



ARTIGO
ARTICLE

As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência Gender relations in the BNCC of History: from absence to resistance

Anderson Ferrari 

Professor de Ensino de História, Universidade Federal de Juiz de Fora

aferrari13@globocom.com

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. *História, histórias*, vol. 9, nº 17, jan./jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v9i17.33344>

Resumo: A motivação para a escrita deste artigo está no desafio de pensar a introdução das relações de gênero no Ensino de História, uma discussão atual, que pretende contribuir para a formação inicial de professores e professoras com argumentos para tomar a BNCC de História como espaço de possibilidade e de resistências. Para esse propósito, foi feito um recorte no documento, o que ocasionou na escolha por analisar a parte introdutória do componente de História buscando as brechas no texto para o trabalho com as relações de gênero numa perspectiva histórica. A perspectiva teórica está ancorada nos teóricos e teóricas de gênero e do Ensino de História, com a defesa de que o trabalho com essas duas áreas do conhecimento diz de uma problemática atual de constituição dos sujeitos nas suas historicidades, fazendo parte da diversidade das escolas.

Palavras-chave: Ensino de História; BNCC; Gênero.

Abstract: The motivation for writing this article lies in the challenge of thinking about the introduction of gender relations in History Teaching, a current discussion that intends to contribute to the initial formation of teachers with arguments to take the BNCC of History as a space of possibility and resistance. For this purpose, a cutout was made in the document, which caused the choice to analyze the introductory part of the History component looking for the gaps in the text to work with gender relations from a historical perspective. The theoretical perspective is anchored in the theorists and theorists of gender and History Teaching, with the defense that the work with these two areas of knowledge says of a current problem of constitution of the subjects in their historicities, being part of the diversity of schools.

Keywords: Teaching History; BNCC; Gender.

Introdução

Esse artigo tem origem numa preocupação que marca minha ação e trajetória de formação acadêmica e profissional como professor de História em torno das relações de gênero, sexualidade e educação nas suas vinculações com a constituição dos sujeitos e suas historicidades. Neste sentido, minhas reflexões sempre tiveram ancoradas no investimento na formação docente, na problematização das formas de saber e nos impactos das construções curriculares nas escolas e nos sujeitos. Tudo isso sustentado por uma perspectiva de análise histórica, considerando que o Ensino de História é parte comprometida com essas questões. Tal comprometimento se justifica a partir da concepção de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna¹ que defendem o “ensino de história enquanto *lugar de fronteira*, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da história”, de tal forma que aposto no processo de mudança social dos sujeitos a partir desse campo de conhecimento, ou seja, da ação articulada entre processos educativos e históricos. Hoje, mais do que nunca, esse investimento se coloca como uma postura política de defesa da autonomia das escolas, da liberdade de definição curricular pelos professores e professoras diante dos documentos oficiais que prescrevem conteúdos e da aposta no protagonismo das experiências dos alunos e alunas em favor da diversidade que compõem nossa sociedade, nossa história e nossas escolas.

No contexto atual, marcado pelo aumento das violências contra as mulheres e comunidade LGBT² e por toda ordem de intolerância às diferenças e diversidades, se faz cada vez mais necessária a discussão em torno das relações de gênero no Ensino de História, considerando o compromisso dessa área de conhecimento e com a problematização do presente com olhos no passado para que possamos enfrentar essas opressões e propor novas formas de pensar e agir por meio das práticas educativas. Como professor de Ensino de História de uma Universidade Pública Federal, tenho introduzido a proposta de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História, convocando meus alunos e alunas a olharem para o texto buscando espaços para o trabalho com as relações de gênero. Tal atividade se justifica

¹ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. P. 191.

² LGBT será a sigla utilizada ao longo do texto para me referir a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis.

pela importância desse documento como o mais atual para se pensar as formas de constituição de um currículo, considerando que estou lidando com a formação de futuros professores e professoras. Desta forma, seguindo um entendimento presente no próprio documento de que se trata de “arranjo possível” e que não deve ser tomado como “modelo obrigatório”, a BNCC se coloca como um convite aos professores e professoras para, a partir dela, pensar o que falta e, portanto, o que pode ser incluído.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.³

Seguindo a afirmação de que não se trata de um documento que deve ser tomado como modelo obrigatório, quero aceitar a provocação de pensar outros desenhos curriculares sem descartar o que está posto como um arranjo possível, explorando o próprio texto nos seus desafios e potencialidades para a introdução das relações de gênero na História. É esse sentido que quero retomar como foco de análise deste artigo com o argumento de que as discussões de gênero estão presentes nos objetivos e concepções do Ensino de História, na medida em que consideram os alunos e alunas como sujeitos históricos e agentes sociais da construção do conhecimento e da problematização da sua realidade. Concepções que invocam práticas educativas pela valorização das identidades em suas constituições históricas e experiências sociais, de raça, de classe e de gênero.

Feitos esses esclarecimentos introdutórios, é importante dizer dos procedimentos metodológicos que viabilizaram as problematizações. Diante da divisão da BNCC em duas partes – uma introdutória e outra com a definição de habilidades e competências – e considerando que o objetivo deste artigo não é definir as temáticas do conteúdo de História em que o gênero poderia ser incluído, fiz a escolha por trabalhar com a parte introdutória do componente de História, em que são apresentadas as concepções de Ensino de História e o que se pretende com a proposta deste currículo. Para a organização do artigo, a análise está dividida em três seções. Na primeira, vou trazer à

³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: História. Brasília, 2017, p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 13 ago. 2020. P. 402.

tona as disputas políticas e as relações de saber-poder que constituíram as condições de emergência da BNCC e suas tentativas de silenciamento e exclusão da discussão de gênero. Estabelecidas essas relações, defendo o argumento de que o trabalho com Ensino de História é o trabalho com as relações de gênero. Na terceira e última parte, invisto nas possibilidades de resistência buscando as brechas no documento para o trabalho com as relações de gênero no Ensino de História.

BNCC de História e suas condições de emergência

Inicialmente é importante pensar as condições de emergência da BNCC, ou seja, em que contexto ela foi construída? Que debates antecederam sua elaboração e quais foram aqueles que ela suscitou? O que significa a existência desse documento como discurso em torno de um currículo? Como defende Michel Foucault⁴, as palavras, assim como as ideias e as coisas têm história, de maneira que são atravessadas por discursos e relações de saber-poder, constituindo sujeitos de um determinado tipo. Seguindo as trilhas do autor, podemos dizer que os discursos e as relações de saber-poder existem e estão presentes na BNCC em seus investimentos na definição do que cabe ao Ensino de História e aos sujeitos, tanto aos alunos e às alunas, quanto aos professores e às professoras. Na tentativa de esclarecer seu entendimento sobre o que são os discursos, Foucault afirma que eles “não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa”⁵, mas, ao contrário disso, o “discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. As leis do discurso existem como as leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais etc.”⁶.

Meu argumento é que a BNCC é parte desse sistema de relações sociais que fazem os discursos funcionarem como monumento, o que significa tomá-la como um documento oficial – o mais recente documento curricular para a Educação Básica no Brasil – mas que tem uma historicidade, que é resultado de disputa, de conflitos e do jogo de força em torno do currículo. Nesse sentido, é importante sempre nos perguntarmos

⁴ FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

⁵ FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. P. 42.

⁶ FOUCAULT, Michel. *O belo perigo...* P. 42.

sobre as condições de emergência desse documento. Quem está autorizado a dizer sobre o currículo de Ensino de História? Na definição foucaultiana, o documento se torna monumento na medida em que ele é rastro deixado pelos sujeitos no passado, resultado dessas disputas e das condições de emergência históricas das gerações anteriores.⁷ Com isso, o autor defende que o documento não é mais o local da verdade, tampouco pode ser tratado como “verdadeiro” ou “falso”. Essas definições colocam Foucault⁸ sob a influência de um debate iniciado pela Escola dos Annales⁹, que ampliou o conceito de fonte histórica, transformando-o de forma significativa. Podemos dizer que esse movimento historiográfico do século XX teve duas grandes rupturas para o trabalho dos historiadores e das historiadoras, com efeitos no currículo e no Ensino de História.

A primeira é uma certa revolução documental que problematizou os usos do documento escrito, possibilitando que o trabalho dos historiadores e das historiadoras se ampliasse para além dos documentos oficiais e das tramas políticas que marcaram a história positivista e conduziram para a defesa da utilização de outras fontes históricas como a literatura, as fotografias, os filmes, as narrativas, os registros de arquitetura e da arte, dentre outras que hoje se fazem presentes como suportes didáticos nas aulas de História. A segunda foi o efeito dessa revolução documental na disciplina História e no Ensino de História. A história menor, a pequena história, aquela que está no nosso cotidiano, que faz parte da vida, passou a interessar aos historiadores e às historiadoras, aproximando a História de outras áreas do conhecimento, destacadamente a Antropologia e a Etnologia. Essa aproximação resultou na ampliação do que era o universo da História e do Ensino de História com a introdução do trabalho com o cotidiano, com a memória individual e coletiva, com as mentalidades, com o imaginário e com as sensibilidades que reforçaram o interesse da História pela vida comum e por aquilo que diz dos sujeitos em suas historicidades. Essas duas rupturas pavimentaram o caminho para que o debate no Ensino de História em torno do currículo sobre a História a ser ensinada tomasse forma, defendendo que aquilo que se apresenta como currículo

⁷ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

⁸ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber...*

⁹ O termo “Escola dos Annales” foi cunhado a partir de um movimento historiográfico originário do século XX em que um grupo de historiadores franceses se destacaram pela defesa por incorporar novos métodos às Ciências Sociais e à História. Propunham explorar outros métodos para além da visão positivista da História.

seja fruto de reflexões no interior das diferentes realidades dos sujeitos. Para além da prescrição de um conjunto de conteúdos, a ideia era colocar sob investigação as formas de construção dos conhecimentos históricos, seus efeitos nos sujeitos e na sociedade, sua ação de problematização do que entendemos como realidade, de maneira que a escolarização estaria vinculada a um projeto mais problematizador de educar para a compreensão da História, nos seus processos com a memória, com as temporalidades e com a constituição dos sujeitos. Essas formas de entender o Ensino de História foram se consolidando na medida em que era constituído um campo do conhecimento¹⁰ dedicado aos questionamentos em relação à cultura escolar, à legitimação dos saberes dos professores e professoras, estabelecendo nova relação entre educação, escola e sociedade. Esse campo do conhecimento nomeado de Ensino de História, e instituído no final da década de 1970 e início de 1980, entrou na disputa na construção da BNCC com suas problematizações e defesas em torno do que seriam os objetivos da História a ser ensinada.

Como aponta Elizabeth Macedo¹¹, o debate e a disputa em torno da construção de uma base nacional comum curricular no Brasil não são novos e tampouco recentes. Eles dizem de uma história que se inicia com a Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 (PCN), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e pelo Plano Nacional de Educação em 2010 (PNE).¹² Um conjunto de documentos que iam chamando a sociedade para o debate, que iam implicando os grupos e áreas do conhecimento na sua construção, de maneira que a questão de gênero foi sendo gestada, gradativamente, e veio à tona, com muita força, por ocasião das discussões dos planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, deixando as discussões extremamente tensas e violentas, demonstrando como educação e religião estavam misturadas e ameaçavam a laicidade

¹⁰ ZAMBONI, Ernesta. "Panorama das pesquisas no ensino de História". *Saeculum- Revista de História*, João Pessoa, n. 6/ 7, jan.-dez. 2000/ 2001. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum Revista de História* (16), João Pessoa, jan/jun, 2007.

¹¹ MACEDO, Elizabeth. "Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?" *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

¹² MACEDO, Elizabeth. "Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?"...

do Estado brasileiro. Todos esses documentos, em certa medida, buscavam contemplar acordos internacionais firmados pelo Brasil de garantia e luta pelos Direitos Humanos, nos quais mais recentemente foi incluindo, de forma explícita, as relações de gênero e orientações sexuais no campo da educação como parte dos Direitos Humanos e como resultado da luta dos movimentos sociais, principalmente o movimento LGBT. Um exemplo disso são os Princípios de Yogyakarta¹³, que afirmam a preocupação das relações de gênero, orientação sexual e identidade de gênero ao anunciar que toda “pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características”¹⁴. Um documento que implica o Estado no seu papel de garantir um tratamento igual a todas as pessoas no campo da educação, além de combater as formas de agressão, discriminação e violência que atingem a comunidade LGBT.

Nessa disputa, que originou a BNCC, também ocorreram movimentos de resistência que compõem essa trajetória histórica das condições de emergência deste documento oficial, que nos diz do jogo de força em torno dessa construção. Para Elizabeth Macedo¹⁵, são exemplos dessas resistências as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como o posicionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) que apontavam para um entendimento de construção de uma base como diretriz e não com uma prescrição curricular e tampouco como uma listagem de conteúdos. Ainda no que diz respeito às resistências às prescrições dos documentos oficiais e às disputas em torno da ampliação e garantia dos direitos na educação, também são destacadas, por Toni Reis e Edla Eggert¹⁶, a Conferência Nacional da Educação Básica de 2008 (Coneb) e as Conferências Nacionais de Educação em 2010 e 2014 (Conae), que defendiam a educação

¹³ YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf
Acesso em: 09 ago. 2020.

¹⁴ YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero... P. 23.

¹⁵ MACEDO, Elizabeth. “Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?”...

¹⁶ REIS, Toni; EGGERT, Edla. “Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros”. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

nos seus compromissos com o combate e a superação as desigualdades sociais, raciais, de gênero e de orientação sexual. Esses movimentos de problematização sobre as escolhas curriculares com suas relações de saber-poder e constituição dos sujeitos acabaram reforçando e fortalecendo o campo do Ensino de História, na sua luta em favor de uma valorização das Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, assim como indígena, num caminho de afastamento e rompimento com o ensino centrado na História europeia. Dessa forma, também podemos entendê-los como um convite pela introdução de novas temáticas, como é o caso das discussões das relações de gênero.

Desde a publicação da primeira versão da BNCC, em 23 de outubro de 2015, a componente de História esteve no centro do debate. Primeiro porque a versão que foi publicada não trazia a disciplina de História, causando um estranhamento e, mesmo, um espanto por essa ausência, chegando a levantar dúvidas se a História não faria parte da BNCC. Imediatamente o Ministério da Educação se adiantou para explicar que a ausência foi motivada pela falta de consenso da comissão quanto ao texto final do documento, o que levou ao seu atraso. Quando o documento veio à tona, a inquietação se manteve, sobretudo causando um desconforto em alguns setores com o rompimento do modelo tradicionalmente presente no Ensino de História organizado por uma visão quadripartite e centrado na história europeia. A primeira versão fazia uma evidente escolha política pelo foco na história do Brasil, com especial atenção à história e cultura afro-brasileira e indígena, além de trazer discussões sobre as relações de gênero na História. Essa postura inovadora no que diz respeito ao Ensino de História gerou um movimento de crítica evidenciando, principalmente, o desencontro entre pesquisadores e pesquisadoras do campo da História e pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de História, que disputavam o direito de definir o que cabia ao Ensino de História. A questão não estava, simplesmente, na manutenção de códigos disciplinares constituídos e tradicionais ou na defesa de um currículo em mutação e em constante produção capaz de descolonizar e inventar novas tradições, mas sim numa disputa de campos de pesquisas atravessados por relações de poder em torno de um currículo. A segunda versão e a versão definitiva foram impactadas por esse debate e acabaram por fazer uma escolha desconsiderando toda trajetória de pesquisa e de luta do campo do Ensino de História, que defendia como proposta para a formulação de uma política pública o rompimento com esse modelo

tradicional que, ao final, foi o que permaneceu, através da divisão quadripartite com foco na história europeia.

Mas um outro debate sempre esteve presente desde a primeira versão e se manteve acalorado ao longo de todo debate e consulta pública: a batalha em torno da inclusão das questões de gênero, não somente na História, mas em toda BNCC. Em tempos do movimento “Escola sem partido” (ESP)¹⁷ e do pânico moral em torno da falácia da “ideologia de gênero”, esse debate tomou dimensões para além da BNCC, sendo esse documento um dos campos de batalha entre os grupos conservadores religiosos e o campo de estudo e pesquisa das relações de gênero, sexualidade e educação. A “ideologia de gênero” era utilizada como acusação e ameaça por aqueles que eram contrários à inclusão das discussões de gênero na BNCC, acusando qualquer tentativa de pautar a incorporação das relações de gênero e, sobretudo, de sexualidade, como imposição de ideias que ameaçam a família e os valores tradicionais¹⁸. O campo de pesquisa nas relações de gênero, sexualidade e educação não reconhece esse termo como algo que define o trabalho realizado por pesquisadores e pesquisadoras da área. Ao contrário disso, a defesa pela introdução das discussões de gênero na BNCC está baseada na construção histórica desse conceito que, segundo Joan Scott¹⁹, surge da luta das feministas na segunda metade do século XX pelo direito ao voto e pelo combate às opressões e desigualdades construídas no social. Mais do que isso, a historiadora inglesa defende que o gênero é uma categoria útil de análise histórica, uma vez que ele traz para o debate as ideias de construção da história e dos gêneros, assim como seu caráter relacional, que não nos permite dizer das categorias homem e mulher como algo homogêneo e isolado. Mas também neste debate, a BNCC e a parte destinada à História sofreram forte perseguição ao termo gênero, que foi excluído do documento de forma

¹⁷ O Movimento iniciado em 2004 a partir da ação do advogado Miguel Nagib também é conhecido como Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, que é divulgado em todo o país afirmando representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Um movimento que combate a inclusão das discussões de gênero nas escolas sob argumento que ela faz parte das questões privadas e, portanto, cabendo as famílias a educação sexual e de gênero de seus filhos e filhas.

¹⁸ REIS, Toni; EGGERT, Edla. “Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros”...

¹⁹ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82.

clara. No entanto, essa ausência não significa a impossibilidade do trabalho comprometido com a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual. Muito pelo contrário. O que estou defendendo é que há possibilidade de trabalho nas brechas do documento, mesmo porque trabalhar com Ensino de História é trabalhar o tempo todo com as relações de gênero, já que nossa história ensinada é centrada na história do homem, branco, católico e heterossexual, de maneira que, ao ensinar a História, estamos ensinando lugares de homens e mulheres e contribuindo para a manutenção de uma sociedade patriarcal, sexista, LGBTfóbica. Como reverter esse processo utilizando um documento que, a princípio, foi construído para sua manutenção na medida em que não problematiza essas características nos seus processos históricos de constituição? Essa parece ser a questão que nos coloca diante da ideia da BNCC como monumento, como capaz de dizer das relações sociais e dos rastros dos sujeitos no passado, de maneira que possamos problematizar o que sabemos, o que pensamos e como agimos para propor outras formas de pensar, de ser e estar no mundo.

Trabalhar com Ensino de História é trabalhar com as relações de gênero

Se há uma história que nos convida a pensar o jogo de forças na constituição da BNCC em suas escolhas política pela ausência da discussão de gênero no componente de História, também podemos dizer que há uma história que organiza a luta e as demandas do campo de Gênero, Sexualidade e Educação, que nos permite afirmar que o trabalho no Ensino de História é um trabalho com gênero. Dessa forma, defender a exclusão das relações de gênero no currículo de História demonstra um desconhecimento ou desconsideração sobre o que significa o conceito de gênero pelo viés feminista, assim como suas implicações sociais e políticas na História do Brasil. Como professor da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História de uma universidade pública federal, venho defendendo que trabalhar com Ensino de História é trabalhar, o tempo todo, com as relações de gênero, visto que a História é construída por sujeitos históricos que têm gêneros e que isso define suas posturas. Assim, no limite, quando os conservadores advogavam pela exclusão da discussão de gênero na BNCC, estavam determinando a impossibilidade do trabalho na História, porque não é possível discutir História sem fazer um trabalho com as relações de gênero, por mais que os professores e

as professoras não saibam que o estão fazendo. Esse talvez seja um dos pontos importantes nessa discussão, ou seja, desvendar que trabalho com as relações de gênero os professores e as professoras de História fazem e estão fazendo sem terem clareza do que estão realizando? Que trabalho de continuidade ou descontinuidade das relações de gênero estão proporcionando com suas aulas?

A disputa pela inclusão ou exclusão das relações de gênero no Ensino de História passa pelo entendimento de gênero em disputa. Aqueles que defendem sua exclusão estão baseados num entendimento de gênero determinado, única e exclusivamente, pelo Biológico, de forma que não cabe a discussão já que o gênero seria natural e algo dado ao nascimento, além de tomar que tais questões dizem de um aspecto privado e, portanto, de responsabilidade das famílias. Por outro lado, a defesa da inclusão das relações de gênero como parte do currículo do Ensino de História está ancorada na sua perspectiva histórica²⁰. E, mais do que isso, é o entendimento do gênero como um organizador social que dá sustentação a sua presença no Ensino de História, mesmo que isso não esteja definido claramente nas prescrições de conteúdos da BNCC. O Gênero é um organizador social, segundo Joan Scott²¹, o que significa dizer que nós somos educados numa visão binária de mundo, sendo as relações de gênero algo que nos constitui e nos faz olhar para o mundo a partir de um lugar nessas relações. Um entendimento que ocorre no interior das instituições, sendo as escolas e seus currículos um desses espaços de constituição dos sujeitos nos binarismos de gênero. Para Judith Butler²², o gênero é a nossa primeira identidade, que nos é dada discursivamente, antes mesmo de nascermos. É quase sempre a fala de um médico ou uma média que nos imputa nossa primeira identidade ao anunciar “é uma menina ou é um menino”.

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das

²⁰ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista...*

²¹ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica...

²² BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.²³

A citação de Butler nos convoca a questionar a impossibilidade da universalização da mulher, assim como do homem, negando-os como categorias homogêneas, ressaltando a necessidade de lidar com o sujeito feminino ou masculino como construção histórica nas suas interseccionalidades com raça e classe. Na mesma linha de condução pela defesa da inclusão das relações de gênero como fundamental para a análise histórica, Joan Scott (2019²⁴) vai construir argumentos em defesa do gênero como uma categoria útil de análise histórica a partir da inclusão das mulheres na construção da História, o que não significa, simplesmente, incluir as mulheres na História, mas no fazer a História. “As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente”²⁵.

A inclusão das relações de gênero na BNCC de História encontra eco e justificativa no próprio documento quando defende um olhar para o passado a partir do presente. Nesse sentido, podemos afirmar que as questões de gênero são problemáticas atuais e candentes, exigindo sua discussão para que possamos construir uma sociedade diferente desta que se apresenta como a que mais mata pessoas LGBTQs e mulheres no mundo. O desafio que está posto pela defesa do trabalho com as relações de gênero a partir da BNCC de História é, em última análise, teórico. Não se trata apenas de nos debruçarmos sobre as relações entre as experiências masculinas e femininas no passado, mas, principalmente, colocar em investigação como esse passado se renova ou é enfrentado no cenário atual, ou seja, que ligações podemos estabelecer entre a história do passado e as formas que pensamos e agimos na atualidade. Não nos parece possível pensar numa construção de sociedade mais democrática, menos racista, sexista, LGBTQfóbica com um investimento num futuro, sem o olhar para o passado.

Hoje vivenciamos um problema que se apresenta, também, nas aulas de História, que estou chamando de “ditadura da opinião”, algo que se materializa em meio ao debate quando um aluno ou aluna utiliza a frase “essa é minha opinião, você tem que

²³ BUTLER, Judith. Problemas de gênero... P. 20.

²⁴ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica...

²⁵ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica... P. 50-51.

respeitar”. A enunciação dessa frase encerra o debate, mantém quem pronuncia no seu lugar confortável da sua verdade, da sua opinião. Aula de História é aula do debate, um debate que deve estar ancorado numa perspectiva histórica, de maneira que ela não pode ser uma aula de opinião. Que todos e todas tenham uma opinião é mais do que esperado. No entanto, o trabalho da História parece ser exatamente a problematização dessas formas de pensar. Por que pensamos o que pensamos? Como construímos nossas opiniões? Trazer essas questões para a aula de História é afirmar que nossas formas de pensar e agir, assim como nossas maneiras de ser e estar no mundo dizem de uma história do pensamento. Colocar sob suspeita nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo é o trabalho que as relações de gênero nos convidam a fazer na medida em que assumimos que nossas constituições de gênero, essa primeira identidade que nos dá um lugar e nos faz olhar para o mundo de uma maneira particular, é resultado de construção discursiva de perspectiva histórica e social. Para Guacira Lopes Louro²⁶, quando o conceito de gênero “afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando”²⁷. Se, como afirma Foucault²⁸, somos sujeitos resultados de discursos, também não podemos esquecer que esses discursos têm historicidade, de maneira que os sujeitos são produções discursivas em suas historicidades.

É com esse entendimento de gênero que quero olhar para o documento da BNCC para encontrar brechas no corpo do texto que possibilitem abertura para trabalhar com as relações de gênero, mesmo que isso não esteja prescrito textualmente. Considerando que o documento é oficial, está pronto e irá impactar a formação docente e o currículo, meu posicionamento não é de resistência no sentido de negar sua utilização, tampouco de sua incorporação acrítica, mas de resistência baseada no entendimento de que somente o investimento numa formação docente crítica será capaz de lidar com esse documento como desafio e potencialidade para o Ensino de História e de buscar brechas para o trabalho com as relações de gênero. Logo na apresentação do componente

²⁶ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

²⁷ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação...* P. 22-23.

²⁸ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber...*

curricular de História, é definido um objetivo do Ensino de História que conduz ao gênero como constituidor dos sujeitos, mesmo que essa relação não esteja estabelecida textualmente.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania²⁹.

Dizer que os “indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” e, ainda, afirmar a existência de “uma grande diversidade de sujeitos históricos” como forma de estimular o “pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” aponta para um trabalho com as relações de gênero, sobretudo porque na sala de aula temos, minimamente, meninos e meninas cisgêneros³⁰ que são nossos focos de atuação. Essa diversidade que compõem a escola nos obriga a considerar que as relações de gênero se constituem como uma organização que conduzem os sujeitos a percepções distintas do conhecimento histórico e isso não parece sem importância para ser desconsiderado.

A possibilidade de resistência na BNCC

Meu propósito de trabalhar com as resistências ao documento, àquilo que a BNCC sugere para o Ensino de História, é o trabalho com um olhar para o documento buscando fugas, identificando brechas e explorando nas entrelinhas do texto as possibilidades do trabalho com as relações de gênero. Na atualidade, propor o trabalho com as relações de gênero na BNCC, a partir do que está posto, já é em si um ato de resistência, visto que essa inclusão enfrenta a política de ausência que dominou a construção do documento no jogo de forças das relações de saber-poder. Na primeira parte deste artigo, já foram utilizadas as ferramentas conceituais de Michel Foucault para entender as condições de emergência da BNCC e, principalmente, para situar as disputas como relações de poder ligadas aos saberes. Relações de poder que só existem com a presença das possibilidades

²⁹ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: História. Brasília, 2017, p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 13 ago. 2020. P. 400.

³⁰ Cisgeneridade é quando há correspondência entre identidade de gênero e o gênero que foi atribuído a pessoa no nascimento.

de resistência, sendo a resistência parte dessas relações de poder.³¹ Resistências como uma das forças desses jogos de poder que estão ligadas às liberdades dos sujeitos e de suas subjetividades e que necessitam ser tão inventivas quanto os poderes. Na História da Sexualidade I, Foucault³² argumenta que não é possível fazer uma história da sexualidade sem uma história dos discursos. Desenvolvendo esse argumento, ele vai se dedicar a pensar as relações de saber-poder em torno das questões ligadas aos sujeitos, seus desejos e suas “verdades” para refutar a hipótese repressiva como aquela que foi capaz de excluir os discursos sobre o sexo a partir da modernidade. Ao contrário dessa repressão, o que vivenciamos foi uma proliferação discursiva fomentada pela vontade de saber e de fazer falar. Também quero pensar que a tentativa de repressão ao gênero na BNCC possa gerar essa proliferação discursiva como resistência. Essas análises vão contribuir para as discussões sobre as construções de gênero, sobretudo por sua perspectiva histórica dos discursos e pelos atravessamentos com as relações de saber-poder. Dessa forma, falar das questões ligadas às relações de gênero e sexualidade tem um atributo de poder inegável, o que Foucault vai chamar de “benefício do locutor”³³. “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada”³⁴.

Daí o caráter de resistência no trabalho com as relações de gênero a partir das brechas na BNCC. Trabalhar com as relações de gênero na BNCC dá um lugar a esses professores e professoras, como àqueles e àquelas que resistem ou que se revoltam contra o documento. Aquele e aquela que resistem parecem estar, a um só tempo, “na” história, já que resistem contra algo que existe e contra uma série de poderes que são históricos e são condições de emergência do documento, e “fora” da história, uma vez que assumem uma postura contrária a esse documento, a essa série de poderes, colocando-se fora deles. Essa é uma forma de análise que me provoca e me faz aceitar ao convite de Foucault de ser infiel a ele, de pensar para além dele e, assim, tomar a BNCC como atravessada por formações do saber e pelos jogos e forças do poder. Olhar a BNCC

³¹ FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política...*

³² FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

³³ FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I...* P. 12.

³⁴ FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I...* P. 12.

por esse viés é buscar uma postura crítica diante do documento, entendendo-o como produzido por formas mistas de poder-saber que buscam nos produzir, mas que também dizem das relações de poder-saber que nos organizam, que já vivenciamos, sobre as quais falamos e que nos fazem falar. Esse me parece um aspecto importante que me aproxima das possibilidades de olhar para a BNCC buscando suas possibilidades de uso para além daquilo que está prescrito e utilizando o próprio texto do documento para identificar aberturas para o trabalho com as relações de gênero. A resistência é, segundo Foucault, a necessidade do possível.

O componente curricular de História na BNCC se divide em duas partes, tanto no que diz respeito a sua organização e apresentação, quanto ao direcionamento teórico que elas se enquadram. No que seria a primeira parte, temos a apresentação dos objetivos do Ensino de História. Podemos caracterizar essa parte como curta e pouco esclarecida sobre as epistemologias que orientaram as escolhas historiográficas e os recortes temporais. Essa pode ser mais uma ausência do documento que dificulta a compreensão profunda da BNCC por parte dos professores e professoras no trabalho de colocar em prática o que está no documento, mas que também potencializa as resistências, na medida que a falta de clareza possibilita as inclusões, complementações e fugas. Ao invocar as possibilidades de resistência, é importante pensar de onde elas vêm? Se estou falando de um documento que depende dos professores e professoras para colocá-lo em vigor, estou acreditando que as resistências vêm desses sujeitos. Segundo Eugénia Vilela³⁵, pensar a origem dessas possibilidades de resistência nos conduz ao surgimento “de uma dimensão na cena das relações de força: a dimensão do sujeito ético”³⁶. O próprio documento incentiva a análise como postura dos sujeitos diante do que nos é apresentado, fazendo uma convocação em direção a esse sujeito ético.

A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão.³⁷

³⁵ VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: KOHAN, Walter Omar. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-128.

³⁶ VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento... P. 113-114.

³⁷ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 400.

“Problematizar a própria escrita da história”, como defende o documento, reforça essa postura de resistência diante do que nos é dado, demonstrando que o que chamamos de “realidade” é resultado de uma trama que coloca em ação diferentes jogos discursivos e de linguagem que vão dando significados à vida e a nós mesmos. Problematizar, segundo Foucault³⁸, diz de um processo em dar um passo atrás e transformar em problema algo que comumente não tomamos como problema de investigação e como “objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins”³⁹. Problematizar é investir nas perguntas. Problematizar é uma possibilidade de fazer pesquisa, segundo Foucault⁴⁰, sendo uma forma de se posicionar diante do conhecimento. Ao final da primeira parte da BNCC, essa defesa aparece como uma diretriz para o Ensino de História: “(...) é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las”⁴¹. Saber produzir perguntas também parece ser uma ação importante diante da BNCC para que possamos tomá-la como provocadora do pensamento e como definidora dos sujeitos e da vida.

A BNCC é parte desse jogo que visa dar significado à vida e aos sujeitos, ligando linguagens aos investimentos curriculares e aos interesses políticos, sociais, culturais que convidam os sujeitos a se reconhecerem. No Ensino de História, o debate sobre as construções curriculares está ancorado nas demandas sociais, reconhecendo que currículo diz de seleção e, portanto, de esquecimentos, o que significa dizer que são disputas de memória, de processos históricos que dão visibilidades a determinados sujeitos e suas posições sociais, sendo um discurso sobre o passado e não “o” discurso do passado. Mas os discursos sobre o passado estão diretamente ligados ao tempo presente⁴². As resistências só parecem possíveis na medida em que esses aspectos são considerados, ou seja, como ponto positivo e criativo diante do reconhecimento de que o Ensino de História é lugar de contradições, do debate, da diversidade de ideias e sujeitos,

³⁸ FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política...*

³⁹ FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política...* P. 231-232.

⁴⁰ FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política...*

⁴¹ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 439.

⁴² JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2011.

da provisoriamente das verdades e dos conhecimentos e da força interpretativa sobre a experiência humana no tempo.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.⁴³

Ao defender o “conhecimento histórico” como “uma forma de pensar (...) uma forma de indagar sobre as coisas do passado”, como está presente na citação, o documento fornece uma brecha para introduzir a discussão das relações de gênero, visto que o gênero, segundo Joan Scott⁴⁴, “coloca ênfase sobre o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”⁴⁵. Esse é um temor que é explorado pelo pânico moral em torno dos ataques ao que seria a “ideologia de gênero”, ou seja, a acusação que a introdução das discussões de gênero na escola seria para falar de sexo, para ensinar sexo às crianças. Gênero não se limita a sexo e tampouco é determinado por ele. “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”⁴⁶. Um entendimento de gênero que implica o Ensino de História nas construções sociais de homens e mulheres e afasta o temor infundado sobre “ensinar a fazer sexo”. Quando a BNCC toca na relação de construção dos sujeitos em seus processos históricos, parece dar abertura para a discussão de gênero, visto que falar de constituição histórica dos sujeitos é falar de seus pertencimentos aos gêneros e sexualidades. “A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas”⁴⁷.

Na construção do gênero como uma categoria útil de análise histórica, Joan Scott⁴⁸ critica os usos descritivos do gênero que foram empregados pelos historiadores,

⁴³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 401.

⁴⁴ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica...

⁴⁵ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica... P. 54.

⁴⁶ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica... P. 54.

⁴⁷ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 417.

⁴⁸ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica...

entendendo gênero como tema e não como campo do conhecimento, como se inclusão de novos temas como a história das mulheres, das crianças, das famílias fossem suficientes. E ainda reforça sua crítica à ausência das relações de gênero na História, afirmando que,

aparentemente, a guerra, a diplomacia e a alta política não têm explicitamente a ver com essas relações. O gênero parece não se aplicar a esses objetivos e, portanto, continua irrelevante para a reflexão dos(as) historiadores(as) que trabalham com o político e o poder. Isso tem como resultado a adesão a uma certa visão funcionalista baseada, em última análise, na biologia e na perpetuação da ideia de esferas separadas na escritura da história (a sexualidade ou a política, a família ou a nação, as mulheres ou os homens)⁴⁹.

O trabalho com o gênero busca reverter esse quadro e propor outra forma de fazer, trabalhar e ensinar a História, que passa pela inclusão das relações de gênero no currículo de forma explícita, mas também que ele possa ser entendido como transversal a vários temas clássicos do currículo e do Ensino de História. Baseada nas proposições dos historiadores e historiadoras feministas e suas contribuições para a História e para o Ensino de História, Scott⁵⁰ elenca posições teóricas que nos convidam a pensar as possibilidades do trabalho com gênero na BNCC. A primeira posição seria “um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado”⁵¹. O patriarcado está na origem da nossa sociedade, tendo fundamentos da nossa história desde o período colonial e que nos coloca o desafio de olhar para o presente, para problematizar nossas formas de pensar, agir, ser e estar nesta sociedade sem nos esquecermos do passado. O trabalho com o passado a partir do presente, das problemáticas do presente que nos constituem, que nos afligem, é um ponto defendido pela BNCC, dando uma abertura para essa contribuição de uma perspectiva feminista de gênero para o Ensino de História.

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 416⁵²).

Pensar as origens do patriarcado é uma forma de problematizar a subordinação feminina aos homens, que conduzem para relações de gênero de violência e ameaça à

⁴⁹ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica... P. 54-55.

⁵⁰ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica...

⁵¹ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica... P. 55.

⁵² BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 416.

vida. A segunda posição teórica que ajudaria a incluir as relações de gênero no Ensino de História a partir da BNCC é o estabelecimento da tradição marxista com as críticas feministas. Quando trata os procedimentos para o Ensino de História, a BNCC apregoa o trabalho com mais de uma perspectiva de análise de um mesmo fato histórico. “O terceiro procedimento citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes”⁵³.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos.⁵⁴

A citação acima traz, de forma mais contundente, a importância do protagonismo dos alunos e alunas diante do conhecimento, de maneira que as experiências dos sujeitos sejam tomadas como ponto de reflexão para intervir e adequar o currículo. Um convite aberto que faz pensar na introdução das relações de gênero, enfim, um convite para tomar essas experiências e as diversidades que compõem as escolas nas suas potencialidades, sem esquecer de estabelecer diálogos com os saberes históricos e a constituição dos sujeitos.

Pensando nessas articulações, Joan Scott atenta que as “feministas marxistas têm uma abordagem mais histórica, já que são guiadas por uma teoria da história”⁵⁵, para dizer com isso de uma necessidade de se combater uma única visão das condições atuais no que diz as desigualdades de gênero. Trazer as relações de gênero para o debate com a corrente marxista significa combater os essencialismos entre gênero e a divisão do trabalho pelo capitalismo, reconhecendo que a dependência das mulheres é anterior ao capitalismo. Nossa aposta, ao final, é que uma leitura crítica da BNCC de História é capaz de encontrar espaços de fuga em que a discussão de gênero seja acionada, o que pode ser feito para além da disciplina de História. O que busquei fazer ao longo deste artigo foi defender que a postura diante desse documento deve ser de uma conduta reflexiva,

⁵³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 419.

⁵⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 419.

⁵⁵ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica... P. 57.

sobretudo se considerarmos que esse não é um documento que deva ser tomado como algo a ser implementado na íntegra, mas que busca o diálogo com as escolas. Esse artigo buscou contribuir para o debate e para o fortalecimento dos argumentos nas escolas pela defesa do trabalho com as relações de gênero, capaz de manter a autonomia pedagógica das escolas, dos professores e das professoras.

Considerações Finais

Quero recuperar a intenção deste artigo como um “convite” a um repensar a BNCC de História como objeto de problematização para a formação docente e para o currículo.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.⁵⁶

Ao longo do texto, fiz a defesa de que o documento aciona sujeitos éticos diante dos seus efeitos e das suas possibilidades de uso, considerando que a BNCC como proposta curricular deve ser entendida como escolhas culturais, temporais e, portanto, atravessadas por relações de saber-pode sempre variáveis e dinâmicas, cabendo as resistências. A BNCC acaba definindo um conjunto de saberes, concepções, valores e regras de ação que são propostas para professores e professoras e que vão definindo os grupos de sujeitos que estarão ou não presentes nas escolas pelos saberes selecionados. Mas, ao fazer isso, ela também nos convoca a nos posicionarmos, ela nos convida a pensar como cada um se constitui a si mesmo, como nos comportamos diante dessas prescrições, sobretudo no que diz respeito aos compromissos com os nossos alunos e alunas e suas diversas identidades. A defesa de inclusão das relações de gênero na BNCC passa pelos processos de formação docente, envolvendo um contexto de aprendizagem, não somente para professores e professoras, mas também para alunos e alunas, já que significa a apropriação de discussões e de novas formas de pensar e tratar as construções e desigualdades entre homens e mulheres. Também podemos pensar que tais discussões apostam numa certa radicalização, visto que elas podem representar possibilidade de

⁵⁶ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular... P. 401.

questionar as manifestações públicas das intolerâncias, das violências e das opressões que nos organizam como ligadas ao conhecimento e que estão em diferentes espaços públicos atuais.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: História. Brasília, 2017, p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 13 ago. 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá*. Saeculum Revista de História (16), João Pessoa, jan/jun, 2007.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

MACEDO, Elizabeth. "Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?" *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 201

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf Acesso em: 09 ago. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. "Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros". *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: KOHAN, Walter Omar. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-128.

ZAMBONI, Ernesta. "Panorama das pesquisas no ensino de História". *Saeculum- Revista de História*, João Pessoa, n. 6/ 7, jan.-dez. 2000/ 2001

Recebido em 15 de agosto de 2020
Aprovado em 25 de janeiro de 2021