sequência didática problematizadora, utilizando as epistemologias feministas, notadamente, o conceito da categoria de gênero, como proposição para auxiliar professores/as de História, na prática pedagógica do ensino de História, em sala de aula, para meninas e meninos do 6º ano do Ensino fundamental.

Palavras-chave: Epistemologias Feministas. Gênero. Ensino de História. 6º ano do Ensino Fundamental. Origens da Humanidade.

## ABSTRACT

SILVA, Jair. *'As' fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental*. 2023. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This essay presents the work developed during the master's degree research with 6th grade classes of the Elementary School. Its objective is to answer an awkward and appellant question commonly made by female students during History classes: "Mr. Silva, why does History only talk about men?". Hence, it was made a brief analysis of the Brazilian educational legislation taking into consideration the "Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997)" and the "Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)". This documental analysis was used to point out the silence about the gender question on BNCC and indicate precedents on the document that can make possible an approach due to the gender thematic. The bibliographical reflection about the feminine epistemology and the gender category seek men's universal character in History and the erasure of women on the process. This way, we bring to the theoretical debate the contributions of Gerda Lerner that claims that the patriarchy, as an historical and ideological creation, made invisible and silenced women in History. We tried to demonstrate the female engagement and the importance of women as leaders in the historical process and notice the implications of this generalization as History is being written and taught. As for the didactic and pedagogical fundamentals of the final product, it was established dialogues between historical regime concepts, with the decolonial thoughts of time and class elaboration as a handmade teaching process. The result of this research was the elaboration and development in the classroom of a problematizing didactic sequence, using feminist epistemology, notably, the concept of gender category, as a proposition in order to help History teachers, on the pedagogical practice of History teaching, in the classroom, for 6th graders of the Elementary School.

Keywords: Feminist Epistemologies. Gender. Teaching-learning. 6th year of Elementary School. Origins of Humanity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Diagrama Parâmetros Curriculares Nacionais.....	30
Figura 2 –	Diagrama Temas Curriculares Transversais.....	35
Figura 3 –	Capa do livro Luzia.....	70
Figura 4 –	Escola Municipalizada José de Anchieta.....	92
Figura 5 –	Exemplo de Ficha de Estudo confeccionada.....	99
Figura 6 –	Exemplo de Ficha de Estudo confeccionada.....	100
Figura 7 –	Exemplo de gravuras confeccionadas.....	101
Figura 8 –	Exemplo de gravura confeccionada.....	101
Figura 9 –	Exemplo de gravura confeccionada.....	101
Figura 10 –	Oficina de confecção de cartazes na E. M. José de Anchieta.....	102
Figura 11 –	Oficina de confecção de cartazes.....	103
Figura 12 –	Oficina de confecção de cartazes.....	103
Figura 13 –	Apresentação final dos trabalhos realizados.....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
ESP	Escola Sem Partido
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>BNCC, GÊNERO E A INVISIBILIDADE FEMININA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>18</b>
1.1	Breve histórico da constituição da BNCC.....	18
1.2	As guerras de narrativas em torno da constituição da BNCC.....	22
1.3	Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à BNCC.....	28
<b>2</b>	<b>EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E A QUESTÃO DA LINGUAGEM: CRÍTICA AO SUJEITO UNIVERSAL A PARTIR DO PATRIARCADO</b>	<b>36</b>
2.1	O que é o feminismo?.....	36
2.2	A possibilidade de uma epistemologia feminista.....	38
2.3	A categoria de gênero e o ensino de história.....	42
2.4	A criação do patriarcado e a invenção do outro.....	45
<b>3</b>	<b>ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ALTERNATIVA: METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>57</b>
3.1	A transversalidade no ensino de História.....	51
3.2	A aula e o ensino de história como forma alternativa de criar novas narrativas históricas.....	58
3.3	Sequência Didática e suas possibilidades para as aulas de história.....	63
3.4	Produto final: uma sequência didática alternativa para o ensino de história no 6º ano do Ensino Fundamental.....	67
3.4.1	<u>Quadro expositivo da sequência didática.....</u>	<u>70</u>
3.4.2	<u>Atividades da Sequência didática.....</u>	<u>78</u>

3.5	<b>O desenvolvimento da sequência didática.....</b>	91
3.5.1	<u>No ensino emergencial remoto no ano de 2021.....</u>	93
3.5.2	<u>No ensino regular presencial no ano de 2022.....</u>	98
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	108
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	116
	<b>ANEXO A – Plano de uma aula no <i>Whatsapp</i>.....</b>	121
	<b>ANEXO B – Imagens da atividade no aplicativo <i>Padlet</i>.....</b>	123

## INTRODUÇÃO

“Professor, por que a História só fala de homens?” Muitas vezes nos perguntam as alunas nas aulas de história. A questão levantada com frequência pelas discentes foi por mim tomada como motivação para desenvolver esta pesquisa. Ela procura responder à inquirição levantada pelas alunas. A partir desta inquirição inquieta, investigo razões do silenciamento das mulheres na história, reflito sobre a questão de gênero e história e tento promover uma narrativa e aprendizagem histórica cujo ponto de partida se dá em razão da demanda evidenciada e de forma que atenda aos propósitos de ensino e aprendizagem de História.

Realizo nesta pesquisa, em seu primeiro capítulo, uma breve historicização da Base Nacional Comum Curricular, discuto a ausência da questão de gênero nos conteúdos históricos curriculares prescritos na Base, mais especificamente, no 6º ano de escolaridade, em suas competências gerais e específicas, bem como nas suas habilidades específicas. No segundo capítulo mobilizo referenciais epistemológicos feministas para uma reflexão teórico-conceitual na categoria das relações de gênero, notadamente na crítica ao sujeito universal, e a utilização dessas epistemologias e categoria no ensino de história no 6º ano do Ensino Fundamental. A intenção ao usar esta chave de leitura é levar as alunas e os alunos a conhecer a atuação das mulheres na História; destacar a importância das mulheres como sujeitas no processo histórico e perceber mecanismos de silenciamento e apagamento das mulheres nas narrativas. No terceiro capítulo mobilizo referenciais teóricos para a elaboração e desenvolvimento da sequência, apresento a proposição didática final e uma análise do seu desenvolvimento em sala de aula. A proposição didática desta dissertação é uma sequência didática sob uma perspectiva de gênero. Opto por este instrumento pelo fato de ser uma alternativa de planejamento interessante e articulada para o ensino de história (ROCHA, 2015, p.92). Essa proposta de trabalho possibilita a produção de narrativas escolares com a participação efetiva, tanto do professor quanto dos alunos. Possibilita a análise, seleção e discussão dos conteúdos, elaboração de variadas atividades se valendo de variadas linguagens e o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente.

O tema é “As fósseis falam: Lucy e Luzia em uma sequência didática alternativa para o ensino de história no 6º ano do Ensino Fundamental” e, nesta dissertação, estabeleço os fundamentos teóricos conceituais; reflito sobre a atribuição do caráter universal ao homem

como sujeito da história humana; sinalizo o caráter sensível que as discussões de gênero assumiram nos últimos anos no cenário do debate educacional no Brasil; pontuo a importância de desenvolvê-la dentro dos marcos dos documentos legais e curriculares e firmo as bases didático-pedagógicas para a produção e desenvolvimento da proposição didática.

Os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1990), através dos temas transversais, apontavam que as questões referentes à sexualidade e gênero deveriam ser trabalhadas pelos professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, por sua vez evidencia um silenciamento das questões de gênero. Esse silenciamento pode ser considerado um retrocesso nesse campo. Manifesta, também, a superficialidade no tratamento dos direitos humanos e a circunscrição de gênero ao campo das ciências. A BNCC aborda a sexualidade em sua dimensão biológica relacionada às Ciências da Natureza. Não há menção, quer explícita quanto implícita, do termo gênero ou questões de gênero ao longo da base. As vezes que o termo gênero aparece estão relacionadas ao campo das Linguagens. O silenciamento sobre as questões de gênero na BNCC pode tanto “abrir precedentes para que a temática não seja incluída nos processos educativos como inviabilizar o questionamento no ambiente escolar” (SILVA, BRANCALEONE, OLIVEIRA, 2019, p.1548). Cabe ressaltar que, além dos embates próprios aos campos do conhecimento, a aprovação da BNCC se deu em meio às disputas de narrativas e atuação do Movimento Escola Sem Partido e outros grupos conservadores.

Diante do silenciamento da BNCC nas questões de gênero faz-se necessário todo um trabalho hermenêutico no documento legal, interpretando as suas colocações e encontrando as oportunidades, nele próprio, para desenvolver a sequência didática em consonância com o mesmo. Faz-se mister fundamentá-la, por meio de uma abordagem que percorra os marcos disciplinadores, mas que vá além do conteúdo disciplinar, desenvolvendo-o sob a categoria silenciada de gênero.

É justamente no ato de interpretar e problematizar o prescrito no marco legal e disciplinador da BNCC que as possibilidades são encontradas e, a partir e através delas, se vai para além do texto legal. Seria uma maneira de experimentar outras narrativas históricas já a partir do arranjo e apresentação do currículo proposto. É neste ato que ocorrerá a transgressão do currículo: uma proposta de aula, cuja narrativa, opere um deslocamento das disposições curriculares, do sujeito universal e da noção cronológica de tempo em que o

protagonismo feminino será trabalhado. Neste sentido a nossa proposta de sequência didática é alternativa, contra hegemônica.

As atividades pedagógicas aconteceram na Escola Municipalizada José de Anchieta, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Queimados – SEMED Queimados – município da Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio de Janeiro - RJ. Sou professor nesta rede de ensino desde 2013. O que será relatado mais especificamente no capítulo três.

A principal justificativa dessa pesquisa surgiu quando cursei, no primeiro semestre letivo do Profhistória, a disciplina Relações de Gênero e o Ensino de História ministrada pela Profa. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio.

Antes de continuar o relato da justificativa, desejo prestar um depoimento sobre meu retorno à vida acadêmica. Tendo no ano de 2013 participado do Programa de Residência Docente oferecido pelo Colégio Pedro II – PROPGPEC percebi que acrescentaria muito à minha vida profissional o prosseguimento dos estudos acadêmicos. Em 2014 tomei conhecimento do concurso de ingresso ao recém-criado Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Já naquela ocasião prestei o concurso, não tendo logrado aprovação no mesmo. Somente no concurso para a turma de 2020, na minha terceira tentativa, é que logrei êxito. O Profhistória promoveu um reencontro entre a vida profissional e acadêmica e me colocou em contato com assuntos acadêmicos relacionados à minha prática docente, levando-me à reflexão teórica sobre a mesma. Ao cursar o mestrado também tive contato com novos temas e referenciais teóricos que até então não havia me debruçado e aprofundado. Um deles foi o estudo de gênero. A ementa da disciplina Relações de Gênero, entre outros pontos, lista que:

O ensino de história será alvo de nossas investigações, tendo como prisma a representação das mulheres e do feminino como sujeitas da história e os processos históricos de silenciamento e exclusão que ainda marcam a prática pedagógica, os materiais didáticos e a formação dos docentes em nossa sociedade. (GUIMARÃES, 2020)

A pergunta da aluna com a qual início este texto aponta para as demandas relativas à questão de gênero e o papel das mulheres na história. Apesar de estar bem presentes no dia a dia da sala de aula eu não dispunha de um referencial teórico significativo e que pudesse tanto motivar quanto nortear uma prática pedagógica pautada neste prisma. A leitura e discussão dos textos propostos na bibliografia básica, as intervenções da docente, a participação efetiva dos discentes nas aulas, bem como depoimentos de práticas e situações vividas em sala de aula da parte dos discentes foram enriquecedores. Um campo teórico novo

foi se descortinando para mim e promovendo a compreensão do significado e a aplicação da categoria de gênero no ensino de história.

Por vários anos seguidos, costumo lecionar para uma ou mais turmas do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Apesar de, no geral, os professores com mais tempo em sala de aula ou idade evitarem assumir turmas de sexto ano, não é o meu caso. Ressalto a minha grande identificação e paixão em relação ao ensino e aos/as alunos/as desse ano de escolaridade. A proposição didática final que apresentei em cumprimento das exigências da pós-graduação *lato sensu*, cursada na residência docente já citada, foi pautada em reflexões e práticas de cidadania no Ensino Fundamental. Estava certo, ao ingressar no programa, que o objeto da pesquisa seria direcionado para o ensino no 6º ano do Ensino Fundamental, apesar de não estar claro para mim se continuaria pautando minhas reflexões no tema cidadania.

Neste ponto retomo o relato do surgimento da principal justificativa deste projeto. Uma das avaliações da disciplina, colocada de forma facultativa ao lado da escrita de um artigo acadêmico, foi a apresentação de uma sequência didática, cujo objetivo fosse pensar as relações de gênero e o ensino de história. Decidi pela apresentação da sequência didática direcionada ao 6º ano. A ideia inicial foi de me valer de Lucy e Luzia, fósseis de sujeitos femininos, como ponto de partida para a elaboração da narrativa histórica que pretendia estabelecer na sequência didática. Em um primeiro momento esta ideia pareceu-me sem sentido, utilizando um termo popular, “uma viagem”. Na realidade o é. É uma proposta de viagem de experimentação de outras narrativas ao procurar descortinar os protagonismos femininos em suas variadas ações e identidades no tempo, isto é, na História. Entretanto só vim compreender a pertinência e relevância da proposta mais adiante enquanto avançava no curso, nos estudos e preparação da atividade. Destaco aqui a participação generosa da docente da disciplina, Profa. Géssica Guimarães. Em uma das aulas ela manifestou sua abertura ao diálogo e escuta acerca das propostas de avaliação, nossas escolhas e os caminhos para a execução da atividade pela qual decidíssemos. Motivado por esta possibilidade de diálogo, decidi expor minha ideia à professora por meio de mensagem enviada através do aplicativo *Whatsapp*. No final da mensagem eu a questioneei: “Estou viajando demais ou você acha que seja possível trabalhar esse conteúdo à luz do que temos discutido em nossas aulas?” Sua pronta resposta, por meio de áudio foi por demais positiva. Ela afirmou a pertinência da ideia e destacou que a mesma poderia ser o ponto de partida para questionar a utilização comum na língua portuguesa da palavra homem para humanidade. Propôs também que eu arrolasse a essa abordagem a discussão sobre a naturalização do uso de homem para o

gênero humano e a excludência e incômodo que isso gera nas moças, alunas alvo da aula proposta. “Ao final sugeri que “eu apostasse nessa ideia”. E, de fato, eu apostei. Surgia naquela ocasião o que se se tornaria o objeto e a proposição didática final desta dissertação.

O questionamento do uso do termo genérico “homem” para se referir à humanidade não é sem propósito. E por conta disso ele é elencado como uma outra justificativa para esta dissertação. Inquirir a atribuição do caráter universal ao homem como sujeito da história humana pode se constituir em um caminho para criar novas narrativas históricas escolares uma vez que as representações textuais e imagéticas predominantes no livro didático são a dos sujeitos masculinos: o gênero Homo que nomeia a espécie humana, o caçador, o coletor, o agricultor etc quando, na realidade, os sujeitos são o homem e a mulher e/ou grupos de homens e de mulheres. Considerando que o ensino de história tem os objetivos de desenvolver a autonomia intelectual e pensamento crítico das alunas e dos alunos a discussão proposta é útil, possível e relevante.

De acordo com Rachel Soihet, a disciplina História teve uma costumeira e cautelosa trajetória o que causou retardos significativos no avanço na discussão do gênero masculino como o sujeito universal (SOIHET 2007, p.284). Um recalçamento do tema oriundo das bases positivistas que marcaram o surgimento da História como disciplina, o ofício do historiador e a utilização de fontes para a sua construção narrativa. É neste sentido que Michele Perrot (2017) afirma que “da história, muitas vezes, a mulher é excluída” tanto no nível do relato, como representação do acontecimento político, como das fontes primárias utilizadas. Ela aponta que a história sendo escrita por homens e privilegiando fontes masculinas ou de feitos masculinos acaba sendo escrita no masculino, por conta do monopólio do texto e da coisa pública. Esta “carência de fontes diretas, ligadas a essa mediação perpétua e indiscreta, constitui um tremendo meio de ocultamento” (PERROT, 2017, p. 186).

A partir do trabalho de Joan Scott os estudos de gênero como uma categoria para a história apresentam uma ferramenta para a descoberta ou investigação dos fatos para o trabalho das historiadoras e historiadores (SCOTT, 1998). Em “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, artigo publicado em 1989, Scott historiciza e teoriza uso da palavra “gênero” pelo movimento feminista aplicando-o como uma maneira de se referir à relação social da relação dos sexos. Ela considera a categoria de gênero apropriada ao trabalho dos/das historiadores/as da história. Destaco que o uso do conceito e análise se dá no sentido

de se afastar da concepção do caráter universal atribuído ao homem como sujeito da história e, mais ainda, das próprias concepções de mulher marcada pela sua condição biológica, abstrata e universal.

A sequência didática apresentada como proposição final desta dissertação tem como objetivo, a partir das reflexões teórico-conceituais nas epistemologias feministas e na categoria das relações de gênero, visibilizar as mulheres na narrativa do surgimento da humanidade e na História. A partir dessa categoria, desenvolver aplicações práticas no ensino do conteúdo da história escolar, que venha ao encontro de uma educação emancipadora; que possibilite às alunas e alunos pensar os seus papéis na história dos seres humanos e na sociedade hodierna a partir do surgimento da espécie humana e da própria história como disciplina. Esta reflexão e prática de ensino têm potencial para responder ao incômodo que o uso do termo genérico possa trazer às alunas. A proposta para esta atividade não estará pautada apenas na abordagem dos conteúdos curriculares prescritos para o bimestre, mas a partir destes, bem como além dos mesmos, efetivar o seu desenvolvimento com uma intencionalidade, cujo objetivo seja levar à compreensão destes conteúdos trabalhados em sala de aula sob a categoria de gênero.

A pretensão de responder à questão motivadora desta pesquisa pontuada no início deste projeto, além do debate teórico, possui a preocupação em atender demandas práticas. Por esta razão como proposição didática final da dissertação proponho uma sequência didática a ser desenvolvida nas aulas de história no 6º ano do Ensino Fundamental que lidará com os conteúdos curriculares a serem abordados sob uma perspectiva de gênero.

A proposição didática final da dissertação poderá ser utilizada pelo professor que esteja interessado em valer-se da categoria de gênero em sua prática docente. Seja ao todo ou em partes, realizando também as devidas adaptações à realidade específicas de onde será desenvolvido. Dado os propósitos e limites desta pesquisa, o produto final será destinado a um ano de escolaridade, circunscrito a um objeto de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Entretanto os referenciais teóricos e a metodologia usada podem ser aplicados, de forma mais abrangente, no ensino de história em qualquer ano de escolaridade.

Cursar o mestrado, realizar esta pesquisa e desenvolver a prática da proposição didática final foi um grande desafio pessoal em que, por alguns momentos, pensei que não fosse alcançar, devido a diversos fatores, pois: no percurso estive internado no CTI por conta de

uma fibrilação atrial, arritmia cardíaca; atravessei o período da pandemia da Covid-19 em profunda apreensão porque uma vez me descobrindo cardíaco, estaria no grupo de risco da nova doença; por conta de motivos de cuidados especiais durante a gravidez da Professora Géssica Góes Guimarães Gaio e licença maternidade tive interrompida a continuidade da sua orientação. Neste período a pesquisa passou por um processo de estagnação. Entretanto, em fevereiro de 2023 através da coorientação da Profa. Dra. Helena Maria Marques Araújo consegui chegar à etapa conclusiva desta pesquisa.

Um ponto bastante positivo de todo esse processo foi o apoio mútuo, mesmo que remoto, que o grupo de mestrandos no Whatsapp prestou a mim e aos/às colegas. Nesse sentido me uno a eles/elas e aos/às professores/as do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História para declarar que a presente dissertação é uma vitória da Educação Superior Pública em tempos pandêmicos.

# 1 BNCC, GÊNERO E A INVISIBILIDADE FEMININA NO ENSINO DE HISTÓRIA

## 1.1 Breve histórico da constituição da BNCC

Em 2015 iniciou-se a discussão da constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionada ao cumprimento das exigências dos documentos legais brasileiros que regem a Educação, ou sejam, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - 9.354/1996 – (BRASIL, 1996), e previstas nas metas do Plano Nacional de Educação PNE) no período de vigência de 2014-2024. A Base foi debatida ao longo de diversos governos e gestões e recebeu milhares de contribuições ao longo dos debates. Foram apresentadas três versões até a sua homologação pelo MEC em dezembro de 2017 e passou a valer em todo o Brasil. O objetivo da base é o de estabelecer um conteúdo curricular comum a ser ensinado em todo o território brasileiro e está formulado na introdução do documento que diz:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.5)

Assim sendo, a Base assume um caráter importante e complexo para a área educacional, uma vez que define perspectivas para a escolarização dos discentes durante a Educação Básica. Ela estabelece as aprendizagens e áreas de conhecimento que integram os currículos e propostas pedagógicas, além de definir as competências e habilidades que os alunos devem estudar em cada disciplina escolar, aplicadas a situações da vida real. A Base é apresentada como um avanço para educação brasileira, pois é uma política pública que diz buscar a melhoria e garantia de educação dos estudantes do país. Na Introdução são apresentadas as Competências Gerais que foram criadas a fim de garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o documento as competências são definidas como,

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

O objetivo é estabelecer as balizas de como o conhecimento pode ser trabalhado nas escolas, através das competências que devem ser desenvolvidas e praticadas ao longo de todas as etapas da educação, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Após a definição do que são competências, o documento apresenta as 10 Competências Gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.9-10).

A BNCC está organizada a partir das Competências Gerais que são válidas para todas as etapas do ensino. A lógica das competências prioriza o desenvolvimento de capacidades de mobilização de conhecimentos para cada situação, associada ao saber prático (PEREIRA, 2016), o saber aprender para qualificação ao mundo do trabalho. Nesse sentido a opção por competências apontam também para a influência das avaliações externas internacionais e

para questionamentos sobre demasiada ênfase na e formação para o mundo do trabalho em detrimento da formação para a cidadania.

As etapas do ensino são divididas em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para o Ensino Fundamental foram criadas áreas do conhecimento e dentro das áreas há a divisão dos componentes curriculares. Cada área do conhecimento e cada componente curricular possui competências específicas. Compõe a área de Ciências Humanas os componentes curriculares História e Geografia. Os componentes curriculares do Ensino Fundamental são organizados em duas partes: os anos iniciais que englobam do 1º ao 5º ano; e os anos finais que englobam do 6º ao 9º ano. Para cada etapa são apresentados textos introdutórios do componente curricular e a etapa de ensino. Para os objetivos desta pesquisa nos concentraremos no componente curricular História do 6º ano.

Voltemos ao processo de disponibilização da primeira versão da BNCC, redigida em 2014, pelo Ministério da Educação - MEC. A participação de diversos setores sociais seja no campo acadêmico, estudantil, intelectual, imprensa, associações e movimentos como o Escola sem Partido se deu em meio a diversos embates. Nesse processo houve uma segunda reformulação que ocorreu no ano de 2016 e resultou em sua terceira versão mediante um novo ciclo de debates no ano posterior e a sua homologação pelo MEC.

No que se refere à disciplina História houve muitos embates em torno da versão da Base que seria disponibilizada. A primeira versão da Base rompeu com a visão tradicional, quadripartite, baseada na ótica temporal, cronológica, eurocêntrica e do estudo total da história, isto é, deslocava a análise histórica para várias escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação. Partia da história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica estabelecendo articulações e vínculos com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. Essa versão “teve no sentido de confrontar a tradição factualista, que considera o ensino escolar da História como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas” (CAIMI, 2016, p. 89). Apesar de ter sido bem aceita por grande parte dos educadores, essa versão foi também bastante criticada por estes mesmos aspectos. O debate que se seguiu à essa primeira versão preliminar não produziu um aprofundamento e adensamento das bases do documento no sentido do potencial crítico que a história pode proporcionar, pelo contrário, o MEC optou pela dissolução da comissão, composta por doze profissionais, que elaborou a primeira versão e em seu lugar instituiu uma outra vinculada a uma única instituição de Ensino Superior.

A segunda versão apresentada, não teve relação de continuidade com a primeira versão, ou seja, foi outro documento com pressupostos e proposições bastante distintas daqueles que orientaram a produção inicial da Base. A partir das controvérsias geradas desde o início das discussões, pode-se pensar que os avanços apresentados pela Primeira Versão foram seguidos por retrocessos que ocorreram com a Segunda e a Terceira e última versões da BNCC - História. Esta última versão causou imensa insatisfação entre historiadores e professores de História. Para Mullet a ausência de referências ao tema identidades de gênero e orientação sexual, bem como em se pensar a história do Brasil nas bases das experiências indígenas e da negritude apontam para uma concepção de ensino de história em que a aula de história não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil. (MULLET, 2018 p. 12). Esta perspectiva de pensar a história ensinada na escola por tratar-se de uma proposta que se baseia em conteúdos tradicionais e convencionais que toma a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos (CAIMI, 2016, p. 91).

Nossa ênfase neste capítulo e pesquisa versa sobre os debates políticos ideológicos em torno do tema identidade de gênero na Base Nacional Comum Curricular, entretanto, antes de abordá-lo no próximo item gostaria de ressaltar que outro aspecto das críticas à Base foi o epistemológico. A crítica ao caráter não eurocêntrico da primeira versão. O eurocentrismo é um etnocentrismo singular no sentido de ser uma ideologia, um paradigma e/ou um discurso (BARBOSA, 2008, p.46), uma forma de pensar e se relacionar com o outro. A história como ciência está fundada no eurocentrismo e, por esta razão, segundo essa lógica de colonialidade, os outros povos são colocados em papéis coadjuvantes em relação à história europeia ou geral. Ela também é responsável pelos processos de apagamento, silenciamento e submissão desses povos e suas histórias e saberes. A partir dessa lógica colonial se cria uma profunda distinção entre as epistemologias, os saberes e os conhecimentos que devem ser considerados e reconhecidos como valiosos, úteis e ensináveis diante daqueles que devem ser silenciados, apagados e ignorados. Esses saberes sofrem violência e apropriação cultural no território específico da zona colonial, sendo que, em geral, esta “envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto aquela implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2007, p.9).

A BNCC de História não foi apenas um campo de disputas político ideológicas, mas também epistemológicas, em que as diferentes concepções de ensino e aprendizado de história fora das perspectivas eurocêntricas foram criticadas e substituídas, entretanto ao apontar esta realidade, desejo também propor um caminho para a superação desse paradigma. Podemos considerar importante e nos valer das abordagens epistemológicas feministas, do uso da categoria de gênero e da crítica ao sujeito universal a partir do patriarcado e da criação da categoria do outro para promover um ensino de História por meio de uma perspectiva não eurocêntrica, que possibilite a compreensão e valorização de diferentes histórias e narrativas possíveis por meio de sujeitas femininas e sua agência na história.

## 1.2 As guerras de narrativas em torno da constituição da BNCC

O processo de elaboração da Base implicou em lutas políticas em torno do currículo para o ensino de História na Educação Básica, objeto de disputa naquilo que Christian Laville em *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*, nomeou de “guerras de narrativas” (LAVILLE, 2011). Este autor reflete sobre as experiências de reformulação curriculares ocorridas em inúmeros países, em variados contextos históricos e aponta o fato de o ensino de história ser palco de disputas sobre o que narrar, acrescentar ou evitar apagar nos currículos de História, “como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada, custe o que custar” (LAVILLE, 2011, p. 127). Para esse autor as mudanças curriculares acontecem para dar conta dos diversos interesses e necessidades dos novos donos do poder, nas diversas conjunturas políticas e de governos, em recontar a história sob a sua ótica, em instaurar uma nova identidade nacional ou fortalecer esse novo poder, daí a críticas, denúncias sobre o que deve se manter ou retirar dos conteúdos de história a ser ensinados. Desse modo, afirma o autor:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 2011, p.130)

Desse modo a disciplina escolar de História é campo de grande interesse, uma vez que expõe as demandas sociais e dá visibilidade a diferentes posições e interpretações sobre o passado, Caimi esclarece,

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um lócus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2006, p. 87).

Seguindo esse ponto de vista, as discussões e disputas em torno da elaboração da BNCC assumiram aspectos da guerra de narrativas. Mas qual seriam as razões desses embates no campo do ensino de história?

O campo do ensino de história foi, desse modo, o campo mais visado de toda a primeira versão da BNCC. Perguntamos por quais razões isso teria ocorrido e a resposta parecia óbvia. O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros. (MULLETT, 2028, p. 3)

Como vimos, a tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implicou trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (CAIMI, 2015). Meu objetivo aqui neste capítulo não se refere à uma revisão detalhada desses embates e processo, ou componentes curriculares de História, mas problematizar a Base no que se refere à temática da História das Mulheres e de gênero.

Considerando que o ensino de história tem os objetivos de desenvolver a autonomia intelectual e pensamento crítico das alunas e dos alunos a discussão proposta é útil, possível e relevante. Destaco a necessidade de se ter muita cautela e sensibilidade ao levantar esta questão e nas suas possíveis aplicações práticas em sala de aula, uma vez que elas podem causar situações de questionamentos e embates. Devido ao grande debate público em relação ao tema gênero existente em nosso país, o que cria um certo pânico moral na sociedade. Setores mais conservadores da sociedade nos aspectos ideológicos, políticos e religiosos têm acusado os/as professores/as “fazerem a cabeça das suas filhas e dos seus filhos” com temas de gênero nas aulas, bem como defendem que este não é um assunto que deva ser abordado no âmbito escolar, mas sim no familiar. Este, diante deste quadro, aponta para o contexto de guerra cultural em que a educação, ou melhor, alguns temas da educação se encontram.

Diante do caráter polêmico que o tema gênero adquiriu podemos enquadrá-lo no *status* de questão sensível (SEFNER, 2018),

Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência. Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20)

Por conta dessa sensibilidade temática este autor sinaliza acerca da importância de basear as aulas e atividades propostas nos documentos legais relativos ao tema. Diante desta necessidade de bases legais que justifiquem e corroborem a pertinência, relevância e legalidade do tema ser trabalhado em sala de aula é fundamental conduzir o questionamento proposto a partir, através e além do marco legal e disciplinador da BNCC.

Christian Laville aborda esta questão das guerras culturais através do debate público que o ensino de história tem suscitado. Apesar de os programas escolares exigirem que o ensino de história desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico, não é por sua função social que a disputa se manifeste no debate. São as narrativas que provocam disputas. Ele descreve e analisa diversos exemplos de como o ensino de história tem sido questionado em várias partes do mundo, mais particularmente, em determinados conteúdos factuais, relacionando-os a narrativas que se destinam à manipulação de consciências dos discentes. Laville aponta atualmente os programas escolares do ensino de história têm como objetivo a formação de alunos que possuam autonomia intelectual e pensamento crítico, chamados por ele de “cidadãos participantes” da nação democrática e não mais para uma educação cívica, cujo objetivo seria o da formação de “cidadãos-súditos”. É neste ponto, da educação para a formação democrática, que a crítica está posta no debate público. Não pelos objetivos dessa educação, mas pelos conteúdos; a ausência de alguns deles, a inclusão de outros, a qualificação de uns e a desqualificação de outros, bem como a sua propriedade ou impropriedade. Não é por sua função social que a disputa se manifesta no debate, como já afirmado. Ele aponta o caráter paradoxal desta acusação:

Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída [...] Em seguida, e para concluir; consideraremos um outro paradoxo recorrente do primeiro; pode se acreditar que pela manipulação de conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão

certo assim quantos tantos parecem acreditar; o que provavelmente não passa de uma grande ilusão. (LAVILLE, 1999, p.127).

No campo específico da educação as disputas de narrativas se deram pela empreitada reacionária católica articulada com representantes religiosos conservadores de conferências episcopais, evangélicos, espíritas, judeus, dos movimentos pró-vida e pró-família e com setores não necessariamente religiosos da extrema direita. Essa aproximação com valores morais e religiosos tradicionais também se manifestou contrário às pautas de reformas jurídicas, políticas sociais públicas no âmbito da saúde e educação, como educação sexual, valorização das diferentes orientações sexuais, da pluralidade na composição das famílias e em questões de gênero. Este tensionamento teve repercussão nas votações.

Em um cenário político tensionado, grupos conservadores – defensores de soluções violentas para questões sociais, ruralistas, religiosos católicos e evangélicos –, com o apoio de outros grupos religiosos (kardecistas e judeus) ou não religiosos reunindo distintos profissionais, mas também o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Movimento Escola Sem Partido (ESP) atuaram de forma coordenada durante a tramitação do plano nacional de educação no Congresso culminando na retirada das menções às questões de gênero. A versão final do plano nacional de educação (2014-2024), sancionada como lei, aprovou como meta o combate às desigualdades educacionais, referindo-se de forma genérica à erradicação de todas as formas de discriminação (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p.7).

Neste sentido, passemos às disputas em torno do conceito de gênero na elaboração da base. Ressalto aqui a ação do Movimento Escola sem Partido - ESP<sup>1</sup>, cuja criação se deu em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. O Escola sem Partido é um movimento que constitui um programa cujo principal objetivo é cercear a liberdade de ensinar, direito constitucional assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988. As ações do movimento passam pela proposição de leis em âmbito municipal, estadual e federal que tipificam o crime de assédio intelectual, entre outras iniciativas. Os que advogam e defendem a iniciativa do movimento fundamentam as suas propostas em algumas supostas preocupações tais como,

---

<sup>1</sup> Idealizado pelo advogado Miguel Nagib em 2004 que, segundo seu fundador, se viu indignado pela ação de um docente de história de uma de suas filhas que, em uma aula, comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. Sob a perspectiva da historicidade está situado no contexto dos embates e lutas da classe dominante no sentido de interromper as conquistas sociais da Constituição de 1988 e a emergência de governos de esquerda e nos ataques que resultaram no impeachment da presidenta Dilma Roussef. Apesar de, inicialmente, combater a “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, experimentou mesmo um grande crescimento e conquistou mais adeptos quando iniciou o combate ao que denominaram “ideologia de gênero”. A militância do ESP se ampliou com a sua vinculação a parlamentares na apresentação de Projetos de Lei inspirados pelo movimento e a aproximação com setores conservadores, religiosos e da extrema direita. Nagib defende que o Escola sem Partido foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor no intuito de defender o estudante, parte mais frágil no processo de ensino e aprendizagem, apontando também para a ênfase no aspecto mercadológico da Educação. Em seu site <http://www.programaescolasempartido.org/> o ESP veicula suas ideias, como realizar denúncias, praticar a vigilância, controle do que é ensinado e a criminalização das supostas “práticas de doutrinação”.

o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior". Preocupam-se com um quixotesco "exército organizado de militantes", "falsos educadores", que na função de professores, se prevaleceriam da liberdade de cátedra e do "segredo" da sala de aula para impor a uma audiência cativa de estudantes o que denominam como "sua própria visão de mundo". (Nagib, 2016) Segundo Penna (2015), além da alegada questão ideológica, outros dois alvos que também estariam na mira da iniciativa seriam a questão de gênero e a contaminação político-partidária no âmbito das escolas. (FRIGOTTO, 2017, p. 51).

O movimento teve um grande crescimento e angariou muitos adeptos quando se posicionou fortemente contrário ao que passou a ser intitulado pelos opositores como “ideologia de gênero”. O conceito de ideologia de gênero encontrou eco em variados setores da sociedade brasileira, notadamente os mais conservadores e religiosos. A oposição cresceu de tal forma ao ponto de, em 2014, por conta da pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação - PNE ter excluído todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero (PENNA, 2015). As questões de gênero passaram a ser vistas como algo negativo, nocivo, mentiroso e fortemente ideológico. Uma ideologia “anti-família”, uma tentativa de transformar jovens em gay e lésbicas, um ataque à família” (PENNA, 2018, p.45). Os estudos de Fernando Penna apontaram algumas características básicas do movimento: uma determinada concepção de escolarização caracterizada pelo neotecnicismo que dissocia os atos de educar e instruir; a desqualificação do/a professor/a pautada na aproximação de uma lógica de mercado que encara o processo educativo como uma relação de consumo; a utilização de estratégias discursivas fascistas que se valem de analogias desumanizantes na caracterização dos docentes; a defesa do poder total dos pais sobre os filhos em função de uma suposta perda de autoridade moral para os/as professores/as.

O Escola sem Partido inicialmente atacava ao que chamou de ‘doutrinação marxista’, mas aos poucos foi deslocando seu alvo para as atividades relacionadas a questões de gênero e sexualidade realizadas na escola. Como assinalam Giovanna Marafon e Mariana Souza (2018) esse deslocamento se deveu à adesão a um movimento cruzadista anti-gênero de caráter transnacional iniciado com a contraofensiva religiosa deliberada pela Igreja Católica a partir dos anos 1990, ao avanço de políticas públicas no âmbito internacional relacionadas ao combate das desigualdades sociais e de gênero. A partir deste contexto o combate à ideologia de gênero deixou de ser confessional, a “sua proveniência católica e sendo usada como forma-fôrma que pode comportar agendas conservadoras diversas” (MARAFON; SOUZA, 2018, P. 78)

Motivados pelo ganho político alguns outros movimentos e partidos políticos começaram a lançar em vários estados e municípios do país projetos de lei com o conteúdo do Escola Sem Partido. Em julho de 2016 foi aprovado no estado de Alagoas e convertido em Lei nº 7.800/2016. A iniciativa de propor projetos de lei baseados nos princípios do movimento chegou até mesmo ao Congresso Nacional. Estas iniciativas, apesar de terem atingido grandes níveis de abrangência em todo o território nacional, foram apontadas como atentatórias para vários princípios constitucionais. Conforme Frigotto, já nasceram “eivadas do vício da inconstitucionalidade” ao citar nota técnica<sup>2</sup> da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Confunde educação escolar com a que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares" FRIGOTTO, 2017, p. 52)

Os debates sobre a constitucionalidade de leis baseadas nos pressupostos do Escola Sem Partido levaram a ações de suspensão, por liminar, da lei estadual de Alagoas em março de 2017. Após debates, a ação direta de inconstitucionalidade foi julgada pelo plenário do Supremo Tribunal Federal e em agosto 2020 o STF decidiu que lei inspirada nos pressupostos do Escola Sem Partido é de natureza inconstitucional. A decisão veio ao encontro da defesa da democracia, da Constituição Federal (Art. 206) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da liberdade de cátedra e de aprender “ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas...”, e também no Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014). Podemos considerar a decisão uma grande vitória, entretanto o debate já havia estabelecido juízos e posicionamentos de censura da parte de políticos, responsáveis, alunos e até mesmo de profissionais da educação.

As disputas em torno da Base nos levam a discussão sobre o fato de o ensino de história, efetivamente, exercer um controle de consciência e comportamento. Levando em consideração o caráter público da História, os variados espaços de memória, o papel e intervenção da família e grupos sociais, a influência das mídias, o currículo e a aula de história seria apenas mais um dos fatores no processo de construção de consciência dos estudantes, isto é, a habilidade de construir significados e experiências temporais para articular com as questões do presente (RÜSEN, 2001). Em meio a essas disputas os

---

<sup>2</sup> A nota técnica da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão foi encaminhada pelo Ministério Público ao Congresso Nacional, por causa da proposição legislativa nº 867/2015 em que afirmou que o PL já nascia eivado do vício da inconstitucionalidade

currículos acabam tornando-se documentos destinados “a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação” (LAVILLE, 1999, p.135). por essa razão o autor adverte que enquanto a maioria das experiências de construção ou reconstrução curriculares de História dizem que o principal objetivo do ensino de História é a formação dos alunos para capacidade de cidadãos, isso não se concretiza na prática. Sendo o currículo, ou melhor, a aula de história, mais um dos fatores de formação histórica dos/as alunos/as, entendo que a BNCC de História ocupa um papel fundamental neste processo, logo, conhecer e entender os objetivos formativos que sustentam o documento torna-se essencial para compreender a qual modelo cultural ele serve e quais os nossos objetivos no sentido de uma educação para a cidadania em que os/as sujeitos/as da história possam ser ouvidos com equidade.

As reflexões teóricas e a aplicação da intervenção pedagógica propostas neste trabalho se dão neste campo, marcado pela guerra de narrativas e pela tentativa de desqualificação do gênero como conceito ou categoria. Visibilizar as mulheres na narrativa do surgimento da humanidade e na história escolar vem ao encontro de uma educação emancipadora; possibilita às alunas e alunos pensarem seu papel na história da humanidade e na sociedade hodierna a partir de seu surgimento; além do potencial para responder ao incômodo que o uso do termo genérico possa trazer às alunas.

### **1.3 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à BNCC**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados no final dos anos 1990 e início dos 2000 como um esforço de sistematização e organização dos currículos escolares de acordo com o que estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os PCNs foram organizados de acordo com as etapas escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na introdução do documento é apresentada a fundamentação histórico e teórica e os temas transversais. São ao todo seis temas que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e integrada: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. A introdução explicita os objetivos dos PCNs,

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino

fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também país, governo e sociedade. (BRASIL, 1998, p.9).

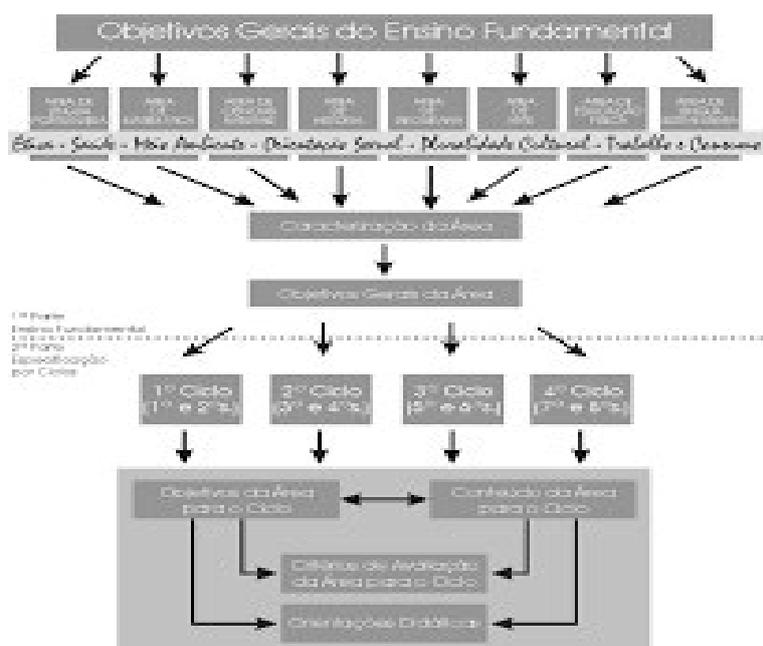
Apesar do caráter normatizador da proposta de um currículo nacional, esta foi formulada como orientação para os/as professores/as, não sendo impositivo, algo de cima para baixo,

É também por valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino (BRASIL, 1998, p.50-51).

Em seus objetivos os Parâmetros Curriculares Nacionais disponibilizam orientações para uma educação voltada à formação cidadã e uma sociedade justa e igualitária. Já no primeiro dos seus objetivos gerais deixa claro: “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN, 2001, p.17). No volume sobre Orientação sexual, em seus objetivos, demonstra a importância dada a atitudes nas quais os alunos sejam capazes de: “Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (PCN, 2001, p. 133).

Os PCNs também apontaram para a proposta de temas transversais cujo objetivo é atender as demandas da sociedade desenvolvendo questões relativas às vidas dos/as estudantes. A inserção desses temas no currículo de forma transversal se deu devido à complexidade dos mesmos e pelo fato de que deveriam ser desenvolvidos em diferentes áreas e disciplinas. Nesse sentido os PCNs apontavam que as questões referentes à sexualidade e gênero deveriam ser trabalhadas pelos professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento.

Figura 1 – Diagrama Parâmetros Curriculares Nacionais



Entretanto na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, as questões e temáticas de gênero são propostas pontualmente. São apenas duas habilidades que propõem o desenvolvimento dessas temáticas, uma no 6º ano e uma no 9º ano<sup>3</sup>. Este fato evidencia um silenciamento das questões de gênero na Base. Esse silenciamento pode ser considerado um retrocesso nesse campo. Manifesta, também, a superficialidade no tratamento dos direitos humanos e a circunscrição de gênero ao campo das ciências. A BNCC aborda a sexualidade em sua dimensão biológica relacionada às Ciências da Natureza. Não há menção, quer explícita quanto implícita, do termo gênero ou questões de gênero ao longo da base. As vezes que o termo gênero aparece estão relacionadas ao campo das Linguagens. O silenciamento sobre as questões de gênero na BNCC pode tanto “abrir precedentes para que a temática não seja incluída nos processos educativos como inviabilizar o questionamento no ambiente escolar” (SILVA, BRANCALEONE, OLIVEIRA, 2019, p.1548)”. Como visto neste trabalho, a base foi aprovada em meio aos embates próprios dos campos do conhecimento histórico e das disputas de narrativas e atuação do movimento Escola Sem Partido e outros grupos conservadores.

<sup>3</sup> (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. E (EF09HI26), discutir e analisar as causas da violência contra as 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.

A BNCC estabelece em suas competências específicas do componente curricular de História a reflexão sobre os diferentes sujeitos e estimula o posicionamento crítico em termos inclusivos. Tomo aqui como exemplo a Competência Específica de História para o Ensino Fundamental de número quatro:

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, *inclusivos*, sustentáveis e solidários. (grifo meu) (BRASIL, 2017, p. 402).

A ideia aqui neste ponto é aprofundar o debate sobre as visões dos diferentes sujeitos à luz do questionamento do homem como sujeito universal e a partir daí refletir criticamente baseado nos princípios propostos pelo texto legal, especialmente no aspecto inclusivo de gênero.

Como vimos, a quarta competência específica claramente a valorização de diferentes sujeitos e grupos em relação aos diferentes contextos históricos, ou seja, “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico” (BRASIL, 2017, p. 402). Uma vez que a História é resultado da ação humana no tempo, portanto, para compreensão do processo histórico é importante conhecer e entender quem são os sujeitos envolvidos nos acontecimentos e fatos históricos. No caso dessa pesquisa enfatizamos a agência das mulheres nesse processo e analisamos os processos de silenciamento das mesmas. Dessa forma, as relações sociais e históricas de gênero ajudam na compreensão do papel que os indivíduos, homens e mulheres, têm na História. Vemos nessa inter-relação complexa e duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais, as mulheres como também sujeitas da História uma vez que a “trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos” (BEZERRA, 2007, p. 45). Neste sentido, a proposta pedagógica da sequência didática para o ensino História no 6º ano valoriza as personagens femininas e também historiciza as relações sociais de gênero ao longo dos diferentes contextos históricos. Esse movimento é muito importante para desenvolver com os/as estudantes o conceito de sujeitos/as históricos/as, pois é necessário também que eles consigam se perceber enquanto tais, isto é, sujeitos/as que têm agência e potência e não apenas como sujeitos passíveis e sem agência.

Na BNCC o desenvolvimento do conceito de sujeito histórico é apresentado de forma implícita, sendo poucos os objetivos de aprendizagem ou habilidades que propõem uma

discussão e desenvolvimento mais aprofundados sobre este conceito, e estão concentrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais prioriza-se a discussão em contextos históricos específicos como revoltas sociais e na luta por direitos, em que “a presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas” (BRASIL, 2017, p. 417). Apesar desse caráter implícito é possível trabalhar o conceito de sujeitos da História no conteúdo programático do 6º ano de escolaridade<sup>4</sup>.

Na Base, como vimos anteriormente, uma das duas habilidades em que se abre uma margem clara para as discussões de gênero no conteúdo curricular e traz as mulheres como sujeitas da História, se encontra no 6º ano de escolaridade. Ela está elencada no último objeto de conhecimento para o quarto bimestre do 6º ano: “*O papel da mulher* na Grécia e Roma e no período medieval” (grifo meu) e na habilidade “(EF6HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. Ressalto que tanto os objetos de conhecimento bem como a habilidade, no que tange ao período histórico, estão fora do âmbito desta pesquisa, apesar de no aspecto da categoria de gênero sim. Apesar de fora do âmbito, é interessante ressaltar alguns problemas na inserção desse objeto na Base. Em primeiro lugar, aponto o fato de que, na redação do texto da BNCC, o conteúdo curricular deste ano de escolaridade se dilatou bastante com a inserção do objeto de conhecimento “A passagem do mundo antigo para o mundo medieval”, anteriormente pertencente ao 7º ano. Em segundo lugar, ressalto que esse objeto de conhecimento está elencado como o último a ser desenvolvido no quarto bimestre. Aqui desejo chamar a atenção a uma realidade da prática docente dos/as professores/as no dia a dia escolar: muitas vezes não conseguir dar conta de todo o conteúdo prescrito. A posição deste objeto de conhecimento no final do conteúdo curricular do 6º ano pode ocasionar que o mesmo seja desenvolvido de forma apressada ou superficial e, até mesmo, sendo suprimida a discussão sobre o papel da mulher. O que me leva à suspeição de o posicionamento do mesmo na BNCC ter sido, pura e simplesmente para atender uma demanda que não poderia ser excluída e que, dada a sua localização no documento, pode trazer dificuldades ao seu desenvolvimento em sala de aula.

---

<sup>4</sup> UNIDADES TEMÁTICAS: História: tempo, espaço e formas de registros. OBJETOS DE CONHECIMENTO: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. HABILIDADES: (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os mitos de fundação; (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano (BRASIL, 2017, p. 420, 421)

Diante disso, então, por que não subverter a ordem de disposição da habilidade, fazendo um recorte no texto, “o papel da mulher”, e a ordem temporal, aplicando no conteúdo proposto e focar a categoria de gênero no desenvolvimento no artesanato docente, trazendo a discussão da História das Mulheres e, com isso, trabalhar gênero desde o início do ano letivo na abordagem do surgimento da humanidade?

A proposta de temas e conteúdos transversais, como vimos anteriormente, já fora colocada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Com a homologação da BNCC eles são mencionados com outra nomenclatura, Temas Contemporâneos Transversais - TCTs<sup>5</sup> na introdução do documento, entretanto, desprovido de informações específicas sobre os temas e estabelecendo que cada sistema e escola defina seu processo de implementação e ensino. O documento afirma,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Os Temas Contemporâneos Transversais - TCTs, conforme o texto apresenta, não são novos, foram criados a partir de demandas sociais e estão amplamente amparados por legislações. O que mostra que apenas cumprem as demandas legais.

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 17-18).

O documento intitulado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos” foi publicado em 2019. Ele é parte da BNCC e tem como objetivo explicitar a ligação entre os diversos componentes curriculares da Base com as questões da realidade vivida dos estudantes com temas que não são exclusivos a nenhum componente curricular e que, portanto, exigem uma abordagem transversal.

<sup>5</sup> Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf)

Na parte inicial do documento busca-se referenciar a continuidade do mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a sua contemporaneidade ao trazer novas reflexões ou versões de temas basilares para a sociedade brasileira. Cabe lembrar o contexto de disputas de narrativas no qual o texto da BNCC foi homologado, portanto essas novas reflexões e possíveis apagamentos presentes no documento repercutem essa realidade.

O documento apresenta a fundamentação legal dos temas abordados e de sua produção. Os temas estão organizados em seis áreas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. Essas áreas se desdobram no total de 15 temas: Educação Ambiental; Educação para o Consumo; Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal; Saúde; Educação Alimentar e Nutricional; Vida Familiar e Social; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente; Processo de Envelhecimento, respeito ao idoso; Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Ciência e Tecnologia.

Na parte final são apresentados os pressupostos pedagógicos para os TCTs. O documento explicita que os TCTs não estão vinculados a nenhuma disciplina específica, mas que devem ser desenvolvidos por todas elas. O documento dispõe,

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas por traspassarem e serem pertinentes a todas elas. Existem distintas concepções de como trabalhá-los na escola. Essa diversidade de abordagens é positiva na medida em que possa garantir a autonomia das redes de ensino e dos professores. (BRASIL, 2019, p. 18)

A análise do componente curricular de História da BNCC e do documento que determina os TCTs permite observar o silenciamento do tema gênero no ensino de História. Como o processo de implementação da BNCC e dos TCTs são recentes, ainda em seu estágio inicial de implantação dos currículos nos estados e municípios faz-se necessário observar, através das pesquisas, de que forma esses documentos irão impactar as práticas em sala de aula e os possíveis caminhos encontrados pelos docentes de utilizar essa categoria na análise e preparação de material didático e práticas pedagógicas, das quais essa pesquisa é uma delas.

Figura 2 – Diagrama Temas Contemporâneos Transversais



No próximo capítulo apresentaremos os referenciais epistemológicos feministas que balizarão a produção e desenvolvimento do produto final desta pesquisa e que fundamentam a nossa proposta do uso da categoria de gênero no ensino de História.

## **2 EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E A QUESTÃO DA LINGUAGEM: CRÍTICA AO SUJEITO UNIVERSAL A PARTIR DO PATRIARCADO**

O ensino da História escolar muito pode ser enriquecido, tornar-se desafiador e vir ao encontro da demanda trazida pelas alunas se pautarmos nossas aulas usando a pedagogia crítica feminista como ferramenta teórica ao analisarmos uma personagem, contexto histórico ou fatos atuais e permanências na sociedade através desse instrumental. Uma vez que a presente pesquisa se enquadra na área de concentração “Saberes históricos no espaço escolar”, meus objetivos giram em torno de que as discussões teóricas aqui levantadas, que embasam a produção da sequência didática e o seu subsequente, desdobramento em sala de aula, contribuam para o desenvolvimento de uma experiência educativa com foco na inclusão das discussões de gênero nas aulas de história e a promoção da visibilidade das mulheres na narrativa histórica desenvolvida.

Para os objetivos desta pesquisa fundamento as bases teóricas nos estudos feministas e uso de suas epistemologias, na crítica ao sujeito universal pontuando o seu desenvolvimento com o surgimento do patriarcado e a criação do Outro; na categoria de gênero e a propriedade de seu uso como ferramenta na análise e fazer histórico docente dos/as professores/as.

### **2.1 O que é o feminismo?**

Em primeiro lugar é necessário refletir, no campo dos estudos feministas e dos debates teóricos, sobre a possibilidade de uma história das mulheres e de se pensar em uma epistemologia feminista como forma específica de conhecimento. Entretanto, antes de entrar neste campo de reflexão é necessária uma breve conceituação do feminismo para o desenvolvimento teórico desta pesquisa.

Partindo da lógica de que há uma impossibilidade de almejar uma categoria que unifique as mulheres sob o singular, mulher, também os movimentos feministas precisam ser

reconhecidos como diversos. E sob essa ótica da diversidade que me valho da definição utilitária proposta por Gêssica Guimarães:

Como movimentos sociais, cujas principais protagonistas são as mulheres, os feminismos são uma importante forma de organização das mulheres em torno das questões que as afligem em suas comunidades e na manutenção de suas vidas. Esses “movimentos surgem da percepção de que as mulheres sofrem opressões específicas simplesmente porque são mulheres (GUIMARÃES, 2022, p. 29)

Refletindo sobre a historicidade dos feminismos podemos assinalar que, enquanto movimentos, ao longo do tempo, sofreram modificação em suas pautas, expressando o dinamismo da compreensão do que é ser mulher e as suas demandas. Em seu desenvolvimento histórico os feminismos se tornaram e se transformaram em uma importante fonte de reflexão sobre as estruturas e engrenagens de funcionamento das sociedades. Os estudos e reflexões feministas aqui propostos nos encaminham para o questionamento da concepção do caráter universal atribuído ao homem como o sujeito da história humana, um objetivo basilar desta pesquisa. Os feminismos podem ser um aporte útil no questionamento da marginalização das mulheres na história, na crítica ao pensamento e práticas moldados pela tradição patriarcal que as marginalizam. Permitem-nos uma análise crítica aos sistemas de pensamento androcêntricos, seus pressupostos, valores, ordenamentos e definições. Não é, de forma alguma, pura e simplesmente se pensar a mulher como oponente aos homens ou serem iguais a eles, ou assumirem o *locus* de sujeito universal e tornando-se sujeitas universais, mas compreender que os homens, como grupo, são quem mais se beneficiaram e ainda se beneficiam do patriarcado, do pressuposto que são superiores às mulheres e que deveriam controlá-las. É nesse movimento de luta pela igualdade social e pelos direitos das mulheres que procura combater os modelos sociais baseados no patriarcado como afirmou bell hooks “um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão patriarcal” (HOOKS, 2020, p.13). Ela aponta a presença da luta contra o sexismo no movimento histórico feminista contemporâneo:

A luta feminista ocorre a qualquer época onde quer que uma mulher ou um homem se erga contra o sexismo, contra a exploração sexista e a opressão. O movimento feminista acontece quando grupos de pessoas se reúnem em torno de uma estratégia organizada no intuito de combater o patriarcado (HOOKS, 2019, p. 16)

É imperativo, então que homens e mulheres tomem uma consciência feminista e assumam uma contraposição ao sexismo, à dominação patriarcal e o combate ao patriarcado. Ninguém nasce feminista, mas forma-se feminista. Nessa formação a educação tem papel preponderante no sentido que meninos e meninas, homens e mulheres aprendam sobre o

patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e é mantido. Por essa razão entendo ser potente e transformadora esta pesquisa e o desenvolvimento prático, na docência, no cotidiano escolar do produto final da mesma e de outros produtos oriundos das reflexões teóricas e prática pedagógica aqui levantadas e propostas.

## **2.2 A possibilidade de uma epistemologia feminista**

Buscando responder ao questionamento anteriormente levantado tomo as reflexões elaboradas por Margareth Rago em “Epistemologia feminista, gênero e história” como ponto de partida para análise da propriedade desta categoria no desenvolvimento do trabalho docente proposto nesta pesquisa.

O questionamento sobre a possibilidade de uma história das mulheres já fora levantado nos anos 1980 por Michelle Perrot (2017) ao afirmar que “da história, muitas vezes a mulher é excluída”, exclusão essa manifestada na escrita da história, na representação dos acontecimentos e até mesmo a não utilização de fontes eminentemente femininas para a análise e escrita da História. Entretanto, a autora, também apontava alguns problemas sobre o privilegiamento da mulher como outro sujeito universal. Pensar a mulher como uma essência biológica pré-determinada anterior à História, desconsideraria a existência de outros modos de ser mulher, que a categoria mulher é uma identidade social e culturalmente construída nas relações sexuais e sociais entre mulheres e homens, de onde surge a primazia do sujeito masculino. Problematizar essas relações, bem como levantar questões sobre a existência de uma forma feminina de escrever a história apontam para a possibilidade de “um modo de interrogação próprio do olhar feminino, um ponto de vista específico das mulheres ao abordar o passado, uma proposta de releitura da História no feminino” (RAGO, 1998, p.1), apesar de as historiadoras se valerem da mesma metodologia, fontes, recortes do objeto. Seria, segundo Perrot, o “modo feminino” de trabalhar um objeto ou tema, tais como: atuação nos detalhes, as pequenas coisas do dia a dia.

Haveria então, uma ou mais, epistemologias feministas do conhecimento? E qual seria a sua ressonância na historiografia? Rago (1998) levanta algumas reflexões, primeiramente, ao pensar que uma teoria feminista do conhecimento abre possibilidades para a produção de conhecimento histórico a partir da incorporação da categoria de gênero e a sexualização da experiência humana na história e na sua escrita. A compreensão de que o uso desta categoria é útil a esta pesquisa e ao trabalho docente proposto leva a nos valer do aporte feminista na produção do conhecimento e, especificamente, do conhecimento histórico. Poderia o feminismo produzir não somente uma crítica à forma como o conhecimento é produzido, o modo pelo qual se estabelece a relação sujeito-objeto do conhecimento, como também um modo alternativo de operação epistemológica?

(...) se considerarmos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem se processando também na produção do conhecimento científico. (RAGO, 1998, pg. 03)

Esta forma de conceber a produção do conhecimento não pode ser considerada como única, uma vez que não se pode tomar a mulher como categoria universal, de forma que, ao se afirmar a existência de mulheres, devemos também considerar a existência de várias epistemologias feministas que operam na crítica das categorias dominantes masculinas e também da lógica da identidade única, universalizável, que não dá conta de pensar a diferença. Assim sendo, a produção do conhecimento no projeto feminista se mostra alternativa e potencialmente inovadora, pois contribui para a transformação no campo do conhecimento humano com seus aportes na crítica cultural, teórica e epistemológica, entre outras, ao lado de outros campos do saber ao criticar as categorias dominantes, masculinas e sexualizadas, como também pensar em novos modos de conceber a produção do conhecimento sobre o ponto de vista feminista. De outra forma, a crítica feminista questiona as noções de objetividade e neutralidade do conhecimento uma vez que a normatividade científica está intrinsecamente ligada a valores masculinos e evidencia relações de poder. O caráter sexista, ideológico, particularista, racista da ciência operada no saber ocidental, androcêntrico, mostra-se incapaz de pensar a diferença, por conseguinte, excludente,

atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. (RAGO, 1998, p. 4)

Ao evidenciar as relações de poder constitutivas da produção dos saberes, a crítica feminista, reflete acerca do processo artificial da construção dos conceitos e categorias ditas universais e a sua conseqüente naturalização. Ao revelar esse processo, promove a desconstrução dessas sínteses e identidades referidas como naturais e busca dimensões múltiplas da produção do conhecimento e sujeitos. Essa desconstrução promove uma mudança na forma como a mulher deve ser considerada não mais no seu aspecto essencial biológico pré-determinado, precedente à História, mas “como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes constituintes” (RAGO, 1998, pg.6). A desnaturalização das identidades sexuais e o postulado da dimensão relacional do movimento constitutivo das diferenças sexuais cabem naturalmente nos estudos da categoria de gênero como categoria útil na análise e crítica mais aprofundadas das interpretações históricas, o que veremos mais à frente.

É a partir da luta pela visibilidade da questão feminina, conquista e ampliação de direitos, fortalecimento da identidade da mulher que nasce o contradiscurso feminista e uma linguagem feminista. Em outras palavras a reflexão filosófica do movimento foi posterior à prática teórica. Foi a partir da prática que as questões feministas foram incorporadas a diversos campos do saber tais como a antropologia, psicologia e história, entre outros. Os temas da mulher e, conseqüentemente, a categoria de gênero foram incorporados à historiografia, em um movimento de fora para dentro, enfrentando até mesmo, dificuldades em seu interior.

A entrada de temas feministas nos campos epistemológicos dominados pelos homens trouxe à luz a estreiteza de conceitos androcêntricos bem como a necessidade de questioná-los, transformá-los e, até mesmo, abandoná-los. Isto porque, uma vez que não eram neutros, objetivos ou universais, pelo contrário, apontavam para uma estratégia que assegurava as bases patriarcais do conhecimento histórico e o conseqüente esquecimento das mulheres na História.

Diante dessas considerações, o que vem a ser uma epistemologia feminista? Rago (1998) defende a tese de que se pode pensar uma epistemologia feminista como uma forma específica de produção de conhecimento que teria a marca inerente feminina, tendencialmente libertária e emancipadora em que as mulheres estão construindo uma linguagem, identidade, subjetividade e cultura feminizante. Ela aponta as contribuições

diferenciadas do feminismo na produção do conhecimento: questionamento da produção do conhecimento como puramente racional ou universal; incorporação da subjetividade como forma de conhecimento; nova relação entre teoria e prática; relativismo cultural e a historicidade dos conceitos e a coexistência de temporalidades múltiplas. Por romperem com o enquadramento conceitual normativo, os aportes elencados podem produzir dificuldade de nomear o campo da epistemologia feminista, entretanto esses deslocamentos teóricos têm repercutido na produção historiográfica na emergência de novos temas, objetos e questões, envolvendo mulheres, sua agência na história, temas feministas, novos sujeitos históricos femininos foram introduzidos no discurso histórico. A partir da década de 1970 surge este movimento teórico na historiografia proporcionado pela maior presença das mulheres nas universidades, nos núcleos de pesquisa e estudos feministas que incluíram as mulheres, suas histórias, novos olhares e questões através de outras categorias interpretativas. Esse movimento encaminhou à necessidade de se introduzir novos conceitos e categorias na busca de respostas às novas questões introduzidas pelo feminismo e dos deslocamentos teóricos e práticos provocados. O campo das experiências históricas feministas a serem narrados amplia-se de forma significativa provocando o aumento da “visibilidade e dizibilidade” das mulheres na História. Como vimos anteriormente, não pelo fato de as mulheres não terem tido agência nos processos históricos, mas devido à invisibilidade a qual foram submetidas nos processos androcêntricos da escrita da História. A dizibilidade diz respeito à inclusão das mulheres no discurso histórico. Não que elas não tivessem o que falar ou até mesmo não tenham falado nos processos históricos, mas pelo fato de não terem sido escutadas, ouvidas, em suas inúmeras práticas sociais, culturais, religiosas, laborais etc., isto é, por terem sido silenciadas.

Como já explanado anteriormente, no âmbito da produção historiográfica se evidenciou a limitação do instrumental conceitual para registrar a ampliação do campo de estudo, temas e questões femininas, daí surge a questão: como produzir não apenas uma História das Mulheres, mas uma História no feminino, isto é, contada no registro feminino? É neste mister que a categoria de gênero encontra um campo extremamente favorável e dá uma resposta provocante ao problema teórico existente.

### 2.3 A categoria de gênero e o ensino de história

Stuart Hall (2006) na obra *A Identidade Cultural da Pós-modernidade*, formula o argumento das três concepções diferentes de identidade: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo aponta para uma concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e ação. Uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade, essencialmente descrita como masculina (HALL, 2006, p.11). A prevalência dessa concepção seria uma das causas do retardo da inclusão das mulheres como categoria analítica da pesquisa histórica (SOIHET, 2007). Quanto ao sujeito sociológico Hall assevera que este, apesar de ainda possuir uma essência individualista, se forma e é modificado através do diálogo contínuo com o mundo cultural e identidades exteriores que esse mundo lhe oferece. Quanto ao sujeito pós-moderno, este estaria “em mudança” e “fragmentação”, não podendo mais ser tomado como uma identidade unificada, mas por várias identidades. Daí a categoria universal do homem não contemplar mais a totalidade de identidades. Há homens, mulheres e tanto uns/umas, quanto os/as outros/as, além da identidade de gênero, são marcados/as por outras identidades como etnia, classe e assim por diante. Nesta dissertação realizo um exercício de afastamento da concepção do caráter universal atribuído ao homem como sujeito da história, e, mais ainda, das próprias concepções de mulher marcada pela sua condição biológica, sexual, abstrata e universal e como as mulheres se inscrevem nas relações de poder e como são colocadas como coadjuvantes da história. Esta não pertença, que furta das mulheres a sua própria identidade e o protagonismo nas narrativas históricas é realçada pelo que Audre Lorde chama de *norma mítica* que define o padrão, o universal, relacionando-o ao gênero masculino, raça branca, classe social financeiramente estável e outras categorias. Para Lorde é nessa norma mística que residem as armadilhas de poder nessa sociedade e que põem as mulheres à margem desse poder, que é identificado como algo diferente do que elas são e que tenta homogeneizar a categoria de gênero, ignorando as diferenças entre as mulheres na questão de raça, classe, orientação sexual e entre outras categorias. (LORDE, 2019, p.131)

Na análise dos referenciais teóricos que fundamentam a construção desta identidade feminina, por coerência à própria temática e categoria, procuro me valer com mais intensidade de autoras que discorram sobre a mesma. Uma autora que lança as bases para esta reflexão é Joan Scott e seus estudos de gênero como uma categoria útil para a história, em

que nos é apresentada como uma ferramenta para a descoberta ou investigação dos fatos para o trabalho das historiadoras e historiadores (SCOTT, 1998). A inserção da abordagem das questões de gênero no ensino de história possibilita o trabalho de construir, com as alunas e alunos, as noções de semelhança/diferença, permanência/mudança e também da percepção da existência de múltiplos pertencimentos no âmbito do social, sejam de gênero, étnico, classe, entre outros (MAGALHÃES, 2009). Essa abordagem possibilita não apenas a atribuição da identidade pessoal, bem como a compreensão das origens e os traços históricos que as relações de gênero adquiriram ao longo do tempo e espaço.

É neste ponto que, na prática pedagógica, uso como objetos de estudo na sequência didática, de Lucy e Luzia, os fósseis de sujeitos femininos, como ponto de partida para as narrativas para, assim, ouvir o que as personagens históricas têm a nos dizer e nos orientar nos protagonismos das mulheres em suas variadas ações e identidades no tempo, isto é, na História. Minha pretensão ao utilizar o conceito de gênero neste trabalho se identifica com o proposto por Géssica Guimarães:

Ao defender a utilização do conceito de gênero, o que se pretendia era o afastamento de uma concepção de mulher, do seu corpo e da sua atuação na sociedade marcada por sua condição biológica, abstrata, universal. A ênfase nas relações de gênero permite a historicização dos sentidos conferidos social e culturalmente ao feminino e acredita-se que ao apontar o caráter histórico dessas relações seria possível modificá-la (GUIMARÃES, 2020, p.16)

A intencionalidade dos “saberes a ser ensinados” (CAIMI, 2020) se torna evidente neste ponto. À pergunta feita pela aluna que deseja saber o porquê de a história não falar nas mulheres, procuro responder através de discussões teóricas e conteúdos didáticos cujo foco esteja na promoção da capacidade crítica e do aprendizado que promove a construção de identidade e transformação.

O uso pretensioso da afirmação, na parte inicial do título da sequência didática, “As fósseis falam” tem o objetivo de levar a uma breve reflexão, dentro do uso da língua portuguesa, sobre a utilização comum de palavras no gênero masculino como a levantada por Grada Kilomba (2019). Esta afirma que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar, perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”. Na introdução à versão portuguesa da obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, a autora aponta a necessidade de esclarecer uma série de terminologias por conta da particularidade da língua portuguesa, uma vez que o livro fora escrito em língua inglesa. Muitos dos termos e conceitos usados por Kilomba nesta língua são neutros, entretanto ao realizar a versão em português

esses mesmos termos são reduzidos ao gênero masculino apontado pela autora como “uma profunda falta de reflexão e teorização da história e herança coloniais e patriarcais” (KILOMBA, 2019, pg. 14). Mais adiante nesta dissertação me valho também desta obra da autora ao lançar questionamentos sobre a fixação da mulher como sendo o “outro” na categoria beauvorianana, uma vez que esse modo de ser mulher aplica-se à mulher branca. Segundo Kilomba ao se aprofundar na análise desta categoria, não encontra nela enquadramento da mulher negra. Não havendo reciprocidade entre a mulher negra e os representantes da branquitude (homens e mulheres brancas), bem como da masculinidade (homens brancos e negros), esta seria então “o outro do outro” invisibilizando mais ainda a mulher negra, colocando-a em um *locus* de especial subalternidade.

Ao utilizar o artigo feminino antecedendo ao substantivo masculino como jogo proposital no uso da língua portuguesa, pontuo o encaminhamento dado à abordagem que desenvolvo nessa dissertação: questionar a prevalência da narrativa androcêntrica. As personagens que me valho para da narrativa do produto final que proponho, são fósseis que contribuíram bastante para os estudos sobre o surgimento da humanidade e o povoamento da América, são corpos de sujeitos femininos: Lucy e Luzia. Na sequência didática elas são, como já exposto, tornadas sujeitas de uma narrativa alternativa da História sob a perspectiva do gênero feminino. Por esta razão realizo a troca de gênero no artigo definido no título da sequência didática. Kilomba destaca a palavra sujeito como uma das que, diferentemente do inglês em que *subject* é do gênero neutro, em português é reduzida ao gênero masculino sem permitir variação, como por exemplo, grafá-la “sujeita”, o que seria considerado erro. O uso incorreto do artigo que define o substantivo propõe uma reinvenção do sentido das palavras para torná-las cada vez mais adequadas à percepção dos sujeitos femininos de Lucy e Luzia e, conseqüentemente a percepção da presença e protagonismos das mulheres como sujeitos ao longo da história. Eleni Varikas qualifica a distinção de gênero como “uma grade de leitura, uma maneira de pensar o mundo e o político através do prisma da diferença entre sexo” (VARIKAS, 2015, p.21). A autora afirma que as línguas latinas, ao suprimirem o gênero neutro, retiraram a distinção, universalizando os dois sexos e inscrevendo-os na gramática. Não cabe aqui, e nem é este o propósito, me deter no debate linguístico ou no uso gramatical correto das palavras, mas me apropriar, através do jogo que se realiza com elas, do bom uso da categoria gênero. A partir de esse bom uso desenvolver uma narrativa que questione o uso do gênero masculino como o universal para nomear a humanidade, ultrapassando o aspecto linguístico e cultural; destacar o quanto essa questão é perpassada pelas relações de poder e

também promover a visibilidade das mulheres na narrativa proposta na sequência didática. Uma vez que a lógica do gênero em língua portuguesa se impõe nos artigos, pronomes e substantivos bem como em parte das palavras designativas das qualidades, funções e atividades humanas, opto em escrever, tanto quanto possível utilizando as palavras nos dois gêneros no singular e plural - o/a e os/as - ao me referir, por exemplo, aos/às alunos/as ou aos/às professores/as. A partir de agora, usarei a mesma opção à palavra sujeito/a bem como em outras palavras onde o sinal da neutralidade é imposto. Pela proposta desta dissertação e delimitação do campo do estudo opto em não desenvolver o debate e a utilização da neolinguagem gênero-neutra por ampliar por demais o recorte da pesquisa e pelo fato, de a mesma se situar no crítico campo dos debates sobre “ideologia de gênero”, debate esse que abordo mais à frente.

#### **2.4 A criação do patriarcado e a invenção do outro**

Apontadas às possibilidades do conhecimento histórico se valer das epistemologias feministas bem como a utilidade da categoria de gênero como aporte teórico se faz necessário, então, para o propósito dessa pesquisa, questionar a concepção do caráter universal atribuído ao homem como o sujeito da história humana, uma vez que parto do princípio de que homens e mulheres são sujeitos e sujeitas da história.

Ao longo dessa pesquisa pontuo a importância de se refletir e criticar a universalidade da agência masculina na história e a necessidade de produzir narrativas históricas alternativas onde a agência e potência feminina possam ser evidenciadas. A análise dos aportes teóricos aponta para o fato que esta denegação histórica perpetua a marginalização das mulheres no processo histórico e as coloca no *lócus* de vítimas e subalternas desse processo. Este posicionamento acaba enfraquecendo a noção de valor próprio da mulher tanto como categoria como individualmente.

Ao lado do fato dos homens e mulheres ser sujeitos e sujeitas da história, tem também o do registro do passado, no escrever a História, o processo de silenciamento das mulheres e o apagamento do que elas fizeram, a sua agência. Esse relato, em que a mulher sofreu exclusão e negligência e que foi pautado como universal, foi dado o nome de História. Essa versão

androcêntrica, masculina da História é uma criação, portanto tem historicidade. E se tem historicidade, pode ser criticada e transformada. Buscar as origens desse processo e inquirir o caráter universal masculino da História e o próprio caráter universal atribuído ao homem como sujeito universal da história humana se faz necessária, uma vez que abre possibilidades da construção de novas narrativas históricas escolares que privilegiem o passado feminino ofertando uma maior gama de relatos do protagonismo das mulheres na história. Uma vez que, há tão pouco tempo, essa carência vem sendo corrigida através da História das mulheres, esse trabalho se reveste de significativa relevância e potencial nesse processo:

Mulheres e homens entraram no processo histórico sob diferentes condições e passaram por ele em velocidades diferentes. Se o ato de registrar, definir e interpretar o passado marca a entrada do homem na história, isso ocorreu para os homens no terceiro milênio a.C. Para as mulheres (e ainda apenas para algumas) com notáveis exceções, ocorreu no século XIX. Até então, toda a História era a Pré-História para as mulheres” (LERNER, 2019, pg. 277)

Como já apontado na introdução desta dissertação a sequência didática desenvolvida como proposição didática final da pesquisa tem como público-alvo os/as estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Os objetos iniciais de análise da sequência são as fósseis Lucy e Luzia para, com e a partir delas, trabalhar temas relativos à introdução do estudo da História, a participação das mulheres na história, protagonismos femininos na ciência histórica e arqueológica e prover aportes teóricos básicos que permitam a análise da história sob a categoria de gênero.

Decidi pelo recorte específico nesse ano de escolaridade, dado ao fato de o meu lugar enquanto docente, durante a pesquisa e ainda hoje, se concentrar nesse público e para melhor desenvolvimento e aprofundamento da mesma. Entretanto, no seu transcorrer, pude constatar a sua utilidade e aplicabilidade em todos os anos do Ensino Fundamental. Os referenciais teóricos aqui apresentados e a proposta didática são bastante pertinentes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no 6º ano como, por exemplo na abordagem da gênese do conhecimento histórico, na análise das fontes e formas de registro histórico em distintas sociedades e épocas e, no caso específico das fósseis, objetos da sequência didática, a origem humana e os processos de deslocamento e formação social. Aqui cabe pontuar o fato de um modo amplo, universal, os textos didáticos utilizarem a forma comum da língua portuguesa para designar a humanidade. Essa naturalidade dos sujeitos masculinos, também corroborada pelo discurso científico hegemônico androcêntrico, pode ser claramente percebida nas representações textuais e imagéticas nos materiais didáticos disponíveis a esse ano de escolaridade. Como exemplos cito os quadros da escala evolutiva do gênero Homo,

que nomeia a espécie humana, onde se tem o homem como parâmetro; a mesma representatividade nas figuras dos caçadores, coletores, agricultores e pastores. Muitas vezes as mulheres são representadas na divisão do trabalho em tarefas domésticas ou maternais.

À naturalização imposta ressaltamos aqui que desde o surgimento da humanidade os sujeitos e as sujeitas são os homens e as mulheres ou os grupos de homens e mulheres. Cabe aqui neste da reflexão teórica questionar como se deu o processo de silenciamento das mulheres e discutir a essencialidade e indispensabilidade de uma História das Mulheres. Para esta análise a obra de Gerda Lerner *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens* traz significativas contribuições ao debate teórico. Lerner aponta que para compreender as razões do silenciamento das mulheres é preciso retornar ao surgimento do patriarcado, uma criação histórica formada por homens e mulheres em um longo processo de quase 2.500 anos (c. 3100 - 600 a.C.). Na sua forma inicial o patriarcado apareceu como um Estado arcaico. A unidade básica de organização foi a família patriarcal, que expressaram e geram constantemente suas regras e valores. (LERNER, 2019, p. 261). Através dessa compreensão básica é possível defender que o conceito da universalidade da submissão feminina tem origem histórica. Lerner traça de forma precisa as variadas formas como o patriarcado aparece historicamente, suas variações e mudanças em sua estrutura e função e as adaptações que faz diante da pressão e demandas das mulheres uma das mais árduas demandas da História das Mulheres. É o patriarcado como realidade histórica e ideológica que promoveu e estabeleceu a naturalização do papel coadjuvante da mulher na história registrada. O patriarcado é aqui definido como:

a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições da sociedade e que as mulheres são privadas de acesso a esse poder. Mas não significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influência ou recursos. (LERNER, 2029, p. 290)

Ao historicizar o patriarcado Lerner chama a atenção sobre como a mulher participou na construção do sistema que a subjuga e, nesse sentido, ela busca responder como, quando e por que essa submissão feminina se concretizou e busca evidenciar historicamente o desenvolvimento de conceitos, símbolos e metáforas que foram sendo incorporadas nas relações patriarcais entre os gêneros.

Da mesma forma que as teóricas feministas citadas na fundamentação anterior do conceito de feminismo e da possibilidade de uma epistemologia feminista, Lerner também adverte que o oposto do patriarcado não é o matriarcado, ou a criação de mitos matriarcais

compensatórios empoderadores em que as mulheres seriam emancipadas. A hegemonia masculina não deve ser substituída pela feminina e ter na sujeita e categoria mulher a atribuição da representação de toda a humanidade. Realizar este movimento incorreria no risco de cair em uma falácia ginocêntrica, isto é, atribuir à mulher o caráter de sujeita universal. A partir dessa fundamental reflexão que propõe uma teoria feminista da história onde o parâmetro do que é o humano, a centralidade do mundo, não é o homem apenas, mas os homens e as mulheres, posto que a suposição básica sobre o passado seja a de que tanto homens quanto mulheres construíram a civilização em conjunto.

Prosseguindo no seu questionamento Lerner busca no período das sociedades pré-letradas o processo de participação feminina na construção do sistema patriarcal e o início da submissão feminina. A partir da análise das sociedades coletoras e suas necessidades, demonstra que no desenvolvimento da agricultura no Neolítico estão as bases da construção desse processo, uma vez que a revolução agrícola modificou as necessidades dessas sociedades. As necessidades econômicas das sociedades agricultoras motivaram a mudança na área da sexualidade das mulheres, suas capacidades e seus serviços sexuais e reprodutivos. Segundo a autora, essas sociedades agricultoras foram tomando consciência da necessidade da procriação para a manutenção da tribo e, como tal, da divisão do trabalho onde as mulheres deveriam preservar o cuidado com os filhos e os homens deveriam caçar para poder mantê-los. Esta explicação tradicionalista aceita a assimetria sexual, a atribuição de diferentes papéis para homens e mulheres nas sociedades humanas. A naturalidade dessa situação é evidenciada pela diferença sexual, funções biológicas diferenciadas que, conseqüentemente, determinaram a divisão sexual do trabalho. O surgimento da figura histórica do homem caçador corroborou com a ideia de superioridade masculina. A influência do pensamento da divisão sexual do trabalho baseada na influência biológica é tão intensa que Lerner vai apontar e criticar a aceitação parcial de Simone Beauvoir, na obra *O Segundo Sexo*, ao afirmar que a “excelência dos homens vem da caça e da guerra, como também do uso de ferramentas necessárias ao exercício de ambas” e, ainda citando Beauvoir, “foi essa divisão do trabalho a origem da desigualdade entre os sexos” (LERNER, 2019, p. 44 e 72). O trabalho da mulher seria imanente, isto é, preso ao trabalho diário, repetitivo e comum, ao contrário do homem cujo trabalho seria transcendente, isto é, marcado pela bravura, capacidade inventiva fabril e bélica, atividades próprias para a subsistência humana. Nesta busca da sobrevivência dos grupos sociais há a perpetuação de uma escolha que se tornou com o passar do tempo, obrigatória.

Lerner conclui que a primeira divisão sexual do trabalho, homens caçavam grandes animais e mulheres e crianças caçavam pequenos animais e coletavam alimentos, parece ter se originado da diferença biológica entre os sexos. Ela aponta que as sociedades adotaram variadas formas de estruturar a divisão do trabalho e que estas formas de organização eram funcionais, isto é, satisfatória tanto para homens quanto mulheres daquele grupo. Entretanto, para a autora esta explicação só é aplicável aos primeiros estágios do desenvolvimento humano. Essa explicação não naturaliza a divisão sexual do trabalho. Apesar de tanto homens quanto mulheres lutarem por necessidade de vencer a natureza e se perpetuar, a história da civilização mostra que as mulheres foram limitadas a atividades básicas em relação ao homem. Nesse caso, a dominação masculina é fenômeno histórico, pois surge de um fato biologicamente determinado e tornou-se uma estrutura criada e reforçada em termos culturais ao longo do tempo:

Há poucos fatos dos quais podemos ter certeza com base em evidências arqueológicas. Em algum momento durante a revolução da agricultura, sociedades relativamente igualitárias, com divisão sexual de trabalho baseada em necessidade biológica, deram espaço a sociedades mais estruturadas, nas quais eram comuns a propriedade privada e o comércio de mulheres com base no tabu do incesto e da exogamia [...] as sociedades mais complexas faziam a divisão do trabalho não mais em distinções biológicas, mas também em hierarquia e no poder de alguns homens sobre outros homens e sobre todas as mulheres [...] mudança que coincide com a formação de estados arcaicos” (LERNER, 2019, p. 84)

Com o desenvolvimento da agricultura as necessidades das sociedades de caçadores e coletores foram sendo mudadas. As concepções sobre a sexualidade das mulheres, sua capacidade reprodutiva e seus serviços sexuais foram sofrendo mudanças com o objetivo de atender a necessidade de produção agrícola. É neste processo que se estabelecem as trocas intertribais de mulheres como meio de mitigar conflitos e estabelecer alianças entre os grupos tribais mediante o casamento, mas também porque uma sociedade com mais mulheres poderia gerar mais filhos e poderia se valer deles para aumentar a produção e acumular excedentes. As mulheres passaram a ser compradas e trocadas em casamento para benefício das famílias patriarcais. Nesse sentido, afirma Lerner que a capacidade sexual e reprodutiva feminina foi transformada em mercadoria, um recurso em poder dos homens. É que todo esse processo antecede à formação da propriedade privada, a posse da terra e da sociedade de classes. Os Estados arcaicos, portanto, foram organizados em formato patriarcal com objetivo fundamental da permanência desse modelo. A dominância sobre as mulheres de seu próprio grupo foi o meio pelo qual os homens aprenderam a dominar e a hierarquizar as suas relações com outras pessoas. A escravização das mulheres dos grupos dominados institucionaliza a escravidão como um todo:

Em toda a sociedade conhecida, as mulheres das tribos conquistadas eram escravizadas primeiro, enquanto os homens eram mortos. Somente depois que os homens aprenderam a como escravizar as mulheres dos grupos que podiam ser definidos como estranhos é que eles aprenderam a escravizar os homens desses grupos e, em seguida, grupos subordinados em sua própria sociedade. (LERNER, 2019, p. 262)

Aqui é apontado o caráter precedente da combinação da escravidão feminina com o racismo e o machismo na formação das classes e opressão de classes. Essas diferenças foram expressas e constituídas em termos patriarcais. As definições de papéis sociais entre homens e mulheres pelo gênero se estabelecem nesse processo.

A proposta tradicional que, inicialmente, procura responder como se deu esse processo, fundamenta a naturalização e universalização masculina através do princípio religioso judaico-cristão que afirma que a mulher deva ser submissa ao homem por ter sido criada pela divindade posterior a este. Esse pressuposto seria a base da assimetria entre homens e mulheres e a divisão sexual do trabalho na compreensão religiosa prevalente no mundo ocidental. A partir do século XIX o argumento religioso perde força, entretanto a resiliência e a capacidade de adaptação desse arrazoado se evidenciam ao incorporar argumentos científicos baseados nas teorias darwinistas para justificar o patriarcado definindo o papel das mulheres através das condições biológicas femininas e suas especificidades tais como menstruação, gestação, maternidade entre outras condições que as colocam em posição de inferioridade e incapacitação, tornando-as assim, de fato, tidas como inferiores. Ao argumento científico soma-se o argumento sociológico como um desdobramento lógico e natural ao afirmar que os comportamentos adaptáveis dos seres humanos contribuem para a sobrevivência do grupo, inclusive a divisão social do trabalho onde as funções das mulheres, o criar filhos, se torna uma vantagem evolutiva. Comportamento este que, de alguma forma torna-se parte da herança genética humana. Neste ponto da nossa reflexão faz-se necessário realizar uma contextualização, pois os seres humanos modernos não vivem mais no estado natural, ou seja, inventaram e aperfeiçoaram a cultura, transformando o mundo à sua volta. Uma vez o mundo tendo sido mudado e ainda estar em processo de mutação, qual a razão de ainda se pensar a mulher, seus papéis e atribuições com as mesmas normas do Neolítico onde ela servia à espécie por meio da biologia? Continuar pensando assim seria desconsiderar a história e não perceber que estas diferenças longe de serem naturais, são fruto das intervenções culturais, um valor atribuído pela cultura, um produto cultural e nos mostram que os atributos sexuais são fatos biológicos. Entretanto, gênero é um produto de um processo histórico, uma construção social

Gênero é a definição cultural do comportamento definido como apropriado aos sexos em determinada sociedade de uma época específica. Gênero é um conjunto de papéis culturais; portanto, é um produto cultural que varia ao longo do tempo (LERNER, 2019, p. 289)

O patriarcado sendo uma criação histórica, um constructo histórico, formado por homens e mulheres em um longo processo de quase 2.500 anos até ser concluído, teve como unidade básica a família patriarcal. De acordo com Lerner, ele só pode funcionar com a cooperação das mulheres. São vários os fatores que asseguram essa cooperação, tais como: doutrinação de gênero, carência educacional, discriminação no acesso a recursos econômicos e a negação às mulheres do conhecimento da própria história. Esses fatores apontados desafiam grandemente este trabalho que visa disponibilizar uma alternativa didática de estudo da história das mulheres capaz de criar uma consciência feminista nas meninas e meninos do 6º ano do Ensino fundamental.

Neste ponto de nossa reflexão se faz necessário um aprofundamento nas contribuições de Simone de Beauvoir em sua obra *O segundo sexo*. Nesse livro a autora busca contestar a ideia de que as mulheres seriam representantes de um segundo sexo, ou seja, que estão relegadas a um lugar subalterno, quando pensadas de modo relacionadas ao masculino. Também objetiva demonstrar alguns processos históricos e sociais que contribuíram para naturalizar essa concepção relativa às mulheres. Na parte inicial de sua obra, cujo título é *Destino*, ela realiza sua análise através dos pontos de vista biológico, psicanalítico e do materialismo histórico e busca mostrar que não recai sobre a mulher um destino fisiológico, psicológico ou econômico, ou seja, que estes campos não essencializam ou justificam a essencialização da dominação e submissão feminina. Mostra o quanto a concepção de feminilidade não passa de uma construção social e histórica que acaba por definir a mulher, sua função social e seu espaço na sociedade. Uma vez que Beauvoir aponta o malogro dos argumentos fisiológico, psicológico, psicanalítico e materialista dialético em fornecer soluções para o problema da dominação masculina, ela passa a focar a questão no aspecto da alteridade - do mesmo e do outro. O mesmo é o sujeito que define a si mesmo e o outro é o seu negativo, sua oposição, aquele que é diferente:

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo [...] ela não é senão aquilo que o homem deseja que seja, daí dizer-se o 'sexo' para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele a fêmea é o sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1960, p. 10)

Beauvoir desenvolve a categoria do Outro destacando a sua originalidade e consciência; de acordo com seu argumento, a dualidade do mesmo e do outro é encontrada nas mais primitivas sociedades e mitologias, sendo a alteridade uma categoria fundamental do pensamento humano. O sujeito que é afirmado como essencial, opondo-se ao outro, é o homem branco, heterossexual, burguês, proprietário, é aquele que tem direitos, é aquele que nasce livre e igual. A identidade feminina é definida como o Outro diante desse padrão do mesmo, da identidade masculina. Então o que seria uma mulher nessa humanidade pertencente ao homem em que o tipo humano absoluto, universal, é masculino? Beauvoir busca na metáfora da eletricidade uma resposta a esse questionamento:

A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo vir o sentido geral da palavra homo. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. (BEAUVOIR, 1960, p. 9)

Como apresentado na argumentação teórica sobre o feminismo e as epistemologias feministas as críticas feministas aos padrões de construção dos saberes baseado em argumentos, estruturas e sujeitos que reproduzem as relações de dominação é que me leva ao uso da categoria do Outro de Beauvoir como uma possível epistemologia feminista nesta pesquisa e produção de uma narrativa histórica na sequência didática proposta. Ao apontar a alteridade levanta a problemática da não aceitação do outro, da diferença e a sua legitimidade. Nesse sentido todo/a aquele/a que é diferente deva ser dominado/a. O indígena e o negro podem ser escravizados por serem diferentes; o operário pode ser explorado por ser diferente e a mulher pode ser dominada e subalternizada. A categoria do outro beauvoiriana, então, é fundamentada na perspectiva que o homem tem da mulher baseada na submissão e dominação. Uma vez que ele não a define em si mesma, mas em relação ao próprio homem, é lhe confiado um papel de submissão.

Ao contrapor o pensamento beauvoiriano com o de Lerner destaco a concordância da abordagem de ambas ao apontar o patriarcado como construção histórica da hegemonia e alteridade e o seu “triunfo não se consolidando como ou o resultado de uma revolução violenta, mas que desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos” (BEAUVOIR, 1960, p. 97). Convergem também ao afirmarem que no passado os registros históricos foram escritos e interpretados por homens e concentraram-se, sobretudo nas realizações e intenções dos homens, isto é, “toda a história das mulheres foi feita pelos homens” (BEAUVOIR, 1960, p. 167). Entretanto, em relação ao apagamento

feminino da história pontua a discordância crítica ao fato de ter Beauvoir se concentrado no produto final histórico do desenvolvimento do mesmo apontado o caráter transcendente do homem, como agente da história e a mulher, uma vez imanente, ausente e alienada da mesma. Para Lerner a análise beauvoiriana ignorou a história ao afirmar que as mulheres “não têm o próprio passado, a própria história e a própria religião” (BEAUVOIR, 1960, p.13). No que tange ao fato de a mulher não ter transcendido, na ótica beauvoiriana, Lerner até concorda se esta transcendência significar a definição e a interpretação do conhecimento humana, mas não o fato de as mulheres não terem tido uma história. Ao mito de que as mulheres estão à margem da criação da história e da civilização contrapõe duas décadas de estudo da História das Mulheres e o desvelamento de suas histórias por meio de um número significativo de fontes históricas, processo este ainda em andamento. Apesar de sua discordância, Lerner pontua que a generalização errônea de Beauvoir se baseou nos estudos históricos androcêntricos que estavam a sua disposição na época em que escreveu seu livro.

Neste ponto da discussão teórica é pertinente trazer de volta ao debate as reflexões de Grada Kilomba na obra *Memórias da Plantação*, em que a autora vê a questão da alteridade de forma mais sintomática na pessoa da mulher negra. Kilomba discorda da categoria do Outro de Beauvoir, que aponta a mulher em um lugar sempre de subordinação, como um outro absoluto, e sem reciprocidade com o homem. Desse modo a categoria beauvariana se aplicaria a uma única forma de ser mulher: mulher branca. Então, onde se encaixaria a mulher negra nessa categoria? Ao aprofundar a sua análise ela vai afirmar que a mulher negra não se enquadra justamente por ser mulher e ser negra, desta forma sendo colocada em um local de difícil reciprocidade:

Nesse esquema a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma [...] mulheres brancas têm um oscilante *status*, enquanto si mesmas e enquanto o 'outro' do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem posição de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, no entanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função do 'outro' do outro". (KILOMBA, 2012 p. 12)

Segundo Kilomba há uma reciprocidade entre a mulher branca e o homem branco e entre a mulher branca e o homem negro, um “*status* oscilante”, que pode permitir que a mulher branca em determinadas situações se coloque como sujeitas e até o homem negro também pode o ser também. O mesmo não se dá com a mulher negra que ocupar um lugar de dupla carência por não ser nem branca e nem homem, representando assim, uma carência dupla ou dupla alteridade de ser o outro do homem e ser o outro do branco. Nessa “lógica excludente não sendo nem branca e nem homem, a mulher negra exerce a função de o ‘outro’

do outro”. Sendo a antítese da branquitude e da masculinidade, a mulher negra é colocada em uma posição muito difícil na sociedade branca, um *locus* especial de subalternidade, que a torna mais ainda marginalizada, subjugada e subalterna.

Temos afirmado ao longo desta reflexão teórica que o desenvolvimento da escrita da história foi marcado pelo androcentrismo, onde a agência feminina foi apagada da escrita da história. Tomando como aporte o conceito de Kilomba (2012) na análise do apagamento histórico feminino, podemos perceber que o apagamento da mulher negra é ainda maior nos registros da história. Da mesma forma dentro do desenvolvimento histórico do movimento feminista, a mulher negra teve de pleitear o seu lugar como sujeito político. Um exemplo histórico dessa luta é Sojourner Truth - afro-americana abolicionista, escritora e ativista dos direitos da mulher. No meado do século XIX, mais precisamente em 1851, em uma convenção de mulheres no estado norte americano de Ohio foi a única mulher a responder aos ataques de um branco que inviabilizava o voto feminino baseado em uma pretensa fragilidade feminina. Truth já apontava em seu famoso discurso - “Eu não sou uma mulher” - a luta das mulheres negras para serem sujeitas políticas em uma fala contra hegemônica. Ao repetir em seu discurso a sua pergunta “Não sou eu uma mulher?” Colocando-se como mulher escravizada, mostrou o seu trabalho como um contraponto à fragilidade feminina. Sua fala também apontava a exclusão das mulheres negras no sentido conferido à categoria mulher. Este dilema que no futuro o feminismo hegemônico viria enfrentar ao universalizar a mulher e o próprio caráter universalizante de nomearmos o movimento no singular. Ao trazer a história do discurso de Truth no desenvolvimento histórico dos feminismos, pode-se inferir a resistência ao caráter universal da categoria mulher, a presença da agência resistente e produtiva das feministas negras, bem como o debate de se perceber as várias possibilidades de ser sujeita mulher e abdicar ao universalismo da categoria mulher e se falar de mulheres levando em conta outras intersecções como raça, classe, orientação sexual, identidade de gênero. Às variadas possibilidades de ser sujeitas mulheres, seguem-se as variadas possibilidades de feminismos. Apesar de a interseccionalidade se apresentar como uma potente ferramenta metodológica, entretanto, para os objetivos e fim dessa pesquisa não me valerei dela, mas sua utilidade aponta para futuro aprofundamento das pesquisas no campo das epistemologias feministas.

Ao longo deste capítulo realizamos um movimento reflexivo teórico no campo dos estudos feministas e a possibilidade de se pensar em uma epistemologia feminista como forma específica de conhecimento. Nesse sentido os estudos de gênero possibilitam a

compreensão das origens e os traços históricos que as relações de gênero adquiriram ao longo do tempo e espaço. Buscamos questionar a concepção do caráter universal atribuído ao homem como o sujeito da história humana e fundamentamos a invisibilização e apagamento das mulheres na história no patriarcado como realidade histórica e ideológica. Concluímos que tanto as mulheres, como os homens, tiveram agência na história e os estudos feministas e a história das Mulheres e os feminismos apontam para o motivo pelo qual demoraram tanto a serem ouvidas.

Esta pesquisa em seus referenciais teóricos e proposição pedagógica final apontam para o fato de que é necessário escutar as mulheres, uma vez que tiveram suas vozes silenciadas, através de uma narrativa alternativa, de outro ponto de partida, uma história das mulheres como o centro da análise. Este movimento contra hegemônico rompe o perigo de se ouvir uma voz única, uma única história; a história daquele que sempre falou e silenciou o Outro. Djamila Ribeiro em sua obra *Lugar de fala* desenvolve o conceito de lugar de fala a partir da defesa da “necessidade de escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar” (RIBEIRO, 2020, p. 78). Refutar a historiografia tradicional universalista e androcêntrica está, então, em consonância com esse conceito desenvolvido pela autora uma vez que rompe com a voz única trazendo novas narrativas à escrita e ensino da história, ou seja:

As narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do Outro serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer em um lugar confortável e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses outros permanecem silenciados” (RIBEIRO, 2020, p. 79)

A ideia do lugar de fala tem como objetivo oferecer visibilidade a sujeitos e sujeitas cujos pensamentos foram desconsiderados durante muito tempo. A quebra do discurso único, androcêntrico deve promover a multiplicidade de vozes históricas e rompimento com as pretensões de universalidade. Nesse sentido, seguindo as lógicas dos referenciais teóricos utilizados nessa reflexão, o conceito de lugar de fala também refuta o conceito universal de mulher e outras identidades.

Para finalizar pontuo que a análise reflexiva efetuada nessa pesquisa, promoveu um movimento da percepção do meu próprio lugar de fala. Djamila Ribeiro aponta que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2020, p. 69). Na introdução me situei enquanto professor de redes públicas de ensino, com décadas de exercício do magistério, homem de meia idade e que por conta da entrada no

curso de mestrado e cursando a disciplina Gênero e Ensino de História, foi desafiado à mudança e transformação em sua docência. Isto é, eu também tenho meu lugar de fala, enquanto professor, pesquisador que assumiu um lugar de escuta para o desenvolvimento da prática docente proposta como proposição didática final dessa pesquisa, o que abordo no próximo capítulo onde apresento a sequência didática proposta e uma análise do seu desenvolvimento em sala de aula.

### 3 ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ALTERNATIVA: METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

#### 3.1 A transversalidade no ensino de História

Não é uma tarefa simples, porém desafiadora, utilizar gênero como categoria no campo do ensino de história para o 6º ano do Ensino Fundamental. A diversidade de gênero não costuma ser comumente contemplada nos currículos de história, tampouco é constituinte de conteúdos convencionais do ensino nessa disciplina e nos últimos tempos tem sido alvo da oposição de grupos conservadores como o ESP. Essa ausência por si só já representa um desafio significativo, pois requer uma grande mobilização por parte dos professores que se dispõem a trabalhar com as questões de gênero. Por outro lado, a tentativa de abordar os conteúdos tradicionais sob a categoria de gênero esbarra nos limites do modelo disciplinar e compartimentado do saber na estrutura escolar. Levando em consideração essas dificuldades, parece-nos que esse tipo de iniciativa encontra meios mais propícios de execução em abordagens alternativas a esse modelo, como a da transversalidade. Procurarei, ao preconizar o trabalho com gênero, expandir os objetivos específicos da disciplina história como meio potente do trabalho pedagógico.

Deve-se buscar uma transformação pedagógica onde o papel do professor supere a compreensão e prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos. Ou seja, com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade do aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender” (NETO, 2003, p. 62).

Constitui-se, então um dos grandes desafios da presente pesquisa a tentativa de encontrar interseções e relações possíveis entre a área de ensino de história em seu caráter disciplinar e os estudos de gênero.

Tendo historicizado o desenvolvimento das epistemologias feministas no capítulo 2 desta pesquisa, pude destacar que a reflexão em torno do conceito de gênero e de sua aplicabilidade ganhou ainda mais amplitude a partir de novas elaborações, feitas nas últimas duas décadas, surgidas do diálogo de acadêmicas feministas com seus respectivos campos de conhecimento. Constata-se um panorama bastante útil da utilização da categoria de gênero no

Brasil a partir das reflexões teóricas desse campo de pesquisa. Como visto, Joan Scott (1995, p. 86) apresenta a definição de gênero em duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Segundo essa autora a historiografia não se restringe apenas em registrar as relações de gênero, mas é igualmente uma das responsáveis pela produção da diferença sexual.

Uma vez que não é neutra, a narrativa historiográfica constrói o gênero no presente ao selecionar, relatar e analisar fatos em que apenas homens estão envolvidos. É neste ponto que o ensino de história, os parâmetros da BNCC e os estudos de gênero têm sua interseção e possíveis relações: a preparação da sequência didática. A proposta é escrever uma história que não privilegie apenas os homens. Uma narrativa histórica que não contribua com as relações de gênero e, por conseguinte, com a manutenção das desigualdades entre homens e mulheres e o apagamento destas na História.

### **3.2 A aula e o ensino de história como forma alternativa de criar novas narrativas históricas**

A aula é um evento único, mesmo que dentro de uma rotina. Requer planejamento e escrita, mas é sempre um momento de hesitação por ser um local de experiência e fluxo de saberes, memórias, narrativas e histórias e de acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente (MULLET, 2018, p. 21). Tal hesitação se potencializa diante da sensibilidade da aplicação dos componentes curriculares propostos na atividade didática sob a categoria de gênero, da própria abertura e dos desdobramentos que esta abordagem pode assumir, de todo o contexto de embates de narrativas em seu bojo e das próprias características do público-alvo: os alunos e as alunas do 6º ano.

Para a elaboração e escrita das propostas da atividade didática me fundamentei nos pensamentos do professor Nilton Pereira Mullet junto a sua proposta de decolonidade do tempo, com uma narrativa histórica enviesada de gênero e a proposta de um artesanato docente na elaboração da aula de história como o proposto pela professora Helenice Rocha.

Nilton Mullet (2018) propõe um debate a partir da discussão teórica sobre as relações entre a aula de História, o ensino de História e a colonialidade do tempo. Sua problematização parte do pensamento decolonial. Mullet afirma que a aula de história é “um complexo por onde transitam saberes, memórias, fazeres, narrativas e Histórias, que permitem o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente”, ou seja: a aula é um lugar de experiência.

Convém ressaltar que decolonialidade é um esforço teórico-metodológico que busca romper com as heranças do processo colonial que se viveu com a ocupação metropolitana europeia. Desenvolvido inicialmente por Aníbal Quijano, ao estabelecer o conceito de colonialidade do poder, afirma que ele é um:

Novo padrão de poder mundial, que teria emergido no colonialismo europeu dos séculos XV e XVI e se estende aos dias de hoje. Esse poder consiste no estabelecimento de uma hierarquia entre povos, em caráter mundial, determinando relações de trabalho, de saber e de poder fundamentadas na categoria de raça (QUIJANO, 2014)

Como podemos ver é, basicamente, a constatação de que as relações de colonialidade nas esferas econômicas e políticas não se findaram com a destruição do colonialismo: apesar de não mais estar em uma relação político-econômica com o colonizador, os povos colonizados vivem as consequências do colonialismo moderno. Essa relação e persistência são apontadas por Françoise Vergès ao afirmar que “a colonização é um acontecimento/período, e o colonialismo é um processo/movimento, um movimento social total cuja perpetuação se explica pela persistência das formações dessas sequências” (VERGÈS, 2020, p.33). Embora o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobreviveu ao fim do colonialismo e se estende para os âmbitos do saber e do ser, para além do âmbito do poder. Sendo essa a sua tripla dimensão. O pensamento decolonial afirma que a Modernidade está intrinsecamente ligada à experiência colonial e que não poderia haver um sistema mundo capitalista moderno, sem as Américas (QUIJANO e WALESTEIN, 1992).

O conceito de colonialidade do ser desenvolvido por Maldonado-Torres aborda os efeitos desta na experiência vivida dos sujeitos subalternos. A colonialidade do poder inventa o outro baseado na ideia de raça, de superioridade e de pureza de sangue da raça branca e, assim, constrói a diferença. Raça seria então, uma categoria mental da modernidade e o racismo seria um dos efeitos da colonialidade.

O eurocentrismo também é a lógica que fundamenta a colonialidade do saber, é a perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental,

antes de meados do século XVI, e que nos séculos seguintes se tornou hegemônica, percorrendo o mesmo fluxo de domínio da Europa burguesa (BALLESTRIM, 2013, p.103).

A decolonialidade é um esforço teórico, prático, político e epistemológico que visa romper a lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Faz-se necessária, pois respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente em vários aspectos de nossa experiência, inclusive nos manuais de aprendizagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131). É nessa lógica apontada por Maldonado-Torres que Mullet segue ao apontar a relação colonialidade-temporalidade afirmando que a colonialidade faz com que a temporalidade crie formas específicas de contar e medir o tempo que foram naturalizadas; faz supor, em uma perspectiva evolucionista, que o presente seja o ápice do processo, além de, como vimos, construir a diferença e a hierarquia de poderes. Para Mullet o professor deve, ao se preparar e desenvolver a aula de História, ser tomado de hesitação, isto é, uma posição de dúvida quanto à “colonialidade do tempo e suas ficções”, de outro modo, as formas e as representações específicas e particulares, relacionadas à forma narrativa moderna, iluminista, teleológica, evolucionista e eurocêntrica” (MULLET, 2018, p. 27) e que a mesma deverá ser exercida, experimentada, em uma aula de História.

Mullet entende o ensino de história e a aula de História como um lugar de encontro com o pensamento decolonizado. Isto implica um questionamento do padrão universal como natural e que desconsidera o outro e sua subjetividade e o tem como errado, em falta ou que precisa se adequar. Pelo contrário, ir ao encontro do outro, das suas próprias especificidades: temporalidades, saberes, práticas e narrativas.

Essa ação é capaz de levar o docente a pensar sua aula como uma possibilidade de rompimento com a colonialidade do tempo, ou seja, as:

(...) formas de representar o tempo específicas e particulares, relacionadas à forma narrativa moderna, iluminista, teleológica, evolucionista e eurocêntrica” quando este se desloca e se dessubjetiva em relação aos modos cristalizados de perceber, medir e experimentar o tempo (MULLET, 2018, p.23).

A essa aula de História que rompe com a colonialidade do tempo, Mullet chama de aula de História como caos, ao se apropriar do conceito de Caos de Nietzsche, o caráter geral da natureza em que a ordem, a divisão, a forma, a beleza e a sabedoria estão ausentes e permitem a criação, o desvio. Nesse sentido, a possibilidade de desconstrução da maneira de pensar a temporalidade em uma aula de História para além da matriz europeia e que rompa

com conceitos próprios desta forma de pensamento, tais como a linearidade, a evolução e a acumulação. A elaboração e a forma diferenciada de criar relações com o passado,

que pretendemos é que quando há, numa aula de História, o malogro da narrativa, se torna possível um flerte dessa aula com o Caos, como o Fora, quando ocorre uma indefinição insuportável das coisas ditas, das histórias contadas e das narrativas apresentadas, permitindo uma fuga em relação à temporalidade eurocentrada. (MULLET, 2018, p.27)

Mullet propõe que a aula de História, apesar de ser um lugar privilegiado da narrativa, seja um momento de experimentação de um corte temporal, que “malogre” a própria narrativa proposta, ou seja, que fuja da temporalidade eurocentrada e que se abra para o inesperado e o surpreendente, tal como uma aventura, um jogo onde os sabores do tempo são experimentados.

O ensino e a aula de história proporcionam, então, um encontro com o pensamento decolonizado ao propor uma narrativa que dá sentido ao passado, permite a construção dos conceitos históricos, dialoga criativamente com outros campos de saberes e práticas e que vivencia novos modos de perceber, medir e experienciar o tempo.

Seguindo a perspectiva do pensamento decolonizado no ensino de História, Larissa Costard propõe:

Questionar que histórias e que mulheres estão presentes na construção do saber escolar, e especialmente que aportes podemos mobilizar para pensar currículos que rompam com uma história única das mulheres, ou seu apagamento nas narrativas da história escolar” (COSTARD, p. 159)

Ao analisar e questionar a relação entre gênero, currículo e ensino de História, Costard aponta que o currículo como texto e narrativa, reflete relações historicamente situadas de poder na construção que envolve o processo de ensino-aprendizado. A autora se vale do conceito de colonialidade de gênero da filósofa argentina Maria Lugones e o da interculturalidade em um currículo decolonial, de Catherine Walsh, para propor um currículo enviesado de gênero e que proporcione uma escrita escolar da história com enorme potência de diversidade, crítica e abertura para outras histórias (COSTARD, 2017, p. 159).

Desse modo, a intervenção pedagógica produzida como fruto da reflexão esboçada anteriormente será desenvolvida em forma de uma sequência didática. Esta alternativa de planejamento se apresenta como bem interessante e articulada para o ensino de história (ROCHA, 2015). Helenice Rocha, no artigo *Aula de História: evento, ideia e escrita*, assinala o valor da sequência didática, a qual ela denomina problematizadora, para o ordenamento da narrativa, da estruturação didática e da visibilidade das estratégias desenvolvidas em aula.

A sequência didática problematizadora é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizado ao longo de um período delimitado [...] a sequência didática se diferencia de projetos e se aproxima, como concepção, das antigas unidades temáticas, pela sua vinculação com determinado conteúdo [...] A sequência didática problematizadora, organizada em torno de um tema e de uma questão, também confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão (ROCHA, 2015, p.92)

Helenice Rocha advoga que a aula de história se constitui em práticas de letramento, visto que sua propagação se veicula via leitura, escrita e em práticas oralizadas do escrito. Ela parte das discussões de Peter Lee sobre *literacy* tomada por ela como *letramento* em português falado no Brasil. O letramento histórico atua na constituição do conhecimento histórico do aluno, permitindo que as alunas e os alunos construam interpretações do passado com sofisticação crescente.

Para essa autora o ensino de história acontece quando a linguagem e o conhecimento históricos estão juntos, conectados, uma vez que um não existe sem o outro, são os eixos desse letramento. Ao ensinar, o professor explica, narra, mostra, pede para ler, narra o passado de forma que esse conhecimento se concretize em linguagens. Por conseguinte, a proposta de letramento histórico escolar de Helenice Rocha se dá em diferentes dimensões, a saber: a dimensão do tempo; a dimensão da narrativa; a dimensão dos conceitos e a dimensão dos procedimentos. Para a autora, essas dimensões não são etapistas e o desafio do professor de História ao se propor dar continuidade ao letramento e, em especial, ao letramento disciplinar histórico, precisará desenvolver e contemplar essas dimensões em suas aulas. Ao propor a elaboração da sequência didática e defender o letramento histórico em várias dimensões, Rocha aponta para o fato de que nestas propostas, o professor é extremamente atuante no planejamento, exigindo dele um investimento no artesanato docente.

Portanto, na elaboração do produto final desta pesquisa, esse artesanato docente se articula com a decolonialidade do tempo de Mullet em uma história das mulheres alternativa, com pitadas de pedagogia crítica feminista para o desenvolvimento de uma proposição didática de história, que é uma sequência didática ancorada na proposta de letramento histórico.

### 3.3 Sequência Didática e suas possibilidades para as aulas de história

Uma aula de história que seja realizada de forma adequada necessita planejamento. Planejar uma aula de História não mobiliza apenas a técnica do professor ou da professora, mas toda a sua formação. Segundo Tardiff (2002, p. 36), mobiliza-se “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A preparação e o desenvolvimento da sequência didática com seus referenciais historiográficos, pedagógicos e a seleção de conteúdos no intuito de atingir os objetivos de ensino e aprendizados mobilizam esses saberes em um artesanato docente. Toda a preparação será concretizada na aula de história. Segundo Helenice Rocha a aula é um evento singular e rotineiro, habitada pelas ideias de quem a concebe e realiza e pela escrita de seu planejamento:

Assim, uma aula é um evento, em sua singularidade, e uma rotina, por tudo o que se repetirá ao longo do ano, em outros tantos eventos. Visando o singular e o rotineiro, a aula requer um planejamento por parte do docente que a realizará junto com seus alunos. É o professor que vai estabelecer margens ao imponderável, administrando a interação com a turma, o período da aula e os conteúdos a serem ministrados e aprendidos. E essa administração envolve planejamento e replanejamento. (ROCHA, 2015, p. 85)

O planejamento de sequências didáticas, então, contemplaria o caráter singular da aula de história não apenas como evento único, mas também em seu aspecto rotineiro, na repetição das tarefas docentes e discentes ao longo do ano letivo.

Para Antoni Zabala (1998, p. 53), a sequência didática pode ser caracterizada como “uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”. Surge como uma alternativa ao modelo de aula caracterizado pela centralidade na exposição oral do professor ou da professora e na postura passiva dos/das estudantes. O autor defende que as formas de ordenação e articulação entre os tipos de atividades propostas (textos, estudos dirigidos, uso de audiovisual etc.), são o que definiriam a particularidade dessa proposta pedagógica (ZABALA, 1998).

A metodologia de ensino por meio de sequências didáticas na esfera disciplinar se torna popular no Brasil, de acordo com Denise Araújo (2013), a partir do campo do ensino de Letras (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Na coleção *Sequências Didáticas para*

*o Oral e a Escrita*, define-se sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As sequências didáticas, no campo específico da história escolar, surgem como uma alternativa de planejamento em contraposição ao modelo hegemônico da aula expositiva: focada especialmente nos conteúdos factuais e na qual prevalece uma organização cronológica da narrativa histórica. Segundo Helenice Rocha (2015, p. 93) “é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado”. Recorrer a esse tipo de organização das atividades de ensino, segundo a autora, apresentaria diversas qualidades no planejamento das aulas de história:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.;
3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula. (ROCHA, 2015, p. 92)

Segundo Helenice Rocha, para que o ensino da História aconteça, a linguagem e o conhecimento histórico devem estar inarredavelmente amarrados. Linguagem e conhecimento histórico não existem um sem o outro. É em linguagem que o conhecimento histórico se constitui para as alunas e os alunos. Quando a professora ou o professor explica, aponta os fatos históricos e seus aspectos conjunturais e estruturais, quando produz um texto ou pede para que o aluno leia um ou narre o passado ela/e o faz em linguagem, que necessita ser concretizada na aula de história (ROCHA, 2020).

Em suas pesquisas no campo da Linguagem e o do Ensino de História a autora busca demonstrar a relação entre linguagem e conhecimento no letramento escolar. Apropria-se do termo utilizado por Peter Lee, em inglês, *literacy* - *literacia*. No português falado em Portugal utiliza-se a palavra *literacia*, já no português falado no Brasil, a autora utiliza o termo *letramento*.

O letramento está inserido tanto em um processo amplo de inserção nas culturas escritas e suas realizações, como no processo de escolarização. O letramento escolar se dá em um ambiente distinto da família. É na escola, em suas vivências, que os aprendizados de ler e escrever são experienciados, tarefas inerentes ao ofício de aluno/a são desenvolvidas possibilitando, assim, o aprendizado da leitura e da escrita. Ainda de acordo com a autora, é na escola que o letramento ganha determinadas especificidades. O letramento escolar possui níveis de especialização indo do letramento básico, passando pelo intermediário até chegar no disciplinar (SHANAHAM, T.; SHANAHAM, C., 2008) que, por sua vez, é a fluência cada vez mais sofisticada em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever.

No que se refere ao letramento histórico, a autora prossegue afirmando que este também está sujeito às perspectivas do letramento no aspecto amplo, quanto ao inserido no espaço escolar. Entretanto, pontua que o ensino escolar de história ambiciona chegar a resultados, possui expectativas de ensino-aprendizado e é, em decorrência disso, um processo pedagógico (ROCHA, 2020).

Helenice Rocha compartilha a proposta do letramento em diferentes dimensões, para apresentar a proposição de letramento histórico que,

se sustenta em dois eixos e quatro dimensões do letramento histórico escolar, constituindo a formação histórica a partir da escola. Imaginemos quatro dimensões semi-independentes e interrelacionadas: as dimensões temporal, conceitual, narrativa e procedimental. O predomínio absoluto de uma dessas dimensões desequilibra o edifício da formação histórica, contribuindo parcialmente para que os alunos pensem historicamente e se situem no tempo presente, na relação com o passado e futuros possíveis (ROCHA, 2020, p. 289).

Ao utilizar o modelo de sequência didática no ensino de História para o 6º ano, intento um possível letramento histórico dos/as alunos/as. Esse ano de escolaridade, ano inicial do segundo segmento do Ensino Fundamental, tem em sua organização curricular variados componentes curriculares. O caráter disciplinar da História iniciado nesse segmento não só favorece, mas torna necessário o letramento disciplinar histórico. Não raro, os/as professores/as de História se deparam, também, com o desafio de inserir esse segmento na cultura escrita. O uso da categoria de análise de gênero em sua elaboração, desenvolvimento e produção de narrativas históricas, seus registros orais, visuais e escritos potencializam o intento acima exposto.

A proposta é que tal letramento seja constituído pela combinação intencional de temas dessas dimensões temporal, conceitual, narrativa e procedimental, considerando seus dois eixos: linguagem e conhecimento histórico.

A utilização do modelo de sequência didática no ensino de História amplia a abrangência dos conteúdos de aprendizagem ao integrar as quatro dimensões dos saberes a serem ensinados, que geralmente é pressuposto pelas professoras e professores no cotidiano das aulas (ROCHA, 2015). Estes/as têm papel central nessa proposta de planejamento da atividade didática e no processo de ensino-aprendizagem. Sem a participação, mediação e orientação docente a sequência didática simplesmente não funcionaria, uma vez que a existência de um planejamento didático global e prévio se faz necessária e essencial para o seu funcionamento. Por outro lado, a agência do/a aluno/a é esperada, o seu envolvimento, a tomada para si da problematização apresentada, assumir uma atitude historiadora no sentido de questionar e desvendar e a alternância da busca e apresentação de informações e conhecimentos com o professor de modo responsável e cada vez mais competente (ROCHA, 2015).

Cabe aqui pontuar que as diferentes dimensões não são etapistas, isto é, em etapas. Não se desenvolve ou alcança uma para depois partir para outra. Por outro lado, é necessário buscar contemplá-las na elaboração e desenvolvimento da sequência didática. Como fazê-lo? Uma vez que o professor pauta bastante a sua fala na escrita e esta faz parte do letramento, caberá ao professor fazer uso do material escrito objetivando o letramento. Por mais difíceis que sejam, as narrativas precisam ser conhecidas pelos/as alunos/as e fazem parte do letramento histórico deles/as aprender a ler o texto, de variados gêneros literários. Nesse propósito, além do texto base da atividade, utilizarei como textos complementares variados tipos de narrativas: entrevista, jornalística, história infanto-juvenil, noticiário de telejornal, material de divulgação científica, infográfico, entre outras. A leitura será direcionada, pois não é ler pelo ler, mas ler para encontrar alguma coisa, para aprender a pensar historicamente.

Uma vez que boa parte dos saberes históricos escolares se encontra estruturado e disponível em diversas mídias e suportes digitais e analógicos, é razoável supor que os/as estudantes possam acessá-la não apenas a partir da exposição oral dos/as docentes e de seus textos, mas também por meio de pesquisas e atividades mais autônomas e interativas. Nesse propósito utilizarei como alternativas para aprofundar o conhecimento histórico, imagens, postagens em redes sociais, áudios e vídeos, por exemplo, a partir de diferentes suportes, tais como noticiário de telejornal, desenho animado, divulgação científica entre outros. É apropriado aqui estender o termo letramento ao letramento do olhar, ao letramento do ouvir e ao letramento do olhar e do ouvir.

Contemplar temas nas diferentes dimensões considerando os seus dois eixos do edifício da formação histórica– linguagem e conhecimento –possibilita o letramento histórico e contribui plenamente para que os/as alunos/as se situem no tempo presente, na relação com o passado e futuros possíveis.

### **3.4 Proposição didática final: uma sequência didática alternativa para o ensino de história no 6º ano do Ensino Fundamental**

Esta pesquisa tem como um dos seus objetivos a produção de um trabalho (produto) final que possa ser analisado e utilizado por outros profissionais da área de ensino de história. Por essa razão, esse material é constituído por uma parte crítica-analítica e também pela proposição de um produto educacional. É de livre escolha do pesquisador, o formato do produto e esse pode assumir a configuração de texto dissertativo, material didático, jogos, oficinas, blogs etc. Sendo assim, o produto final dessa pesquisa é uma sequência didática cujo título é “Lucy e Luzia: as fósseis falam na História” a ser desenvolvida em blocos de atividades com turmas do 6º ano do ensino fundamental, conforme explicado anteriormente nessa dissertação. A sequência didática contempla os objetos de conhecimento “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” e “As origens da humanidade seus deslocamentos e os processos de sedentarização” e as habilidades EF6H102, EF6H103, EF6H104 e EF6H106<sup>6</sup> do componente curricular História proposto pela Base Nacional Comum Curricular. A proposta é desenvolver os conteúdos históricos curriculares prescritos na BNCC através do uso do gênero como uma categoria de análise. Tomo o relato das descobertas e pesquisas resultantes das descobertas dessas fósseis e suas implicações no estudo da História humana como ponto inicial de elaboração da narrativa histórica na sequência didática abordando o papel das arqueólogas e historiadoras na produção de conhecimento científico e a importância das mulheres na História, seja a nossa enquanto

---

<sup>6</sup> (EF6H102) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF6H103) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF6H104) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF6H106) Identificar geograficamente as rotas de povoamento do território americano.

humanidade e povo; quanto pessoal, a de todos e todas nós como protagonistas da própria história.

A utilização da personagem Lucy está em consonância com o objeto de conhecimento acerca das “origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização” e atende à habilidade específica “(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade” da BNCC. Lucy é uma das fósseis mais famosas do mundo. Ela foi encontrada no Afar Triangle, no Vale do Rift na Etiópia, na África em 1974. Os arqueólogos Donald Johanson e Tom Gray e sua equipe foram os responsáveis por sua descoberta. A fósil descoberta recebeu o nome de Lucy por conta de os cientistas americanos comemorarem a descoberta em seu acampamento ao som da música do grupo musical Beatles “Lucy in the sky with Diamonds”. Os etíopes a chamam de “Dinknesh”, que na língua amárica significa “Tu és maravilhosa!”. Foi achado cerca de quarenta por cento dos seus ossos, de forma que era o esqueleto mais completo de um humano primitivo, no caso uma homínídea. Nas pesquisas realizadas descobriu-se que Lucy viveu a cerca de 3,2 milhões de anos. Pertencendo a uma nova espécie recebeu o nome científico de “Australopithecus afarensis”. Estima-se que, pelo desenvolvimento ósseo, Lucy era uma jovem adulta quando morreu. Uma das características marcantes de Lucy era que ela era bípede e tinha polegares opostos. Os estudos também apontaram que a sua morte tenha sido causada pela queda de uma árvore por conta das fraturas detectadas nos ossos. Os especialistas acreditam que Lucy era tanto terrestre quanto arborícola, movimentam-se no chão e permanecendo em árvores para se proteger, o que poderia ter comprometido a sua habilidade de permanecer em árvores, talvez com propensão a quedas. A fósil Lucy está guardada em um cofre especial no Museu Nacional da Etiópia em Addis Abeba, capital do país. Sua descoberta foi fundamental para a maior compreensão da evolução humana.

A utilização da personagem Luzia está em consonância com o objeto de conhecimento acerca das “origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização” e atende às habilidades específicas “(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano e (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. Luzia é o nome dado à fósil mais antiga das Américas. Ela foi encontrada em Pedro Leopoldo, na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais no Brasil. A arqueóloga Annette Laming-Emperaire foi quem a descobriu em 1974 enquanto trabalhava com uma equipe arqueológica franco-brasileira. Mas os estudos sobre Luzia só vêm à público após 1995 quando o bioantropólogo brasileiro Walter Neves do Instituto de Biociências da

Universidade de São Paulo recuperou o crânio. Seu nome formal é "Lapa Vermelha IV Hominídeo 1", mas o bioantropólogo o batizou de Luzia, apelido carinhoso inspirado em Lucy, a "Australopitecos afarensis" descoberta na Etiópia. Nas pesquisas realizadas descobriu-se que Luzia viveu a mais de 11 mil anos atrás no que hoje chamamos de território brasileiro. Ela é uma *homo sapiens* na faixa dos 20 a 25 anos. Luzia está guardada no Museu Nacional no Rio de Janeiro, Brasil. Em 1998 o Museu Nacional foi destruído em um incêndio, tendo afetado também o crânio. Na época pensou-se em uma perda inestimável e irreversível. Entretanto foram encontrados nos escombros foram encontrados a parte frontal do crânio (testa e nariz), a parte lateral e o fragmento de um fêmur que também pertencia ao esqueleto. Por conta deste trágico incidente é que surgiu a afirmação de que Luzia morreu duas vezes, a primeira a milênios atrás e a segunda no incêndio do museu. Dado a sua importância Luzia é chamada de "a primeira brasileira" e é fundamental para se compreender como ocorreu a ocupação do continente americano e a história humana no território do Brasil.

A partir dessas duas personagens desenvolvemos abordagens que mostram o valor da Arqueologia para a História e o próprio estudo da História, destacando aspectos historiográficos e mostrando as relações de gênero no surgimento, produção de conhecimento científico e exercício destas atividades o que está em consonância com o objeto de conhecimento "formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico" e a habilidade específica (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Na parte final da sequência realiza um movimento de reflexão acerca da narrativa histórica pessoal do lugar de cada aluno e aluna na História utilizando o livro Luzia de autoria de Igor Gonçalves. O autor é professor de Língua Portuguesa e, na ocasião, trabalhava na rede municipal de Queimados, onde conheci a sua obra e atentei para a sua pertinência do seu uso nesta pesquisa. O livro conta a história de Luzia uma menina muito "conversadeira" que não gostava de seu nome. Ficava muito "encafiada" com seu nome não conhecer outras crianças com o mesmo nome, por ser nome de "pessoa velha" e porque a razão dela ser chamada assim era que homenageava sua tataravó Luzia, uma mulher forte, "trabalhadeira". Um dia na escola, Luzia estava no 6º ano, ela começou a estudar sobre Luzia, fóssil humano mais antigo encontrado na América. O que a levou à reflexão, conversar com a sua avó, que até então ela deixava quietinha no canto da sala e conhecer sua história ancestral que a ligava a África e a perceber a conexão entre "a Luzia, tataravó; na Luzia, Mulher Mais Antiga da

América. E entre essas duas Luzias tinham tantas outras mulheres que vieram depois delas [...] uma história que existia antes mesmo dela nascer e que continuaria depois dela” (GONÇALVES, 2018).

Figura 3 – Capa do livro Luzia



No corpo da apresentação da sequência didática são disponibilizadas referências bibliográficas específicas para o seu desenvolvimento. Apresento, a seguir, um quadro expositivo das suas etapas constituintes.

### 3.4.1 Quadro expositivo da sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
LUCY E LUZIA: AS FÓSSEIS FALAM NA HISTÓRIA

Título: Lucy & Luzia: As fósseis falam na História		
Escola:		
Ano de escolaridade/Fase:	6º ano	Área de conhecimento: Ciências Humanas

Mês:		Componente Curricular: História
Professor(a):		
Competências Gerais	1. Conhecimento 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo 3. Repertório Cultural 4. Cultura Digital 5. Responsabilidade e Cidadania	
Objetos de Conhecimento	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.  As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	
Habilidades	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.  (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.  (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.  (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	
Conceitos	Antropocentrismo, Arqueologia, Feminismo, Gênero, História e Narrativa.	
Plataforma(s) Aplicada(s)	<i>Whatsapp</i> , Orientação de Estudo, Google Meet e <i>Padlet</i> .	
Estratégias e Recursos	Aparelho celular, tablet e/ou notebook; material de orientação de estudo impresso e/ou em PDF; livro paradidático; mensagem de texto; mensagem de áudio (podcast); vídeo; capturas de tela; postagem em redes sociais; aplicativo leitor de PDF, aplicativo editor de fotos e ferramenta on-line <i>Padlet</i> .  Observação: O <i>Padlet</i> será adotado por ser uma ferramenta útil ao propósito de apresentação da sequência didática.  Este software permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de estudos: variados modelos de quadros para criar	

	<p>cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino (DOMS, 2020).</p> <p>Tutorial, O que é o <i>Padlet</i>? Disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F-LRgH6dngI">https://www.youtube.com/watch?v=F-LRgH6dngI</a></p>
<p>Atividades que serão desenvolvidas nas aulas</p>	<p>Leitura orientada de textos;</p> <p>Leitura orientada de imagens;</p> <p>Exposição dialogada;</p> <p>Questões de compreensão do texto na apostila, no caderno e no chat do aplicativo de <i>Whatsapp</i>.</p> <p>Atividade extra-atendimento no grupo de <i>Whatsapp</i>: pesquisa, produção textual, produção imagética ou audiovisual.</p> <p>Orientação particular para a realização das atividades extras propostas;</p> <p>Compartilhamento dos resultados das pesquisas e atividades.</p>
<p>Sequência do desenvolvimento das atividades nas aulas</p>	<p>1. LUCY E LUZIA, ANCESTRAIS DA HUMANIDADE: FÓSSEIS QUE FALAM.</p> <p>Esta atividade consiste em uma pesquisa prévia que introduz o tema a ser estudado. Ao final será requerida a preparação de uma Ficha de Estudo dos fósseis Lucy e Luzia.</p> <p>Habilidade: (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>2. A ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SER HUMANO: A CONTRIBUIÇÃO DE LUCY.</p> <p>Esta atividade consiste em aprofundar o conhecimento da evolução humana a partir do estudo de Lucy, uma fêmea de homínido. Ao término será requerido o início da confecção de um cartaz com o tema Lucy e Luzia: as fósseis falam na história.</p> <p>Habilidade: (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>3. O POVOAMENTO DA AMÉRICA: A CONTRIBUIÇÃO DE LUZIA.</p> <p>Esta atividade consiste em aprofundar o conhecimento sobre o povoamento da América a partir do estudo de nossa ancestral</p>

	<p>Luzia, uma fêmea de Homo sapiens. Ao final será solicitado o término do cartaz iniciado no encontro anterior. Será requerida também uma pesquisa familiar para a produção da narrativa em áudio sob o título: De minhas/meus ancestrais até a mim: pessoas de minha história.</p> <p>Habilidades: (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06H106) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p> <p><b>4. CONTRIBUIÇÃO DA ARQUEOLOGIA PARA A HISTÓRIA.</b></p> <p>Esta atividade consiste em identificar a pesquisa arqueológica como uma produtora de fontes históricas para o trabalho do historiador e o papel das arqueólogas nesta área de conhecimento. Ao final será requerida uma produção imagética sob o título: Mulheres e sociedade - Lugar da mulher é onde ela quiser.</p> <p>Habilidades: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p><b>5. LUCY E LUZIA AS FÓSSEIS FALAM: UMA HISTÓRIA DAS MULHERES</b></p> <p>Esta atividade consiste em reconhecer a ciência histórica e a contribuição das mulheres na produção do conhecimento histórico e os seus protagonismos como sujeitas da História. Ao final será requerida a apresentação de um trabalho sobre a vida de uma mulher brasileira que tenha se destacado na história brasileira.</p> <p>Habilidades: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p><b>6. LUCY, LUZIA, LUZIAS E EU: HISTÓRIA E NARRATIVAS</b></p> <p>Esta atividade consiste em uma contação de história utilizando o livro Luzia de autoria de Igor Gonçalves. Ao final dela será requerida a elaboração de uma narrativa histórica pessoal sob o título: Eu e o meu lugar na História.</p>
--	--

	<p>Habilidade: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p>
<p>Referências bibliográficas</p>	<p>ADICHIE, Chimamanda Ngozi. <i>O perigo de uma história única</i>; tradução Júlia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.</p> <p>ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). <i>Qual o valor da história hoje?</i> Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.</p> <p>AMBIENTAL, Turismo. Blog de Viagens. <i>Maria Reiche, a Dama das Linhas de Nazca</i>. 15 de maio de 2019. Disponível em: &lt;<a href="https://blog.ambiental.tur.br/maria-reiche-dama-das-linhas-de-nazca/">https://blog.ambiental.tur.br/maria-reiche-dama-das-linhas-de-nazca/</a>&gt;. Acesso em 10 de jun. de 2021.</p> <p>_____. <i>Niède Guidon e seu intenso trabalho na Serra da Capivara</i>. 8 de março de 2019. Disponível em: &lt;<a href="https://blog.ambiental.tur.br/niede-guidon-e-seu-intenso-trabalho-na-serra-da-capivara/">https://blog.ambiental.tur.br/niede-guidon-e-seu-intenso-trabalho-na-serra-da-capivara/</a>&gt;. Acessado em 12 de jun. de 2021.</p> <p>BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo” in <i>Apologia da História ou o ofício do historiador</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p. 51-68.</p> <p>BORTOLINI, A.S. Diversidade sexual e de gênero na escola – Uma perspectiva Intercultural e Interrelacional. <i>Revista Eletrônica Espaço Acadêmico</i> (Online), v. 11, p. 27-37, 2011.</p> <p>COSTA, Eliana Miranda. Pode uma arqueologia das mulheres? Gênero e pesquisa arqueológica no Marajó, Pará. <i>Revista Brasileira de História &amp; Ciências Sociais – RBHCS</i>. Vol. 12, n. 24, p. 344-370, jul-dez 2020.</p> <p>DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. <i>Educação &amp; Sociedade</i> (Impresso), v. 29, p. 477-492, 2008. Eco, Repórter. A história de Niède Guidon. Youtube. 29 de abr. 2019. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CesD6RZ1PiM">https://www.youtube.com/watch?v=CesD6RZ1PiM</a>&gt; Acesso em 01 out. 2020.</p> <p>FARIA, Thaís da Silva. <i>Niède Guidon. Mulheres notáveis</i>. 2 out. 2013. Disponível em: <a href="http://mulheres-incriveis.blogspot.com/2013/10/niede-guidon.html">http://mulheres-incriveis.blogspot.com/2013/10/niede-guidon.html</a></p> <p>FAVILLE, Elena; CAVALLO, Francesca. <i>Histórias de Ninar</i></p>

	<p><i>para garotas rebeldes</i>. Editora V&amp;R, 1ª Ed. 2017</p> <p>GONÇALVES, Igor. Luzia. Rio de Janeiro: Editora Conexão 7, 2018.</p> <p>GLOBOPLAY. Jornal Nacional, Cientistas descobrem a causa da morte de Lucy, o fóssil de 3 milhões de anos. Disponível em &lt;<a href="https://globoplay.globo.com/v/5272008/">https://globoplay.globo.com/v/5272008/</a>&gt;. Acesso em 06. Jun. de 2021.</p> <p>GOOGLE ARTS&amp; CULTURE. <i>Mary Anning: uma pioneira na história da paleontologia</i>. Disponível em: &lt;<a href="https://artsandculture.google.com/exhibit/RwLC8g-VfbBAJA?hl=pt-BR">https://artsandculture.google.com/exhibit/RwLC8g-VfbBAJA?hl=pt-BR</a>&gt;. Acesso em 08 de jun. de 2021.</p> <p>GOULART, Eugênio Marcos Andrade. <i>De Lucy a Luzia: longa jornada da África ao Brasil</i>. Belo Horizonte: Ed. Coomed, 2006.</p> <p>GUIMARÃES, Gêssica. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. <i>Revista Tempo e Argumento</i>, 2020. 12. e0107. 10.5965/2175180312292020e0107</p> <p>JOHANSON, Donald C. <i>Lucy: os primórdios da humanidade</i> / Donald C. Johansson, Maitland A. Edey; tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.</p> <p>KILOMBA, Grada. <i>Memórias da Plantação</i>. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 11-69.</p> <p>LAAAE-USP, Projeto Evolução para todes. <i>Evolução para todes – Ep.1: De onde viemos?</i> (Libras).13 de maio de 2021. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ftPZZbtqjXY">https://www.youtube.com/watch?v=ftPZZbtqjXY</a>&gt;. Acesso em 05 de jun. de 2021.</p> <p>_____, Projeto Evolução para todes. <i>Evolução para todes – Ep. 2: Nossa origem (libras)</i>. 25 de maio de 2021. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5xxikm5zhvA">https://www.youtube.com/watch?v=5xxikm5zhvA</a>&gt;. Acesso em 05 de jun. de 2021.</p> <p>LUCKESI, Cipriano C. <i>Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições</i>. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003</p> <p>MONTEIRO, Ana Maria. <i>Professores de história: entre saberes e práticas</i>. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.</p> <p>MOREIRA, Isabela. Cientistas descobrem como morreu a nossa principal ancestral. In: <i>Galileu</i>, 30 ago.2016. Disponível em: <a href="http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/08/cientista-descobrem-como-morreu-nossa-principal-ancestral.html">http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/08/cientista-descobrem-como-morreu-nossa-principal-ancestral.html</a>. Acesso em: 15 set.2020.</p>
--	---

	<p>NEVES, Walter; PILO, Luís Beethoven. <i>O povo de Luzia: em busca dos primeiros americanos</i>. São Paulo: Globo, 2008.</p> <p>NEVES, Walter A. <i>Um esqueleto incomoda muita gente</i>. Editora Unicamp, 2013.</p> <p>OLIVETTO, Paloma. SOARES, Vilhena. REZENDE, Humberto. Saiba quem foi Luzia e a sua importância para a ciência mundial. <i>Correio Braziliense</i>. Brasília, 03 de setembro de 2018. Ciência e saúde. Disponível em: <a href="https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2018/09/03/interna_ciencia_saude,703637/por-que-o-fossil-de-luzia-e-importante-para-a-ciencia.shtml">https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2018/09/03/interna_ciencia_saude,703637/por-que-o-fossil-de-luzia-e-importante-para-a-ciencia.shtml</a>.</p> <p>PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. <i>Topoi (Rio J.)</i>, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, jun. 2011.</p> <p>PERROT, Michelle. <i>Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros</i>. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.</p> <p>PESQUISA FAPESP. Pedro Leopoldo: O berço de Luzia. 2007. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E62js1eT2t8">https://www.youtube.com/watch?v=E62js1eT2t8</a>. Acesso em: 07 de jun. de 2021.</p> <p><u>PORTAL IMPACTO. Annette Laming-Emperaire levou Lagoa Santa para o mundo ao descobrir “Lucy”. 8 de março de 2021. Disponível em: <a href="https://www.portalimpacto.com.br/annette-laming-emperaire-levou-lagoa-santa-para-mundo-ao-descobrir-luzia/">https://www.portalimpacto.com.br/annette-laming-emperaire-levou-lagoa-santa-para-mundo-ao-descobrir-luzia/</a>. Acesso em: 11 de jun. de 2021.</u></p> <p><u>RECORD, MG. Fóssil de Luzia estava no Museu Nacional do RJ. 03 de set. de 2018. Disponível em: <a href="https://noticias.r7.com/minas-gerais/mg-record/videos/fossil-luzia-estava-no-museu-nacional-do-rj-03092018">https://noticias.r7.com/minas-gerais/mg-record/videos/fossil-luzia-estava-no-museu-nacional-do-rj-03092018</a>. Acesso em: 07 de jun. de 2021.</u></p> <p>ROCHA, Helenice A. B. Aula de história – evento, ideia e escrita. <i>História e Ensino</i>. Londrina, v.21, n. 2, p. 83-103, jul/dez. 2015.</p> <p>SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. <i>Educação &amp; Realidade</i>. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.</p> <p>SEVERINO, Katiúscia Lucas. <i>Notas pessoais de Atividades em Língua Portuguesa</i>. Queimados, 2021.</p> <p>SYBYLLA, Lady. Momentum Saga. Mary Anning, fósseis e misoginia. 18 de fevereiro de 2019. Disponível em: <a href="https://www.momentumsaga.com/2019/02/mary-anning-">https://www.momentumsaga.com/2019/02/mary-anning-</a></p>
--	--

	<p><a href="#">fosseis-e-misoginia.html</a>&gt;. Acesso em: 10 de jun. de 2021.</p> <p>SILESHI, Mantegaftotrl. O fóssil que reescreveu a história da humanidade. <i>DW</i>, 01 mar. 2018. Disponível em: <a href="https://p.dw.com/p/2sEca">https://p.dw.com/p/2sEca</a> Acesso em: 15 set. 2020.</p> <p>SILVEIRA, Evanildo da. Antes de Colombo. Disponível em: <a href="http://labs.icb.ufmg.br/Ibem/reportagens/AntesdeColombo2009rpb.pdf">http://labs.icb.ufmg.br/Ibem/reportagens/AntesdeColombo2009rpb.pdf</a>. Acesso em: 30 set. 2020</p> <p>TV PAULO FREIRE. Dia-a-Dia Educação – Relação de gênero na escola. 2010. (26min18seg). Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=y1fDkuGrJzw">https://www.youtube.com/watch?v=y1fDkuGrJzw</a>. Acesso em 20 de out. de 2020.</p> <p>WATCH DW. Lucy: o fóssil que reescreveu a história da humanidade. 12 de março de 2018. Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/watch/?v=2044507109155123">https://www.facebook.com/watch/?v=2044507109155123</a>. Acesso em 10 de mai. de 2021.</p>
--	---

### 3.4.2 Atividades da Sequência Didática

#### 3.4.2.1 Atividade 1

		<b>ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ DE ANCHIETA</b>			
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA Prof. JAIR SILVA</b>			<b>DATA:</b>		<b>6º ANO</b>
<b>ALUNO:</b>					<b>TURMA:</b>
					<b>Nº:</b>
<b>ATIVIDADES</b>					

I - Esta atividade consiste em uma pesquisa prévia que introduz o tema a ser estudado nas próximas aulas.

1. LUCY E LUZIA: FÓSSEIS QUE FALAM.

**PRIMEIRO MOVIMENTO: Leitura de texto.**

O conhecimento dos grupos humanos do período do surgimento da humanidade e dos vestígios deixados por eles ao longo dos tempos mais antigos deve-se ao trabalho da arqueologia. Os arqueólogos são os que estudam objetos, construções, como por exemplo um artefato de cerâmica, as ruínas de um palácio ou de um templo e também os fósseis. A palavra fóssil quer dizer “tirado da terra” e chama-se fóssil “os restos do corpo de um animal ou planta, ou impressão ou marca dele” (Serviço Geológico do Brasil / CPRM).

Para o Dr. Eugênio Marcos Andrade Goulart, autor do livro De Lucy a Luzia, a longa jornada da África ao Brasil, os arqueólogos são “os garimpeiros da História da humanidade, criaturas quase insanas a acreditar que no passado pode estar a chave de nosso futuro”. Assim sendo, vamos nos imaginar como esses “arqueólogos garimpeiros” e começar nossa procura por informações sobre os fósseis Lucy e Luzia?

Os nomes dados aos fósseis nos dão uma informação valiosa: Eles pertencem a corpos femininos. O primeiro foi encontrado no continente africano, no país de nome Etiópia, o mais antigo fóssil de homínido do mundo até então. O segundo foi encontrado no continente americano, aqui no Brasil, em Minas Gerais. É o fóssil humano mais antigo da América. Quem eram? Como eram? Quando viveram? Que contribuição trouxeram para o conhecimento histórico? Essas e outras questões serão levantadas na pesquisa. Partindo da compreensão da importância desses fósseis de corpos femininos seremos guiadas e guiados no estudo da História que empreenderemos nas próximas aulas sob as lentes da categoria de gênero.

**DEPOIS ...**

Após essa leitura vamos pensar um pouco. Para isto proponho algumas perguntas. Esta pática se chama LEITURA ORIENTADA. Vamos lá!

a) Você já ouviu falar sobre o trabalho dos arqueólogos?

b) O que acha da expressão usada pelo Dr. Eugênio Goulart de que os arqueólogos “são os garimpeiros da humanidade”? Você conhece o trabalho de um garimpeiro? Por que será que o autor citado compara o trabalho dos arqueólogos ao dos garimpeiros?

c) Você já tinha conhecimento do que é um fóssil? Já sabia da existência dos fósseis de Lucy e Luzia? O que pensa do fato de estes fósseis serem de corpos femininos?

**AGORA ...** registre em seu caderno as suas impressões sobre o que foi questionado.

**SEGUNDO MOVIMENTO: Vamos fazer uma Ficha de Estudo.**

O seu trabalho agora será de “garimpar” informações. Assim como os arqueólogos, que garimpam nos sítios arqueológicos os vestígios de povos e civilizações, você irá buscar, garimpar, nos sítios (sites) da internet informações para preencher as Fichas de Estudo que servirão de base para as suas pesquisas e trabalhos que realizaremos sobre o tema do surgimento da espécie humana e sua historicidade.

Vou dar uma dica: ao pesquisar no buscador digite “Lucy fóssil” e “Luzia Fóssil”. Irá aparecer um montão de informações.

Então será aí que você entrará em ação como estudante arqueóloga (o) garimpeira (o) da informação e do saber. Você terá de fazer a escolha das informações necessárias para o preenchimento das fichas de estudo. Atenção: as fichas de estudo deverão ser feitas no seu caderno.

a) MODELO DE FICHA DE ESTUDO

**FICHA DE ESTUDO**

Nome da (o) aluna (o), Turma e Data.

Site (s) pesquisado (s): Você deverá por o link do (s) site (s) e a data que acessou.

Exemplo - <http://www.cprm.gov.br/publique/CPRM-Divulga/O-que-sao-e-como-se-formam-os-fosseis%3F-1048.html> . Data do acesso : 11.jun.2021

1. Nome do fóssil pesquisado.
2. Onde foi encontrado?
3. Quem o encontrou?
4. Quando foi encontrado?
5. Quais as características do fóssil?
6. Quantos anos tem o fóssil?
7. Qual a importância do fóssil?
8. Alguma curiosidade sobre o fóssil.
9. Onde o fóssil se encontra?
10. Uma ou mais figuras do fóssil.

**COMO FAZER AS ATIVIDADES**

- Você não precisa copiar o texto. Ele é para ser lido e refletido.
- As perguntas, respostas reflexivas e as Fichas de Estudo, essas sim, devem ser feitas em seu caderno.
- Sempre indique o seu nome, turma e o nome da atividade.
- Quem quiser pode imprimir e fazer as atividades. Aí é só colar no caderno para não perder.



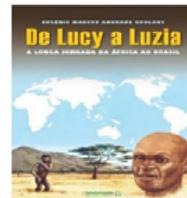
Arqueólogos (as)



Garimpeiro



Alunos (as)



Capa do livro De Lucy a Luzia

Nós, seres humanos, temos a curiosidade de saber as nossas origens e há várias histórias para explicá-las. Neste estudo percorreremos o caminho da explicação que a ciência nos dá. Que tal assistir a animação Evolução para todos: De onde viemos? É uma produção de divulgação científica, bem interessante, do Laboratório de Arqueologia e Antropologia Ambiental Evolutiva da Universidade de São Paulo – LAAAUSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftPZZbtqjXY>

## 3.4.2.2 Atividade 2

 <b>ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ DE ANCHIETA</b> 		
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA PROF. JAIR SILVA</b>	<b>DATA:</b>	<b>6º ANO TURMA:</b>
<b>ALUNO/A:</b>		<b>Nº:</b>
<b>ATIVIDADES</b>		

II – Vamos conhecer um pouco mais sobre a evolução humana a partir do estudo do fóssil de Lucy, uma fêmea hominídea.

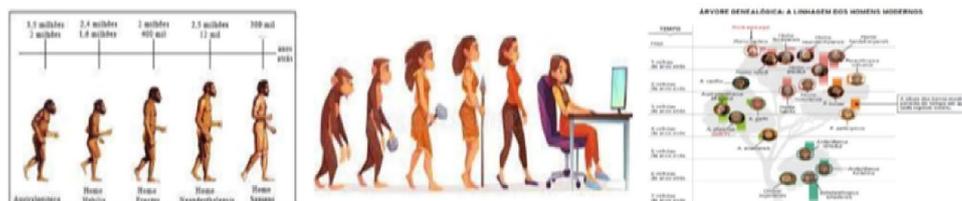
**PRIMEIRO MOVIMENTO: Leitura de texto e de imagens.**

### 1. A ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SER HUMANO: A CONTRIBUIÇÃO DE LUCY

O evolucionismo é, atualmente, a teoria mais aceita para a explicação da origem dos seres humanos. O principal teórico do evolucionismo, o cientista inglês Charles Darwin, afirmou, no século XIX, que o ser humano e todos os seres vivos são resultado de um longo processo de evolução. Para ele, os seres vivos originaram-se de formas mais simples de vida e estão em permanente mudança. Segundo essa teoria, os seres humanos pertencem à ordem dos primatas, isto é, são mamíferos com capacidade de agarrar e de perceber visualmente a distância em que um objeto se encontra. Acredita-se que um grupo de primatas deu origem aos primeiros hominídeos, indivíduos com algumas características humanas. Os mais antigos fósseis de hominídeos são os de Australopithecus.

A evolução da espécie humana foi dividida em diversos grupos distintos, são eles: Australopithecus, Homo Habilis, Homo Erectus, Homo Neanderthalensis e Homo Sapiens.

O Australopithecus viveu há cerca de 3,5 milhões de anos. Caminhava sobre os dois pés, alimentava-se basicamente de vegetais e era pequeno. O esqueleto, até então considerado o mais antigo encontrado na África, é o de uma mulher e foi chamado de Lucy. Há aproximadamente 2 milhões de anos surgiu o gênero homo; a esse gênero pertence a espécie humana, Homo sapiens, que é a espécie da qual fazemos parte. Surgiu há cerca de 100 mil anos, na África, e por meio de migrações, ocupou todos os continentes da Terra, adaptando-se a qualquer ambiente. Também desenvolveu a fala, a escrita, a capacidade de refletir sobre seus atos, além de outras inúmeras habilidades.



Esquema linear (imagem tradicional e releitura) e Esquema de árvore evolutiva.

Vamos assistir à animação *Evolução para todos Episódio 2: Nossa origem*.  
*Divulgação científica* do Laboratório de Arqueologia e Antropologia Ambiental  
 Evolutiva da Universidade de São Paulo – LAA USP. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=5xxikm5zhvA>

**DEPOIS... vamos à nossa LEITURA ORIENTADA.**

- Você é curiosa (o) acerca da origem da humanidade?
- A qual a espécie pertencia Lucy? Como é chamada a espécie da qual nós fazemos parte?
- O que achou ao ver o quadro com a mulher sendo exemplo da evolução humana?
- O que mais lhe chamou a atenção no vídeo sobre a evolução humana?

**AGORA ...** Registre em seu caderno as suas respostas.

## SEGUNDO MOVIMENTO: Vamos conhecer melhor nossa protagonista?

No Facebook você encontrará uma animação bem interessante sobre Lucy. Vamos assistir?  
<https://www.facebook.com/watch/?v=2044507109155123>



O fóssil mais famoso do mundo é provavelmente Lucy, também conhecida como Dinkesh, Tu é maravilhosa, na língua amárica. Nos últimos 40 anos, Lucy, descoberta na Etiópia, ajudou a reformular a história da evolução humana. Na foto acima a nova representação de Lucy desenvolvida por estudos recentes.

LUCY, fóssil de 3,2 milhões de anos foi descoberto em 1974 pelo antropólogo Donald Johanson e sua equipe de arqueólogos enquanto escavavam na região do deserto de Afar, na Etiópia.

Lucy tinha pouco mais de 20 anos, media 1,10 m, pesava cerca de 30 kg e possuía uma característica inovadora fundamental: era bípede (o que se apoia ou se desloca sobre dois pés), suas mãos com polegar opostos aos outros quatro dedos eram sua maior arma. Sua espécie ganhou o nome científico de **Australopithecus afarensis**, sendo que "austral" é sinônimo de sul, "piteco" significa macaco e "afar" é uma homenagem a região da Etiópia onde foi encontrado.



Para saber mais: links e QR Codes

- O fóssil que reescreveu a história da humanidade. DW, 01 mar. 2018. Disponível em:  
<https://p.dw.com/p/2sEca>
- Cientistas descobrem causa da morte de Lucy, o fóssil de 3 milhões de anos: Disponível em:  
<https://globoplay.globo.com/v/5272008/>

**TERCEIRO MOVIMENTO: Reflita sobre Lucy e sua importância para a história. Em seu caderno registre a sua reflexão.**



"Lucy", fóssil mais antigo e mais completo encontrado até então, é o corpo de uma **mulher**. Sua descoberta é extremamente importante para a **história**, pois permitiu aos cientistas entender melhor os nossos ancestrais e foi um marco para os estudos sobre a evolução humana.

**Responda em seu caderno:** Como se sente ao saber da contribuição de Lucy para o estudo sobre o surgimento da espécie humana?

Você acha importante estudar a contribuição das mulheres na História? Justifique a sua resposta.

**Desafio:** Vamos partilhar os conhecimentos adquiridos. Com as informações coletadas nas Fichas de Estudo inicie a confecção de cartaz físico ou apresentação em slides com o tema: As fósseis falam: Lucy e Luzia e as explicações para o surgimento da humanidade e do povoamento da América.

## 3.4.2.3 Atividade 3

	<b>ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ DE ANCHIETA</b>	
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA PROF. JAIR SILVA</b>	<b>DATA:</b>	<b>6º ANO TURMA:</b>
<b>ALUNO:</b>		<b>Nº:</b>
<b>ATIVIDADES</b>		

III – Vamos conhecer um pouco mais sobre o povoamento da América a partir do estudo de nossa ancestral Luzia.

**PRIMEIRO MOVIMENTO: Leitura de texto e de imagens.**

1. O POVOAMENTO DA AMÉRICA: A CONTRIBUIÇÃO DE LUZIA

Luzia, uma Homo sapiens na faixa entre 20 e 24 anos, tinha cerca de 1,5 m, viveu e morreu aqui, no território que hoje é o Brasil. Luzia possui uma história maravilhosa. Podemos dizer que ela morreu duas vezes. Sua “primeira morte” ocorreu cerca de 11.500 anos atrás. Seu crânio, fóssil, foi encontrado no ano de 1974 por uma arqueóloga francesa de nome Annette Laming-Emperaire em uma missão arqueológica franco-brasileira que trabalhava no sítio arqueológico da Lapa Vermelha, localizado em Pedro Leopoldo, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os estudos dos fósseis humanos no Brasil iniciaram nessa região, no século XIX, nas grutas de Lagoa Santa, por intermédio do cientista dinamarquês Peter Lund. Recebeu o apelido de “a primeira brasileira”, dada a sua importância. Seu valor científico é inestimável, uma vez que, sendo o fóssil humano mais antigo da América, levantou questionamentos sobre como e quando os Homo sapiens chegaram aqui.

A arqueóloga Annette faleceu um pouco depois da descoberta. Mais tarde, em 1995, o bioantropólogo brasileiro Walter Alves Neves, recupera o crânio e o batiza de Luzia. Em 1999, pesquisadores ingleses reconstituíram a fisionomia de Luzia e concluíram que ela teria características muito parecidas com as dos africanos e aborígenes australianos. Estudos atuais apontam para uma aparência mais próxima aos atuais índios botocudos modernos. A descoberta de Luzia levou alguns estudiosos a sugerir que o Homo sapiens atravessou o Estreito de Bering há cerca de 14 ou 15 mil anos e com o tempo se espalhou pela América. Em 2 de setembro de 2018 ocorreu o incêndio do Museu Nacional. Lá no museu estava Luzia e é nesta data que ela experimentou a sua “segunda morte”. Esta não durou 11 mil anos. Ainda bem que um mês depois 80% do esqueleto foi encontrado e levado para a restauração. Luzia vive e resiste!



Recriações, desenhos e crânio de Luzia

**DEPOIS... vamos à nossa LEITURA ORIENTADA.**

- Quando e onde foi encontrado o fóssil da humana mais antiga das Américas?
- Qual a importância da descoberta de Luzia?
- Como você se sente ao estudar o fóssil Luzia, mais um corpo feminino importante para a história?
- O que você compreendeu da expressão “podemos dizer que ela morreu duas vezes”?

**AGORA ... registre em seu caderno as suas respostas.**

**SEGUNDO MOVIMENTO: Vamos conhecer melhor Luzia?**

Para saber mais: links e QR Codes

- Pedro Leopoldo: O berço de Luzia (assista até 5:45 m).  
<https://www.youtube.com/watch?v=E62js1eT2t8>
- Fóssil Luzia estava no Museu Nacional do RJ  
<https://noticias.r7.com/minas-gerais/mg-record/videos/fossil-luzia-estava-no-museu-nacional-do-rj-03092018>



**Luzia**, uma **Homo sapiens**, é o fóssil humano mais antigo da América.

Foi o biólogo Walter Alves Neves que nos anos 1990 a apelidou de “Luzia” inspirado em Lucy, fóssil de uma Australopithecus afarensis descoberto na Etiópia em 1974. O achado desse esqueleto feminino em nosso território mudou a história sobre o povoamento do continente americano e é importante para a história humana do Brasil.

Com as informações coletadas nas Fichas de Estudo finalize a confecção do cartaz físico ou da apresentação em slides com o tema: As fósseis falam: Lucy e Luzia e as explicações

**TERCEIRO MOVIMENTO: Reflita sobre Luzia e sua importância para a história do povoamento da América e do Brasil, nosso território. Em seu caderno registre a sua reflexão.**

**Luzia**, nossa ancestral, “**primeira brasileira**”, fóssil de mulher **Homo sapiens mais antiga da América**. A sua descoberta foi muito importante para a arqueologia brasileira e mundial. Seu valor científico é inestimável e provocou questionamentos sobre como e quando os seres humanos chegaram aqui.

**Responda em seu caderno:**

Como você se sente ao conhecer essa contribuição? Descobrir e valorizar a contribuição das mulheres é importante no estudo da História? Justifique a sua resposta.

**Desafio:** Fazer uma pesquisa familiar: Quem são as suas ancestrais? Ancestral é o mesmo que antepassado. Entreviste sua mãe/pai, avós, bisavós, caso os tenha, pergunte-lhes sobre as suas vidas, histórias, desafios vividos no passado e seus antepassados. Registre em seu caderno as suas descobertas. Depois narre a sua história de vida em um áudio sob o título: De minhas/meus ancestrais até a mim: pessoas de minha história. O áudio deverá ser breve, entre 3 e 4 minutos.



## 3.4.2.4 Atividade 4

	<b>ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ DE ANCHIETA</b>	
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA PROF. JAIR SILVA</b>	<b>DATA:</b>	<b>6º ANO TURMA:</b>
<b>ALUNO:</b>		<b>Nº:</b>
<b>ATIVIDADES</b>		

IV - Esta atividade consiste em identificar a pesquisa arqueológica como produtora de fontes históricas para o trabalho do historiador e o papel das arqueólogas nesta área de conhecimento.

**PRIMEIRO MOVIMENTO: Leitura de imagem e de texto.**

#### 1. A CONTRIBUIÇÃO DA ARQUEOLOGIA PARA A HISTÓRIA.

A arqueologia pode ser definida como uma ciência que narra seus achados do passado no presente e se preocupa em entender o comportamento humano por meio do estudo da cultura material (COSTA, 2020, p.347). Por sua vez, o historiador baseia sua pesquisa e sua escrita nos diversos tipos de fontes históricas, os vestígios da passagem dos seres humanos na terra. Entre essas fontes estão os achados de pesquisas arqueológicas. O trabalho do historiador é comparado ao do detetive. Este investiga as pistas, as provas, os vestígios em uma determinada cena de crime para elaborar suas hipóteses sobre o autor do mesmo. Já o historiador investiga as pistas, os vestígios, as fontes históricas deixadas por um indivíduo, grupo ou povo para construir o conhecimento histórico, a sua narrativa da História. Estudar história é um exercício que requer atitude historiadora, investigação e pesquisa, pois em História precisamos aprender que nem tudo que é nem sempre foi, o que não existe já pode ter sido e o que é novo nem sempre existiu e pode ser muito recente (OLIVEIRA, 2010, p.18). Ao estudar o passado com essa atitude nos tornamos capazes de compreender diferentes aspectos de nossa sociedade no presente. Você pode se imaginar como um (a) “detetive da História”?

Que tal investigarmos o trabalho dos arqueólogos?



Observe a imagem desta equipe de arqueólogos.

**DEPOIS... vamos à nossa LEITURA ORIENTADA.**

- O que você destaca após observar a imagem da equipe trabalhando no sítio arqueológico?
- Antes de iniciar este estudo, você sabia que mulheres exerciam a profissão de arqueóloga? Como se sente em saber que mulheres ocupam este espaço de pesquisa e construção do conhecimento?
- Relembre o estudado: quem descobriu Luzia?

**AGORA ... registre em seu caderno as suas impressões sobre o que foi questionado.**

**SEGUNDO MOVIMENTO: Vamos conhecer melhor a arqueologia?**

**A ARQUEOLOGIA TEM HISTÓRIA.** A palavra tem origem do grego antigo pela junção de “archaios” início e “logos” ciência, com o sentido de ciência dos tempos antigos. Suas raízes se encontram no Egito e na Grécia antigos. Despontou como ciência no mundo ocidental no final do século XIX. No Brasil, a arqueologia surge junto a outras disciplinas da história natural. Em 1834 o dinamarquês Peter Lund iniciou escavações em Lagoa Santa (MG), onde foram encontrados ossos humanos e restos de animais antigos. Um detalhe: a arqueologia não é a ciência que estuda os dinossauros, esta é tarefa da paleontologia.

**ARQUEOLOGIA & MULHERES.** “A atuação das arqueólogas foi silenciada na História [...] uma vez que, durante muito tempo, as pesquisas eram realizadas sobretudo por homens e, quando as mulheres a praticavam, o faziam sob os modelos e tradições historiográficas dos grupos dominantes. [...] Vista como frágil e de mobilidade reduzida, a mulher não poderia realizar tarefas que lhe exigissem grandes esforços, assim, a prática de escavação, por ser exaustiva, caberia ao homem forte, destemido e superior [...]. Nessa perspectiva, observa-se o trabalho arqueológico ancorado na divisão de gênero, cujo destino das mulheres é naturalmente marcado pela biologia, isto é, já nasceram para ocupar papéis subordinados e para depender dos homens.”

COSTA, Eliane Miranda. **Pode uma arqueologia das mulheres? Gênero e pesquisa arqueológica no Marajó, Pará.** *Revista Brasileira De História & Amp; Ciências Sociais*, 12(24), 344–370.

Tal silêncio e negação não significam ausência da produção feminina da mulher intelectual e produtora de conhecimento no âmbito da ciência arqueológica, mas indica uma masculinização da ciência. Entretanto, desde o final do século XX, esta situação vem mudando. Reflita sobre isto e exponha suas reflexões aos (as) outros (as) colegas na discussão no grupo de estudos.

### **TERCEIRO MOVIMENTO: Conheça algumas arqueólogas e sua importância no campo da arqueologia e da história.**

Colocar o trabalho das arqueólogas no centro de nosso estudo não significa que queremos inverter os papéis, muito menos desvalorizar o trabalho dos arqueólogos, mas pretendemos, com isso, dar o devido lugar, visibilidade e promover o conhecimento do trabalho feminino neste campo de conhecimento humano, visto que a mulher, como sujeita histórica, está presente nesse e em outros campos de produção de conhecimento científico e em todos os setores da sociedade.

#### **Mary Anning, 21/05/1799 - 09/03/1847, Reino Unido, Paleontóloga**

Uma pioneira na história da paleontologia. Descobriu centenas de fósseis, incluindo um fóssil completo de um pleossauro, e revelou a chave da cadeia alimentar da pré-história.



Para saber mais:

<https://artsandculture.google.com/exhibit/RwLC8g-VfbBAJA?hl=pt-BR>

<https://www.momentumsaga.com/2019/02/mary-anning-fosseis-e-misoginia.html>



#### **Maria Reiche, 15/05/1903 - 08/06/1998, Alemanha/Peru, Arqueóloga**

Matemática e arqueóloga alemã-peruana, a Dama das Linhas de Nazca, ficou conhecida por seu trabalho para a conservação das linhas gigantes do deserto de Nazca, sul do Peru.



Para saber mais:

<https://blog.ambiental.tur.br/maria-reiche-dama-das-linhas-de-nazca/>



**Annette Laming-Empeaire, 22/10/1917, 05/1977, França, Arqueóloga**

**Niède Guidon, 12/03/1933, Brasil, Arqueóloga**

**QUARTO MOVIMENTO: Reflexão sobre a importância do trabalho das arqueólogas na produção do conhecimento científico e da participação da mulher no campo do trabalho.**

Os exemplos das **arqueólogas** mostram que não é natural, pelo fato delas serem mulheres, a ideia de limitação de capacidade, de dependência ou de subordinação aos profissionais masculinos. Mas, se não é natural, então o que causou a prevalência dos arqueólogos no exercício da profissão? O que faz com que as mulheres sejam excluídas, silenciadas ou colocadas em posições subalternas em vários aspectos da vida social, no mundo do trabalho e exercício de determinadas profissões? As representações sociais sobre o papel e a participação das mulheres na vida social estão associadas às relações de gênero e às suas implicações políticas e de poder.

**Responda em seu caderno:** como você se sente ao conhecer o trabalho das arqueólogas? Você acha importante a mulher ocupar variados espaços sociais? Justifique.

**Desafio:** Produzir uma postagem.

Tema: Mulheres e sociedade - Lugar da Mulher é onde ela quiser.

Utilizando um editor de fotos, confeccione um mosaico com fotos de mulheres ocupando várias áreas de atuação na sociedade. Se você é do gênero feminino, poderá tirar fotos suas caracterizada como uma profissional que desejaria ser ou admira. Editar as fotos ou colagem escrevendo o tema, o seu nome e a sua turma. Se desejar, escreva uma frase ou pequeno texto sobre o tema.

## 3.4.2.5 Atividade 5

 <b>ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ DE ANCHIETA</b> 		
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA Prof. JAIR SILVA</b>	<b>DATA:</b>	<b>6º ANO TURMA:</b>
<b>ALUNO:</b>		<b>Nº:</b>
<b>ATIVIDADES</b>		

V - Esta atividade consiste em reconhecer a ciência histórica, a contribuição das mulheres na produção do conhecimento histórico e o protagonismo delas como sujeitas da História.

## 1. LUCY E LUZIA AS FÓSSEIS FALAM: UMA HISTÓRIA DAS MULHERES

**PRIMEIRO MOVIMENTO: Vamos conhecer melhor a História.**

**A HISTÓRIA TEM HISTÓRIA.** História é o nome dado à “ciência que estuda os homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55) e os processos de mudanças e permanências na sociedade. Suas raízes se encontram na Grécia antiga e, por muito tempo, foi considerada um gênero literário. Vai ser designada ciência ainda no século XVIII. A partir do século XIX, o ensino de História é adotado nas escolas públicas na França. No Brasil, o ensino de História passou a ser difundido a partir de 1838, com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

**HISTÓRIA & MULHERES:** “Da História, muitas vezes a mulher é excluída” afirmou a historiadora francesa, Michelle Perrot, e sobre o trabalho do historiador teceu a seguinte crítica: “O ofício do historiador é um ofício de homens que escrevem a história no masculino” (PERROT, 1998, p. 185). Perrot, uma das mais célebres historiadoras da causa feminista, em seus estudos questionou o caráter meramente coadjuvante da mulher na História dando a elas a dimensão de sujeitos da história. Posteriormente, Joan Scott, uma historiadora norte-americana e importante teórica, em seus estudos, apresenta a categoria de gênero como uma ferramenta útil para a descoberta ou investigação dos fatos para o trabalho das historiadoras e dos historiadores (SCOTT, 1998).

**VAMOS CONHECER AS HISTORIADORAS:**

**Michelle Perrot**, nascida na França em 1928 é professora emérita de História Contemporânea na Universidade Paris-VII e a mais ilustre historiadora da vida das mulheres, sendo co-autora de uma obra monumental *História das Mulheres no Ocidente*, de parceria com Georges Duby - obra em cinco volumes.

**Joan Walle Scott**, nascida nos Estados Unidos da América, em 1941, é professora no Instituto de Altos Estudos na Universidade de Princeton, especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França. É uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história.

**SEGUNDO MOVIMENTO: Leitura do texto.**

“Professor, por que a História só fala de homens?” Algumas vezes me perguntam as alunas nas aulas de História. Esse questionamento é o motivo desta sequência de estudos utilizando a categoria de gênero como análise. Ao longo dos estudos nos afastamos da concepção do caráter universal atribuído ao homem como o sujeito da História. Rejeitamos a ideia de que a atuação das mulheres está condicionada à sua condição biológica, do ser mulher ou do papel que se esperava dela em uma determinada sociedade. Apontamos que a falta de narrativas do protagonismo feminino na História se deu em função do caráter histórico das relações sociais e culturais atribuídos à mulher (GUIMARÃES,

2020, p.16).

Tomamos Lucy e Luzia, as fósseis de sujeitos femininos, como ponto de partida para visibilizar os protagonismos das mulheres vistas aqui, em suas variadas ações e identidades no tempo, isto é, na História. O uso do artigo feminino antecedendo ao substantivo feminino, “as fósseis”, foi um jogo proposital no uso da língua portuguesa, marcando a abordagem utilizada neste estudo: questionar a narrativa androcêntrica na História e desenvolver uma narrativa sob a perspectiva do gênero feminino.

**DEPOIS** ...vamos à LEITURA ORIENTADA.

- a) Como você se sente ao ter estudado História analisando a atuação da mulher ao longo dela?
- b) Você percebeu que a atuação da mulher na História e na sociedade não depende de sua condição de ser mulher? Que o silenciamento dela na História foi fruto de fatores sociais e culturais e não de falta de protagonismo feminino?
- c) Diante desse conhecimento, como você desenvolverá seu protagonismo na história?

**AGORA...** registre em seu caderno as suas impressões sobre o que foi questionado.

**Múltiplas vozes:** Contar uma única história sobre alguém ou determinado grupo é um perigo, entretanto, contar muitas histórias importam, pois podem empoderar e humanizar (ADICHIE, 2019). Há outras histórias, de muitas outras mulheres que precisam ser contadas. Vamos descobrir algumas delas?

Os exemplos que se seguem são de brasileiras negras de diferentes locais, tempos de vida e ramos de atuação em nosso país. São elas: Maria Felipa, Bahia (sec. XIX); Antonieta Barros, Santa Catarina (séc. XX); Beatriz Nascimento, Sergipe (sec. XX) e Conceição Evaristo, Minas Gerais (Sec. XX).

**Desafio:** Escolha uma delas e eu lhe oferecerei um infográfico sobre a vida da escolhida. Leia o infográfico e, após a leitura pesquise mais um pouco sobre a vida dessa mulher. Como produto final da sua pesquisa, confeccione um cartaz físico ou uma apresentação em slides. No cartaz ou nos slides devem conter, pelo menos, uma imagem da escolhida e informações sobre a vida dela e que também destaquem seu protagonismo.

## 3.4.2.6 Atividade 6

	<b>ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ DE ANCHIETA</b>	
<b>DISCIPLINA: HISTÓRIA PROF. JAIR SILVA</b>	<b>DATA:</b>	<b>6º ANO TURMA:</b>
<b>ALUNO/A:</b>		<b>Nº:</b>
<b>ATIVIDADES</b>		

VI - Esta atividade consiste em uma contação de história e produção de uma narrativa histórica pessoal.

### 1. LUCY, LUZIA, LUZIAS E EU: HISTÓRIA E NARRATIVAS

#### **PRIMEIRO MOVIMENTO: Leitura do texto de apresentação.**

Nesta última atividade, realizaremos uma contação de história. O livro que iremos ler se chama *Luzia*, autoria de Igor Gonçalves e ilustrado por Suzana Diks. *Luzia* é um livro que nos mostra que devemos conhecer nossas origens para entendermos quem realmente somos. O texto do livro é uma narrativa, uma história que conta algo acontecido. Narrar significa contar, descrever, relatar algum acontecimento ou vivência de pessoas reais e imaginárias. As histórias narradas ao longo do nosso estudo aconteceram de verdade em vários lugares do mundo e em diferentes épocas, ou seja: elas têm evidências ou comprovações históricas (VAINFAS, 2018, p.13). Diferente das narrativas que estudamos até agora, a história da Luzia do livro é uma narrativa fictícia, motivada pelo conflito da menina com o seu nome. Apesar de fictícia, essa narrativa é muito útil para nós em nosso estudo. A reflexão de hoje é um exercício de apropriação da narrativa estudada no sentido de compreender a nós mesmos, a outras pessoas e aos grupos sociais. Conhecendo a nossa história e a dos outros seremos capazes de respeitar as nossas diferenças e de dar voz e ouvidos às distintas sujeitas e sujeitos da História.

#### **SEGUNDO MOVIMENTO: Vamos assistir a 1ª parte do vídeo da contação da história.**



#### **DEPOIS ... vamos à nossa LEITURA ORIENTADA**

Luzia, a menina protagonista, queria saber a história do seu nome. Vamos pensar um pouco: nós descjamos saber a nossa história?

Costumamos ouvir a história dos que vieram antes de nós, nossos antepassados, ancestras familiares?

**ESCRITA DE SI:** A atividade a seguir é de autoria da Profª. Mestra em Ensino de Língua Portuguesa Katiúscia Lucas Severino:

“Chegou a hora de brincar de palavras! Seu nome é você, sobretudo, você! Ainda que seja uma homenagem, ele está repleto do que você é no mundo. A avó da nossa amiga Luzia disse que ela é “aquela que irradia”, é mais que o sentido do nome e é o que a avó pensava sobre a sua neta. Agora é a sua vez: escreva algumas palavras que mostrem um pouco do nome que você é. Nada de pesquisar o significado do nome, você vai dizer qual o sentido seu nome tem em você.” (Severino, 2021).

Registre em seu caderno o resultado da atividade.

**TERCERO MOVIMENTO: Vamos assistir a 2ª parte do vídeo.**



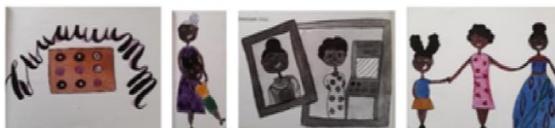
**DEPOIS ... vamos à nossa LEITURA ORIENTADA.**

Ao estudar na escola a fósil Luzia, a humana mais antiga da América, a menina Luzia teve sua curiosidade aguçada (ativada, despertada) e passou a refletir sobre a sua tataravó Luzia, sua antepassada. Você estudou, a partir das fósseis Lucy e Luzia, o protagonismo das mulheres como sujeitas da História. E aí?

- Seu interesse por História, seja a pessoal ou a de outras pessoas e grupos, foi também despertado?
- Que mudanças o estudos das fósseis Lucy e Luzia e demais mulheres vistas aqui provocou em você?

**QUARTO MOVIMENTO: Continuando nossa reflexão.**

“A menina ficou pensando em tudo o que tinha ouvido. Na Luzia Tataravó; na Luzia, Mulher Mais Antiga da América. E entre essas duas Luzias tinham tantas outras mulheres que viveram antes dela, Luzia menina, que mesmo tão nova já carregava uma história enorme, uma história que existia antes mesmo dela nascer e que continuaria depois dela.” (GONÇALVES, 2018, p.25)



**DEPOIS... vamos à nossa LEITURA ORIENTADA**

A história nos mostra três Luzias, todas três colocadas na narrativa como grandes mulheres. Você percebe que as três mulheres são importantes em seu tempo?

- Você percebeu como Lucy, Luzia, as Arqueólogas, as Historiadoras e as Outras Mulheres vistas ao longo desses estudos são importantes em seu tempo e importantes hoje para nós?
- As mulheres vistas aqui, sejam as reais ou as fictícias, podem representar várias mulheres ou grupos de mulheres. O que pensa a respeito dessa representatividade? Representatividade na História e em todos os setores da sociedade é importante? Justifique a sua resposta.

**ESCRITA DE SI:** Luzia, a menina, ao perceber que o nome que lhe fora dado estava ligado ao de grandes mulheres na História, pode refletir sobre seu próprio nome, sobre si mesma e sobre o seu lugar no mundo. Agora você é a historiadora e o historiador e, como o trabalho do detetive, vai fazer uma investigação do seu nome. As questões a seguir foram propostas pela Professora Katiúscia Lucas Severino em uma atividade em Língua Portuguesa:

“Procure os mais velhos de sua casa, assim como fez Luzia, para saber como foi feita a escolha de seu nome e quantas histórias ele carrega. Para isso investigue com algumas perguntas: a) Por que escolheram este nome para você? b) Ele é uma homenagem a alguém de sua vivência? c) Que histórias tem seu nome? d) Será que ele também é nome de alguém conhecido na história do mundo, como o de Luzia que era a mulher mais antiga das Américas?” (SEVERINO, 2021)

**Desafio:** Junte os dados coletados nesta investigação com os que estão registrados em seu caderno na atividade “Chegou a hora de brincar de palavras!” e produza uma narrativa sobre o seu nome e pessoa, com título: Eu e o meu lugar na História. Ela poderá ser um autorretrato desenhado no caderno; uma foto editada ou colagem de fotos; um cartaz com uma foto; um vídeo ou uma postagem para rede social que conte a descoberta de seu nome, as memórias e história que ele traz.

No Anexo 01 apresento *prints* do planejamento de aula da sequência didática desenvolvida no ensino emergencial remoto utilizando como plataforma o aplicativo de mensagens Whatsapp e no Anexo 02 o *print* do mural da atividade 01 e 02 da sequência didática no mural do aplicativo Padlet.

### 3.5 O desenvolvimento da sequência didática

O início do ano letivo de 2020 marcou, também, o início das minhas atividades na Escola Municipalizada José de Anchieta, uma vez que havia feito concurso de remoção para esta unidade escolar ao final de 2019. Cheguei à escola justamente em um momento de muitas incertezas na área da educação: a suspensão das aulas presenciais devido às medidas sanitárias contra o coronavírus. Entretanto, na ocasião, a SEMED envidou esforços no sentido de finalizar o ano letivo de 2020 e aprimorou o ensino emergencial remoto para o ano letivo de 2021. A plataforma escolhida pela equipe pedagógica da escola foi o aplicativo de mensagem *Whatsapp*. Diante dessa situação emergencial, o desenvolvimento da sequência didática em sala de aula presencial, ficou bem indefinido e foi, em um primeiro momento, inviabilizado. Como estava recém chegado à unidade escolar e diante do contexto pandêmico optei por não desenvolver a sequência didática.

A Escola José de Anchieta está localizada no Bairro Jardim Alzira, área urbana de Queimados, distante 3 km do centro da cidade. Queimados é um município da Baixada Fluminense, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, a 50 km da capital. A cidade é caracterizada por ser uma “cidade dormitório” apesar de possuir um distrito industrial. O setor de comércio varejista é o mais forte setor econômico. A história da cidade está intimamente ligada à chegada da via férrea com a inauguração da Estação Queimados da ferrovia Central do Brasil em 1858 e, posteriormente, à abertura da Rodovia Presidente Dutra em 1951, tornando mais rápida a ligação com a capital. A rede municipal de ensino de Queimados, SEMED Queimados, conta com 34 escolas. O processo de municipalização da Escola Estadual José de Anchieta pertencente à rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, foi concluído em janeiro de 2018. A escola passou então para a SEMED Queimados sob a denominação Escola Municipalizada José de Anchieta. Ela atende ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, modo regular, nos turnos da manhã e tarde, com 14

turmas e um total de 450 alunos e alunas. A escola possui sete salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, secretaria, sala de professores, auditório, salas de leitura e de recursos, quadra coberta, almoxarifado, pátio aberto e área verde. Em 2023 foram iniciadas obras de reforma e ampliação da unidade escolar.

Figura 4 – Escola Municipalizada José de Anchieta, Jardim Alzira, Queimados - RJ



Fonte: Prefeitura Municipal de Queimados, 2023

A impossibilidade de desenvolver a sequência didática, tal como a planejara, trouxe certa desmotivação e questionamento sobre a continuidade do desenvolvimento da mesma como proposição didática dessa pesquisa. Entretanto, a força da ideia inicial, o apoio recebido para desenvolvê-la e os resultados obtidos ao cursar a disciplina Gênero e Ensino de História foram decisivos para incorporar um desafio novo ao desenvolvimento da atividade pedagógica: desenvolvê-la adaptada ao atendimento remoto oferecido pela escola aos seus alunos. Dado ao alongamento dos prazos as atividades da sequência didática foram ministradas em dois momentos: primeiro no ensino remoto e depois no ensino presencial.

Devido o alongamento dessa pesquisa as atividades da sequência didática foram ministradas em dois momentos: primeiro foram desenvolvidas nas duas turmas 701 e 702 do 7º ano do Ensino Fundamental em que lecionava no ano de 2021, dentro do currículo priorizado do 6º ano que deveria ser ministrado às turmas de forma compensatória no primeiro semestre. Em um segundo momento, no ano de 2022, foram desenvolvidas em

parte, de forma presencial, dentro das atividades propostas da realização da Feira de Ciências promovida pela secretaria municipal de educação, desenvolvi parte da sequência didática com a turma 602 do 6 ano do Ensino Fundamental.

### 3.5.1 No ensino emergencial remoto no ano de 2021

A falta de perspectiva de desenvolver a sequência didática em 2021, na forma presencial, constituiu um forte fator de desmotivação e até mesmo de travamento da escrita do projeto. Entretanto, conforme relatado anteriormente, em um determinado momento da pesquisa tomei a decisão de desenvolver a sequência didática na forma remota, utilizando a plataforma escolhida pela escola para o atendimento das/os estudantes. Além dos fatores decisivos citados, um novo fator foi determinante para a minha tomada de decisão: a boa recepção junto à Secretaria de Educação de uma prática que desenvolvi, no ensino remoto, com a turma do 7º ano de escolaridade. A partir dessa experiência decidi desenvolver a sequência didática adaptada às aulas remotas oferecidas através do atendimento das/os estudantes pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*.

A Secretaria Municipal de Educação de Queimados facultou às escolas da rede a escolha da plataforma onde seriam desenvolvidas as aulas emergenciais remotas. A Escola Municipalizada José de Anchieta, em decisão colegiada entre gestão e docentes, tomando por base as informações levantadas em pesquisa junto aos responsáveis e alunos, adotou o aplicativo de mensagens *Whatsapp* como a sua plataforma de atendimento. Foram formados grupos, aos quais os alunos foram vinculados, e cada turma teria seu dia e horário para as aulas. Aquelas/es que não se vincularam receberam as Orientações de Estudo impressas.

Uma inquietação que já estava presente nas minhas reflexões sobre de minha prática pedagógica no ensino presencial era quanto ao uso do aparelho celular em sala de aula. Essa reflexão se impôs com maior veemência diante da adoção do ensino remoto e aos desafios inerentes na utilização do *Whatsapp* como instrumento de ministração das aulas emergenciais remotas.

Em tempo anterior à pandemia o celular, ou mais especificamente, o seu uso recreativo e social não era bem-vindo em sala de aula. Por outro lado, ele era raramente utilizado para

fins educacionais tanto por docentes e discentes em atividades pedagógicas cotidianas. Não se constitui exagero afirmar que outrora o celular se constituía um “vilão” em sala de aula. E agora? Como reagir? Que prática pedagógica poderia ser realizada? Que relação ensino-aprendizado poderia ser estabelecida? Que caminho trilhar no ensino remoto mediado pelo “antigo inimigo” em sala de aula que, por força da situação emergencial, ascendeu à categoria de ferramenta essencial no processo do ensino remoto e da relação de ensino-aprendizado?

A discussão sobre cultura digital não é nova. Ela foi colocada de forma intensa no centro dos debates pedagógicos dado ao caráter singular e emergencial que a pandemia de Covid-19 impôs à Educação.

A cultura digital é uma das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e ela implica em:

Sob a perspectiva compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Na concepção da BNCC uma competência é uma “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Diante da realidade posta pelo ensino remoto emergencialurgia desenvolver usos potentes e criativos do aplicativo de mensagens e do celular como ferramenta de ensino-aprendizado. Nesse objetivo empreendi algumas ações: em primeiro lugar, foi necessário refletir sobre os limites e possibilidades do uso do *Whatsapp* como ferramenta de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, tornou-se imprescindível a busca por capacitação em tecnologias digitais e o seu uso com objetivos educacionais. Ao longo do ano letivo de 2020 a SEMED ofereceu variadas capacitações para o seu quadro de docentes, inclusive em mídias digitais. Em terceiro lugar, verificou-se a possibilidade de trabalho com os/as estudantes vinculados ao grupo de atendimento no *Whatsapp* partir da proposta do uso do aplicativo em sua educação remota. A nova dinâmica de aula, que nomeei “ZapAula”, foi substancial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a nova relação professor-aluno/a que se estabeleceria mediada por essa plataforma. Os encontros no aplicativo de mensagem não seriam um mero bate-papo, mas tinham o objetivo de estabelecer uma relação mínima de ensino-aprendizagem.

Apesar de presente no dia a dia da maioria dos/as alunos/as, fez-se necessário ensinar a usar os recursos do aplicativo para o estudo. Sem saber como utilizar este e outros

aplicativos, não seria possível experimentar o máximo de potência deste formato. Lembro-me que alguns não sabiam como copiar e colar, escrever e enviar, ou, se o sabiam, não conseguiam esperar a hora certa de postar; alguns não possuíam outros aplicativos, como leitor de PDF, por exemplo. A exclusão ficou evidente no grande número de estudantes com limitação de dados móveis; aparelhos mais antigos e que não suportavam a instalação de mais aplicativos; o uso de um único aparelho para vários integrantes da casa, entre outras situações. Cerca de 13 alunos/as participavam com frequência as “ZapAulas”.

Outra inquietação se referia ao tempo. Não apenas ao tempo da aula no atendimento na plataforma. Em termos de tempo de aula, o componente curricular História tem uma posição privilegiada no currículo da rede de Educação de Queimados. No ensino presencial regular, quatro tempos de aulas com 50 minutos de duração. No ensino emergencial remoto, dois tempos de aulas de 30 minutos, com o total de uma hora de duração. Minha reflexão se baseou no tempo das/os alunas/os; no tempo necessário para compreender, assimilar e, conseqüentemente, apropriar-se dos conceitos, dos conteúdos do currículo priorizados e das propostas pedagógicas a serem aplicadas por meio da plataforma utilizada. O que percebi, a princípio, foi a extrema velocidade de envio de mensagens, figurinhas e a tão famosa dispersão, presente na aula presencial, mas que fora potencializada no uso do aplicativo. Por outro lado, uma característica minha no uso cotidiano do aplicativo é a de privilegiar mensagens escritas em detrimento dos áudios. Havia um embate entre a velocidade dos alunos no envio de mensagens, áudios e figurinhas e o meu ritmo mais lento de enviar mensagens, de não gostar de enviar, como também ouvir áudios. Essa situação precisava de uma reflexão e busca de soluções que mediassem esse conflito entre o tempo dos alunos e o tempo do professor no uso do aplicativo.

Diante do quadro anteriormente exposto, decidi por manter um ritmo comedido em minhas aulas remotas. Para manter esse ritmo e controle do tempo na “ZapAula” mantive um padrão em todas as aulas: Boas-vindas, chamada, recordar as atividades passadas, o desenvolvimento dos conteúdos, avaliações diárias, correção, atividade extra e despedida. A mobilização dos conteúdos curriculares segue um padrão de planejamento didático, que denominei “movimento”, em que as atividades do dia são desenvolvidas. Usei figurinhas personalizadas, mescliei mensagens de texto, prints, PDFs, áudios, vídeos e postagem em redes sociais, tudo de forma simples. Planejei a “ZapAula” e, em um número de *Whatsapp* privado postei, como forma de arquivo, as mensagens que seriam postadas durante a aula no grupo da turma. Um exemplo deste planejamento se encontra no Anexo 3. A opção pela

simplicidade se deu em decorrência de meus próprios limites no uso de aplicativos e ferramentas digitais. Apesar disso, busquei o aprendizado em algumas ferramentas digitais para responder ao desafio que a educação remota me impôs. O desenvolvimento da sequência didática se insere nesse processo.

A boa recepção de uma atividade de releitura “Se eu fosse um deus (a) grego/a” que realizei com o 7º ano despertou em mim o desejo de desenvolver a sequência didática nas aulas remotas. Redigi uma breve descrição da atividade pedagógica e a compartilhei com a diretora e o orientador pedagógico da escola. A recepção foi a melhor possível. As portas haviam sido abertas. As atividades da sequência didática deveriam ser desenvolvidas com a turma do 7º ano que leciono. A razão disto foi que no primeiro semestre do corrente ano letivo, trabalhou-se o conteúdo do 6º ano de acordo com o Currículo Priorizado adotado pela Secretaria de Educação. Esse currículo contempla os objetos de conhecimento e habilidades propostos na atividade pedagógica. Decidi, então, desenvolver a sequência didática de forma experimental nesse ano de escolaridade, o que ampliou o horizonte de sua aplicabilidade na forma remota e as expectativas por seu desenvolvimento.

A *expertise* adquirida nos meses anteriores me trouxe segurança emocional e um modelo para a realização da atividade. Utilizei o formato proposto pela escola: as Orientações de Estudo, apostila, como base do conteúdo curricular e as atividades diversificadas nas aulas no grupo de *Whatsapp*. A primeira ação realizada foi uma pesquisa, em formulário digital, sobre a cultura digital e recursos tecnológicos dos/das alunos/as. A análise das informações coletadas apontou limites e potencialidades nessa área. Por conta dessa análise incorporei novos recursos tecnológicos como, por exemplo, uso de postagens por meio da rede social *TikTok* e apresentação da sequência no mural do aplicativo *Padlet*. Adotei essas e outras ferramentas com o objetivo tornar as atividades e o ensino remoto mais instigante, desafiadores e apropriados aos objetivos propostos na sequência que poderiam despertar mais interesse e participação dos/as alunos/as.

A primeira atividade da sequência didática desenvolvida com a turma do 7º ano de escolaridade, de acordo com o currículo priorizado do 6º ano, foi a organizada no mural digital na ferramenta *Padlet*. Link para acesso e conhecimento do mural. <https://Padlet.com/profjairsilvahist/h4wjevmpwl6i1m>. Ficou esteticamente muito bonito, mas vários alunos não tinham celulares ou dados que comportassem abrir o aplicativo. De forma que não dei continuidade ao desenvolvimento do mural. Entretanto a ferramenta se

mostrou útil no desenvolvimento de atividades complementares e de produção imagética além da produção dos tradicionais cartazes. No Anexo dois apresento o print do mural virtual Padlet.

Trago aqui algumas considerações sobre o desenvolvimento da sequência didática nas aulas remotas:

1. O papel central do professor, necessário ao planejamento da atividade didática e no processo de ensino-aprendizado, é hipervalorizado devido às especificidades desse modo de ensino. Sem a agência potente do docente, sua mediação e orientação, mais do que não funcionar, a sequência não se realizaria. Um exemplo dessa participação ativa no desenvolvimento dessa atividade foi a postura que assumi com os/as alunos/as, a de professor-orientador. Uma preocupação que eu tinha, para manter a minha privacidade, era a de restringir meu atendimento aos alunos aos momentos da aula remota. Como professor-orientador dos alunos eu deveria criar canais de comunicação extra para poder lhes dar o suporte necessário para a realização das atividades.

2. A questão do tempo dos/as alunas/os precisa ser considerada de forma atenta e sensível por conta da maturidade dos/as discentes, o tempo que se encontram afastados das aulas presenciais no espaço físico da escola – estudaram presencialmente o 5º ano de escolaridade e o tempo da informática - imediato- que se evidencia na velocidade e volume das informações no grupo da turma. Todos esses fatores influenciam no tempo que os/as alunos/as necessitarão para compreender, assimilar e conseqüentemente, se apropriar dos conceitos, conhecimento e informações trabalhados e transmitidos na aula remota. Constatei que, apesar da velocidade do fluxo das informações ser alta e rápida, nas aulas remotas, a compreensão dos conteúdos e conceitos é baixa e lenta. No ensino remoto, gasta-se mais tempo lecionando um conteúdo menor e também é mais reduzida a sua assimilação.

3. O grande fluxo de mensagens, a capacidade de armazenamento do aparelho celular, o limite ou falta de dados móveis e a queda da rede de internet, dificultam os/as alunos/as fazer o registro e o armazenamento de conteúdos e informações ministrados na aula remota. Como diminuir essa dificuldade? Utilizar apenas o registro escrito no caderno e o subsequente envio da foto, não se apresentou para mim como uma alternativa viável para o desenvolvimento da sequência didática nas aulas remotas. O tempo gasto pelos/as alunos/as para copiar um texto é demasiado longo. Utilizar esse tipo de atividade no tempo reservado a aula remota inviabilizaria a realização das atividades propostas na sequência. Adotei a ferramenta *Padlet*, um mural virtual, com o intuito de minimizar, perda das postagens, facilitar o registro de

informação, prover armazenamento do conteúdo das aulas e mantê-lo acessível às alunas e aos alunos.

4. Apesar dos limites e deficiências das aulas remotas utilizando a plataforma Whatsapp, no retorno às aulas presenciais, aqueles/as que a utilizaram como plataforma de ensino remoto, expressaram maior engajamento nas aulas e demonstraram um pouco mais habilidades e competências que os que não participaram dessa plataforma, isto é, utilizaram as Orientações de Estudo, sem a mediação do professor. Acima de tudo, no plano pessoal e motivacional, essa experiência ampliou as expectativas do prosseguimento dessa pesquisa e da elaboração do produto final.

### 3.5.2 No ensino regular presencial no ano de 2022

O ano letivo de 2022 iniciou com as aulas presenciais normalizadas na rede de educação de Queimados. Este fato abriu uma nova possibilidade para ampliar as experiências de desenvolvimento da sequência didática. Solicitei à direção da escola a oportunidade de lecionar em apenas uma turma do 6º ano. A turma designada foi a 602 do turno da manhã e continha cerca de 30 alunos/as. Classifico a turma como boa, participativa, com um número reduzido de alunos/as não alfabetizados ou com dificuldades cognitivas, em relação às outras turmas de 6º ano e com a qual mantive muito bom relacionamento.

A carga horária de História na rede de educação de Queimados é de quatro tempos semanais de 50 minutos de duração cada um. As minhas aulas aconteciam nas quartas e quintas feiras, com três tempos e um tempo respectivamente a cada dia. Dessa forma, nesse ano letivo, tive a oportunidade de desenvolver novamente a sequência didática agora dentro do padrão de volta à normalidade presencial no dia a dia da vida escolar.

Dado às demandas curriculares determinadas pela SEMED, ainda pressionada, pelos efeitos dos dois anos anteriores, só pude realizar a sequência didática no mês de novembro, como parte integrante das atividades pedagógicas da Feira de Ciências promovida pela Secretaria de Educação. Entretanto, uma vez que tinha conseguido desenvolver com a turma a totalidade do conteúdo prescrito, pude me ater no desenvolvimento da sequência didática com a turma. Como já havia caminhado com eles ao longo do ano letivo, tinha uma visão mais apurada das potencialidades da turma e de determinados/as alunos/as e também já trabalhado de forma geral os objetos de conhecimento e habilidades referentes ao conteúdo

da sequência didática. A atividade foi anunciada como uma finalização do ano letivo de 2022, uma vez que eu estava na iminência de sair de licença para estudo. Fato que não se concretizou naquele momento, mas somente em fevereiro de 2023.

O desenvolvimento da atividade pedagógica se deu da seguinte forma:

1. Optei por utilizar apenas as atividades 01, 02, 03, 04 e parte da atividade 06 da sequência didática.

2. Foram realizados cinco encontros, utilizando no total de dez tempos de aulas.

3. Os dez tempos de aula foram distribuídos da seguinte forma: Um tempo de aula para as orientações iniciais sobre como realizar a ficha de estudo, atividade 01; cinco tempos de aula para o desenvolvimento das atividades 02, 03 e 04; três tempos de aula para a confecção de cartazes e um tempo de aula para apresentação final dos trabalhos e contação de história, parte da atividade 06 conforme estão catalogadas acima no item 3.4.2.

Figuras 5 e 6 – Exemplos de Fichas de estudo elaboradas

1) Nome do fóssil pesquisado: Lucy

2) Onde foi encontrado? Etiópia, uma África

3) Quem o encontrou? Donald Johanson

4) Quando foi encontrado? : 24 de novembro de 1974

5) Quais as características do fóssil?:  
~~O fóssil tem um crânio e um osso longo de que~~  
~~os outros. Também partilhava algumas características~~  
~~com um macaco, como o osso e a mandíbula inferior~~  
~~valente como a de um chimpanzé.~~

6) Quantas amoas tem o fóssil? : 3,2 milhões de amoas

7) Qual a importância do fóssil? Porque é um fóssil mais completo já encontrado

8) Alguma curiosidade sobre o fóssil  
 Sim, Lucy viveu em árvores

9) Onde o fóssil foi encontrado  
 Museu Nacional da Etiópia

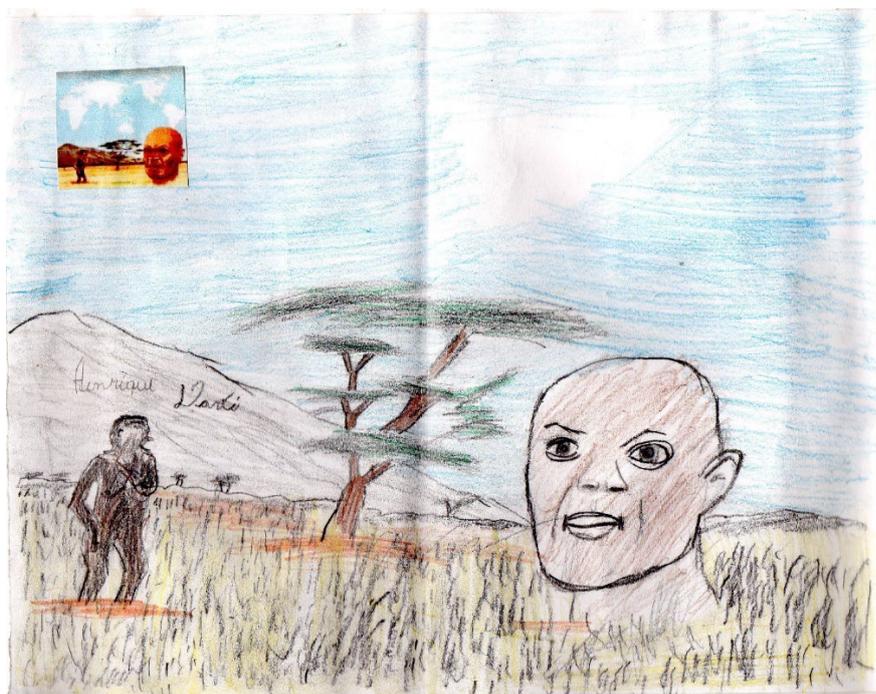
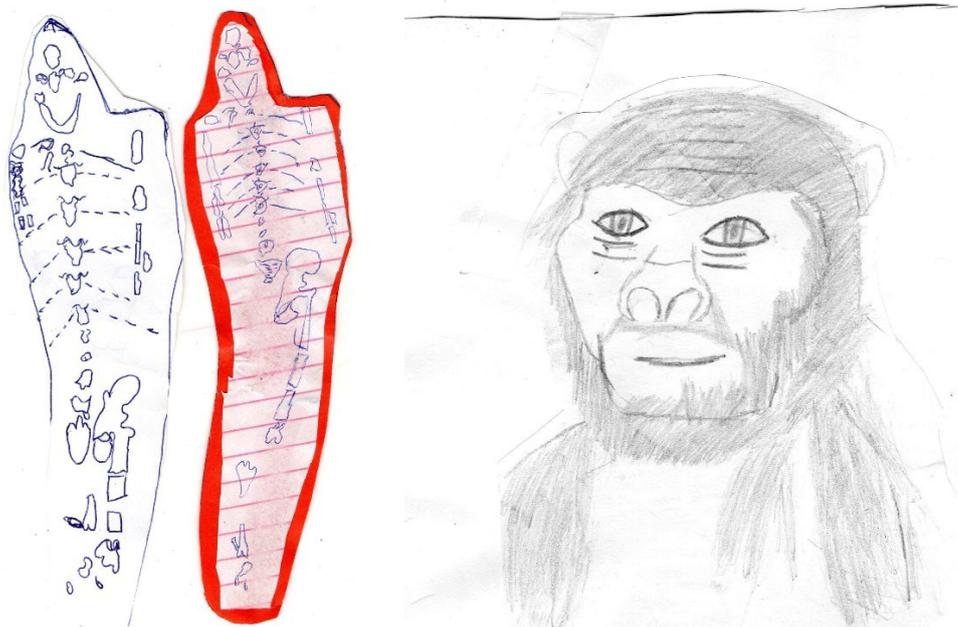
Alman  
 Emily Martins  
 Alina Pereira  
 Emanuel Pereira  
 Galaxia Silva  
 Tema: 602

1- Nome do fóssil? <i>Ammono</i>
2- Onde foi encontrado? <i>Alguns locais na região</i>
3- Quem o encontrou? <i>Alguns alunos - pesquisando</i>
4- Quando foi encontrado? <i>1924</i>
5- Quais as características do fóssil? <i>É um fóssil de uma espécie de animal marinho e possui uma estrutura arredondada</i>
6- Quantos anos tem o fóssil? <i>115 mil anos</i>
7- Qual a importância do fóssil? <i>Para a ciência geológica e biológica, além de ser uma curiosidade para os alunos</i>
8- Alguma curiosidade do fóssil? <i>É um fóssil de uma espécie de animal marinho e possui uma estrutura arredondada</i>
9- Onde o fóssil foi encontrado? <i>Alguns locais na região</i>

Fonte: Jair Silva, atividade realizada por estudantes da E. M. José de Anchieta, 2022.

4. O tempo determinado de duração das atividades: atividade 01, 25 minutos para o 1º movimento e 15 minutos para o 2º movimento; atividades 02, 03 e 04, 30 minutos para o 1º movimento, 25 minutos para o 2º e 3º movimentos cada um. Oficina para confecção dos cartazes 150 minutos divididos em uma aula de 50 minutos e duas aulas, no total de 100 minutos. Para a atividade 06 foi destinado 50 minutos.

Figuras 7, 8 e 9 – Exemplos de gravuras da ossada, reconstituição artística de Lucy e de Lucy e Luzia produzidas pelos estudantes



Fonte: Jair Silva, atividade realizada em sala de aula da E. M. José de Anchieta, 2022.

Figuras 10, 11 e 12 – Oficina para confecção de cartazes



Fonte: Jair Silva, atividade realizada em sala de aula da E. M. José de Anchieta, 2022.



Fonte: Jair Silva, atividade realizada em sala de aula da E. M. José de Anchieta, 2022.



Fonte: Jair Silva, atividade realizada em sala de aula da E. M. José de Anchieta, 2022.

Os trabalhos confeccionados foram expostos no dia da apresentação final dos trabalhos no auditório da escola e constou de leitura de algumas reflexões escritas selecionadas pelo professor (Atividade 4, 4º movimento), depoimentos pessoais dos/as alunos/as sobre a participação nas aulas, mostra de livros usados por mim na realização da sequência didática e

levados à apresentação e alguns outros livros relacionados ao tema disponíveis na biblioteca da escola, com possibilidade de os/as estudantes manuseá-los e, os disponíveis na biblioteca, lê-los e contação de história baseada no livro Luzia (que fala da menina Luzia, uma aluna do 6º ano do EF que, em uma aula de história sobre Luzia, a fósil, pode reconhecer sua própria história, ancestralidade e lugar no mundo, conforme proposto na atividade 06.

Figura 13 – Apresentação final dos trabalhos



Fonte: Jair Silva, atividade realizada no auditório da E. M. José de Anchieta, 2022.

Seguem trechos de algumas reflexões dos/as alunos/as escritas em sala de aula na realização da atividade de número 04 e lidas na apresentação final das atividades da sequência didática em novembro de 2022,

“Eu gostei bastante das aulas e achei bem interessante. Aprendi que as mulheres eram vistas como fracas e frágeis e hoje em dia é diferente do que era antes. Hoje em dia não é muito aceito discriminar a mulher.” M.E.C.M. Gênero feminino, 13 anos.

“Nós aprendemos muitas coisas sobre arqueologia, fósseis e algumas histórias de mulheres arqueólogas, nada valorizadas no seu tempo. As mulheres tinham que lutar por seus direitos sozinhas, por si mesmas, como a Mary Anning que foi uma pioneira na paleontologia, que descobriu muitos fósseis, mas seu valor não chegou a ela.” G.D.A.C. Gênero feminino, 12 anos.

“As mulheres ao longo dos anos foram ganhando espaços e foram se desenvolvendo como os homens, por exemplo, Mary Anning que era uma mulher pobre, subestimada e deu a volta por cima e achou uma estrutura completa de um

pleossauro (*plesiossauro*, grifo meu). A arqueologia é algo muito interessante.” K.O.N. Gênero masculino, 12 anos.

“Eu aprendi na aula que as mulheres são muito silenciadas pela sociedade, colocam trabalhos mais fáceis para as mulheres porque acham que elas não são capazes de fazer trabalhos mais difíceis, acham que os homens são mais capazes que as mulheres. Hoje elas são um pouco mais reconhecidas, mas ainda tem trabalhos de mulheres que não têm reconhecimento” A. P. F. Gênero feminino, 12 anos.

“Eu aprendi que as mulheres antigamente não eram reconhecidas e que as mulheres pobres não podiam estudar, que o fóssil da Lucy é um dos mais antigos e quem encontrou foi Donald Johanson e que a Mary Anning lutou para que o trabalho da mulher arqueóloga fosse reconhecido.” I. L. L. P. Gênero masculino, 13 anos.

“O que aprendi foi que as mulheres foram pioneiras em muitas coisas na história e nem assim elas foram reconhecidas e mais também que uma arqueóloga chamada Mary Anning foi pioneira na história da paleontologia. Ela descobriu centenas de fósseis.” P.O.C. Gênero masculino, 12 anos.

Os trabalhos confeccionados foram, posteriormente, expostos na Feira de Ciências da SEMED Queimados realizada em novembro de 2022 na Praça dos Eucaliptos, centro da cidade, em frente ao prédio da Secretaria de Educação. O evento é anual e reúne as práticas pedagógicas de todas as escolas da rede de ensino nessa área de conhecimento.

Mesmo tendo sido desenvolvida de forma parcial, fiquei muito satisfeito com os resultados obtidos com a realização da atividade pois, pela primeira vez, estava pondo-a em ação na forma original que a havia concebido. Destaco a versatilidade do material e a minha própria adaptação e versatilidade no seu uso e nas possibilidades de sua utilização. No desenvolvimento da atividade, uma aluna me questionou: “Professor, por que não apresentamos este trabalho na Feira de Ciências?” O questionamento muito me motivou. Ao conversar com a gestão escolar solicitando a participação, relacionei o caráter científico do trabalho das arqueólogas e a interdisciplinaridade com as áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática. Cabe esclarecer que, de acordo com as orientações da SEMED, os profissionais dessas duas áreas são aqueles que devem orientar as atividades propostas para a feira, não os docentes das Ciências Humanas. Então, em minha *práxis*, se concretizou uma das propostas defendidas nessa dissertação: a de buscar as possibilidades para a realização de propostas pedagógicas em história pautadas na categoria de gênero.

Estou certo de que as experiências vivenciadas nos dois momentos de desenvolvimento da sequência didática ao longo desta pesquisa e análise dos resultados obtidos, muito acrescentaram à minha dissertação e à apresentação do produto pedagógico. Então, trago a seguir, algumas considerações sobre o desenvolvimento da sequência didática após o seu desenvolvimento nas aulas presenciais:

1. O uso da categoria gênero na análise utilizada e alguns conteúdos do objeto de conhecimento contemplados na sequência podem ser sensíveis a alguns/as alunos/as e gerar resistência da parte deles e de seus responsáveis, como por exemplo: o criacionismo e evolucionismo como formas de explicar o surgimento do homem, bem como o próprio questionamento do homem como sujeito universal, o lugar e papel social da mulher, entre outros. Por tocarem em pontos dogmáticos, morais, religiosos, de valores e costumes estabelecidos se faz muito necessária cautela em sua abordagem. Se na sala de aula presencial essas situações podem causar dificuldades, imaginem no ensino remoto via *Whatsapp* em que as informações eram passadas de forma rápida, sucinta, sem muito debate e reflexão!
2. Outra questão é que durante o ensino remoto houve uma intervenção mais intensa dos responsáveis, já que muitas vezes vários ajudavam aos/às alunos/as nas atividades ou posteriormente acessavam os conteúdos para orientar os/as mesmos/as ou se inteiravam do funcionamento da escola e dos benefícios sociais disponibilizados pelas autoridades governamentais e mediados pela escola. Isso sem falar nos vários casos de um único aparelho celular estar à disposição de toda a família do/a aluno/a. Apesar da cautela ter sido uma postura imprescindível durante o ensino remoto, ela - juntamente com a sensibilidade - continuam sendo elementos necessários no desenvolvimento da sequência didática no ensino regular no dia a dia escolar.

3. A narrativa construída na sequência didática pode ser adaptada aos variados tipos de linguagens próprias às ferramentas tecnológicas utilizadas tanto nas aulas remotas, quanto presenciais. Essa possibilidade evidencia o argumento de Nilton Mullet (2018, p. 22) que a História ensinada em um lugar determinado de enunciação terá suas próprias especificidades para poder servir a interesses específicos. A narrativa escrita da sequência didática foi primeiramente pensada para uso nas aulas presenciais, redigida e apresentada de acordo com o modelo e a quantidade de páginas previamente estabelecida pela unidade escolar. Dessa forma, nas aulas remotas via *Whatsapp*, a linguagem usada na narrativa proposta na atividade foi adaptada às especificidades da plataforma utilizada: textos mais curtos, uso dos recursos imagéticos: fotos, prints, figurinhas, *emojis* e usos de recursos audiovisuais: *podcasts*, vídeos, animações e postagens em redes sociais. O *Padlet*, em sua estrutura, simula uma rede social, daí o uso de uma linguagem própria desse formato.

4. Desenvolver, em um primeiro momento, a parte inicial da sequência didática em caráter experimental na plataforma *Whatsapp* se constituiu em significativo espaço de experiência porque: permitiu perceber as possibilidades e limites da sua aplicabilidade em

forma remota; ratificou a potência dessa atividade pedagógica na aula e ensino de História; sinalizou a necessidade de adaptação da linguagem às ferramentas tecnológicas utilizadas, possibilitou realizar ajustes textuais na narrativa e nas atividades propostas. Nesse primeiro momento as aulas remotas alcançaram cerca de treze estudantes e tive um núcleo de cerca de cinco alunos/as, engajados nas atividades. Já nas aulas presenciais a turma contava com 32 alunos/as com participação regular de quase a totalidade deles/as.

5. Essa experiência apontou também um horizonte de possibilidades para o seu desenvolvimento na forma presencial através do artesanato docente, o que foi realizado posteriormente no ano letivo de 2022 com outra turma. Nessa oportunidade a interação presencial entre professor e alunos/as potencializou a relevância do produto didático final aqui apresentado. O acompanhamento na pesquisa prévia, o compartilhar das informações, as aulas expositivas e reflexões levantadas na aula, as atividades em grupo, as interações tecnológicas trazidas à sala de aula, como a utilização de aparelhos celulares para consultar *links* dos textos, a produção dos cartazes, a participação ativa dos/as estudantes na apresentação final das atividades desenvolvidas e o retorno dado por eles/as do que aprenderam demonstraram que a sequência didática não deve ser encarada de forma generalizante, como uma fôrma, mas um material passível de adaptação em seu conteúdo e atividades aos variados contextos das salas de aula brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa na qual resultou esta dissertação se iniciou com a motivação de buscar uma resposta para a inquietante e recorrente pergunta das alunas: “Professor, por que a História só fala de homens?”. A partir desse questionamento busquei realizar uma reflexão teórico-conceitual na categoria das relações de gênero com o objetivo de prover um referencial teórico para a elaboração e ministração de aulas no 6º ano do Ensino Fundamental e com isto contribuir para que os/as estudantes reflitam sobre o gênero - como categoria de análise histórica e obtenham, de per si, conclusões para esta questão. Para responder essa problemática, a pesquisa foi organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo foi feita uma historicização, contextualização e análise da BNCC e investigou-se de que forma a categoria de gênero foi contemplada ou apagada nesse documento e, conseqüentemente, nos currículos. A análise realizada demonstrou que a construção de políticas públicas educacionais é um campo em disputas epistemológicas e, conforme destacamos, ideológicas e políticas. A articulação dos discursos em torno de temáticas que incluem gênero e sexualidades em documentos educacionais foi denominada de “guerras de narrativas” e que envolvem vários setores da sociedade e seus agentes.

O processo de disponibilização da Base na disciplina História implicou na redação de três versões do documento; sendo que a primeira delas sofreu duras críticas epistemológicas por romper com os parâmetros tradicionais da análise histórica, isto é, não ser eurocêntrica, quadripartite, temporal, cronológica e factualista. Também sofreu críticas ideológicas e políticas quanto à questão de desigualdade e identidade de gênero e orientação sexual por meio de associações e grupos políticos. As duas outras versões que seguiram a esta não representaram uma continuidade dos seus pressupostos e proposições, pelo contrário, romperam com os mesmos e se apresentaram como documentos distintos do inicial e retornaram aos conteúdos tradicionais e convencionais. Analisamos que esta mudança de percurso foi fruto dos intensos debates que se seguiram à apresentação das versões e das pressões de grupos conservadores nos aspectos ideológicos e morais e tradicionais nos aspectos epistemológicos e curriculares.

Salientamos que o campo da disciplina escolar de História foi um campo de grande interesse nos debates em torno da elaboração da Base. Isso porque o currículo de História

visibiliza diferentes visões e interpretações sobre o passado e expõe as demandas sociais do tempo presente. As lutas políticas e ideológicas travadas em torno do ensino de História, “guerra de narrativas”, versaram sobre o que narrar, acrescentar, evitar e apagar nos currículos de História no sentido de referenciar o presente, estabelecer memória e compor a base para a identidade nacional brasileira.

No tenso cenário das discussões em torno da Base destacamos que as disputas de narrativas foram articuladas por grupos conservadores, grupos religiosos e grupos não religiosos de extrema direita. A ação de um deles - o Escola Sem Partido - foi destacada, bem como suas críticas às questões de gênero e a repercussão no campo político do ideário desse movimento. A materialização política das ideias do movimento se deu na formulação de vários Projetos de Lei baseados nos seus pressupostos em vários entes federativos brasileiros. A resposta dada a essa ação foi a declaração de inconstitucionalidade dessas leis pelo Supremo Tribunal Federal.

No documento final homologado as referências diretas a gênero foram retiradas da Base e dos Temas Curriculares Transversais. A Base trata pontualmente a questão de gênero no campo das Ciências Humanas e a circunscreve ao campo das linguagens e ao das ciências. Realizamos uma amostra de análise comparativa entre os PCNs, Base e TCTs e apontamos um silenciamento da questão de gênero nos documentos, o que consideramos um retrocesso. Entretanto buscamos também sinalizar que esta ausência não significa impossibilidade de abordar temáticas relativas às questões de gênero ou mesmo usar o gênero como categoria analítica no ensino de história, por isso buscamos abrir precedentes no documento de forma a inclui-la nos processos educativos. Pontuamos alguns exemplos na Base em suas competências gerais, nas competências específicas de História, bem como nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas do 6º ano do Ensino Fundamental que possam ser mobilizadas neste mister.

O Capítulo 2 foi dedicado a fundamentar o referencial teórico nas epistemologias feministas e a sua utilidade na construção no conhecimento histórico escolar. Estas fundamentações possibilitaram traçar aproximações com a categoria de gênero. O questionamento das alunas, o qual conduziu à temática desta pesquisa e trabalho, apontou para as demandas relativas à questão de gênero e o papel das mulheres na história, daí a necessidade de fundamentar essa resposta em referenciais teóricos significativos e que possam pautar a pesquisa e nortear a prática pedagógica proposta.

Iniciamos a fundamentação teórica com uma historicização dos feminismos, que possibilitou uma melhor compreensão das lutas feministas e reflexões sobre a possibilidade das epistemologias feministas, bem como a utilidade da categoria de gênero na análise e escrita da História e suas relações no ensino de história, basilares para o desenvolvimento teórico da pesquisa. Ao estabelecer a historicidade dos movimentos feministas ficou claro que não é possível estabelecer uma categoria única de feminismo e nem do próprio conceito de mulher, daí a propriedade do uso do termo feminismos e mulheres dados a sua diversidade. Quanto à possibilidade de se valer do aporte feminista para a produção do conhecimento - especialmente, do conhecimento histórico -, a pesquisa demonstrou que é útil para a incorporação da categoria de gênero e sexualização da experiência humana na história promovendo uma crítica à produção do conhecimento em geral, como mais especificamente, ao conhecimento histórico, pautada nas lógicas das categorias dominantes masculinas. Tal conhecimento é posto assim, como uma forma alternativa de operação epistemológica. Entretanto, como pontuado ao longo do texto, uma vez que não é adequada a colocação da mulher com uma categoria universal, nem atribuir uma identidade única aos feminismos, também se deve considerar a existência de epistemologias feministas.

Buscaram-se também fundamentos teóricos que colaborassem para o objetivo de questionar o caráter universal do homem como sujeito da História e as implicações desta generalização na escrita da História e no seu ensino escolar. Iniciamos a desconstrução da ideia androcêntrica através de uma reflexão sobre o sujeito histórico, em que afirmamos que o seu aspecto totalizante não comporta mais a multiplicidade e fragmentação das identidades pelas quais os/as sujeitos/as históricos/as se apresentam em nosso tempo. Da mesma forma também não permite pensar a mulher como uma essência biológica pré-determinada anterior à História, generalizante, desconsiderando a existência de outros modos de ser mulher; uma vez que a categoria mulher é uma identidade social e culturalmente construída nas relações sexuais e sociais entre mulheres e homens, de onde surge o privilegiamento do sujeito masculino. Para evidenciar o processo de apagamento das mulheres como sujeitas em primeiro lugar, buscamos a historicidade do mesmo, suas origens. Valendo-se das significativas contribuições de Gerda Lerner ao debate teórico, partimos do fundamento de que o patriarcado - como criação histórica e ideológica - é que invisibilizou e silenciou as mulheres na História, tendo estas sido colocadas em subalternidade em relação ao homem enquanto sujeito, naturalizando o papel coadjuvante das mesmas. Uma das preocupações da teórica ao historicizar o patriarcado, foi entender a participação feminina no processo de sua

própria submissão no desenvolvimento dos processos conceituais, simbólicos, metafóricos e práticos nas relações patriarcais entre os gêneros. Dentre os vários fatores apontados, a negação às mulheres do conhecimento da própria história, dialoga profundamente com a pesquisa uma vez que ela se propôs a oferecer uma alternativa didática de estudo da história das mulheres para meninas e meninos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Conectando o papel subalterno e silenciado da mulher e também demonstrando que ele é uma construção social e histórica que acaba por definir a mulher, mobilizamos Simone de Beauvoir e a sua categoria do Outro. Esta categoria aponta como uma possibilidade de epistemologia feminista para esta pesquisa e produção de narrativas históricas que aceitem o outro e a diferença e, assim, produzam narrativas outras da história das mulheres. Aprofundamos a análise da categoria beauvariana do Outro, trazendo à reflexão teórica as críticas de Grada Kilomba a tal conceito, indicando que o caráter universal da mulher no lugar de subordinação - como outro absoluto, e sem reciprocidade com o homem -, não se aplica às mulheres negras. Para Kilomba, estas são “o outro do outro”, uma vez que não encontram reciprocidade justamente pelo fato de serem mulheres e negras. A análise dessa teórica nos permite perceber que o apagamento da mulher negra é ainda maior nos registros da história. Essa chave de análise indica as lutas históricas das feministas negras nos próprios movimentos feministas, contrapondo o caráter universalizante da categoria mulher e apontando as possibilidades de as mulheres serem variadas sujeitas nesses movimentos.

Ao longo desse capítulo, ao realizarmos o movimento que questiona tanto a concepção universal androcêntrica, quanto os fundamentos da invisibilização e apagamento da mulher através dos estudos feministas e a história do próprio movimento feminista, evidenciou-se que as teóricas analisadas, não apontam que a quebra do discurso androcêntrico deva ser substituída por um conceito universal de mulher. Pelo contrário, ela deve promover a multiplicidade de vozes históricas, ou seja, percebemos a tomada de uma posição equânime que aponta para o fato de que tanto as mulheres como os homens tiveram agência na história. Dessa forma, questionar a historiografia tradicional androcêntrica e abrir espaço para novas/os sujeitas/os históricas/os, faz romper a história única e promover a escuta daquelas/es que tiveram as suas vozes silenciadas na história. É a aplicação do conceito do lugar de fala, com o objetivo de oferecer visibilidade a sujeitos cujos pensamentos foram desconsiderados durante muito tempo.

No terceiro e último capítulos foram estabelecidos os fundamentos didático-pedagógicos e feito um relato do processo do desenvolvimento e execução da proposta de sequência didática em construção permanente para as aulas de História do 6º ano do Ensino Fundamental da E. M. José de Anchieta.

Esta foi à parte mais desafiadora da pesquisa, porque buscou encontrar possíveis relações e intercessões entre o ensino de história em seu caráter disciplinar, as epistemologias feministas e as discussões das relações de gênero na elaboração e desenvolvimento em sala de aula da sequência didática como produto final. Ensinar história - sob a perspectiva da categoria de gênero - demonstrou ser uma atividade desafiadora por se encontrar no campo dos temas sensíveis, no contexto das disputas de narrativas e ataques conservadores e no próprio desenvolvimento cognitivo e de maturidade dos/as alunos/as do 6º ano/ Ensino Fundamental.

Então, faz-se necessário que os/as professores/as aceitem enveredar-se no caminho dessa prática pedagógica estando bem-preparados no aspecto do ensino de história, das epistemologias feministas e questões de gênero, nas possibilidades e aberturas que a Base Nacional Comum Curricular lhe permite e no contexto social e de vida de seus/as alunos/as. Na busca de referenciais teóricos para a elaboração e desenvolvimento da sequência didática, me apropriei dos conceitos de regimes de historicidade, tal como apresentados por Durval Muniz, em diálogo com os pensamentos decoloniais do tempo de Nilton Mullet e a elaboração da aula como um artesanato docente de Helenice Rocha. A mobilização desses referenciais proporcionou a construção de um material adequado ao ano de escolaridade, fundamentada nas possibilidades estabelecidas na Base, porém denso de referenciais teórico-históricos, que rompem com a perspectiva da história hegemônica e que permitem reflexões adequadas e pertinentes sobre a história das mulheres e de gênero no contexto dos conteúdos curriculares do 6º ano de escolaridade. A escolha e desenvolvimento da sequência didática como produto final dessa pesquisa se mostrou um instrumento eficaz na ordenação e articulação das propostas pedagógicas sob o prisma da categoria de gênero, abordando os conteúdos específicos, os objetivos de aprendizado ao longo de um período determinado.

Apresentamos o material que foi utilizado, uma sequência didática cujo título é “As fósseis falam na História: Lucy & Luzia” e a metodologia utilizada em seu desenvolvimento nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da E. M. José de Anchieta. A sequência didática foi organizada em seis atividades, sendo que estas foram divididas em três ou quatro

“movimentos”. O primeiro deles de leitura de textos e imagens e sua interpretação, o segundo da apresentação do (s) objeto (s) de estudo histórico e o terceiro movimento de reflexão e produção textual. Organização esta que pretende ser um processo amplo de inserção nas culturas escritas e suas realizações, um processo de letramento histórico escolar.

No relato procurou-se enfatizar a percepção daquilo que aconteceu na realidade da sala de aula, no caso as aulas remotas diante da suspensão das aulas presenciais como medida sanitária durante a pandemia da Covid-19; as medidas tomadas pela SEMED Queimados e E. M. José de Anchieta e os desafios enfrentados por todos/as nós nesse momento extremamente inusitado e delicado de nossa história recente. Foi possível notar nesse processo que, a pertinência do tema e seu potencial didático, o apoio entusiasta da professora da disciplina Gênero e Ensino de História e o bom resultado do trabalho final da mesma, me desafiaram a superar o desânimo e inabilidade inicial ante às adaptações e desafios que o ensino remoto demanda e incorporar um desafio novo ao desenvolvimento da atividade pedagógica: desenvolvê-la adaptada ao atendimento remoto oferecido pela escola aos/às seus/as alunos/as. Apresentamos o quadro expositivo da sequência didática com seus dados técnicos, as atividades a serem desenvolvidas nas aulas e a sua bibliografia. Um ponto a destacar nesse processo foi a necessária reflexão que a adoção da plataforma digital e o uso do smartphone trouxe no processo do ensino remoto e na relação de ensino-aprendizado. A inclusão da cultura digital em sala de aula não é nova, mas foi trazida ao centro das discussões pedagógicas no turbilhão da adoção inicial do ensino remoto. A cultura digital é uma das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular; entendi que essa seria mais uma abertura que a base possibilitava para o desenvolvimento da sequência didática no ensino remoto. Por outro lado, o uso do aplicativo de mensagens evidenciou a exclusão digital de grande parte dos/as alunos/as, a inabilidade do seu uso educativo da parte dos/das estudantes e os próprios limites do aplicativo enquanto plataforma base do ensino remoto. Um dos problemas identificados foi um descompasso entre o conteúdo a ser cumprido de forma sequencial e o tempo que se dispunha para a aula. Se esse descompasso já é presente nas aulas presenciais, em que é preciso “dar conta” dos conteúdos curriculares, o que se pode dizer eu uma situação como esta? O formato das aulas exigiu um profundo poder de síntese nos textos, uso de imagens e áudios e um formato regular/uniforme em todas as aulas remotas.

Avalio que a realização desse trabalho foi um desafio extremo e cheio de percalços como já registrado, entretanto ampliou a experiência no sentido de refletir pedagogicamente a respeito das possibilidades e dificuldades dessa prática.

Uma questão básica que se destacou foi o contexto adverso em que ela foi desenvolvida. O fato que sempre vem à tona, quando se pensa em trabalhar com uma abordagem diferenciada na sala de aula, é a condição precária da maioria de nossas instalações escolares, o que se torna um fator impeditivo grave de qualificação da educação. Reconhecemos que ela possa se tornar esse empecilho, porém não dominante quando se assume o firme propósito de desenvolver uma prática pedagógica. As idas e vindas na elaboração dessa pesquisa e o desenvolvimento do produto final, mostram a superação de todos os percalços e limites que foram experimentados seja na realização do mestrado de forma remota, assim como no trabalho docente por mim exercido.

Outro ponto de destaque foi à possibilidade de adaptação do material da sequência didática às aulas remotas e às plataformas de transmissão das aulas e fixação dos conteúdos. De forma que, o produto final aqui disponibilizado não foi utilizado como forma-fôrma única de desenvolvimento, mas que é passível de adaptações aos variados contextos das salas de aulas brasileiras. Nas experiências de seu desenvolvimento, pude experimentar essa adaptabilidade e afirmo que ele pode ser acrescido ou diminuído em suas habilidades, conteúdos e atividades e adaptado aos objetivos das aulas propostas pelos /as docentes, podendo ser desenvolvido como o proposto aqui, em sequência didática, ou em uma ou mais aulas. Um dos pontos que eu poderia ter acrescentado seria o tempo de duração de cada atividade, mas dado o aspecto de adaptabilidade proposto aqui, optei por não o colocar.

É preciso destacar, também, a importância da sensibilidade para os contextos sociais e demandas dos/das estudantes no desenvolvimento das atividades da sequência didática. Desta forma os caminhos da construção de conhecimento dialogam com a realidade social e farão sentido dentro das histórias de vida que estão sendo construídas. Nesse sentido também destaco a importância de trabalhar conjuntamente, por meio da ciência e apoio dos variados setores escolares, de forma que haja respaldo das atividades propostas. Esta preocupação é pertinente dado o caráter sensível dos temas de gênero e, portanto, deve ser considerada com bastante atenção.

Para finalizar, avalio que a realização desse trabalho, no campo subjetivo, promoveu um movimento de mudança pessoal. Ao cursar a disciplina Relações de Gênero e Ensino de

História entrei em contato com um robusto referencial teórico sobre feminismos, categoria de gênero. Eu mesmo não possuía o conhecimento desses referenciais e nunca os havia mobilizado para pautar uma prática pedagógica sob os mesmos. A motivação surgiu com a necessidade de apresentar uma sequência didática que pensasse as relações de gênero e o ensino de história. Como um lampejo me veio a ideia de me valer metaforicamente das fósseis Lucy e Luzia para dar visibilidade a outros protagonismos femininos. A princípio me pareceu “uma viagem”. Viagem esta que se tornou essa pesquisa e que promoveu um movimento da percepção do meu próprio lugar de fala, enquanto professor de redes públicas de ensino, para pensar a construção do conhecimento histórico escolar a partir da categoria de gênero.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Júlia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE Jr. D. M. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História”. IN: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et ali. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In:

GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e o giro decolonial”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BALTHAZAR, Gregory da Silva; MARCELLO, Fabiana de Amorim. “Corpo, gênero e imagem: desafios e possibilidades aos estudos feministas em educação”. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, 2018, pp. 1-23.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 4ª Edição. Difel, 1970.

BORGES, Rafaela Oliveira. BORGES, Zulmira Newlands. “Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas”. In: **Revista Brasileira de educação**, v. 23, 2018.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior. – 4. Ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 set. 2020.

CAIMI, Flávia Heloísa. #33 Bate papo com Flávia Caimi. Youtube, 2 setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F7gMG14dfbc>. Acesso em 09 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_. O que precisa saber um professor de história. **História e Ensino**. Londrina, v.21, n.2, p 105-124, jul-dez. 2015.

COSTA, Eliana Miranda. Pode uma arqueologia das mulheres? Gênero e pesquisa arqueológica no Marajó, Pará. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**. Vol. 12, n. 24, p. 344-370, jul-dez 2020.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v.4, n. 1, jan/jun. 2017.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica da diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação democrática: antídoto ao escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

GUIMARÃES, Gêssica. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenários de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial de Mulheres. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan/abr 2020.

\_\_\_\_\_. **Ensaio feminista sobre o sujeito universal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. /tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **O feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

\_\_\_\_\_. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

\_\_\_\_\_. **E eu não sou uma mulher? : mulheres negras e feminismo**. Tradução Bhuvi Libanio. 9ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 11-69.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. “História e cidadania: porque ensinar história hoje?”. In:

ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, Damião. “Ideologia de gênero: tensões e desdobramentos na educação”. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.

MARAFON, Giovanna. SOUZA, Marina Castro e. “Como o discurso da “ideologia de gênero ameaça o caráter democrático e plural da escola?”. In PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe. FRIGOTTO, Gaudêncio **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MARQUES, Ana Maria; MAGALHÃES, Clauderize Karla de Oliveira. Livros didáticos de história e questões de gênero. Documento Monumento. **Revista Eletrônica** 6, UFMT, s/d.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectivas: revista do centro de educação**, volume 37, n. 2, abr/ jun. Florianópolis, 2019, 378-397.

MISTURA, Letícia. CAIMI, Flávia Heloísa. “**O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)**”. Aedos. Porto Alegre, V.1, n. 16, Jul-2015, pp. 229-246.

MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração alpha história; ensino fundamental: anos finais: 6º ano** / Débora Yumi Motooka; organizadora SM Educação: obra coletiva, desenvolvida e produzida por SMK Educação; editora responsável Valéria Vaz. 2. Ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

MOURA, Fernanda. “O Movimento Escola sem Partido” e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola”. IN: PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

OLIVEIRA. Nucia Alexandra Silva de. “Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto ‘Os Jovens e a História’”. In: **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 231-249 – 2017.

PAIM, Elison Antonio, & ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história das Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 26, N. 92, pp. 1-18, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, n. 13, p.14 – 33, 2018.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Aula de História: evento, ideia e escrita**. História e Ensino. Londrina, v.21, n. 2, p. 83 – 103, jul/dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre oralidade e a escrita** / Helenice Aparecida Bastos Rocha – 2006. 462 f. Orientador; Cecília Maria Aldigueri Goulart. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento (s) histórico (s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, vol.13, n.2, jul/dez. 2020, pp.275-301.

SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In:

COSTA, Ana Alice Alcântara; TEXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo. (Org.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011, pp. 17-32.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Biografia e regimes de historicidade**. Métis: história e cultura. V. 2, n. 3, p. 57-72, jan/jun 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 20, n.2, pp.71-99, jul-dez,1995. Disponível em: <https://ser.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/1721/40667>. Acesso em: setembro de 2020.

SEFFNER, Fernando. ANPUH em prosa. **Sexualidades na historiografia e no ensino de História**. 21 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/ANPUH/videos/301884071076968>. Acesso em 9 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_. Bate papo com Fernando Seffner. **O ensino de História e as disputas em gênero no contemporâneo**. 20 de outubro de 2020. Disponível em: [ghttps://www.youtube.com/watch?v=IAmGsE8jIXc&list=UUYAcrPF-RsB-G-qOLD6jAMA](https://www.youtube.com/watch?v=IAmGsE8jIXc&list=UUYAcrPF-RsB-G-qOLD6jAMA). Acesso em 20 de out. de 2020.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na sala de história: limites e possibilidades. **Revista tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, jan/abr. 2017.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero**. *Ver. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. **História.doc, 6º ano; ensino fundamental, anos finais** / Ronaldo Vainfas ... [et al.]. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VANIN, Iole Macedo. “Discutindo acerca da utilização de alguns recursos metodológicos no processo de ensino aprendizagem não discriminatório”. In: COSTA, Ana Alice Alcântara;

TEXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo. (Org.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011, pp. 159-178.

VERGÈS, Françoise. **Um Feminismo Decolonial**. Tradução: Dias, Jamille Pinheiro; Camargo, Raquel. São Paulo: UBU Editora, 2020.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Mosaico: história anos finais: ensino fundamental** / Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. V. 05, N. 1, jan-jul, 2019, p. 6-39.

ANEXO A – Plano de uma aula no *Whatsapp*

Bom dia Turma 701!  
 Aqui é o Prof. JAIR SILVA de HISTÓRIA

Vamos iniciar as nossas atividades na aula de HISTÓRIA. 04:40 ✓

1° Movimento da Aula  
 Lista de Presença Aula de HISTÓRIA T. 701 07.07.2021  
 Envie o seu nome e número. 04:42 ✓

**GRUPO**  
**ABERTO**

**Hora da chamada**

04:43 ✓ 04:43 ✓

Quanto tempo hein?! Estava com saudades! Como vocês estão queridas e queridos alunas e alunos? 04:45 ✓

2° Movimento LER o texto abaixo

Na última aula iniciamos a nossa sequência de estudos sobre os fósseis Lucy e Luzia.  
 O título dessa sequência de estudo é Lucy e Luzia: as fósseis falam na História.

Estudar os fósseis Lucy e Luzia

2° Movimento LER o texto abaixo

Na última aula iniciamos a nossa sequência de estudos sobre os fósseis Lucy e Luzia.  
 O título dessa sequência de estudo é Lucy e Luzia: as fósseis falam na História.

Estudar os fósseis Lucy e Luzia

2° Movimento LER o texto abaixo

Na última aula iniciamos a nossa sequência de estudos sobre os fósseis Lucy e Luzia.  
 O título dessa sequência de estudo é Lucy e Luzia: as fósseis falam na História.

Estudar os fósseis Lucy e Luzia

Eu dei a esta sequência de estudos o título de "As fósseis falam na História".  
 Ao colocar este título na sequência de estudos, utilizei um artigo feminino (As) para um substantivo masculino (fósseis), a norma da língua brasileira requer um artigo masculino: "os fósseis".  
 Então professor por que você usou as palavras de forma errada?

- Em primeiro lugar porque "as" fósseis são de corpos femininos, fêmeas de suas espécies;

3° Movimento LER o texto abaixo e OUVIR o áudio

Os fósseis Lucy e Luzia são corpos femininos, isto é, corpo de mulheres. E a descoberta deles trouxe bastante esclarecimento sobre a origem da humanidade e o povoamento da América.

Eu dei a esta sequência de estudos o título de "As fósseis falam na História".  
 Ao colocar este título na sequência de estudos, utilizei um artigo feminino (As) para um substantivo masculino (fósseis), a norma da língua brasileira requer um artigo masculino: "os fósseis".  
 Então professor por que você usou as palavras de forma errada?

1. Os fósseis de Lucy e Luzia são ossos de corpos  
 ( ) masculinos  
 ( ) vegetais  
 ( ) femininos  
 ( ) animais

Prof. Jair

2° Movimento LER o texto abaixo e após ouvir o áudio.

Na última aula iniciamos a nossa sequência de estudos sobre os fósseis Lucy e Luzia. O título dessa sequência de estudo é Lucy e Luzia: as fósseis falam na História.

Estudar os fósseis Lucy e Luzia contribuirá para que aprofundemos a compreensão das origens da humanidade e os fundamentos da História através da categoria de gênero.

05:31 ✓

0:28 c0f794552ddf4d0f... 05:31 ✓

Atenção para a atividade!

05:31 ✓

Nome: n°  
RESPONDA  
Qual a contribuição que o estudo dos fósseis Lucy e Luzia nos dará?  
>

05:34 ✓

2. A descoberta dos fósseis Lucy e Luzia trouxeram:  
( ) dúvidas sobre extinção dos dinossauros e baleias  
( ) esclarecimento sobre o surgimento dos dinossauros e o povoamento da Europa.  
( ) esclarecimento sobre a origem da humanidade e o povoamento da América.

05:47 ✓

OLHA EU

05:47 ✓

4° Movimento LER o texto e OUVIR o áudio

- Em primeiro lugar porque "as" fósseis são de corpos femininos, fêmeas de suas espécies;
- Em segundo lugar porque elas, ao serem descobertas e estudadas, deram uma contribuição significativa para o estudo da História. Nos "falaram" da origem da humanidade e do povoamento da América.
- Em terceiro lugar porque através de Lucy e Luzia, essas mulheres

05:51 ✓

0:52 0699ff4cf8a8470d... 05:51 ✓

Atenção para a atividade!

05:55 ✓

Nome: N°  
RESPONDA  
1. QUAL contribuição a descoberta e estudos dos fósseis Lucy e Luzia deram para o estudo de História?  
>

05:55 ✓

5° Movimento LER o texto e OUVIR o áudio.

Este é um estudo fascinante. Você irá gostar muito. Vamos juntos estudar e perceber que ao longo de toda a História houve mulheres, sujeitas da história.

Prof. Jair

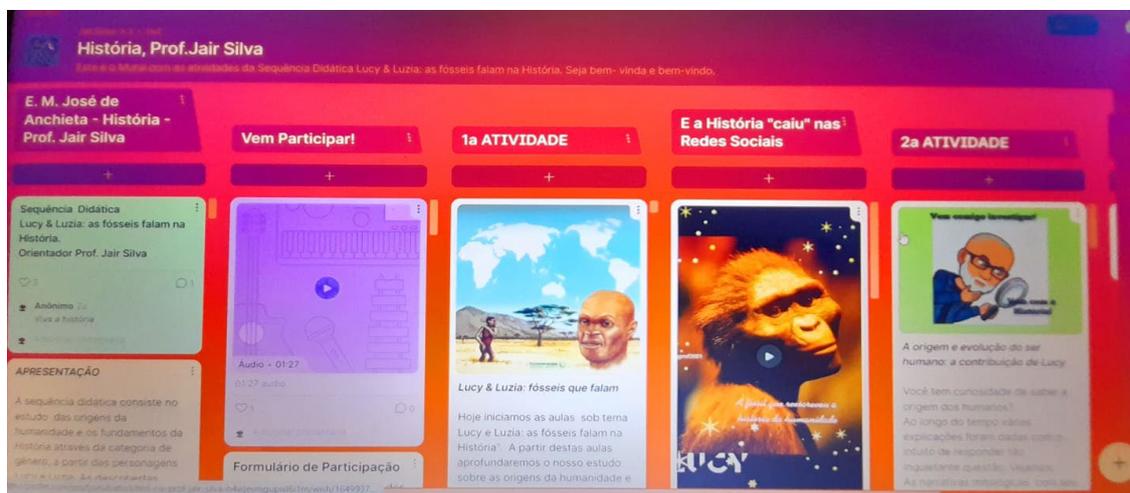
05:57 ✓

1:17 ecf5ab7f60d94e8d... 06:00 ✓

Montagem de fotos mostra o esqueleto de Lucy e um modelo tridimensional do Australopithecus afarensis (Foto University of Texas at Austin via AP/AP Photo/Pat Sullivan)

06:14 ✓

## ANEXO B – Imagens da atividade no aplicativo Padlet



### Detalhes das postagens



História, Prof. Jair Silva >

**2a ATIVIDADE**

Vem comigo investigar!  
Vem com a História!

**A origem e evolução do ser humano: a contribuição de Lucy**

Você tem curiosidade de saber a origem dos humanos? Ao longo do tempo várias explicações foram dadas com o intuito de responder tão inquietante questão. Vejamos: As narrativas mitológicas com seu aspectos fantásticos foi uma tentativa de explicar como o universo e os seres humanos surgiram. Todos os povos têm

História, Prof. Jair Silva >

**E a História "caiu" nas Redes Sociais**

A fossil que restorou a história da humanidade

Video • 00:10  
00:10.01 video  
Toque na imagem para assistir.

História, Prof. Jair Silva >

**E a História "caiu" nas Redes Sociais**

**LUZIA: "A PRIMEIRA BRASILEIRA"**

descoberta fez repensar a origem do povoamento da

Video • 00:10  
00:10.01 video  
Toque na imagem para assistir.